

LECCIONES DE LA HIJA. PEDAGOGÍAS DISCA/SORDAS EN *MADRE ROBOT* Y *DECILE QUE SOY FRANCESA*

Lessons of the Daughter. Crip/Deaf Pedagogies in Madre robot and Decile que soy francesa

FRANCISCO GELMAN CONSTANTIN

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES - INSTITUTO DE LITERATURA HISPANOAMERICANA /
CONICET / UNIVERSIDAD DE TRES DE FEBRERO / UNIVERSIDAD DE LANÚS

SIMBIOSISFICTICIA@HOTMAIL.COM

ORCID: 0000-0003-2478-0892

DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.1006>
vol. 29 | diciembre 2023 | 118-129

Recibido: 29/08/2023 | Aceptado: 08/11/2023

Resumen

El artículo explora la novela *Madre robot* de Nora Rabinowicz (2021), y la obra teatral *Decile que soy francesa*, de Gabriela Bianco (2022): ambas leídas como pedagogías disca/sordas construidas desde la perspectiva de la hija. Analizadas a partir de esa hipótesis, ambas ficciones argentinas ofrecen no solo imágenes del mundo desde el punto de vista de quienes median entre las personas oprimidas por el régimen capacitista y el resto de la comunidad, sino también operaciones creativas de intervención crítica sobre ese mundo, como parte de un mismo proceso de aprendizaje y enseñanza. A partir de las nociones de “pedagogías de la crueldad”/ “contra-pedagogías de la crueldad”, se busca mostrar qué herramientas producen ambas obras para volver a anudar las relaciones heredadas entre literatura/teatro, educación y crítica/transformación social.

Palabras clave

Literatura argentina, teatro argentino, pedagogía, discapacidad/sordera

Abstract

The article explores the novel *Madre robot* by Nora Rabinowicz (2021) and the theatrical work *Decile que soy francesa* by Gabriela Bianco (2022) as crip/Deaf pedagogies built from the perspective of the daughter. Seen through that hypothesis, both Argentinian fictions offer not only images of the world from the point of view of those who mediate between the people oppressed by the ableist regime and the rest of the community, but also creative operations of critical intervention on that world, as part of the same process of learning and teaching. Relying on the notions of ‘pedagogies of cruelty’/‘counter-pedagogies of cruelty’, we seek to show what tools both works produce to redraw the inherited relationships between literature/theater, education and social criticism/change.

Keywords

Argentinian Literature, Argentinian Theater, Pedagogy, Disability, Deaf/deaf

1. Genealogías de la instrucción

Este artículo está dedicado a pensar, a partir de la novela *Madre robot* (2021) de Nora Rabinowicz y la pieza teatral *Decile que soy francesa* (2022) de Gabriela Bianco, el modo en que pueden tramarse las relaciones entre pedagogía y literatura o teatro sobre el territorio de la discapacidad y la sordera; con inquietudes que provienen de lecturas políticas de la historia de la cultura, las artes y las letras que nos preceden, así como de ciertas indagaciones antropológicas. Con ello, nos sumergiremos en la especificidad de los medios verbales y escénicos como herramientas de aprendizaje crítico de una importancia crucial para las “contra-pedagogías de la crueldad” capaces de enfrentar al régimen capacitista que oprime cuerpos y voces estatuidos como desvalidos y devaluados.

De la antigua *paideia* griega a algunas formas de la literatura infantil contemporánea, pasando por los autos sacramentales y los escritos de Friedrich Schiller o incluso Gustave Flaubert, la cultura de Europa y de los mundos colonizados tramó una relación sofisticada entre las artes y la educación de las juventudes, la congregación, la ciudadanía o el pueblo. Esa relación se escande de formas muy diversas a través de largos ciclos históricos de transformación de los sistemas sociales, políticos y económicos, incluidos los cambios en los modos de gobierno, las subjetivaciones populares, y la construcción de instituciones públicas y comunitarias (Jaeger, 1994; Adorno y Horkheimer, 2007). Sin embargo, hace también ya mucho tiempo que la relación se ve atravesada por un cuestionamiento profundo respecto del modo en que esa educación implicó, además, la construcción de sujetos dóciles a la autoridad estatal y la subsunción de los ciclos vitales al modo de acumulación (Lloyd y Thomas, 1998; Spivak, 2010). Aunque una genealogía histórica seguramente podría recoger rastros más tempranos, las universidades chartistas creadas por organizaciones de trabajadores en la Inglaterra del siglo XIX constituyen un episodio decisivo en la invención de alternativas que desafiaran ese modo de llevar adelante el proceso de educación, y de comprender el papel de la cultura y las artes en su interior (Lloyd y Thomas, 1998: 24 y ss.).

Los nombres de Bertolt Brecht y Augusto Boal permiten situar coordenadas más cercanas para el modo en el que el mundo contemporáneo volvió a anudar en clave transformadora ese vínculo entre los medios estéticos y la instrucción de sujetos políticos. En el caso de Brecht, la relación se va desplegando de manera paralela en textos referidos a la función pedagógica del teatro, y en escritos y producciones que construyen y teorizan el género del *Lehrstück* o “pieza didáctica”, todos ellos desarrollados entre los años veinte y treinta, antes de que el nazismo lo expulsara de Alemania. A caballo entre la escuela y el escenario, Brecht habla de una “gran pedagogía” teatral que “transforma el rol de la actuación por completo. Supera el sistema de actor y espectador. Solo sabe de más actores, que son al mismo tiempo estudiantes” (citado en Krabiel, 2006: 79; traducción propia). Lejos de la lógica de la identificación empática con los personajes y el consuelo en la resolución dramática, el teatro (épico) debe para Brecht desfamiliarizar las acciones y sus protagonistas ante los asistentes, y exigirles un proceso reflexivo alrededor de la contingencia de lo acontecido (Brecht, 2000: 22). Esa reflexión constituirá “un aprendizaje apasionante, gozoso y militante”, en nada parecido a la vivencia cotidiana del estudio en las escuelas, tan laborioso como limitado en un contexto de división del trabajo y desempleo (Brecht, 2000: 24; traducción propia). La tarea, en cambio, es la de “educar a las/os jóvenes a través de las piezas teatrales, haciéndoles a la vez agentes y observadores” (Brecht citado en Krabiel, 2006: 77; traducción propia) o, en palabras de Jacques Rancière, “enseñar a sus espectadores los medios para cesar de ser espectadores y convertirse en agentes de una práctica colectiva” (2010: 15).¹

¹ A pedido de la revista, tanto en el cuerpo del texto cuanto en las traducciones *ad hoc* de textos en otros idiomas, se adoptó la flexión disyuntiva (-as/os u -os/as), en lugar de la flexión en “e” correlativa a los debates del movimiento transfeminista y de disidencias en Argentina. En algunos casos (como cuando se habla de “los padres”), se debió recurrir incluso al perimido presunto “masculino universal” para garantizar la coherencia sintáctica.

De manera concomitante, Brecht avanza en la invención del *Lehrstück* y la reflexión teórica sobre sus méritos, de un modo que vuelve a configurar las relaciones entre lo teatral y la enseñanza. El *Lehrstück* surge como un género extrateatral, a partir de una preocupación de Brecht por la “usabilidad” de los medios estéticos para un público ampliado, en el marco de “experimentar con estrategias de transformación de las instituciones de mediación cultural” (Krabiell, 2006: 66, 70; traducción propia). Pensado entonces para fuera del escenario y sin necesidad de espectadores, el *Lehrstück* “pone a las/os practicantes [*Übende*] como sujetos de una empresa pedagógica” (Krabiell, 2006: 70; traducción propia). El término “enfatisa que las/os intérpretes son participantes activos, antes que receptores pasivos de lecciones prefabricadas” (Bradley, 2006: 7n; traducción propia). Puesto que los intérpretes del *Lehrstück* son pensados como ciudadanos en potencia de un Estado proletario por venir, el género postula “la disciplina como fundamento de la libertad” (Brecht en Krabiell, 2006: 71; traducción propia), de tal modo que la sujeción a las condiciones sensoriales e intelectuales creadas por la obra es comprendida como la condición de posibilidad de la constitución de las personas como sujeto colectivo de su propia liberación.

Lector crítico de Brecht, Augusto Boal busca en su desarrollo del Teatro del Oprimido, desde la América Latina de los años sesenta y setenta, la elaboración de técnicas escénicas que fueran herramientas formativas para la liberación de quienes solían ser espectadores y ahora se convertirían en “espectadores”. En el despliegue de esa práctica y teoría no se trata solo de revisar y radicalizar los cuestionamientos y transformaciones introducidos por Brecht sobre el dispositivo teatral (o extrateatral), sino también de incorporar un cuestionamiento fundamental sobre el modo de comprender la educación. Ese movimiento se inspira centralmente —como reconocerá Boal de manera tardía— en las reflexiones de Paulo Freire alrededor de la pedagogía del oprimido y la educación popular y, por ende, difiere en mucho de los restos de autoritarismo persistentes en las teorías pedagógicas de Brecht en los años treinta con su defensa de la disciplina; en Boal, los ejercicios teatrales retoman la premisa freiriana de la liberación recíproca a través del “poder creador” que comparten todos los sujetos (Camelo Gómez y Jiménez Quenguan, 2021: 8). En espacios educativos no convencionales de diversas ciudades y pueblos del continente, Boal impulsa experimentos de técnicas teatrales que permitieran a quienes participaban nombrar con el lenguaje o encarnar críticamente en el cuerpo todo las distintas formas de opresión y bocetar acciones de resistencia y lucha, en definitiva, poner en práctica un “ensayo de revolución” (181). La transformación del teatro desde un “instrumento de dominación” a un “arma de liberación” conlleva como movimiento central que quienes asistan al acontecimiento teatral recuperen el pensamiento propio (como en los ejercicios brechtianos), pero también la acción, interviniendo y modificando la trama, puesto que “el espectador, ser pasivo, es menos que un hombre y es necesario rehumanizarlo, restituirle su capacidad de acción en toda su plenitud” (Boal, 1991: 13, 180; traducción propia).

Así como el *Lehrstück* era de hecho un género extrateatral y Boal lleva sus investigaciones fuera de las escuelas tradicionales y fuera del teatro, mucho de estas genealogías críticas de la relación entre los medios estéticos y la educación persisten cuando antropólogas como Rita Segato analizan la socialización de sujetos en distintos sistemas interconectados de opresión bajo la forma de espectáculos con valor pedagógico. En efecto, Segato piensa las violaciones como un “espectáculo de impunidad ante toda la sociedad, de soberanía jurisdiccional, de dueñidad sobre un territorio” (2018: 71), dentro de lo que concibe como “pedagogías de la crueldad”: distintos mecanismos de los que dispone el capitalismo racista y patriarcal para educar en la violencia requerida para la extracción de valor mercantil. De tal modo, “la escena familiar es una escena asimétrica, patriarcal, [...] modelada como un teatro de sombras por un imaginario arcaico, por un simbólico arcaico [...], pautada por un valor diferencial atribuido a sus personajes” (Segato, 2018: 59). Sin embargo, a ese teatro de sombras es posible enfrentarle una “contrapedagogía” que reivindique el valor de los vínculos por sobre la conversión de todo lo existente en mercancías (Segato, 2018: 13).

Así dilatado entre la historia de la literatura y las artes, y las reflexiones antropológicas sobre la relación entre cultura y dominación, el vínculo entre los medios estéticos y una pedagogía contra la

opresión nos llega como una serie de desafíos teóricos y prácticos con un linaje extenso, pero lejos de una resolución definitiva y con algún viso de universalidad: en la pedagogía no hay talle único. En tales condiciones, en este artículo intentaremos explorar de qué manera se reorganiza el problema de las relaciones entre literatura/teatro, pedagogía y orden social a partir de dos obras argentinas contemporáneas construidas desde la perspectiva de una hija de padres discapacitados o sordos.² Dado que el capacitismo constituye un sistema de opresión muy específico, pero conectado íntimamente con la explotación capitalista y regímenes de dominación como el heterocispatriarcado (Kafer, 2013), la perspectiva de quienes son criados/as dentro de familias marcadas por la discapacidad o la sordera ofrece un punto de mira decisivo para iluminar de qué modo los sujetos son a la vez instruidos para incorporarse a ese orden de poder y, a la vez, disponen de medios para educarse en la modificación de los lazos comunitarios y la crítica del sistema en el que ingresan. Por lo tanto, un recorrido por las pedagogías y contrapedagogías que pueblan *Decile que soy francesa* —que sigue la infancia y la adultez de una hija de padres sordos—³ y *Madre robot* —novela narrada desde la voz de la hija de una madre afectada de discapacidad motriz— podrá ser una ocasión crucial para desplegar de qué manera se configuran las relaciones políticas entre literatura/teatro y aprendizaje sobre el territorio de la discapacidad/sordera.

Dada la importancia del vínculo entre lenguaje y cuerpo en la producción social de la discapacidad y en la constitución de la comunidad sorda como minoría lingüística oprimida (Burch y Kafer, 2010), el deslizamiento entre la literatura y el teatro a lo largo del análisis permitirá acceder a algunos aspectos que no serían igualmente patentes en objetos enteramente escritos. Entre la escena literaria y la escena teatral, el análisis irá fluctuando de una obra a otra sin desconocer su diferencia material, pero sin tampoco elevarla a disyunción inabarcable. Se procurará más bien componer un recorrido conjunto antes que un trabajo comparativo. La preocupación por los procedimientos como acción concreta sobre las materias culturales, crucial en la cuestión brechtiana de la desfamiliarización (Ginzburg, 2000), guiará metodológicamente la escansión del problema, e iluminará la singularidad de cada obra y el diálogo hipotético entre ambas.

2. Atentas a todo

Ambos inequívocos relatos de la hija, tanto *Decile que soy francesa* como *Madre robot*, están contruidos desde la voz de esa infancia de mujer que se vuelve al enigma de su nacimiento para decodificar su entrada al mundo y su niñez. Si, como ha argumentado Nora Domínguez, “ser una hija es constituirse en una espectadora” (2007: 44), esa contemplación comienza por un punto ciego, lo imposible de testimoniar, a saber: el propio nacimiento. En *Madre robot*, ello corresponde a las primeras líneas: “Madre robot tenía las caderas mal encastradas. Y yo, cabeza grande. Por esa combinación me sacaron por cesárea. [...] Eso me cuenta madre robot y eso me cuentan las fotos que hay más, de neonata” (Rabinowicz, 2021: 7). En la narración materna y en el resto visible de las fotografías, la irregularidad del cuerpo de la hija es incompatible fisiológicamente con el parto natural, pero al mismo tiempo está “naturalmente” en simetría con la irregularidad del cuerpo de la madre en su desvío de la norma. Nacer de madre disca es nacer con algo del déficit o exceso adjudicados por el sistema capacitista a los cuerpos catalogados como disfuncionales; como estigma, pero también como garantía identitaria de la filiación.

² Puesto que no hay un acuerdo homogéneo en la comunidad sorda de reivindicar políticamente para sí la categoría de discapacidad (Kafer, 2013: 74-75), siempre que sea necesario se nombrará de manera conjuntiva a la discapacidad y la sordera, sin subsumir una en la otra.

³ Agradezco muy especialmente a la autora, Gabriela Bianco, y a la productora, Felicitas Luna, por haberme dado acceso al texto de la obra, crucial para la reconstrucción de la pieza, de conjunto con mis notas a partir de las funciones.

En *Decile que soy francesa*, ese mismo papel lo juega la apnea en el momento del nacimiento: “Dicen que estuve como 30 minutos sin respirar o tres [...]. Por ahí fueron 30 segundos... Yo lo que tengo es que me ahogo. A mí me da por el aire. Todo me da por el aire” (Bianco, 2021: 2-3). Ese ahogo de algún modo repara el hiato de la experiencia que produce nacer oyente de padres sordos:

Viste que cuando te toca nacer en una casa que no te suena —y no es que no hubiera ruidos— había un montón... Entendés lo que quiero decir. Bueno, te imaginas que sos adoptada y que por eso vos venís con orejas incorporadas. No, no es que ellos no tuvieran orejas. No. Lo que te digo es que no las usaban. Bueno, por ahí sí... pero yo nunca los vi. (Bianco, 2021: 2)

Esos nacimientos respectivos a una madre o madre y padre que de algún modo están marcados/as aparte deja señalada una impenetrabilidad constitutiva de la experiencia en la familia (preservada en la cita de la novela como esas orejas que no se sabe si se usan o no, lo que se ve o se deja de ver), que se acumula con el enigma del mundo tal como se presenta a los ojos infantiles. Un mundo al cual se pertenece y no pertenece a la vez, y donde las hijas actuarán como mediadoras; en las palabras de la obra de teatro, “extranjera siempre. De una orilla y de la otra. Y de la otra” (Bianco, 2021: 16). Una desfamiliarización brechtiana elevada a la segunda potencia.

El primer momento del aprendizaje es, pues, la contemplación. Ahí se ubica la niña que mira inadvertida desde el marco de la puerta en *Madre robot* (Rabinowicz, 2021: 32) o recibe directamente la recomendación: “Hay que estar siempre atenta, dice. ¿A qué?, le pregunto. A todo, dice” (Rabinowicz, 2021: 9). Si hay que estar atenta a todo es porque el mundo al que nacen una hija y la otra es un mundo hostil; en él los cuerpos y los lenguajes de los padres son marcados como anormales y onerosos. La atención anuda la percepción con la acción, en ese movimiento de crítica de la oposición actividad/pasividad que Rancière elevó leyendo a Brecht (2010:18-19): mirar es ya actuar, es prepararse para cierta clase de acción, instruirse en ella.

Socializarse es en *Madre robot* desde el primer momento también aprender a defenderse, y venir a ocupar un rol en esa pequeña brigada en la que el mundo capacitista convierte a la familia disca/sorda. La novela lo enuncia así: “Además de llegar al mundo para traerle felicidad a madre robot, me parece que llegué al mundo para darle un respiro a la asfixia de mi hermana mayor. Vine a descomprimir. Esa es mi misión. Soy una traqueotomía” (Rabinowicz, 2021: 7-8). En los términos de la pieza teatral: “antes de morir [mi abuela] me dijo que yo era la nieta que más usaba. Se dice intérprete, abuela. Yo era su nieta intérprete” (Bianco, 2021: 13).

Ya sea como una misión o desde un punto de vista utilitario, según la versión de cada ficción, las hijas entran a la vida con uno o varios cometidos en los que se las educa desde muy temprano provocando formas inusuales de la infancia.⁴ Si atendemos al modo en que suceden las escenas por fogonazos y a los procedimientos interpretativos de Bianco, en *Decile que soy francesa* podríamos hablar de una infancia intermitente, que se prende o apaga de a ratos, puesta en suspenso por la necesidad de la interpretación o la mediación entre experiencias y mundos. En la primera versión de la obra, Bianco es la única actriz en escena, acompañada apenas por una voz en *off* que interrumpe sus parlamentos para ofrecer definiciones enciclopédicas de algunas palabras; en ella, Bianco pasa de la voz y los gestos de la adulta a los de la niña, o replica la voz de sus padres y otros personajes, así como va de la lengua oral a la lengua de señas argentina (LSA). En la versión alternativa o *Lado B*, estrenada unos meses después, a Bianco la acompaña la actriz señañante Daniela Fortunato Lynch, en un papel que oscila entre una *Doppelgängerin*, una compañera de juegos y la delegada del mundo de los padres. En una y otra versión, entonces, tanto el

⁴ Vale la pena subrayar que esas infancias inusuales no se siguen directamente de las características de sus familiares, sino que tienen un vínculo inherente con el modo en el que las sociedades capacitistas descargan desproporcionalmente sobre las familias la responsabilidad de construir las vías para que quienes se encuentran en una situación de discapacidad puedan comunicarse y transitar por el mundo compartido.

llamado a interpretar conversaciones de sus padres como la interrupción de las voces en *off*, el pasaje entre modalidades lingüísticas durante un mismo parlamento o el diálogo entre las dos actrices quiebran la continuidad y no parecen ser una forma discontinua de la escenificación. Más bien, componen la imagen de una forma intermitente de la infancia, suspendida por la necesidad, por un llamado imperioso que tan pronto puede acortar el momento de bailar como dejar sin probar una torta. Allí donde la danza y la gula aparecen como condensaciones de lo infantil como tal: educación estésica y estética a la vez.

En *Madre robot*, el relato produce la imagen de una infancia estereofónica, en la que cada acontecimiento de la niñez aparece duplicado por una réplica en la historia clínica de la madre. El parto de la narradora se sincroniza con la primera operación de caderas de la madre, los primeros pasos de la niña con los primeros que da la madre con su nueva prótesis, el estirón de la niña con otra operación que viene a modificar también la estatura de la progenitora. Así, dispuesta en paralelo, cada fase de la vida de la hija viene a entrar en resonancia con lo que piden de ella o de su hermana mayor en cada momento las posibilidades de movimiento y existencia de la madre.

En esa intermitencia o estereofonía, las hijas de la novela y la pieza teatral aprenden a moverse por la casa “sin alterar el silencio”, a leer los distintos grados de dolor en la cara de la madre, a reconocer su paso con el andador o el surco irregular de la caminata, a decodificar las descripciones de procedimientos quirúrgicos como una lección alternativa de “corte y confección” (Rabinowicz, 2021: 31, 132, 177, 162) o “a callarme más porque hay mentiras que son mejores” (Bianco, 2021: 18). Para subsistir y para minimizar los conflictos, las niñas deben adquirir una a una las reglas de la convivencia hogareña y de la relación con el resto de la comunidad, instrucciones que toman de cada escena de discordia que atraviesan como un conocimiento secreto que nadie confiesa necesitar y que solo se transmite en voz baja (o en la escena teatral como espacio de confianza). Su aprendizaje de reglas implícitas se convierte, tanto en la escritura como en la escena, en educación crítica acerca de esas reglas.

Si el aprendizaje de las hijas de personas discas/sordas incluye —pero no se reduce a— la adquisición de algunos rudimentos del lenguaje de la biomedicina, la hegemonía del modelo médico como respuesta a la discapacidad y la sordera es una de las principales dimensiones del sistema capacitista bajo (y sobre) cuya opresión deben educarse ambas niñas. Las autoridades médicas y kinesiológicas que rodean a las dos familias sostienen la fantasía de la restitución de una supuesta integridad que la obra de Bianco delimita como lo “sin agujero” (Bianco, 2021: 4) y a la que la novela opone la tozudez de un “cuerpo burro” que ninguna operación o ejercicio podría reeducar (Rabinowicz, 2021: 146). La torpeza del médico que le pregunta a la madre de Gabí por sus relaciones sexuales mientras la niña está fungiendo de intérprete (Bianco, 2021: 17), o los médicos “carniceros” y los kinesiólogos inútiles que atienden a madre robot no impiden la aparición en la novela de aquellas eminencias que restaurarán la fe en “la Ciencia” (Rabinowicz, 2021). Ahora bien, sí crean en madre robot la ansiedad por restaurar algo de la autoridad entregada a los profesionales, al menos sobre sus hijas. Pero ni el prestigio social ni la utilidad de algunos tratamientos impiden que subsistan, sobre todo en *Decile*, francos reparos ante esa medicina que promete ser el discurso maestro y la solución mágica para los padecimientos dentro de la familia. Allí sigue sonando la insistencia de la madre de Gabí durante su internación de vejez, cuando “[d]ice que no está enferma, que le duele nada más”; o de su hija cuando juega con la posibilidad de estudiar medicina, pero lo descarta porque “me parece que tenés que jurar no creer nada más que en la recuperación. No sé. Yo no sé creer” (Bianco, 2021: 4). El estetoscopio en el consultorio de *Decile* funciona como emblema definitorio de la descomunicación entre la experiencia de familia y el ejercicio médico, entre los cuales algo queda siempre sin oír, ver o preguntar, con la presencia del objeto escénico como interrogante pedagógico abierto.

Pero si el modelo médico de la discapacidad y la sordera operan como patrones dominantes en la comprensión de la opresión social que van adquiriendo una y otra protagonistas, el capacitismo va perfilándose en sus aprendizajes también en la intersección con la pauperización capitalista —“a un papá sordo [...] [u]n solo trabajo no le alcanza” (Bianco, 2021: 6)— y los abismos burocráticos de la medicina

privatizada por medio de la cual gestiona sus prótesis madre robot (Rabinowicz, 2021: 77-78); o en el contrapunto con los estereotipos antisemitas que puede replicar la propia madre de Gabí (Bianco, 2021: 8).

Ese sistema estratificado de poderes y explotaciones en el que se van instruyendo una y otra protagonistas incluye además una pedagogía de los afectos. Esa educación emocional es particularmente perceptible en *Madre robot*, cuyo robotismo nombra no apenas la serie de las prótesis, sino también la prescindencia del miedo y de la expresión verbal de cariño hacia sus hijas, que aparecen como condiciones necesarias para constituirse a sí misma como el ser “autosuficiente y autónomo” que exige el modelo social del *supercrip* [“superdisca”]. A falta de la explicitación del amor materno, la infancia de la protagonista de la novela se suplementa con la adopción de una lora: “Pastora llegó para iluminar mi infancia, para volver a ella y extrañarla. Pastora fue el contacto más humano que tuve” (Rabinowicz, 2021: 29). El mismo sistema de opresión que configura la discapacidad como una defeción de género, en la que las mujeres no pueden ser las madres cuidadoras mandatadas por el patriarcado (Alcántara González et al., 2019: 49), provee animales domésticos como prótesis afectivas que coagulen la pedagogía de dominación.

Si en las obras la educación de las hijas implica la incorporación de las normas de un mundo injusto y desigual, que condena de antemano a sus padres y a ellas mismas de diferentes maneras, la subsistencia de ambas niñas parece incluir también aprender cómo vulnerar algunas reglas. De ser cierto que “las mujeres con discapacidad reciben una crianza para la obediencia” (Alcántara González et al., 2019: 41), sus hijas reciben al menos en parte también una crianza para el desacato. La educación por el ejemplo, en *Madre robot*, incluye la transgresión ejemplar, la contravención de la ley del Estado y las normas de algunas instituciones privadas como única posibilidad de supervivencia. Así como la hija aprende a traficar comidas prohibidas en las salas de internación de la madre o a faltar al colegio para acompañarla, la madre demuestra un desinterés por aquellas normas de tránsito pensadas para cuerpos hegemónicos: “Nunca cruza por las esquinas. Porque ella no cruza por donde debe sino por donde puede. Caminar los metros que la distancian del semáforo le resulta un desperdicio de fuerza que unos minutos más tarde va a necesitar para otra actividad [...]. Así es que cruza calles y avenidas a la que te criaste” (Rabinowicz, 2021: 35). La expresión “a la que te criaste”, que implica convencionalmente descuido, exhibe aquí una torsión singular: paradigma de una crianza contra la ley, que prioriza el autocuidado implícito en la economía de fuerzas por sobre la letra de una norma codificada con parámetros capacitistas. Sin embargo, el desdén por la ley no habilita la afirmación de lo individual por sobre la solidaridad horizontal: “Con las rampas de las esquinas, no. Con eso no se juega: dejar el auto obstaculizando las rampas está prohibido hasta en su propio manual de contravenciones” (Rabinowicz, 2021: 75).

3. Años de práctica

Allí donde la supervivencia empuja de las pedagogías de la dominación a una contrapedagogía del desacato, las hijas de la novela y la pieza teatral ensayan también el movimiento —crucial en la historia de las pedagogías críticas latinoamericanas en la estela de Freire— en el que quien aprende pasa a forjar un nuevo saber inédito y se dispone a enseñarlo a otros/as. Y es en esa zona también en la que una y otra obra hacen posible una reflexión sobre sus propios medios estéticos, que posicionan a la enseñanza y el aprendizaje como actos simultáneos de creación y destrucción.

Madre robot delimita una escena aterradora de libertad, en la que los roles aprendidos empiezan a desfondarse, como un territorio para la invención. Cuando, por primera vez, una de las operaciones a la cadera de la madre viene seguida de una infección grave que pone en peligro su vida, el despertar postoperatorio viene cubierto de perplejidad:

Yo menciono algo liviano, acerca del futuro. Hablo de planes. No sé si es una buena táctica, no sé si hablar del futuro entusiasma a madre robot o si la sumerge aún más en este estado de ánimo en el que está, y que no sé definir. No tengo experiencia acerca de qué hacer en estos casos... no sé qué debería decirle en un momento como este, no tengo ni la más mínima idea de cómo procesa madre robot eso que los seres humanos comunes solemos llamar esperanza [...]. Tengo la angustiada sensación de que no va a dar órdenes por un buen tiempo. Eso me inquieta y, por primera vez, no sé cuál es mi rol en esta familia. (Rabinowicz, 2021: 192)

La crisis de la autoridad materna coincide con la reapertura de posibilidades de la hija, en torno de esa recuperación de la capacidad de acción que obsesionó a Augusto Boal y que está en el centro de la profundidad ético-política del procedimiento narrativo o dramático. Allí donde ocurre lo inédito, lo imposible de capturar en la enseñanza teórica prescindiendo de lo singular de la narración o el acontecimiento escénico, el aprendizaje consiste en la improvisación, el ensayo de la novedad, que se dirige al futuro. Incluso antes del declive del poder materno, la hija puede resistirse a aceptar como la última palabra las lecciones de la madre, y matizarlas con su propio aprendizaje:

durante toda la infancia de mi hermana mayor y la mía, madre robot también se abocó a otro propósito puramente pedagógico. El de entrenarnos en el saber de unos pocos elegidos: la optimización de tareas en un mismo viaje. [...] bajo el lema ‘ya que vas’. [...] Eso me enseñó madre robot y es una capacidad que tengo y que es una parte importante de mi formación [...]. Ahora que soy una mujer adulta, si quisiera y tuviera el mismo tesón que ella tuvo conmigo, podría transmitir ese saber a alguien más. Porque tengo todo el conocimiento y la experiencia que me dieron los años de práctica.

Y si bien es cierto que en más de una oportunidad me encontré no solo optimizando sino, igual que madre robot, fomentando la optimización, no es menos cierto que, con mucho esfuerzo al principio, y con algo más de facilidad hoy en día, logro rebelarme. Sí, a veces voy al jardín y en trayecto no hago nada. Y una vez ahí tampoco. [...] Pienso en el amor, en la soledad, en la vejez, en los fracasos. [...] No optimizo, pierdo el tiempo. No resuelvo. Me dejo llevar. Abandono la eficiencia por un rato... hasta me parece que soy feliz. (Rabinowicz, 2021: 61-63)

Si la economía de fuerzas que requiere la caminata disca produce una pedagogía de la optimización que se asemeja al eficientismo de la gestión neoliberal de la vida, la hija le enfrenta, a partir de su propia experiencia, una doctrina de la felicidad en la pérdida de tiempo. Aunque la gestión del tiempo sea una necesidad irreductible de la finitud de lo viviente, la vida feliz exige también el aprendizaje del desperdicio, que es parte de lo que enseña la narradora y, agregaríamos, la novela.

El mejor aprendizaje, sugieren novela y pieza teatral, es también invención. La producción de un saber desde lo singular que pueda a su vez ser transmitido a otras/os sin invitar al calco. Está el ejemplo materno también de la invención, desde la ficción de francesidad que forja la madre en *Decile* cuando un taxista pregunta por qué “habla raro” (Bianco, 2021: 7) hasta el “idioma” técnico que inventan madre robot y su zapatero con el fin de describir las modificaciones necesarias para su calzado (Rabinowicz, 2021: 45); pero lo sugestivo es que ambas obras funcionan en sí mismas como otro idioma inventado, como parte de ese aprendizaje desde la infancia que idea formas inéditas de reorganizar los lazos familiares y la inscripción crítica de la familia en un mundo hostil.

En la pieza de Bianco, como adelantábamos, un momento crucial de esa creación es la danza. Secuencia de reinención de lo gestual que lo libera de la codificación estricta de la LSA,⁵ sin entregarse tampoco a la primacía de lo oral, la actriz —o ambas actrices en *Lado B*— le dedica una coreografía interpretativa a la leche condensada, la lata que tiene en la mano como emblema del gusto infantil por los

⁵ Incluso esa codificación es flexible en la obra. En un pasaje de la pieza, a mitad de camino entre la creencia en la medicina y la creencia en Dios, la actriz afirma que no hay en LSA una seña que signifique “creer” y, por ende, se permite inventarla delante del público, a través de la recombinación de las señas existentes y dando inicio a una forma de danza.

dulces. Una o las dos componen una parodia del lenguaje publicitario, que recoge las amenazas gordodiantes de los/as adultos/as, el delegado de la autoridad moral en la literatura infantil que constituye el lobo feroz y toda un topografía del hogar que distribuye lo accesible y lo inaccesible, lo prohibido y lo permitido, el dolor y el placer. En ese artefacto sofisticado, *Decile que soy francesa* concentra lo más sutil de su creación y de su pedagogía crítica, la invitación a otra forma de habitar la infancia “sorda con oído” (Bianco, 2021: 14), que incorpora un saber sobre la crueldad del mundo, pero que se dedica a inventarle modificaciones, condensaciones abiertas, en el ejercicio rutilante de aquello que Brecht reivindicó como un “aprendizaje gozoso” y una invitación a él.

De la misma manera, Bianco y Fortunato Lynch crean en *Lado B* en su conjunto una versión alternativa de esa infancia, que podría responder a la pregunta sobre cómo habría sido esa vida si hubiera nacido “sorda *sin* oído” (Bianco, 2021: 14; las cursivas son mías). Más que de una dicotomía, se trata de provocar la conversación entre las dos versiones, que incluya las diferencias (incluso las desigualdades, allí donde Ella2 —Fortunato Lynch— se queda sin probar la leche condensada o sin tomar agua) y los desacuerdos (en conversación con el público, una y otra entienden de diferente modo las respuesta de las/os espectadores —¡o espectadores!—), pero que construya sobre todo ello un juego conjunto y un cambio de roles.

Decile que soy francesa y *Madre robot* tienen muchísimo que enseñar. Sobre adquisición del lenguaje y bilingüismo, una u otra seña de LSA, sobre kinesiólogía u ortopedia, sobre cultivo de *cannabis* terapéutico o contrabando de sándwiches y contravención de la ley. Pero tan importante como el contenido es para este artículo la cuestión del método: la sustancia misma de la enseñanza y allí donde ambas obras construyen la relación entre pedagogía crítica y literatura/teatro.

Hay una serie de lugares comunes del discurso docente que pueblan ambas piezas con ironía, como las preguntas de confirmación — “¿Se entiende?” (Bianco, 2021: 3) — o la ratificación de los distinguos — “una especialista ucraniana, de Kiev. No rusa. Ucraniana [...]. La inscribieron en una academia de ballet. Profesor ruso. No ucraniano” (Rabinowicz, 2021: 14) —, pero entre ellos aparecen instrumentos genuinos de producción inventiva de saber. Contra las preguntas de simple confirmación, la formulación de preguntas con respuesta abierta; o, en *Decile*, preguntas directas dirigidas al público. Contra el esquematismo de las tablas comparativas dicotómicas, la analogía impredecible, con desplazamientos metonímicos y diferencias inesperadas: entre judeidad y sordera (Bianco, 2021: 8), entre las radiografías de madre robot y las de sus hijas (Rabinowicz, 2021: 51), entre la cirugía y la mecánica de autos (77). Contra el carácter terminante de las definiciones, surge la reapertura del definir como un territorio procesual y contencioso. Como adelantábamos, la voz en *off* en la pieza teatral ofrece una serie de entradas enciclopédicas: “escuchar”, “seña personal”, “extranjero”, “creer”, “lengua”, “sordo”, “mudo” e “intérprete”. Ella2 (Fortunato Lynch) hace un mohín sardónico mientras ambas ofrecen la interpretación en LSA de esas definiciones, y Ella1 completa el gesto objetando en sus parlamentos algunas partes de esas sentencias, que recogen estereotipos estigmatizantes coagulados en el español. *Madre robot* ofrece a quien la lee las definiciones de términos técnicos, como el *liner* de las prótesis de cadera (Rabinowicz, 2021: 71), pero también despliega el espacio de los cambios de sentido. Así se aprecia, por ejemplo, cuando el kinesiólogo preferido de madre robot, de apellido Littel, ya no la visita: “Su bienestar nunca volvió a ser como en la era Littel, pero por lo menos todavía se podía hablar de bienestar. [...] madre robot seguía en pie. Eso era el bienestar” (137). Término clave para la humanización de la medicina o la crítica de los cuidados, el “bienestar” no puede recibir una definición universal fuera de todo contexto, sino que solo puede formularse desde el interior de la experiencia vital, en el marco de un relato de vida (o de un drama de vida).

De la misma manera, hay una construcción de los conceptos que solo puede proceder atravesando una experiencia, o al menos atestiguando la experiencia ajena. En determinado momento del arco de la novela, aparece una variación de la típica excursión a la granja propia de la educación primaria urbana:

madre robot “[i]nstaría un gallinero en el departamento del décimo piso [...] Vamos a tener gallinas para que ustedes vean y aprendan cómo es la vida natural, nos decía madre robot” (Rabinowicz, 2021: 27). En una familia signada por las prótesis metálicas y radicada en un departamento de ciudad, el concepto de “vida natural” no puede obtenerse del sentido común, sino de un experimento concreto de coexistencia abigarrada, que pese a la suspensión del proyecto sobrevuela la historia familiar modificando todos los términos.

A lo largo de este artículo, exploramos de qué modo, del gallinero al bienestar, de la comunicación a la sordera, novela y pieza teatral ofrecen un repertorio de aquellos recursos que brinda el lenguaje (los lenguajes) de la literatura y el teatro para producir pedagogías críticas. De tal modo, se reivindica el goce, se abre el espacio ético-político de la acción y se problematiza la oposición entre actividad y pasividad; las preguntas, las comparaciones y las definiciones abiertas constituyen ejemplos procedimentales cruciales de ese tipo de recorrido de aprendizaje y enseñanza que parte de la experiencia, de la necesidad de la narración, en definitiva, de la ficción y las escenas de instrucción como suplemento irreductible de la teoría o los conceptos abstractos. Allí donde los medios estéticos, cierto uso de las palabras, las señas, los movimientos tienen tantísimo para ofrecer no solo para aprehender cierta imagen operativa de la crueldad de un mundo marcado por la opresión capacitista, patriarcal y racista, y la explotación capitalista, sino también para producir un saber crítico y otras formas de la conversación y alianza.

El propósito fue mostrar cómo *Decile que soy francesa* y *Madre robot* pueden comprenderse como contrapedagogías disca/sordas sostenidas sobre medios estéticos, que reelaboran la relación entre aprendizaje/enseñanza, literatura/teatro y crítica/transformación del orden de dominación. Así como hay pedagogías feministas o formas de educación popular que se consagran a la producción de subjetividades enfrentadas al heterocispatriarcado y al capitalismo, debe poder construirse creativamente una pedagogía crítica disca/sorda recuperando movimientos cruciales de ficciones como estas. La posición experiencial de quienes nos nombramos discas o quienes se nombran sordos/as no coincide con la de quienes pueblan nuestro parentesco o nuestras redes afectivas, pero habilitar, analizar y discutir posiciones desplazadas como las de las hijas constituye un capítulo decisivo en la construcción de una educación, estética y política, que pueda hacer lugar a mundos más habitables sin cargar sobre las personas oprimidas toda la responsabilidad y el trabajo. Seguir las voces y las señas de las protagonistas de *Madre robot* y *Decile que soy francesa* es apostar por ese mundo y consolidar herramientas, es estar atentos/as y practicar otra cosa.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max (2007), *Dialéctica de la ilustración*. Joaquín Chamorro Mielke (trad.). Madrid, Akal.
- ALCÁNTARA GONZÁLEZ, Pilar; ARÁNGUEZ SÁNCHEZ, Tasia; MOLPECERES MOLPECERES, Mari Mar (2019), *Se acabó el silencio*. Cáceres, La moderna.
- BIANCO, Gabriela (2021), *Decile que soy francesa*. Manuscrito inédito.
- BOAL, Augusto (1991), *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- BRADLEY, Laura (2006), *Brecht and Political Theatre*. Oxford, Clarendon.
- BURCH, Susan; KAUFER, Alison (eds.) (2010), *Deaf and Disability Studies*. Washington D. C., Gallaudet UP.
- CAMELO GÓMEZ, Michael S.; JIMÉNEZ QUENGUAN, Myriam (2021), “Teatro para la memoria: danzantes de pensamientos”, en *Educación*, vol. 45, n.º 1, pp. 1-42. DOI: <<http://dx.doi.org/10.15517/revdu.v45i1.42261/>>.

- DOMÍNGUEZ, Nora (2007), *De donde vienen los niños*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- GINZBURG, Carlo (2000), “Extrañamiento”, en *Ojazos de madera*. Alberto Clavería (trad.). Barcelona, Península, pp. 15-39.
- JAEGER, Werner W. (1994), *Paideia*. Joaquín Xiral (trad.). Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- KAFER, Alison (2013), *Feminist, Queer, Crip*. Indiannapolis, Indiana UP.
- KRABIEL, Klaus-Dieter (2003), “Zu Lehrstück und ‘Theorie der Pädagogien’” en Knopf, Jan (ed.), *Brecht Handbuch*. Stuttgart, Metzler, pp. 65-89.
- LLOYD, David; THOMAS, Paul (1998), *Culture and the State*. New York, Routledge.
- MARTIN, Carol; BIAL, Henry (eds.) (2000), *Brecht Sourcebook*. London, Routledge.
- RABINOWICZ, Nora (2021), *Madre robot*. Buenos Aires, La parte maldita.
- RANCIÈRE, Jacques (2010), *El espectador emancipado*. Ariel Dilon (trad.). Buenos Aires, Manantial.
- SEGATO, Rita (2018), *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Prometeo.
- SPIVAK, Gayatri C. (2010), *Crítica de la razón poscolonial*. Marta Malo de Molina (trad.). Madrid, Akal.