

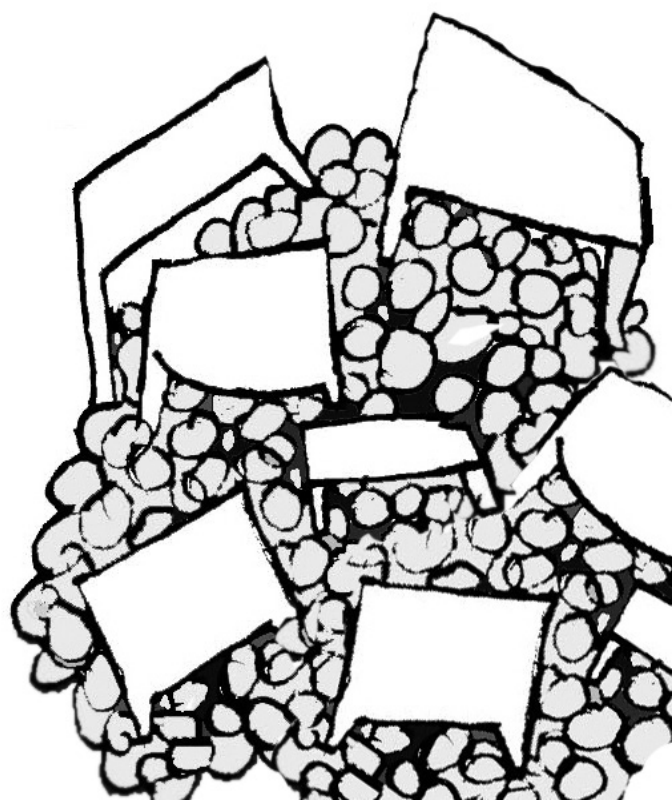


CLASE Y POLÍTICA

MARÍA PIA LÓPEZ

María Pia López es socióloga y doctora en Ciencias Sociales. También es escritora de novelas y activista política. Fue editora de revistas de crítica cultural y política, como *El ojo mocho* y *La escena contemporánea*. Algunos de sus libros de ensayo están vinculados a la historia intelectual latinoamericana, tema sobre el que dicta sus materias. Entre ellos, *Hacia la vida intensa. Una historia de la sensibilidad vitalista* y *Yo ya no. Horacio González y el don de la amistad*. También se dedicó a prologar y analizar las obras de José Carlos Mariátegui y de Leopoldo Lugones. Su primer libro de ensayo fue *Mutantes. Trazos sobre el cuerpo*, donde analizaba la relación entre cuerpo y poder. El último es *Apuntes para las militancias. Feminismos: promesas y combates*, publicado en 2019. En 2020 se editó su primer libro en inglés, *Not One Less: Mourning, Disobedience and Desire* (Polity, London).

Desde 2010 escribió una serie de novelas, centradas en la experimentación de lenguajes antes que en la narratividad: *No tengo tiempo*, *Habla Clara*, *Teatro de operaciones* y *Miss Once*. Al mismo tiempo, dirigió desde su inicio el Museo del libro y de la lengua de la Biblioteca Nacional. Actualmente, es Secretaria de Cultura y Medios de la Universidad Nacional de General Sarmiento.



CLASE Y POLÍTICA

CLASE Y POLÍTICA

MARÍA PIA LÓPEZ



López, María Pía

Clase y política / María Pía López; ilustrado por Miguel Repiso. - 1a ed. -

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

104 p.: il.; 17 x 11 cm. - (Biblioteca Devenir Docente ; 2)

ISBN 978-950-00-1377-2

1. Pedagogía. 2. Formación Docente. 3. Formación Política. I. Repiso, Miguel, ilus. II. Título. CDD 371.1

Ministro de Educación

Dr. Nicolás Trotta

Jefe de Gabinete

Dr. Matías Novoa Haidar

Directora Ejecutiva del INFoD

Dra. Mercedes Leal

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador

Lic. Julia Saldaño

Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación

Dra. Ana Laura Pereyra

Coordinadora de gabinete INFoD

Lic. Eva Fontdevila

BIBLIOTECA DEVENIR DOCENTE

Equipo Editorial

Coordinación de Editorial: Nicolás Arata y Eva Fontdevila

Corrección de estilo: María Fernanda Pampín

Dirección de arte y diseño: Pablo Amadeo

Ilustración: Rep



Argentina **unida**



ÍNDICE

Introducción Devenir docente como búsqueda esperanzadora Nicolás Trotta	11
Nota editorial Mercedes Leal	15
Prólogo Armar la trama Nicolás Arata	19
La interrupción	27
La igualdad	37

Sujetos	47
Hospitalidad	61
Subrayados, discipulados	75
La lengua común	85
Preguntar	95
Referencias	100

Devenir docente como búsqueda esperanzadora

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación.

PAULO FREIRE, “Educación y esperanza” en
Pedagogía de la indignación.

Devenimos por nuestro carácter de inacabados e inacabadas. Devenimos porque estamos inmersos en un proceso vital, porque nos hallamos insertos en un movimiento de despliegue continuo que es social e individual. Devenimos porque nos encontramos en camino de un llegar a ser que, a cada paso, nos enfrenta con nuestra capacidad para conservar y al mismo tiempo para transformar eso que ya somos. Por eso, “ser” docente no se puede entender como una sustancia determinada y acabada. Eso simplemente no parece algo posible. “Ser” docente es más bien el

“estar siendo” de una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros, como lo recuerda la cita de Paulo Freire.

La biblioteca digital *Devenir Docente* que hoy estamos presentado no es solo un espacio de lectura, es una invitación a encontrar ideas, trazos, indicios, preguntas, experiencias para reflexionar sobre los procesos de formación, para indagar sobre los modos en que las dimensiones institucional, cultural, pedagógica, social, psicológica intervienen en los procesos de enseñanza, cómo ellas se pliegan sobre la práctica docente volviéndola un elemento fundamental en los procesos de transmisión y aprendizaje, de qué manera esas dimensiones y en qué sentido nuestras propias representaciones y la de nuestros estudiantes hacen de la práctica docente algo a la vez complejo y problemático.

Por lo tanto, los estamos convidando también a pensar nuevos escenarios en la relación entre la educación y el mundo digital, a analizar en qué sentido y de qué formas nuestro devenir docente se ve atravesado e interpelado por los cambios epocales que estamos viviendo.

La biblioteca *Devenir Docente* se inserta así en el conjunto de políticas que toman como punto de partida el reconocimiento de los saberes docentes y de su trabajo en tanto tarea intelectual, colectiva, diversa, contextualizada y comprometida con el derecho a la educación.

Forma parte de las políticas de un Estado presente y activo, orientado a la reconstrucción de un país para todos y todas. Un Estado decidido a orientar sus esfuerzos al fortalecimiento de los mil rostros del sistema educativo y la trama comunitaria que hace viable enseñar y aprender. Porque no hay educación posible sin una red de políticas públicas que la coloquen como razón de sus esfuerzos y principal motivo de sus desvelos: la defensa de la escuela pública y de la tarea docente como herramientas contra las desigualdades de nuestra sociedad, para la ampliación de derechos y para el fortalecimiento de la democracia.

Desde el Ministerio de Educación esperamos que el acceso gratuito a los documentos de la biblioteca *Devenir Docente* contribuyan

no solo a poner en valor y en circulación el conocimiento educativo y pedagógico que producen nuestros docentes e investigadores, sino que ellos nos animen también a imaginar esperanzadamente entre todos y todas nuevos modos de hacer escuela.

NICOLÁS TROTTA

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Nota editorial

Editar una colección de libros sobre temas pedagógicos es una enorme satisfacción y un gran desafío. Implica colocar en el centro de la política de formación docente algunos asuntos que nos atraviesan y nos interpelan. Así también, animarnos a dejar plasmadas ideas, preguntas y propuestas de cara a un escenario incierto, apostando a un futuro cercano donde estas reflexiones sean consultadas por quienes se están formando como educadores/as y por docentes con trayectoria en el campo.

Devenir Docente reúne aportes de intelectuales, especialistas, investigadores e investigadoras del quehacer educativo que desde diversas disciplinas, enfoques y experiencias, han producido generosamente reflexiones para este proyecto.

Las series Docentes, Aulas, Políticas, Escuelas y Derechos constituyen en conjunto un recorrido que dialoga con las necesidades de formación que advertimos en los primeros meses de gestión al frente del INFoD, un organismo querido y respetado por la docencia argen-

tina por la calidad de sus propuestas y de sus aportes permanentes a la jerarquización del Sistema Formador y de los profesionales de la enseñanza.

El contexto de pandemia interpeló a cada docente, pero también a las políticas públicas y sus organismos. Fue indispensable que cada maestro/a, profesor/a, directivo/a, auxiliar, así como las familias, los niños, niñas y jóvenes se adecuaran a nuevas modalidades de relación, de aprendizaje y vínculos con el sistema educativo. Debimos aprender juntos/as, asumir nuestras propias dificultades, construir nuevas maneras de gestión, experimentar novedosas herramientas pedagógicas y territorios desconocidos. El compromiso ético y político de la docencia, cifrado en una trayectoria de 150 años de magisterio y de escuela pública, permitió afrontar el desafío de sostener la continuidad pedagógica, con oficio e idoneidad.

Para acompañar este tiempo tan inédito y desafiante desde el INFoD, construimos líneas de política de formación docentes que colocan el trabajo de los/as educadores/as en el centro de las reflexiones y de

las acciones. El fortalecimiento de la red de 1.000 campus virtuales de ISFD a lo largo y ancho del país, la capacitación y la formación en saberes necesarios para enseñar en entornos virtuales, Jornadas Nacionales de Formación Docente, la Semana Federal de Formación Docente para el retorno a la presencialidad, una serie de producciones audiovisuales y sonoras orientados articular nuestra historia con los desafíos del presente, fueron alguna de ellas.

La colección de libros que estamos presentando complementa dichas políticas. Los/as autores/as invitados/as, con esmero y convicción abren caminos a los saberes generados en este tiempo, colocando en el centro de la reflexión las vivencias, experiencias y escenas pedagógicas de las y los docentes argentinos.

Los invitamos a recorrer cada uno de los volúmenes con la expectativa de que una lectura atenta aporte saberes necesarios a la formación docente.

DRA. MERCEDES LEAL
DIRECTORA EJECUTIVA INFOD

Armar la trama

Emancipación, igualdad, hospitalidad tejen la trama de sentidos en torno a los cuales este ensayo forja su postulado: una clase es un acto político cuando en ella transcurre algo del orden de la igualdad: “Hay que partir de la igualdad –sostiene María Pia López–, de ese mínimo de igualdad sin el cual ningún saber se transmite, ningún mando se acata, y trabajar para ampliarla indefinidamente”.

La argamasa en la que esta idea se moldea y cobra consistencia se nutre tanto de las nervaduras del presente como de los lazos que tiende con la historia. Emancipación, hospitalidad, igualdad son tópicos caros a un sector del magisterio argentino, especialmente del que Adriana Puiggrós identificó con posiciones democrático-radicalizadas y que Delia Etcheverry aglutinó bajo la figura de artesanos de la enseñanza: maestros y maestras que fatigaron aulas, debatieron ideas en asambleas o impulsaron iniciativas editoriales reivindicando en cada caso una forma de pensar la educación capaz de gestar una re-

volución pacífica de las ideas, las sensibilidades y las costumbres de un pueblo.

La educación como acto político es la piedra basal de la escuela moderna y un dinamismo que no deja de irradiar debates y tensiones. El sistema educativo argentino se construyó sobre un modelo de inclusión excluyente, un proyecto pedagógico en torno a una idea de educación común a la que todos estaban convidados e impelidos, a cambio de pagar un costo: los saberes, creencias y modos de habitar el mundo sobre los que se habían moldeado las subjetividades de la argentina premoderna, inmigratoria, morena y aindiada debían quedar en la puerta de las escuelas. La institución escolar unificaría costumbres, prácticas y valores de las poblaciones que le fueron asignadas actuando –muchas veces– como un verdadero palo de amasar sobre los colectivos sociales, pero sobre todo –tal como afirma Inés Dussel (2012)– “reflexionando poco sobre la ética de sus intervenciones”.

Tal afirmación, sin embargo, no hace justicia a la multiplicidad de formas en las que los modos de hacer escuela se entramaron en las instituciones educativas,

promoviendo el empoderamiento de las subjetividades y la construcción de espacios de creación y autonomía. En otras palabras: sostener que la institución escolar fue exclusivamente una máquina homogeneizante implica desconocer la infinidad de pequeños y grandes actos de autonomía y libertad que se gestaron a partir de los intercambios producidos entre sus muros.

“Pueden criticarse mucho las instituciones educativas –dice María Pia López– pero no se puede desconocer que son dispositivos centrales, por lo menos en Argentina, para producir igualdad”. Idea medular que convoca e incita reflexiones. No podemos dejar de reflexionar con espíritu crítico la escuela, potenciando sus posibilidades y ampliando sobre sus límites, para que continúe produciendo igualdad. Idea que podría nacer de otra constatación: cuanto más desigual es una sociedad, más se precisa de las escuelas. Pues sin escuelas no solo nadie pondría a disposición de los grandes sectores de la población el acervo científico y cultural de una sociedad, invitaría a viajar a través de la lectura o ejercitaría la abstrac-

ción con un problema matemático. Tampoco tendría lugar una reflexión en torno a cómo esas pequeñas acciones contribuyen y están conectadas con el trabajo de gestar una sensibilidad emancipada.

Traducir *lo político* como *la política* para hablar de adoctrinamiento es exactamente lo opuesto a lo que aquí se quiere pensar. Graciela Frigerio (2005) sostiene que “educar, formar otro –no un clon, no una fotocopia, no una imagen idéntica en el espejo, sino otro reconocido a la vez como semejante y como sujeto diferenciado– no puede sino pensarse como acto político”. María Pía López lleva esta idea a la clase afirmando que esta asume su politicidad disruptiva cuando logra ser hospitalaria a las diferencias: “La articulación imprescindible, aunque más difícil, pasa por sostener heterogeneidad e igualdad”. Todavía más: cuando lo político articula y potencia la democracia entendida como ampliación de derechos.

María Pía López da continuidad a esa idea cuando afirma que la clase como acto político tiene mucho menos que ver con que en ella se hable sobre temas políticos y mucho más

con “los modos en que se elabora lo común: cómo se distribuye la palabra, cómo se reconocen diferencias, cómo se habilita la diversidad, qué tipo de subjetividad se interpela, qué imagen de estudiante ideal se moviliza en las políticas públicas y en las currículas”.

En efecto, la política que piensa el ensayo de María Pia López tiene como horizonte lo común frente a un tiempo histórico del mundo en el que la captura de los Estados por parte de las élites ha agudizado como nunca las desigualdades; en el que el surgimiento de los neofascismos amenaza los más elementales fundamentos democráticos y en el que el modelo de acumulación neoliberal ha dejado al mundo frente a una crisis ambiental global sin precedentes. ¿Cómo no concebir entonces una clase donde se trabaje colectivamente en rasgar esa naturalizada desigualdad y su sistemática reproducción y postular otra figura del mundo y del estar en común?

Las instituciones educativas son irremplazables porque en sus aulas, pasillos y patios tienen lugar múltiples encuentros que permitan salir del encierro

hogareño y construir vínculos distintos. Dar clase es crear lazos y comunidades a través de un trabajo creativo de articulación de diferencias de todo tipo (culturales, generacionales, etc.) para que el conocimiento acontezca, y la presencia es el modo en que habilitamos ese tipo de trabajo distinto, una relación con el conocimiento mediada por otros que es –simultáneamente– intelectual, política y afectiva. “¿Cómo sostener ese cuerpo a cuerpo con los textos –interroga López– sin el cuerpo a cuerpo que les da hospitalidad y lo permite, el que se da en la presencia compartida en las aulas y pasillos?”

Pensar la clase como acto político es también volver a colocar en el centro de la discusión la centralidad del Estado garantizando un piso de experiencias comunes a toda la sociedad. Esa discusión no puede no partir de una premisa: el corazón de la educación es el problema de la igualdad, y la igualdad solo puede forjarse en un contexto de profundo respeto por la diversidad. No es una igualdad que homogeneiza –aquel palo de amasar sarmientino–, sino una que

se construye –como afirma María Pía López– “en la premisa de la hospitalidad: de la recepción respetuosa de las diferencias y capacidad de encontrar en cada quien el núcleo de su deseo para hacerlo vivir”.

NICOLÁS ARATA

COORDINADOR EDITORIAL

Referencias

- Dussel, Inés (2012). Poder pedagógico para el estado. En Jitrik, Noe (Dir.), Amante, Adriana (coord.), *Sarmiento. Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Etcheverry, Delia (1958). *Los artesanos de la enseñanza moderna*. Buenos Aires: Galatea-Nueva Visión.
- Frigerio, Graciela (2005). En la cinta de moebius. En Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (Comps.), *Educación: Ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.

La interrupción

De esto hablamos cuando nos referimos a nuestro tiempo como el del Tecnoceno: la época en la que, a través de poner en marcha tecnologías de alta complejidad y de altísimo riesgo, dejamos huellas en el mundo que exponen completamente no solo a las poblaciones de hoy, sino a las generaciones futuras en los próximos cientos de miles de años.

FLAVIA COSTA, “La pandemia como ‘accidente normal’”

¿Qué sucede cuando se ponen en suspenso los modos habituales de vida, cuando la vulnerabilidad se convierte en evidencia trágica y se interrumpe la lógica de la reproducción? Ágnes Heller (1975) llamaba catástrofe a esa interrupción de la lógica misma de la vida cotidiana, a la imposibilidad de seguir con los modos de hacer y pensar que sosteníamos y que nos dan un marco de certidumbre. La zoonosis, la pandemia y los modos de afrontarla configuraron una catástrofe. Una suspensión brusca, una exigencia a pensar lo que no sabemos. Sin embargo, y quizás por el miedo a asomarse al vacío de lo incierto,

muchas de las palabras, interpretaciones y narraciones, se apresuran a dictaminar el sentido, a prever el futuro o a diluir la novedad en ciertas clasificaciones y conceptos previos, como si la brutal modificación no fuera más que la confirmación de ideas que la antecedían y que no parecían incluirla.

Nuestros propios lenguajes tienen esa tensión, arrastran la sospecha acerca de si las nuevas prácticas pueden llevar el nombre de las anteriores o si basta enlazar términos distintos –por ejemplo, el de teletrabajo– para denominar algo que parece más novedoso: un cierto tipo de organización de la vida, un dominio tecnológico, el estallido de las diferenciaciones entre lo público y lo doméstico o entre tiempo de trabajo y de ocio. Recordaba a Heller porque esa repetición de lo cotidiano es un mundo de certezas que nos permite vivir, reproducir la vida, proyectar a futuro. Es difícil pensar durante la interrupción y mucho más resistir a la tentación de correr hacia los brazos de alguna certidumbre posible o una nueva regularidad.

Asumir la posición de no saber no es sencillo. Y no lo es porque la propia situación

crítica exige que, con los retazos de lo que sabemos y sospechamos que puede servir, armemos estrategias para dar continuidad a la vida. Anoto continuidad y pienso que ahí estamos ante un problema: algo que nos atravesó en esta situación, en distintos trabajos pero fundamentalmente a quienes nos dedicamos a la enseñanza, fue la presunción de que podíamos hacer énfasis en la continuidad de nuestras materias, de los aprendizajes, de los contenidos curriculares. Hubo corrida, no solo en el dólar ilegal o nombrado libre, sino hacia las tecnologías que pudieran sustituir la imposible y peligrosa presencia en las aulas.

Muchos profesores, entre quienes me cuento, no habíamos incurrido en esos dispositivos llamados aulas virtuales y hoy hacemos malabares entre pdfs colgados y transmisiones de Zoom. Mascullo una cierta desazón: ninguno de esos esfuerzos está rozando lo que existe cuando nos encontramos en el aula. Quizás mi mirada sea nostálgica y por ello mitifique un poco, pero no sé si se produce lo que para mí es importante transmitir: un modo de

leer y recorrer una biblioteca latinoamericana que puede realizarse con la austeridad de la palabra escrita o la planicie de la pantalla que media. Para hacerlo, hay que generar entusiasmo, contagiar ganas, mostrar esas formas de leer, ir más allá de lo útil, detenerse en la materialidad del lenguaje. ¿Cómo sostener ese cuerpo a cuerpo con los textos sin el cuerpo a cuerpo que les da hospitalidad y lo permite, el que se da en la presencia compartida en las aulas y pasillos?

Sospecho, entonces, que *no podemos hacer lo que sabemos, pero tampoco hacer de otro modo lo mismo*: si nuestras artes de enseñanza se sostenían en la presencia; su realización a distancia, su virtualización, tiene que dar lugar a *otras* cosas. Saber de esa discontinuidad aunque no sepamos cómo tratarla ni qué es lo que viene, es necesario. Un amigo me dijo, el otro día, que podía tener reuniones virtuales de trabajo o de enseñanza pero se entristecía si intentaba encontrarse con amigos a través de las pantallas. Un compañero de trabajo que suele hacer chistes en toda reunión, no hace humoradas en

la vida digital. Tomo eso como indicios de mi propio malestar y la sospecha de que los nuevos modos de gestión de los vínculos, el trabajo y la enseñanza, suprimen los planos afectivos y dispendiosos, lo que parece superfluo y no hace al corazón utilitario de cada actividad, los chismes y cotilleos de oficina, la empatía o la tensión erótica¹ en una clase, el juego y la imaginación en común, pero también el conflicto, la provocación o el malestar ante los otros. Suprimido el excedente de lo útil, quedaría solo lo que debemos enseñar o producir o comunicar y el lenguaje mismo despojado de su materialidad. ¿Cómo no sentir tristeza, si se escurre de ese modo el hojaldre de la vida en común y de nuestras propias vidas?

[1] Audre Lorde produce una intervención precisa sobre el término erótico para reponer su vínculo con Eros, como potencia creadora: "a mi juicio, lo erótico actúa de diversas maneras, la primera de las cuales consiste en proporcionar el poder que deriva de compartir profundamente cualquier empeño con otra persona. Compartir el gozo, ya sea físico, emocional, psicológico o intelectual, tiende entre quienes lo comparten un puente que puede ser la base para entender mejor aquello que no se comparte y disminuir el miedo a la diferencia" (Lorde, 2003, p. 41).

Las escuelas y las universidades están tramadas con esos excedentes, con esa afectividad, con los abrazos y los enojos, con la salida del encierro hogareño y la construcción de vínculos distintos. Lo que estoy malnombrando excedentes es lo central, pero olvidamos que lo es a la hora de intentar construir una continuidad de lo que fue interrumpido. Muchas apuestas tienen un aroma productivista: afrontar el parate produciendo más, forjándonos una trayectoria, aprovechando para cumplir pendientes o dar cuenta de objetivos. De nuevo: quizás sea un modo de transitar lo incierto y evitar el aburrimiento, pero no debe ser el corazón de una política pública.

¿Cómo recuperar lo que la enseñanza tiene de apertura de mundos, de afirmación igualitarista, de vínculo con las riquezas culturales y científicas, sin productivismo? ¿Cómo afirmar la materialidad de los hogares sin que se convierta en un canto al encierro y a la condición desigual de las familias? Pueden criticarse mucho las instituciones educativas pero no se puede desconocer que son dispositivos centrales, por lo menos en

Argentina, para producir igualdad: para poner un acervo científico y cultural a disposición de muchas personas, incluso de muchas personas que crecimos en casas sin bibliotecas. Porque hay casas sin bibliotecas, para decirlo rápido, y más dramáticamente, casas sin narración, despojadas de esa palabra que hace posible la transmisión. Hay quienes elogian las casas y sus saberes frente a las escuelas y sus currículas, pero no se puede incurrir en la afirmación romántica del hogar sin problematización de sus límites. Y esto no significa afirmar una lógica escolar productivista ni el homenaje iluminista a un lugar legítimo de saber, sino volver a pensar que el corazón de la educación es el problema de la igualdad, aunque muchas veces funcione reproduciendo desigualdad.

Igualdad

Ubicar la igualdad como una meta que hay que atender a partir de la desigualdad es instituir una distancia que la operación misma de su “reducción” reproduce indefinidamente. Quien parte de la desigualdad está seguro de encontrarse con ella al llegar. Hay que partir de la igualdad, de ese mínimo de igualdad sin el cual ningún saber se transmite, ningún mando se acata, y trabajar para ampliarla indefinidamente. El conocimiento de las razones de la dominación no tiene poder para subvertir la dominación; siempre hace falta haber empezado a subvertirla; hace falta haber empezado por la decisión de ignorarla, de no hacerle caso.

JACQUES RANCIÈRE, *El filósofo y sus pobres*

La politicidad de una clase, por eso, no surge de que en ella se hable sobre temas políticos. Surge, fundamentalmente, de los modos en que se elabora lo común: cómo se distribuye la palabra, cómo se reconocen diferencias, cómo se habilita la diversidad, qué tipo de subjetividad se interpela, qué imagen de estudiante ideal se moviliza en las políticas públicas y en las currículas. En

esta lista hay distintos planos: algunos hacen a las políticas públicas, otros a la escena más singular y habitada.

Las jerarquías están tan escritas en nuestra carne, en nuestras prácticas y sensibilidades, que muchas veces solo sabemos confrontarlas discursivamente, pero no irrumpir en su materialidad. Permanecen opacas ante nuestros ojos, no pocas veces son ratificadas, involuntariamente, en frases ocasionales, tonos de las correcciones, miradas o ausencias de ellas. Hay carreras universitarias en las que hay pocas estudiantes mujeres –como las ingenierías– y ellas narran el sentirse excluidas de un conjunto de códigos, chistes, sobreentendidos, interpelaciones. Quizás nada que sea practicado de modo intencional por esos profesores, pero sí modos de hacer y de hablar que surgen de un orden muy sedimentado. Como ese orden supone escalones y primacías lo que se pone en práctica cuando es impensado –cuando no se somete a crítica política– es la reproducción de las jerarquías. Solo podemos interrumpirlo cuando lo observamos conscientemente y ni siquiera es tan sencillo hacerlo en esos casos,

porque ante cualquier distracción, vuelve a practicarse como si nada hubiera pasado.

En mayo de 2018 se produjo una serie de tomas de universidades en Chile. La rebelión feminista había comenzado a partir de denuncias de abusos sexuales en la Universidad Católica, pero se extendió como un reguero de pólvora en todas las instituciones, atravesadas por la lógica patriarcal. Nelly Richard escribe que lo que hicieron las tomas fue “reemplazar el ideologismo liberal de la ‘calidad’ como un término vaciado de toda referencialidad social y cultural (un término abstracto-neutral cuya indefinición de contenidos garantiza su aplicabilidad general según los indicadores de gestión que promueve el ‘capitalismo académico’ de la universidad globalizada) por la demanda libertaria de una ‘educación antisexista’” (Richard, 2018, p. 117). Las rebeliones iluminan como un relámpago el paisaje: muestran lo sedimentado, lo que se reitera, lo que parece natural hasta que se resquebraja o resulta intolerable. Ese desplazamiento que señala Richard, es fundamental para pensar lo que se condensa en el ideologismo de la “calidad”.

En una sociedad desigual y jerárquica, la práctica de la enseñanza es muchas veces un modo de su reproducción. Así lo han señalado sus tenaces críticos que mostraron al sistema educativo en su conjunto como encargado de las tareas estatales de garantizar y organizar el consenso respecto de ese orden desigual (como señalaba Louis Althusser, 1988) o como serie de instituciones capaces de enseñar a cada quien su lugar en el mundo y los saberes necesarios para desempeñarse en él (como escribía Pierre Bourdieu, 2005). Vistas así son dispositivos sumamente políticos, necesarios para la construcción de los consensos sociales, incluso de los consensos frente a situaciones de desigualdad en la que las mayorías llevan la peor parte. Sin embargo, también hay otro tipo de política o, para decirlo en términos de Jacques Rancière (1996), *a veces* hay política en una clase y es cuando se rasga esa naturalizada desigualdad y su sistemática reproducción. Hay política, entonces, cuando acontece algo del orden de la igualdad y se ponen en crisis las jerarquías establecidas, aparece la voz de quienes no

eran reconocidos como interlocutores válidos de la situación o se vuelve intolerable el reparto habitual. Una situación de enseñanza, así, se vuelve política cuando se vincula con la cuestión de la emancipación y no con la reproducción de la desigualdad. Seguramente no es frecuente ni persistente, por eso decimos: aparecer, acontecer. Pero muchas personas dan –damos– clases pensando que eso puede suceder y que la igualdad no es el lugar al cual arribar sino el punto de partida de todos. Y que es sobre el olvido de esa condición –la igualdad de las inteligencias, como escribe retomando al profesor Joseph Jacotot en *El maestro ignorante*– que se legitima la desigualdad social y las clases se convierten en herramienta para esa afirmación. Olvido, escribe Federico Galende, que “toda lectura partió por ser lectura del cielo, toda lectura bebe una y otra vez de esa primera fuente. Esa primera fuente es la del comunismo, que no es de ningún modo la promesa igualitaria que veremos cumplida por el progreso, como quien divisa un valle tras las dunas sobre las que ha marchado durante siglos, sino la igualdad de todos los

hombres que participan del mismo saber sobre el cielo” (Galende, 2019, p. 53).

Escribo esto y pienso en algunas escenas vistas un poco de refilón: docentes de música enseñando a niños y jóvenes a tocar instrumentos en el marco del Proyecto de coros y orquestas del Bicentenario. En esas escenas, quien enseña marca un camino, ofrece unos rudimentos, pero supone que la otra persona tiene su misma inteligencia para aprenderlo, y que si el camino es más o menos lento, requiere mayor o menor voluntad para hacerlo, las diferencias son rasgos de una situación que siempre es singular pero no el índice de una imposibilidad. Pero no todas las escenas educativas transcurren con el mismo presupuesto y hay otras en las que las jerarquías se evidencian como retaceo y las dificultades quedan asentadas en el libro de la desigualdad que condenaría a las personas que aprenden a estar en un escalón más abajo que aquellos que les enseñan.

Quizás, retomando esas hipótesis de Rancière, podamos decirlo de otro modo: una clase es un acto político cuando en ella

transcurre algo del orden de la igualdad. Y esa emergencia pone en tensión, aunque sea un instante, la reproducción de la desigualdad. Pone en tensión, no es presunta abolición. O se convierte en breve relámpago que ilumina. No es abolición, no es redención, no es fundación. Es grieta, tajo, hendidura, alerta, advertencia, huella. Me detengo aquí: *una clase es un acto político cuando produce en quienes la atraviesan una huella desde la cual se afirman rasgos de una sensibilidad emancipada. Una marca en cuerpos y memorias, una insistencia que nunca es un triunfo.* El revés de la carimba, la marcación a hierro caliente del cuerpo de las personas esclavizadas.

Si la desigualdad se inscribe y reinscribe, tenazmente, en la perseverancia de las rutinas sociales, en la lengua que hablamos, en los contratos de trabajo y en la distribución de la riqueza, lo que sucede algunas veces en algunas clases, nunca puede ser algo más que una huella que podrá ser activada con relación a otras experiencias, vínculos, peleas. Si buscamos ese acontecer político en una clase no es por confianza alguna en su potencia redentora, sino porque sabemos

que la apertura de una zona entre iguales produce algo en las sensibilidades de quienes la habitan, y ese algo es del orden de la alerta o la resistencia ante la reproducción permanente y sistemática de la desigualdad.

Sujetos

Cuando reconocemos a otro o cuando pedimos que se nos reconozca, no estamos en busca de un otro que nos vea tal como somos, como ya somos, como siempre hemos sido, como estábamos constituidos antes del encuentro mismo. En lugar de ello, en el pedido, en la demanda, nos volvemos ya algo nuevo, desde el momento en que nos constituimos a causa del llamado –una necesidad y un deseo del Otro, que tiene lugar en el lenguaje, en el sentido más amplio, sin el cual no podríamos existir–.

JUDITH BUTLER, *Vida precaria*

Un filólogo y militante italiano, que escribió gran parte de su obra en la cárcel, dejó ideas aún centrales. Glosó algunas, para seguir enrulando nuestra comprensión de la clase. Y de las clases (sociales). Antonio Gramsci (1986) planteaba que el sentido común, el conjunto de creencias compartidas, expresa una serie de valores que son los de los sectores que ocupan posiciones hegemónicas y que logran convertir sus intereses y representaciones particulares en universales. Llama hegemonía a esa direc-

ción de la conciencia general, por la cual aún los grupos que la pasan peor, que padecen en su propia carne la desigualdad, pueden comprender el orden de las cosas del mismo modo que quienes ocupan posiciones de privilegios. Mientras los feminismos no lograban rasgar los núcleos dominantes del sentido común, incluso las mujeres podían reivindicar su supuesta inferioridad o hacerse cargo sin chistar de las tareas domésticas y de cuidados porque correspondía a una presunta naturaleza o en nombre del amor. Ocurre aún, y en ese ejemplo es claro, que aunque se rasgue el consenso y se sospeche de la naturalización de ciertas ideas y prácticas a partir de su tenaz y cotidiana reiteración, la modificación incluye más pliegues, que tienen que ver con la transformación de las condiciones reales en las que nuestras acciones se desarrollan.

Muchas veces esas creencias compartidas coexisten con otras que las ponen en duda, las desmienten, las revierten críticamente: en una sociedad patriarcal pueden convivir afirmaciones de las jerarquías entre los géneros con ejercicios de autonomía radical de las

que están en situación de subalternidad, y eso también constituye creencias y organiza las prácticas y relaciones. Contradicciones, pero también posibilidades de despliegue de otras comprensiones del mundo, de interpelaciones más vinculadas a la emancipación y a la ruptura de esa tenacidad con la que la vida social se estructura jerárquicamente. Lo más conservador suele ser lo más impensado, lo que se nos presenta casi como estado de naturaleza –así son las cosas– o validado por la misma repetición –siempre fueron así–. Poner a la luz los supuestos y las creencias que organizan lo que hacemos es tensionar la repetición.

Mientras los enunciados y valores más logran presentarse como datos no políticos, más cumplen una función política, que permanece inadvertida y es la de trasegar una concepción del mundo que parece la única, casi natural. Quienes la confrontan aparecen como sujetos políticos, frente a eso que se presume representar la totalidad: el sentido común y sus ropajes de neutralidad y obviedad. La ideología dominante es la que se dice no ideológica y trata a las lenguas

de la crítica como ideológicas: no es casual que las ofensivas reaccionarias hoy agiten el sintagma “ideología de género” para confrontar contra la deconstrucción crítica del sistema binario de géneros y las luchas emancipatorias de los feminismos. Le llaman ideología para borrar tanto el carácter científico y teórico de la separación de géneros y naturaleza, como para construirlas como un discurso parcial, separatista, que viene a mellar los consensos generales.

Algo puede ser un supuesto o una idea que se presenta como no-política y tener una relevante función política, en tanto coadyuva con la reiteración de una serie de prácticas – que suponen modos de hacer, de hablar y de pensar, que están en los nombres y las clasificaciones– que están en el fondo mismo de la naturalización de las desigualdades. Poner en discusión eso es asumir la politicidad de esos enunciados generales y a la vez su crítica. No hay modo en que la política, en tanto resolución de los asuntos comunes, se ausente de una clase. Puede estar imperceptible o con la incomodidad del aguafiestas porque viene a irrumpir en lo que permanece indiscutido.

Está cuando se pone en juego una imagen de sujeto, alrededor de la cual se establecen estrategias y disciplinas. Las más de las veces, en las aulas se piensa a partir de individuos, que pueden ser juzgados de acuerdo a su responsabilidad, que tienen méritos y culpas y por eso el sistema establece lógicas de premios y castigos, aun con atenuantes. Pensamos menos en hacer visible los entramados en los que se realiza cada situación pedagógica y las redes en las que se inscriben las trayectorias vitales de cada estudiante. Ese individuo responsable y meritocrático es la clave de todo el edificio moderno, no solo de nuestros espacios educativos, pero si en cada uno de esos espacios lo sostenemos o lo asumimos como dato ineludible para organizar nuestras prácticas, entonces lo ratificamos sin vueltas: no producimos el gesto político de poner en crisis el consenso ideológico. Porque esa figura está en la base de las ideas de que a cada quien le va bien o mal (tiene casa o está en la calle, acumula dinero o pasa miserias, asciende en el trabajo o permanece desempleado) de acuerdo a sus personales esfuerzos y no por el modo en que su exis-

tencia se entrama con una red de relaciones y en un contexto histórico determinado.

Es el sujeto de la deuda y del castigo –el que lo hizo que lo pague–, antes que el sujeto de derecho. En el sistema educativo coexisten estas figuras y si en nuestro país es un enunciado común el derecho a la educación –forjado desde la Ley 1.420 hasta la gratuidad universitaria instaurada durante el peronismo clásico y la extensión de universidades en parte del territorio nacional en las primeras décadas del siglo XXI–, en las prácticas en las que se realiza muchas veces se pone en juego el sujeto de la deuda, presentado como sujeto de la responsabilidad o del mérito.

Eduardo Rinesi (2015) escribe que el “pensamiento democrático, en efecto, es un pensamiento de los derechos, así como el pensamiento republicano es un pensamiento de las obligaciones...” (p. 60). Y, como sabemos, gran parte del funcionamiento de nuestras instituciones políticas oscila entre esos polos republicano y democrático. Lo hace nuestro sistema educativo, que por un lado afirma el derecho y por otro considera las travesías por él en términos

de responsabilidad –evaluable, juzgable– de cada quien. Y, muchas veces, esa idea de responsabilidad se presenta como abstracta, deshojada respecto de las condiciones reales, como si aprender o no, fuera resultado de la pura voluntad de quien estudia. Ahí es cuando la idea de responsabilidad se pliega sobre el sujeto de la deuda y del castigo, que queda expuesto como único responsable de sus acciones –las meritorias, las condenables.

Rinesi, en un libro que es una gran intervención sobre el derecho a la educación superior, ironiza sobre una frase profesoral:

‘Llegan llenos de carencias’, decimos, nos decimos, sin reparar en el involuntario humor macedoniando de esa frase. Pero no es chistoso: es no tomárnoslos en serio como los sujetos de derecho, de este específico derecho que es el derecho a la Universidad, que nos gusta decir que son. Pero es que si lo son, entonces no hay ‘déficit’ que valga. Si lo son, si ellos (que son

lo que son, que ‘vienen’ como ‘vienen’, que ‘llegan’ como ‘llegan’, que no son deficitarios respecto de lo que deberían ser, porque en cuanto sujetos de ese derecho son plenos y enteros y cabales sujetos de ese derecho cuyo ejercicio efectivo y exitoso nosotros tenemos la responsabilidad, la obligación, de garantizar), entonces tenemos que hacer una sola cosa: enseñarles” (Rinesi, 2015, p. 66).

Como decía, casi dos siglos antes, Simón Rodríguez cuando pedía que le entreguen a los cholos más pobres y más despreciados para ser educados,

porque Dios, antes de hacerlos sabía,
que habían de ser frágiles,
que habían de tener pasiones,
que serían de carne y hueso,
que estarían vestidos de mala carne,
que el demonio les había de tentar (Rodríguez, 1990, p. XXV).

Sujetos de derecho, entonces, y solo con relación a esa condición y a la afirmación plena de la igualdad, sujetos de responsabilidad. Es importante detenernos en esto: porque a veces hablamos de sujeto de derecho para referirnos a un ideal inexistente y como las personas reales se distancian de ese ideal preconfigurado, son pensadas a partir de la carencia, el déficit, la incorrección, la incapacidad. Solo invirtiendo la cuestión y pensando sin ideal alguno, sin sujeto ideal, es que podemos desplazar al sujeto de la deuda por el del derecho. Porque si no, esa distancia entre modelo ideal y subjetividad real, solo puede pensarse como culpa, déficit o deuda. Y merece castigo o desdén.

Esos sujetos, deudores por su distancia del ideal, también son sometidos a un orden de clasificaciones. Las aulas son espacios fundamentales de reiteración de las prácticas sedimentadas de género y la interpección, dentro del régimen binario varón/mujer, de todas las existencias. El llamado, a cada singularidad, a recortarse en el lecho de Procusto de un modo de vivir la corporalidad, la sensibilidad, el sexo. Si las luchas

democráticas por el derecho a la educación pusieron en crisis la imagen de ese sujeto ideal, las peleas feministas abonan el campo para otro tipo de subjetivaciones y hacen temblar las demarcaciones más cómodas. Esas peleas que se hicieron interiores a las aulas en la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral, porque no se trataba solo de enseñar anatomía o métodos anti-conceptivos, sino de enseñar que lo binario no es destino sino construcción social, que los géneros son moldes a transformar, que la igualdad es condición y horizonte, que es punto de partida y derecho, que la autonomía sobre nuestros cuerpos es fundante. La educación sexual integral hizo pedagogía feminista, sin nombrarse así.

Entre esa ley y la afirmación del derecho a la educación superior, mediante la creación de universidades en territorios donde no las había, se mella el sujeto ideal que orienta muchas prácticas educativas, se lo pone en tensión, se abre la discordia. Una gobernadora de la provincia de Buenos Aires, para relativizar la importancia de esas universidades, dijo que a tales

establecimientos no van los pobres. Al decirlo así ratificaba la importancia fundamental de la apuesta, que implicaba hacer trizas al universitario ideal que habitaba los ensueños de la gobernadora. En el mismo período de gobierno asistimos al intento de acotar la ESI a la prevención de embarazos adolescentes. Se trataba de evitar lo que tenían de libertarias ambas políticas públicas.

Hospitalidad

Si lo que se puede producir en una clase es esa presentificación, ese vivo, ¿no sería la clase justamente un modo de hacer hablar a la pasión alegre y verificar al mismo tiempo su capacidad didáctica?

MARCOS PERERNAU, *Las clases*

En una clase, cuando se afirma la singularidad y la materialidad de las trayectorias vitales, antes que sumergirlas en el ácido sulfúrico de las clasificaciones o de condenarlas por su distancia con respecto a un deber ser que se erige como ideal, se produce un acto de asumida politicidad, porque se sitúa una disidencia, una alteración, una discordancia. Lo que venía aceptado y establecido queda, por lo menos, confrontado con su propia historicidad.

La escuela puede tener como horizonte la homogeneización de quienes pasan por ella. Así fue en la Argentina del Centenario, que desplegó sus instituciones educativas para convertir a los hijos de inmigrantes en sujetos de la nación. Están ahí los poderosos textos de José María Ramos Mejía y la ima-

ginación disciplinaria de Leopoldo Lugones, que pensaba –como deja plasmado en su *Didáctica*– que no es nada sencillo educar y que hacerlo exige una concepción de cada aspecto de la escuela. Leer ese libro puede causar escozor y está bien que lo haga, porque es el sueño de la regimentación entera, donde se prescribe qué deben hacer las maestras dentro pero también afuera, en su vida privada; cómo se deben construir los edificios; dónde colocar los relojes; cómo enseñar contenidos curriculares y transmitir enseñanzas morales. Pero más allá de la incomodidad, es interesante leer la tenacidad del esfuerzo: ese saber de que había que ser muy minucioso para producir argentinos de primera generación. Si las disciplinas son inquietantes, no lo es menos la presunción de esa figura homogénea que sería el resultado de la escolaridad. Basta pensar el borramiento, en ese proceso, de las lenguas de origen y lo que significó en términos de coerción pública y de disposición familiar, el olvido. El cocoliche, dialecto de tránsito, solo dura una generación, porque la pinza entre esfuerzos adaptativos de lxs migrantes

–volcados sobre sus hijos– y la esforzada escuela nacionalista, destierran la mezcla. Allí, el sujeto ideal era el puerto de llegada.

La revalorización de las diferencias, proveniente también de la crisis de las sociedades disciplinarias, no puede ser separada de la afirmación neoliberal de la desigualdad. Los años noventa, que son los de implantación no represiva de la gobernabilidad neoliberal en varios países de América Latina, entre ellos la Argentina, son los del reconocimiento de la heterogeneidad pero también los del desplazamiento de toda idea de igualdad al arcón de las antigüedades. O sea, junto con el respeto a las diferencias se afirmó la tolerancia de la desigualdad. No solo porque la educación privada y la pública reclutaron a distintas clases de la población, sino porque muchas veces la misma escuela funcionó trazando en su interior las diferencias entre los hundidos y los salvados. Hizo como que educaba a todos, pero sin hacerlo realmente. Y las críticas a ese devenir no se privaron de apelar, nostálgicamente, a aquella escuela homogeneizadora y coercitiva, como si en la reposición de

mecanismos de coacción estuviera la clave de políticas inclusivas.

Es necesario separar una y otra cuestión: no renegar de la igualdad en nombre de la crítica a la homogeneización; no abandonar el respeto y la valoración de la heterogeneidad porque eso profundizaría la desigualdad. La articulación imprescindible, aunque más difícil, pasa por sostener heterogeneidad e igualdad, valoraciones de las singularidades y combate contra la desigualdad social. Y aquí, una aclaración que hicimos páginas atrás pero no se debe olvidar: si pensamos que la igualdad es condición, es punto de partida, eso es en tanto –para decirlo en términos de Rancière– igualdad de las inteligencias, porque bien sabemos que la desigualdad social –hechura histórica– es la marca que se escribe en cada cuerpo que tratamos en un aula, porque se inscribe como privilegio o como desposesión. Entonces, si en el primer sentido la igualdad es dato; en el segundo plano, cuando nos referimos a lo social, es horizonte o alerta. Una educación emancipatoria tendría como objetivo desplegar herramientas para combatir la

desigualdad social, pero solo puede hacerlo si parte de la afirmación de la igualdad.

La igualdad de las inteligencias es diferencia de las singularidades. Que si se someten a un patrón homogéneo inmediatamente se jerarquizan, porque algunas estarán más o menos cerca del ideal. Una clase asume su politicidad disruptiva, su modo político de deshacer lo adocenado, si logra ser hospitalaria a esas diferencias, si logra alojar la singularidad respetándola. No siempre sabemos ser agentes de esa hospitalidad, porque en el fondo implica asumir la radical diferencia entre lectoras o lectores de un mismo texto, culturas y cultores de una misma disciplina, hablantes de una misma lengua.

Entre mis maestros -nombro así no a todos los docentes que me enseñaron sino a algunos que dejaron buena huella indeleble- cuento a Horacio González. Y su modo de enseñar es la construcción de un vínculo signado por la generosidad, una disposición a reconocer en los otros una posibilidad, un pensamiento, que puede diferir pero cuya relevancia no puede ser desdeñada. Cada libro que lee tiene algo valioso: en lugar de

considerar la crítica como el análisis de las falencias o incongruencias, hace de la crítica un pensamiento que surge a partir de una cierta obra. Por lo tanto, cada obra es relevante porque a partir de ella se puede pensar, incorporarla a una cierta deriva, a una argumentación. Frente a las y los estudiantes, actúa igual, con una inusitada generosidad: la apertura de un interés en el recorrido de cada quien y no la premura en advertir si cumplen o no con el grado de saber esperado o con una cartilla de lecturas. Para algunos esa generosidad fue fundamental, como impulso a escribir y a pensar que teníamos derecho a hacerlo. Incluso quienes llegamos a la Universidad sin bibliotecas, sin herencias, sin buenas escuelas. Podíamos escribir, merecíamos hacerlo. Eso es lo que quiero nombrar como hospitalidad: recepción respetuosa de las diferencias y capacidad de encontrar en cada quien el núcleo de su deseo, y hacerlo vivir.

Bien diferente es pensar que el encuentro con la escritura o la palabra de otra persona puede ser objeto de sanción (una evaluación que condena) o de destrucción

sistemática, como sabemos que ocurre no en pocas situaciones educativas. Una estudiante de 19 años, en una escuela de periodismo, escuchó de su profesora la sentencia: mejor dedícase a otra cosa. Lo hizo, estudió una carrera universitaria, pero dejó durante muchos años la escritura. Una integrante del colectivo Identidad marrón cuenta que iba a una escuela pública de elite y un profesor les preguntó a qué pensaban dedicarse en los años siguientes. Cuando una compañera cuya familia ostentaba títulos universitarios anunció intereses artísticos, la felicitó; cuando lo hizo esta muchacha, de origen popular y piel oscura, la miró con lástima. La materia sensible del sistema educativo son personas, personas interpeladas en su existencia, rozadas por lo que se compone allí, habilitadas para hablar o privadas de afirmarse. Esto tampoco puede quedar impensado porque no mirar, no percibir, es también menoscabar las posibilidades de existir o de afirmarse en el deseo.

Audre Lorde, en *La hermana, la extranjera*, desarma las distintas dimensiones de la mirada racista: desde la niña blanca que

le dice a su madre, cuando pasa otra niña en carrito, “mirá mamá, una criada bebé” (1984, p. 139), hasta la no-mirada, la invisibilización dentro de los espacios comunes. Muchas políticas de afirmación de sectores subalternizados se despliegan como políticas identitarias y como búsquedas de visibilización. Es decir, asumiendo la afirmación de esa identidad que encarnan, que puede ser una identidad racial, étnica, genérica, etaria, antes que la composición de un entramado de alianzas entre oprimidos que piense el horizonte de la emancipación general y plantee la necesidad de modificar la escena de visibilidad/invisibilidad. La pregunta, por ejemplo, de cuántas autoras mujeres hay en las bibliografías o cuantas artistas cuyos cuadros integran las exposiciones de los grandes museos, viene a señalar notorias omisiones, criterios valorativos que no se explicitan pero que organizan toda selección, canon y distribución de prestigio. Cuando aparecen aquellos tradicionalmente subalternizados, lo hacen al modo de la excepción: una gran escritora, un extraordinario pintor negro. Porque sabemos que hay

corporalidades que se clasifican más fácilmente en las grillas que existen para “criaditas” y otras para “intelectuales” o “artistas”.

Si la materia de una clase son los cuerpos sensibles, lo que se produce en ese convivio —término teatral², pero que es fundamental para recordar que lo que sucede es una serie de relaciones vivas entre saberes, docentes, estudiantes, la institución— no se separa de esos regímenes de la visibilidad y de la incorporación o la omisión en el discurso. Porque también se ponen en juego cuando se cita, se menciona, se recurre, se lee obras, y cuando se distribuye la palabra, se organiza su escucha, se reconoce —o no— a cada estudiante. La cuestión de la visibilidad, central en muchas discusiones, deja sabor a poco. Funciona como síntoma doble: a la vez de cómo podemos pensar la política en momentos en que es central la producción

[2] Anotemos aquí una doble comparación que hace Mario Ortiz para pensar la práctica docente: por un lado, con la poesía y por otro, con la actuación: “La poesía tiene una voz, tiene un cuerpo, una rítmica, una escansión. (...) Pasa también por la corporalidad. Cuando uno habla, cuando uno está frente a la clase, también la voz habla y el cuerpo habla” (Ortiz, 2016, pp. 127-128).

de imágenes (por la primacía de la virtualidad, las redes sociales y la expansión de tecnologías de captura y emisión) y de una lógica de no-reconocimiento que posibilita la persistencia de la desposesión. Reclamar ser vistas implica discutir cómo se es visto, bajo qué categorías se comprenden esas existencias y qué atributos se les asignan (ser vistas, no como “criaditas” sino como creadoras), es más apertura de una discusión, que parte de demostrar las omisiones más estridentes, que culminación a la cual llegar. Porque si hay grupos subalternizados no-vistos, invisibilizados, eso debe conducirnos a pensar las lógicas de poder que establecen los campos de visibilidad, no solo a reclamar la sumatoria de más identidades en la zona iluminada.

Puede parecer abstracto a la hora de pensar las clases, pero no lo es: se materializa cotidianamente en decisiones sobre los modelos que se proponen, lo que queda relegado al olvido, lo que se considera una riqueza cultural o científica que es necesario transmitir a les más jóvenes, en las conversaciones que se sostienen o se evitan

dentro de un aula, a quienes se interroga o escucha. Los feminismos vienen exponiendo, de modo muy sistemático, las ausencias en programas y bibliografías, pero también el menoscabo de las voces de las muchachas en algunos temas. Todo eso forja sensibilidades, las atraviesa. Cuando imaginamos que una clase puede ser un ejercicio de hospitalidad es porque creemos que puede ser un espacio abierto, poroso, dispuesto, a esos reconocimientos que posibilitan el pasaje por el deseo propio, el encuentro con una cierta disposición al saber y al hacer, y no la asunción humillada de la propia particularidad o la vivencia de una diferencia con el modelo ideal que puede ser considerada como objeto de castigo y como imperceptible (o evidente) segregación.

Subrayados, discipulados

... una clase no es un edificio, no es una técnica didáctica, no es un maestro, ni un alumno, ni un Estado, lo cual no significa que no se dé en ellos, a través de ellos.

SEBASTIÁN ABAD, “¿Qué es una clase?”

Tamara Kamenszain, en un libro hermoso sobre sus experiencias de lectora, recuerda una anécdota de Nicolás Casullo: él contaba que había descubierto que era profesor cuando abandonó la tenacidad de la birome y comenzó a subrayar los libros con lápiz, para poder borrar y hacer fotocopias que devenirían bibliografías. Un profesor, ahí, es alguien que trata de retirar sus propias marcas de lectura del texto que va a poner en circulación, porque considera que ya, al haberlo elegido, está dejando su huella. De algún modo, dar clase es poner en circulación lo que una leyó, poner a disposición una biblioteca, y en ella unas marcas de lectura que aunque quieran ocultarse persisten como esa herida en el papel después de borrado el trazo.

Una clase es, entonces, hospitalidad respecto del pasado: recopilación y sistema-

tización de unos saberes que heredamos y que no cesamos de hacerlos aparecer, fundamentalmente en la lengua, pero también en obras, métodos, disciplinas, conocimientos. En cada acto que llamamos clase se trama un encuentro entre los tiempos: un modo de hacer con aquello que nos antecede (me resulta más evidente pensarlo con textos, pero no es distinto el saber de las leyes de la física o la lectura cartográfica) y de procurar transmitirlo a otras personas que suelen ser más jóvenes –no más ignorantes, sino más recién llegados, a los tesoros acumulados por las generaciones anteriores. He descubierto, con los años, que pienso mejor mis clases –pensar mejor los obstáculos, los ripios, los vericuetos que tiene toda transmisión– cuando estoy aprendiendo algo que desconocía: un idioma, una práctica como el yoga, manejar un auto. Pienso en los últimos aprendizajes, cometidos en la adultez, cuando ya llevaba muchos años de docencia. Aprender algo muy distinto a mi oficio es volver a aprender de mis propias dificultades, incluso para realizar lo que creía que sabía hacer.

Una clase se hace, dice Horacio González (2019) con citas que ya constituyen nuestro propio pensamiento, porque fueron quedando inscriptas, subrayándonos ellas a nosotres. Porque cuando damos clase ponemos en acto el impacto recibido por otros pensamientos que nos fueron moldeando, acechando, seduciendo. Serge Daney (1998) usa una preciosa expresión: las películas que miraron nuestra infancia. No las que vimos en nuestra infancia, sino aquellas que lograron dar cuenta de nuestra propia existencia y que ya no nos permiten mirar nuestra propia vida sin esas anteojeras sensibles. Del mismo modo, muchas veces damos clase con los libros que nos leyeron en algún tramo de nuestra vida y que reaparecen, como contenido o como método, como modo de decir o forma de enseñar. Para quitarle solemnidad a ese proceso, González dice que muchas veces no es eso lo que está subrayado en el libro físico, porque quizás subrayamos no en el momento de la conmoción sino en el de la dispersión, allí cuando nuestra atención se distrajo y la mano presta trazó una línea para forzarla a volver.

Quizás sea así, pero nuestras existencias están subrayadas por escenas vividas, y algunas provienen de clases. De algo que escuchamos en una clase. Del modo en que una mano escribió en el pizarrón: no podré leer Hegel sin que vengan a mi memoria los trazos de tiza en los que Rubén Dri plasmaba sus clases de filosofía para jóvenes aspirantes a sociólogos. O leímos, o descubrimos. Y a veces también se trata de detenernos en los subrayados de ese o esa docente. El interés arrojado ya no solo al objeto de saber que está en juego, sino también a la mirada, supuestamente mediadora pero finalmente constitutiva de quien lo pone en juego. Lo hemos escuchado o dicho: ¿qué es lo que vas a tomar en la evaluación? O sea, qué es lo que vos subrayas para que yo lo subraye. Pero si en esa pregunta aparece la cuestión reducida a la inmediata utilidad, puede desprenderse de tanta premura para presentarse con otro sentido, el del interés por el modo en que quien cumple la función docente constituye su propia travesía. Queremos ver qué hace y cómo lo hace.

Quizás esa atención sobre el subrayado, ese modo de aprender que no excluye el gesto mimético, tenga algo que ver con el vínculo del discipulado. En un artículo extraordinario –que glosaremos en los párrafos que siguen– Sebastián Abad plantea pensar la clase a partir de la idea de disciplina. No para pensar la coacción exterior o la sumisión a normas coercitivas, sino para pensar el ejercicio en relación con el deseo de aprender. Lo primero es lo disciplinario, pero la disciplina no es solo restricción y sumisión a lo que restringe:

81

discere significa aprender y su derivado disciplina (algunos conjeturan también discipulina) es el trabajo que hace el discipulus por aprender. Es casi sinónimo de *studium*, esfuerzo. La disciplina es entonces algo distinto de un correctivo: es el proceso por el cual se deviene discípulo, se hace algo con el deseo de aprender y se reconoce en otro (el maestro) una capa-

cidad efectiva para incidir en el proceso de aprendizaje. El gran intrínquilis de este argumento reside en el lugar que asignamos al deseo. No toda situación de aprendizaje proviene de un deseo y, por esta razón, no toda disciplina se refiere necesariamente al deseo de aprender, sino a la necesidad de que otro aprenda, ya sea que lo desee o no (Abad, 2016, p. 82).

¿Qué sucede, entonces, si no hay deseo de aprender? Hay personas que ocupan un rol institucional, el de estudiantes o alumnos, tengan o no deseo de hacerlo. Sin embargo, una clase puede ser el lugar donde ese deseo aparezca y junto con él, la asunción de una disciplina: “La clase es el espacio y la oportunidad para devenir discípulo”. (p.88) O sea, el espacio de espera de un pasaje, la hospitalidad para un devenir, el llamado de un deseo. La clase como un dispositivo de enseñanza, pero también como una oportunidad. Retengamos esa palabra:

la oportunidad de que se produzca un cierto acontecer, no solo en el orden del saber sino en el de la subjetividad. *Una clase es política cuando se despliega como una oportunidad de subjetivación, de encuentro de ese o esa alumna con su deseo de aprender. Cuando algo, en cada quien, es subrayado por esa clase.* Y que eso ocurra, como todo acontecer colectivo o grupal, no depende de quien cumple la función profesoral ni de un o una estudiante, depende de una cierta vitalidad de la trama, de la resonancia de unos cuerpos con otros, de los sentidos puestos en juego.

La lengua común

Yo estoy al fondo de la galería entretenida con la biblia de los niños leída una y otra vez por mi mamá, para mí, y de repente abro la boca y empiezan a correr las palabras. Lo hago en voz alta, como todos los niños que aprenden a leer, con muchísima torpeza, como los primeros pasos. Leo sin saberlo. Simplemente sigo mi cuerpo. Mi mamá se da vuelta sorprendida como si hubiera visto un fantasma. Desde lejos, encima de los fuentones, con sus guantes de goma todavía puestos me pregunta qué estoy haciendo. La miro, sin poder responderle. ¿Estás leyendo?, me pregunta. Pero yo no puedo afirmar ni negar. No sé lo que estoy haciendo. ¿Estás leyendo, hijo? Me pregunta otra vez y se me acerca, espía sobre mi hombro y me pide que continúe lo que estoy haciendo. ¡Estás leyendo! Grita. Me besa, me alza, se emociona. ¡Estás leyendo!, vuelve a gritar.

CAMILA SOSA VILLADA, *El viaje inútil*

La sorpresa de esa madre que enseñó sin saber que lo estaba haciendo –leía para su hijo–, es la misma alegre sorpresa ante las primeras palabras o los primeros pasos. Porque todo aprendizaje, aun cuando sea

esperado, es un sacudón: vemos a alguien haciendo lo que no sabía previamente o nos vemos a nosotres mismas en esa novedad. Ese instante vale una clase. Una temporada entera de clases. Una vida dedicada a dar clases. Ese instante en que alguien hace un pasaje, atraviesa un umbral. Eso no es el momento de un examen ni de una evaluación, sino otro, que tiene que ver con el descubrimiento. Mario Ortiz dice “cuando se produce ese momento en que el pibe allí empieza a ver o a anudar cosas, es un momento maravilloso, porque ahí vos decís ¡la puta! (...) es el momento en el que uno no es que tiene un conocimiento que va a transmitir, sino que se produce algo allí donde uno algo también aprende” (2016, p. 124). Aprender de le otre no como una concesión graciosa a una equivalencia que en el mismo momento que se formula se retira para reponer una jerarquización ahora reforzada por el tono progresista del superior que condesciende. Aprender de una clase, mejor. Aprender de una situación de clase: si la clase es el lugar donde podemos encontrarnos con nuestro deseo de saber, es también

el que podemos descubrir lo que estamos pensando en ella y no fuera de ella, lo que se presenta a nuestros pensamientos porque estamos ahí, en esas circunstancias, en los vínculos tramados con esas personas –y no otras–, navegando en un mismo mar.

Lo más difícil, recuerda Rancière que dice Jacotot, el maestro ignorante del que seguimos aprendiendo a la distancia, lo aprendemos sin enseñanza gradualizada, porque somos arrojados a ese aprendizaje. Aprendemos la lengua común. La llamada lengua materna porque es la de nuestros entornos de crianza. Balbuceamos, probamos, erramos, acertamos. Hasta que esa lengua es territorio expresivo, instrumento de comunicación, certeza compartida, olvido del origen. Aprendemos a hablar la lengua materna sin explícitas enseñanzas, pero se suele requerir métodos para aprender su escritura, aunque en el relato de Sosa Villada se hace evidente que quien ve leer, asiste a otros leyendo, puede reconstruir en su propio cuerpo el mecanismo. En esa narración hay un aprendizaje del cuerpo previo a la conciencia: no sabe que está aprendiendo,

imita, apenas, lo advertido, y al hacerlo da cuenta de lo que sabe.

Para Simón Rodríguez, el tenaz maestro americano –el que supo tener como discípulo a Simón Bolívar y luego de la revolución inventar las experiencias más profundas de educación popular–, el aprendizaje de la escritura era una experiencia corporal, por eso lo escrito debía dirigirse a los sentidos del modo en que lo hacía la lengua oral, que la sentimos con todo el cuerpo. ¿Cómo la escritura puede procurar esa semejanza, si está condenada a su inscripción en el papel, a la superficie plana? Simón Rodríguez imaginó tipografías y disposiciones gráficas sobre la hoja, pensó que los signos y las mayúsculas podían remedar los tonos y poner ante los ojos los mismos matices que se ponen en juego en la oralidad. Alzar la voz o aumentar la letra, fruncir las cejas o disponer las palabras tras un corchete. La hoja de papel se vuelve, en su escritura, escenario de una dramatización: se trata de transmitir ideas vivas y lograr alfabetizaciones rápidas.

Esa es una cuestión que está en el origen de los esfuerzos americanos posrevolucionarios:

la afirmación de que forjar ciudadanos para un país libre –mientras se está librando aún la guerra anticolonial– exige pedagogías generales y públicas. Así pensaba Mariano Moreno cuando encaraba, entre los trajines de la guerra, la fundación de la Biblioteca pública –dirá se necesitan escuelas y libros para salir de la destrucción– y la edición del *Contrato social* de Jean-Jacques Rousseau como libro destinado a la pedagogía cívica. Se necesitaba construir un lenguaje político común, poner en circulación una serie de ideas que permitieran la emancipación, pero para eso era imprescindible alfabetizar.

Esa urgencia está en el trasfondo de la discusión de Domingo Faustino Sarmiento sobre la ortografía americana: construir una lengua escrita semejante a la oral –no con normas que vayan a contrapelo de lo que reconocemos inmediatamente en los usos de nuestra variedad idiomática– para que las personas puedan identificar grafos y sonidos. ¿Para qué distinguir g y j, cuando son seguidas de e o i, o usar la h, o diferenciar s y z, si en el modo en que hablamos en el Río de la Plata, no se referencian a sonidos diferentes?

Eso pensaba Sarmiento a mediados del siglo XIX en el marco de una polémica memorable con Andrés Bello, que había sido el otro maestro de Bolívar, y que temía que si no se construía una gramática común para los países de América, el proceso de dialectización sería imparable y en un par de décadas cada nación tendría un idioma propio. La discusión es fundamental, pero me interesa remarcar un único aspecto: la premura por alfabetizar es parte de la urgencia de crear una nación independiente y sujetos desprendidos del orden colonial.

No fue distinta esa urgencia a la que transitaron los procesos revolucionarios del siglo XX, porque si en México la campaña de alfabetización incluyó figuras internacionales –como la poeta Gabriela Mistral–, en Cuba y Nicaragua fue parte de los esfuerzos militantes de la construcción de una nueva sociedad. El viejo Simón Rodríguez, o el más reciente Paulo Freire, son nombres emblemáticos de la articulación profunda entre emancipación política y enseñanza alfabetizadora. *Una clase, desde esa perspectiva, siempre es una situación política, porque se dirime en*

ella la posibilidad de construir subjetividades no sujetas a ningún amo.

A Rodríguez lo trataron de loco y lo acusaban de desconocer las normas sociales en sus clases –de dar anatomía con el ejemplo de su propio cuerpo desnudo–, pero la norma que desconoció fue bien otra: la organización jerárquica de la sociedad, su estructuración desigual en castas, etnias, clases. La educación popular tendría el mayor de los objetivos: crear gente nueva, y

de la GENTE NUEVA no se sacarían pongos para la cocina, ni cholas para llevar alfombras detrás de las Señoras –al entrar en las ciudades no se dejarían agarrar por el pescuezo (a falta de camisa) para ir por orden de los asistentes a limpiar las caballerizas de los oficiales, ni a barrer plazas, ni a matar a perros aunque fuesen artesanos– los caballeros de las ciudades no encargarían indiecitos a los curas, y como no vendrían la-

rrieros no los venderían en los caminos...lo demás lo saben los hacendados (1990).

Una clase es una situación política si en ella se pone en juego la creación de esa gente nueva, si se posibilita la irrupción –esa fulguración que quizás dura lo que un relámpago– que desnaturaliza la desigualdad, si se habilita una huella, una marca en la cual nos sostenemos para pelear contra cualquier tipo de servidumbre.

Preguntar

Recién cuando G me cuenta que su hija se pregunta por la primavera caigo de veras en que tenemos por delante todo un invierno. Mientras corrijo este texto, S me cuenta los pozos de angustia en que viene cayendo M, fan de Una serie de eventos desafortunados, y ahí miro a la muerte un poco menos por el rabillo del ojo. Todxs tenemos miedo. Está partida al medio la experiencia tal como la conocemos y se nos cae a pedazos el modelo de certezas que hacemos como que nos distancia de lxs pibxs. Y es clarísimo que este que compartimos es un tiempo lleno de preguntas, que se nos aparece nuevo e inesperado. Un tiempo desalambrado, a la vez lento y acelerado.

GRISSEL PIRES DOS BARROS, “¿Hay alguien por ahí?”

Grisel Pires do Barros rastrea distintas actitudes de niños durante la cuarentena: alegrías, nuevos juegos, angustias, abrazos, preguntas. Nada se puede generalizar y ella preserva la mención de esas singularidades, no corre atrás de la conclusión rápida ni de la clasificación de bien y mal que tanto saborean algunos especialistas. Se deja interrogar. Quizás esa actitud sea

la única que podemos sostener alrededor de las clases. Ahora que las clases presenciales están suspendidas, ahora que una clase no es un aula pero al mismo tiempo sabemos que en esos espacios comunes transcurre algo que es bien distinto a lo que sucede en la virtualidad, podemos revisar nuestro modo de pensar las clases, de buscar su sentido político, de apostar políticamente a la enseñanza.

Lo hacemos en este contexto que es el de una fuerte conmoción, donde han sido alterados nuestros modos de vida, pero no por un proceso abierto hacia la emancipación –como ocurría en los turbulentos años de Moreno, Rodríguez o Jacotot– sino en una temporalidad signada por un devenir catastrófico del capitalismo. Un tiempo en el que las condiciones de reproducción de la vida aparecen amenazadas por las lógicas de acumulación del capital. Y, como sabemos, no es solo la zoonosis y la pandemia, sino el cambio climático, la conversión de poblaciones enteras en vidas desechables, el incendio de bosques y selvas. Una clase es política, también, si es el espacio-tiempo

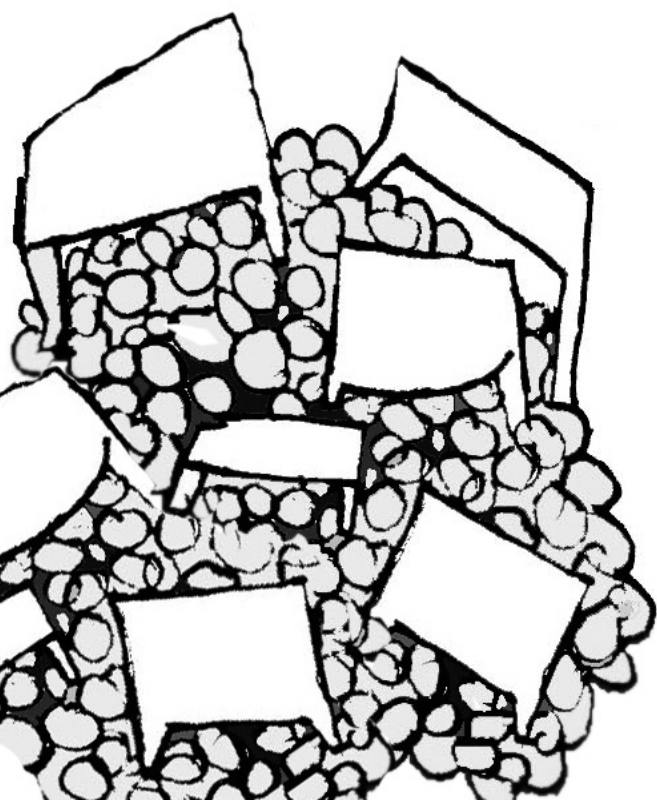
que se abre para hacer la crítica del presente y forjar tramas vitales capaces de amparar otra imaginación colectiva. Sobre eso, solo tenemos preguntas.

Referencias

- Abad, Sebastián (2016). ¿Qué es una clase? En Perearnau Marcos y Tomás Otero (Eds.), *Las clases. Apuntes de enseñanza*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Althusser, Louis (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Bourdieu, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, Judith (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Trad. Fermín Rodríguez. Buenos Aires: Paidós.
- Costa, Flavia (2000). La pandemia como “accidente normal”. *Anfibia*. Recuperado de <http://revistaanfibia.com/ensayo/la-pandemia-accidente-normal/>
- Daney, Sergei (1998). *Perseverancia. Reflexiones sobre el cine*. Ediciones El Amante: Buenos Aires.
- Galende, Federico (2019). *Rancière. El presupuesto de la igualdad en la política y en la estética*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- González, Horacio (2019). “Las lecturas que nos hacen”. Entrevista en *Papel Máquina* N 13. Santiago de Chile: Palinodia.

- Gramsci, Antonio (1986). *Cuadernos de la cárcel. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. México: José Pablos editor.
- Heller, Ágnes (1975). *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Península.
- Lorde, Audre (1984). *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Trad. María Comiera. Madrid: Horas.
- Ortiz, Mario (2016). "La práctica docente y la práctica poética". En Perearnu, Marcos y Tomás Otero (Eds.), *Las clases. Apuntes de enseñanza*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Perearnu Marcos y Tomás Otero (Eds.). (2016). *Las clases. Apuntes de enseñanza*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Pires do Barros, Grisel (2020). ¿Hay alguien por ahí? Los chicos y la pandemia. Recuperado de <https://escritoresdelmundo.art.blog/2020/04/14/hay-alguien-por-ahi-los-chicos-y-la-pandemia-por-grisel-pires-dos-barros/?fbclid=IwAR1gFVjmBkKKK5nui6HAGNB96Qiv3dbG1MX8Tx5phUmNRhKt hLIY623HiuQ>
- Rancière, Jacques (2013). *El filósofo y sus pobres*. Trad. Marie Bardet y Nathalie Goldwasser. Buenos Aires: UNGS-INADI.

- Rancière, Jacques (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Richard, Nelly (2018). La insurgencia feminista de mayo 2018. En Faride Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Lom: Santiago.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: Ediciones UNGS.
- Rodríguez, Simón (1990). *Nota sobre el proyecto de educación popular*. En *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Sosa Villada, Camila (2018). *El viaje inútil*. Buenos Aires: Documenta/Escénicas.



La educación como acto político es la piedra basal de la escuela moderna y un dinamismo que no deja de irradiar debates y tensiones. Sostener que la institución escolar fue exclusivamente una máquina homogeneizante implica desconocer la infinidad de pequeños y grandes actos de autonomía y libertad que se gestaron a partir de los intercambios producidos entre sus muros. Por eso, asegura María Pia López que “la politicidad de una clase no surge de que en ella se hable sobre temas políticos. Surge, fundamentalmente, de los modos en que se elabora lo común: cómo se distribuye la palabra, cómo se reconocen diferencias, cómo se habilita la diversidad, qué tipo de subjetividad se interpela, qué imagen de estudiante ideal se moviliza en las políticas públicas y en las currículas”.



OEA

Más derechos
para más gente



**Fondo de Cooperación
para el Desarrollo**



ISBN 978-950-00-1377-2