

LARROSA, Jorge
Universidad de Barcelona

@ jlarrosa@ub.edu

■ Recibido / Received

21 de marzo de 2021

■ Aceptado / Accepted

26 de octubre de 2021

La escuela y la mimesis atencional. Una hipótesis de trabajo a partir de algunos textos de Simone Weil

The school and the attentional mimesis. A working hypothesis based on some of Simone Weil's writings

Trataré en este texto de explorar si hay algo así como una mimesis atencional cuyo lugar privilegiado sea la escuela; si en la escuela se aprende miméticamente no solo el qué de la atención, sino también el cómo de la atención, los modos de atender, y si eso puede relacionarse (o no) con la mimesis del deseo tal como ha sido elaborada en la obra de René Girard y en la de sus seguidores. Para explorar las operaciones escolares sobre la atención usaré la idea de ejercicio. No voy a usar la palabra «deseo», y dejo a los lectores la pregunta sobre si la manera en que voy a hacer sonar la palabra «amor» o la palabra «belleza» tiene o no que ver con la idea de deseo que se maneja en los estudios miméticos. Mi perspectiva sobre la escuela (compartida con muchos otros) se aparta de los discursos dominantes que la consideran como un lugar para el aprendizaje y como un lugar conectado con las así llamadas necesidades o demandas, sean estas individuales y/o sociales. Mi perspectiva sobre los ejercicios (también compartida con muchos otros) se aparta además de los discursos dominantes que piensan las actividades escolares como centradas en el conocimiento y/o en los así llamados intereses de los alumnos. Ambas perspectivas las tomaré aquí como presupuestos y, por tanto, dado que no puedo desarrollarlas convenientemente, me limitaré, al principio de este texto, a señalar algunas referencias para los lectores interesados. A partir de ahí, el cuerpo principal del texto será una presentación somera de la relación entre ejercicio y atención a partir de algunas tesis de Simone Weil. Por último, y dada mi incompetencia en este punto, la cuestión específica de la mimesis atencional quedará apenas apuntada; también dejaré como tarea para los lectores la decisión de su adecuación (o no) y de su interés (o no) para los así llamados estudios miméticos o estudios girardianos.

PALABRAS CLAVE: atención, ejercicios, Simone Weil.

I will attempt in this text to explore whether there is something like an attentional mimesis whose privileged place would be the school. If in school one learns mimetically not only the what of attention, but also the how of attention, the ways of attending, and if this can be related (or not) to the mimesis of desire as it has been elaborated in the work of René Girard and his followers. To explore the scholarly operations on attention I will use the idea of exercise. I will not use the word «desire», and I leave to readers the question of whether or not the way I will sound the word «love» or the word «beauty» has anything to do with the

idea of desire as it is handled in mimetic studies. My perspective on school (shared with many others) departs from the dominant discourses that consider it as a place for learning and as a place connected to so-called individual and/or social needs or demands. My perspective on exercises (also shared with many others) also departs from the dominant discourses that think of school activities as centered on knowledge and/or on the so-called interests of the students. Both perspectives I will take here as presuppositions and, therefore, since I cannot develop them conveniently, I will limit myself, at the beginning of this text, to point out some references for interested readers. From there on, the main body of the text will be a brief presentation of the relationship between exercise and attention based on some of Simone Weil's theses. Finally, and given my incompetence on this point, the specific question of attentional mimesis will be barely touched upon, leaving it also as a task for the readers to decide its adequacy (or not) and its interest (or not) for the so-called mimetic studies or Girardian studies.

KEY WORDS: Attention, tasks, Simone Weil.

1. LA ESCUELA COMO DISPOSITIVO ATENCIONAL

Antes de entrar en el asunto, debo explicitar muy brevemente cómo entendemos la escuela (entendiendo por escuela el período que va desde la educación inicial hasta la universidad).

Siguiendo a Hannah Arendt (1996), entendemos que la escuela está para el mundo, no para el individuo o para la sociedad sino para el mundo; entendemos que la escuela está centrada en el mundo, no en el profesor ni en el alumno sino en el mundo; entendemos que la escuela está para la «comunicación», la transmisión y la renovación del mundo; y que para eso lo que hace la escuela es transformar algo del mundo en materia de estudio, no en contenidos que se han de transmitir ni en competencias que se han de aprender sino en cosas para estudiar. La escuela no está para introducir o iniciar a los niños y a los jóvenes en el mundo, sino para poner el mundo a distancia y así poder estudiarlo.

En segundo lugar, y siguiendo en este caso a Jacques Rancière (1998), consideramos la escuela no por su función sino por su forma. Lo que hace la escuela es diferenciar y separar un tiempo (el tiempo escolar), un espacio (el espacio escolar) y unas actividades (las actividades escolares) para la «comunicación», la transmisión y la renovación del mundo. A través de las materias de estudio y de los ejercicios escolares, la escuela presenta el mundo a las nuevas generaciones. Podemos considerar los ejercicios escolares como ejercicios de atención o, dicho de otra manera, como gimnasias atencionales. Y todo eso se produce por una particular forma escolar, es decir, por una determinada composición de espacios, tiempos, materias, procedimientos, lenguajes, etcétera.

Para un desarrollo y una explicitación de esta perspectiva con numerosos ejemplos no puedo aquí sino remitir a mis trabajos sobre la forma de la escuela y la materialidad del oficio de profesor, los que componen la *Trilogía del oficio* (Larrosa y Rechía 2018; Larrosa 2019; Larrosa 2020), y al trabajo colectivo que compone la *Serie de los elogios* (Larrosa 2018; Larrosa, Rechía y Cubas 2020; Bárcena, López y Larrosa 2020).

Diré también que para pensar la atención escolar y los ejercicios escolares es esencial el concepto de suspensión tal como ha sido elaborado por Jan Masschelein y Maarten Simons en un libro que ha sido fundamental para muchos de nosotros (Simons y Masschelein 2014).



La suspensión tiene que ver con la operación escolar de separar cualquier cosa de su uso ordinario (social o económico) para convertirla en materia de estudio, es decir, en una materialidad para el ejercicio, la práctica, el estudio o el juego. Y eso, simplemente, como hace la escuela, dándole tiempo y espacio, colocándola encima de la mesa, proponiendo ejercicios, creando con ella o alrededor de ella un círculo o una esfera atencional.

En cualquier caso, entendemos la escuela como la realización de una serie de operaciones sobre la atención: como una separación atencional, como una cápsula atencional, como un espacio y un tiempo para el cultivo metódico y colectivo de la atención, para captarla, sostenerla y disciplinarla, para hacerla en definitiva más atenta; y también, y esto es importante para la hipótesis de la mimesis atencional, como un espacio, un tiempo y una serie de procedimientos para la atención compartida.

2. LOS EJERCICIOS ESCOLARES COMO PROCEDIMIENTOS ATENCIONALES

La palabra «ejercicio» es una de esas palabras tradicionales y ordinarias para nombrar lo que se hace en la escuela. Ejercicio es sinónimo de tarea, de deberes o de trabajo. El profesor propone tareas, manda deberes, propone ejercicios, corrige trabajos, está atento a las tareas, los trabajos, los deberes o los ejercicios de los alumnos. Y si la pregunta es cuáles son las actividades, las tareas, los deberes o los quehaceres propios de la escuela, esos que solo se hacen en la escuela y que la diferencian de otras actividades sociales, podríamos decir que las actividades escolares por excelencia son los ejercicios, los ejercicios escolares. Cualquier actividad escolar, desde la educación inicial hasta la universidad, puede considerarse un ejercicio atencional: hacer galletas con los niños en el parvulario, cultivar una huerta escolar, hacer un ejercicio de gramática o de matemáticas, practicar con un instrumento musical, leer un texto para redactar un trabajo de curso, etcétera.

Como voy a considerar los ejercicios escolares como ejercicios atencionales, es decir, como actividades orientadas a producir una relación atenta y cuidadosa con las materias escolares, con las materias de estudio, podríamos decir también que la escuela trabaja con el par atención/distracción. De ahí que los imperativos típicamente escolares sean, por ejemplo, «pon atención», «fíjate mejor», «léelo o míralo más atentamente», «atiende un poco más o un poco mejor», «no te distraigas».

Para el desarrollo y la ejemplificación de esta perspectiva puede verse, por ejemplo, la primera parte del capítulo 7 de *El profesor artesano* (Larrosa 2020, pp. 323-354), donde aparece un profesor de dibujo que no se considera a sí mismo un artista del dibujo sino un inventor de ejercicios orientados a suscitar los dibujos de los alumnos; y donde hay también una idea del arte mismo como ejercicio, no como creación sino como ejercicio. También pueden consultarse las secciones tituladas «Nuestros ejercicios» y «Nuestras atenciones» de *Espereando no se sabe qué* (Larrosa 2019, pp. 178-192), donde hay un tratamiento de la idea de ejercicio con autores como Foucault, Sloterdijk, Hadot o Stiegler; así como una elaboración de la cuestión de la atención con referencias al mismo Foucault y al mismo Stiegler pero también a Citton, a Byung-Chul Han y a otros autores relevantes. Hay algunos desarrollos también en las secciones tituladas «De experiencias y ejercicios», «De la violencia atencional» y «De los oficios legítimos» en el mismo libro (pp. 313-315, 367-380, 387-392). En el *P de profesor*,



organizado como un diccionario, pueden encontrarse las palabras «ejercicio» y «atención» (Larrosa y Rechia 2018, pp. 149-153, 55-58) junto con otras palabras relacionadas como disciplina, interés, literalidad, protocolo o repetición. La tercera parte del *Elogio de la escuela* se titula «Ejercicios de pensamiento sobre la escuela» (Larrosa 2018, pp. 211-256). Y pueden consultarse también las secciones tituladas «Aprender/estudiar una lengua», «Del ocio al estudio» y «Sobre formas de hacer» del *Elogio del estudio* (Bárcena, López y Larrosa 2020, pp. 69-98, 119-142, 143-174).

3. EJERCICIO Y ATENCIÓN EN SIMONE WEIL

En *La gravedad y la gracia* hay una sección titulada «La atención y la voluntad» (Weil 1990, pp. 153-158) en la que Simone Weil dice cosas como que la atención tiene que ver con la paciencia, con el trabajo y con el método; que la atención extrema constituye la facultad creadora del hombre; que no hay creación sin atención; que nadie aprende sin desear aprender y, por eso, la atención está ligada al deseo, no a la voluntad sino al deseo o, más exactamente, al consentimiento. Y a mí me gusta mucho eso de relacionar el deseo con el consentimiento, con el decir sí, como si desear no fuese la voluntad de apropiarse o de tener alguna cosa sino decir sí a alguna cosa, entregarse a ella para que esta, a su vez, se nos entregue a nosotros; esa idea de que para que el mundo te dé algo hay que darle algo a él de nosotros mismos: tiempo, atención, paciencia, trabajo, método, inteligencia, sensibilidad.

Dice también Weil que la atención, cuando es plena, hace que el sujeto desaparezca, como si estuviéramos entregados o sumergidos en lo que contemplamos o en lo que hacemos; que hay que privar de la luz de la atención a todo lo que llamamos yo para dirigirla al mundo; que el poeta produce lo bello con la atención fijada en lo real, como en un acto de amor, a través de la aplicación de la plenitud de la atención a su objeto. Las palabras que coloca junto a atención son paciencia, trabajo, método, creación, deseo, consentimiento o amor; palabras que nosotros tendemos a disociar cuando separamos por ejemplo método de creación, o trabajo de deseo, o paciencia de amor; pero a mí me parece que esas asociaciones son muy interesantes y nos pueden ayudar, por ejemplo, a diferenciar, también pedagógicamente, formas «buenas» y formas «malas» de atención.

Añade Weil que la enseñanza no debería tener otro fin que hacer posible el ejercicio de la atención, que todos los otros beneficios de la instrucción carecen de interés; que el estudio no es otra cosa que una gimnasia de la atención; que el desarrollo de la atención exige método; que las maneras de hacer una traducción del latín o de resolver un problema de matemáticas (cuando no se hacen de cualquier modo) constituyen en sí mismas una gimnasia de la atención; o, en un fragmento que parece traído de otra época, de otra sensibilidad, dice que el cumplimiento del deber humano es semejante a la corrección de ejercicios de redacción, de traducción o de cálculo, y que menospreciar esa corrección, igual que menospreciar el deber, es una falta de respeto al objeto. Y a mí me encantó esa idea del ejercicio como deber y como respeto para el objeto, para la materia de estudio en este caso, para la lengua en el caso de la redacción o de la traducción, para los números en el caso de la matemática o del cálculo; porque parece de otro tiempo, casi ininteligible para nosotros, para nuestras supersticiones, hablar de la vida humana como un deber, como una tarea (y no como un derecho, como un



proyecto), y hablar del ejercicio como una forma de respeto para la materia (y no de apropiación de la materia).

En un ensayo titulado «Reflexiones sobre el buen uso de los estudios escolares como medio de cultivar el amor a Dios» incluido en *A la espera de Dios* (Weil 1993, pp. 67-74), Weil repite la idea de que la formación de la atención es el objetivo verdadero y casi el único interés de los estudios; que la mayor parte de los estudios escolares tiene también un interés propio, intrínseco, pero que ese interés es secundario; que los ejercicios verdaderamente interesantes son los que se dirigen a convocar la capacidad de atención; que un verdadero esfuerzo de atención nunca se pierde; que los efectos atencionales de los ejercicios no dependen de los resultados; que el ejercicio no es solo una cuestión de voluntad, de esfuerzo o de musculatura; que la atención solo puede ser movilizadada por el deseo y que para que exista deseo tiene que haber placer y alegría; que la alegría es tan importante para el aprendizaje como la respiración para el atleta; y concluye diciendo que son felices los que pasan su adolescencia y su juventud formando el poder de la atención y que aquellos que pasan sus años de estudio sin desarrollar la atención pierden un gran tesoro.

Todo eso gana, me parece, en intensidad pedagógica si leemos esas afirmaciones junto con otro ensayo de la misma época e incluido en el mismo libro en el que habla no del amor a Dios sino del amor al mundo, a la belleza del mundo, y que se titula «Formas del amor implícito a Dios» (pp. 87-130). Como ya dije, pensamos que la escuela está para el mundo, para «comunicar», transmitir y renovar el mundo. Dije también que con esa afirmación no estamos haciendo otra cosa que explorar la relación entre la educación y el amor que hay en el famoso último párrafo de «La crisis en la educación», de Hannah Arendt (1996 pp. 208), ese en el que habla del amor al mundo, de un amor que es también una responsabilidad por el mundo, y en el que también habla del amor a la infancia, a nuestros hijos, a los que vienen al mundo, un amor que además está hecho de responsabilidad. Y tal vez por ahí podría leerse la relación entre atención escolar, los ejercicios escolares y el amor al mundo. Apenas algunas inspiraciones.

La primera sería el giro griego. Simone Weil conocía muy bien a los griegos y no deja de ser interesante que en el texto que acabo de señalar haya una crítica al cristianismo en tanto que renuncia a la belleza del mundo, porque coloca la patria del hombre fuera del mundo. En ese sentido, Weil dice que aunque la belleza pueda ser un camino hacia Dios, aunque podamos considerar la belleza del mundo como un reflejo de la belleza de Dios, la belleza tiene que ver sobre todo con un amor a este mundo, a una vida humana digna en este mundo, y es ahí donde se dirige a los griegos. De hecho, una de las ideas más poderosas de ese ensayo es la de que la belleza es la única finalidad en este mundo, una idea que Weil remite a Kant para decir que la belleza es una finalidad que no tiene otro fin que ella misma o que la belleza no es ni puede ser un medio para otra cosa. En esa tesis resuena algo que a nosotros nos gusta decir de la escuela, que en la escuela la materia de estudio tiene que ser interesante en sí misma, que hacemos galletas en el parvulario porque hacer galletas es interesante, que cultivamos una huerta porque la huerta misma es interesante, que estudiamos gramática porque la lengua misma es interesante. Las materias escolares y los ejercicios escolares, pensamos, son medios puros, no subordinados a una finalidad externa.

Siguiendo esa lógica, Weil dice que en la belleza el mundo se muestra ofreciendo solo su propia existencia o, dicho de otro modo, que en la belleza el mundo se ofrece en sí mismo. Por eso para Weil la belleza es lo real, lo más real de lo real, la forma más plena en que lo real se





realiza. Y eso resuena, creo, con algo que nos gusta decir en relación con la escuela, que cuando el profesor hace hablar a la materia de estudio (no la explica sino que la hace hablar, hace que diga algo, que sea significativa e interesante) y cuando el alumno se entrega al ejercicio con atención, lo que ocurre entonces es que las cosas se hacen reales, es decir, las galletas aparecen como galletas (y no como cosas para vender o como cosas para alimentarse, porque en la escuela hacemos galletas por hacer galletas, no porque tengamos hambre o porque queramos ganar dinero), la huerta se vuelve realmente huerta, la lengua se muestra como lengua, en sí misma (y no como un medio de comunicación). En la escuela, podríamos decir, el mundo aparece como algo que vale la pena en sí mismo, es decir, como belleza.

Pero eso solo puede pasar cuando el individuo abandona el centro, cuando deja de tomarse a sí mismo como el centro del mundo, cuando deja de estar centrado en sí mismo y se abre hacia el exterior. Weil dice que el hombre se sitúa imaginariamente en el centro del mundo: en el centro del espacio, del tiempo y de los valores; que las cosas parecen menos densas cuanto más se alejan de nosotros. Pero añade inmediatamente que renunciar a nuestra posición central imaginaria, no solo con la inteligencia sino también con la imaginación, es despertar a lo real. Y que es precisamente la belleza la fuerza que orienta nuestra mirada y nuestra atención hacia fuera de nosotros mismos, hacia la materia del mundo. La belleza como fuerza descentradora, el amor como fuerza descentradora, una idea maravillosa que heredamos de Platón. Para Weil, como para Platón, la belleza es lo que mueve. Por eso dice que el sentimiento de lo bello, aunque esté mutilado, deformado o ensuciado, permanece irreductible en el corazón del hombre como el móvil más poderoso. Y en relación con la escuela nos gusta decir que lo que está en el centro no es el alumno ni el profesor, ni el individuo ni la sociedad, sino el mundo, la materia del mundo convertida en materia de estudio, de atención, de ejercicio; y que es esa materia, la fuerza de esa materia, la que produce todos los movimientos; siempre, naturalmente, que la escuela y el profesor sean capaces de mostrar su belleza.

Y aquí hay que ser, me parece, un poco griegos y no dejar la belleza en manos de los artistas como si ellos fueran los dueños o los profesionales de la belleza, como si la belleza estuviera en las artes. Todo profesor de química sabe de la belleza que hay en la tabla periódica de los elementos; todo profesor de matemáticas sabe de la belleza y de la elegancia de un teorema; todo profesor de geografía sabe de la belleza que hay en los estratos de un afloramiento calcáreo de montaña; todo profesor de lengua sabe de la belleza que hay en la gramática o en las etimologías; todo profesor de historia sabe de la belleza que hay en un pedazo de cerámica medieval; todo profesor sabe que la tabla periódica, un teorema, un estrato o una etimología son capaces de abrir y de revelar un mundo; y todo profesor se emociona y sabe que su trabajo vale la pena cuando es capaz de transmitir a sus alumnos el amor que él siente por todas esas cosas, por toda esa belleza.

Quisiera introducir muy brevemente la idea de estudio como una relación con lo inapropiable del mundo. El mundo es infinito y no es de nadie; las matemáticas no son de nadie, el latín no es de nadie, la filosofía no es de nadie; un profesor de geografía no es el dueño de la geografía; por eso la escuela tiene que ver con los bienes comunes, con esos con los que basta con que haya uno: *Las meninas* de Velázquez, el teorema de Fermat; y si hay muchos, la escuela trabaja con sus representaciones: la estructura de la célula, las clasificaciones de los pájaros, las cordilleras, las formas de vida en las grandes profundidades marinas. Por eso

el estudio no es apropiación sino atención, y por eso la materia de estudio es, como la belleza del mundo, un fin en sí mismo.

Otra cosa que me parece inspiradora es la idea de que la belleza nos vincula con el mundo, nos enraíza en el mundo. El ser humano, como decía Arendt, no solo vive en la tierra sino que habita en el mundo. Por eso al morir no solo perdemos la vida sino también el mundo, la belleza del mundo, el cuerpo vivo del mundo, eso por lo que a veces vale la pena entregar la vida. El mundo es más importante que la vida o, dicho de otro modo, quizá solo una vida vinculada al mundo, una vida mundana, merece ser llamada humana.

4. CRÍMENES CONTRA EL ALMA

Lo que dice Weil es que el mundo, incluyendo también las realizaciones del arte y de la ciencia, envuelve de poesía la vida humana; que todo ser humano está enraizado en este mundo por una especie de poesía terrena y que hay una especie de desenraizamiento en la infelicidad y en el sufrimiento. Añade que destruir esas cosas que constituyen la belleza del mundo es cortar cualquier nexo de amor entre el hombre y el universo y sumergir a las personas en el horror de la fealdad. Y termina diciendo que difícilmente se puede comprender un crimen mayor y que si fuésemos capaces de comprenderlo lloraríamos lágrimas de sangre. No solo hay crímenes contra el cuerpo, contra la propiedad o contra la vida, sino también contra el alma, contra el mundo, contra la belleza. Weil relaciona esos crímenes con el exceso de fatiga, con la preocupación agobiante por el dinero, con la falta de cultura verdadera, con la miseria; los relaciona también con la pérdida de sensibilidad a la belleza del mundo propia del capitalismo y del colonialismo; la raza blanca, dice, parece que asumió la misión de hacer desaparecer la belleza de todos los continentes a los que llevó sus armas, su comercio, sus fábricas, su religión. Y a mí me parece que si Weil viviese en esta época los relacionaría también con el individualismo y el consumismo, con el narcisismo en definitiva, que atraviesa el capitalismo postindustrial; y tal vez con esas maquinillas que todos llevamos en el bolsillo y que transforman el mundo en un espejo de nosotros mismos; esos aparatitos minúsculos que destruyen la atención continua, esforzada y verdadera, la única que nos pueda dar un mundo, y la convierten en una atención dispersa, atomizada y, sobre todo, mercantilizada.

Y la escuela, cuya tarea he definido como abrir el mundo, mostrar el mundo, atender al mundo, cuidar del mundo, transmitir el mundo; proponer ejercicios para formar y desarrollar la atención al mundo, a lo que vale la pena del mundo..., comete también esos crímenes todos los días cuando renuncia a ser escuela, cuando se coloca al servicio del individuo o de la sociedad, cuando hace de sus ejercicios procedimientos para conseguir resultados individuales o sociales, cuando los convierte en dispositivos útiles, en medios para otras cosas.

Para terminar, quisiera extender al trabajo humano (y a la escuela como trabajo) esta idea de atención al mundo y formular ahí también esa idea de crimen contra el alma. Se sabe que uno de los grandes temas de Weil es el trabajo, la dignificación del trabajo humano. En ese texto sobre el amor a la belleza del mundo dice que el trabajo físico constituye un contacto específico con la belleza del mundo e incluso, en sus mejores momentos, un contacto de una plenitud que no tiene igual. En eso, dice, el trabajador tiene ventaja sobre el artista, el científico, el pensador o el contemplativo, para los cuales el mundo está casi siempre velado por una película de irrea-



lidad. Pero para eso no sirve cualquier trabajo ni sirve hacer el trabajo de cualquier manera. Para eso sería esencial considerar cuál es el tipo de atención que el trabajo moviliza.

Aquí habría que revisar sus textos sobre la condición obrera, la elaboración de su diario de fábrica, ese texto que escribió cuando trabajaba en una fábrica de elementos eléctricos, en una fundición de hierro y en una fábrica de automóviles. Allí, dice, experimentó lo que significa tener el cuerpo hecho pedazos, conoció la esclavitud, el hambre, la fatiga extrema, el trabajo en cadena, la angustia del desempleo. Pero allí formuló también esa idea de crimen contra el alma como un crimen contra la atención. El párrafo es muy impresionante: «El peor atentado, el que quizá merecería ser equiparado al crimen contra el Espíritu, que no tiene perdón, si no fuera cometido probablemente por inconscientes, es el atentado contra la atención de los trabajadores. Mata en el alma la facultad que constituye en ella la raíz misma de toda vocación sobrenatural. La baja especie de atención exigida por el trabajo taylorizado no es compatible con ninguna otra, porque vacía el alma de todo lo que no sea preocupación por la rapidez. Este tipo de trabajo no puede ser transfigurado, hay que suprimirlo». (Weil 2014, pp. 311-312).

5. LAS FORMAS DE LA ATENCIÓN

Terminaré dejando dos cuestiones sobre la mesa. La primera, más pedagógica, sería si se puede pensar en algo así como una mimesis atencional, algo que yo he colocado en la escuela y en los ejercicios escolares. Si se puede hablar de algo así como una mimesis pedagógica y en qué términos.

La segunda cuestión es más política, tiene más que ver con el presente, con lo que le pasa a la mimesis del deseo y a la mimesis de la atención en esta época. Ustedes están desarrollando la idea del deseo mimético, de la construcción social del deseo, de cómo aprendemos en relación con terceros, miméticamente, no solo lo que es deseable sino cómo desear, las formas del deseo. Imagino que, entre sus preocupaciones, está la mercantilización del deseo: el capitalismo funciona deshaciendo los vínculos y liberando el deseo, funciona como una economía del deseo que lo destruye al mismo tiempo que lo mercantiliza; y en eso no solo está la publicidad sino también los modelos ofrecidos por todo tipo de *influencers*, desde los más interesantes hasta los menos.

En lo que se refiere a la atención, los pedagogos estamos en lo mismo. Yo no sé, ustedes lo decidirán, si la escuela es un lugar de mimesis atencional, si es uno de los lugares de la construcción social de la atención, si en ella aprendemos a qué vale la pena atender y también, desde luego, a cultivar la atención de determinada manera; lo que podríamos llamar las formas de la atención, unas formas que, según he tratado de mostrar, han sido durante siglos formateadas por los ejercicios escolares. Y, claro, entre nuestras preocupaciones (al menos las de algunos) está la mercantilización de la atención. El capitalismo funciona convirtiendo la atención en algo que se produce industrialmente, y en algo que se compra y se vende, funciona como una economía de la atención que, igual que sucede con el deseo, la destruye al mismo tiempo que la mercantiliza. Hay en esta época una gigantesca batalla económica por la atención (como la hay también por el deseo), y en esa batalla, la escuela, si Dios no lo remedia, tiene las de perder. Si no se ha rendido ya casi completamente a las formas de atención socialmente dominantes, esas que son funcionales, a esos gigantes y minúsculos



aparatos de distracción, o de atención atomizada, que todos llevamos en el bolsillo. Mi pregunta entonces tiene que ver con cómo ven ustedes todo eso desde la teoría mimética, hacia dónde va la cosa, qué podemos hacer.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1996). «La crisis en la educación», *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península, pp. 185-208.
- Bárcena, F.; López, M. y Larrosa, J. (eds.) (2020). *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J. (ed.) (2018). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J.; Rechia, K. y Cubas, C. (eds.) (2020). *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rancière, J. (1998). «École, production et égalité», *L'école de la démocratie*. París: Ediling.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Weil, S. (1990). *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta.
- Weil, S. (1993). *A la espera de Dios*. Madrid: Trotta.
- Weil, S. (2014). *La condición obrera*. Madrid: Trotta.



