

# Desperfectos nocivos de la máquina cultural: voces editadas de maestras argentinas entre el hogar y la escuela

Juan Pablo Luppi<sup>1</sup>

343

Me refiero a aquellas otras mentiras, a las más profundas, a las que llevamos clavadas en nuestras cabezas como verdades irrefutables. A la educación, creo que me refiero.

Federico Jeanmaire, *Las madres no les decimos esas cosas a las hijas* (110)

## La que ha de ser maestro

Como la literatura, la historia o la sociología, la pedagogía argentina no ha dejado de retomar las señales impresas por el dispositivo de escritura/acción que Domingo Sarmiento aplicó a las problemáticas sociales entre 1840 y 1888. Al menos desde 1870 con la reversión de Lucio V. Mansilla en *Una excursión a los indios ranqueles* y hasta nuestros días, con particular fervor en torno al peronismo (1945-1955) y su posteridad, se ha discutido esa marca mayor estipulada por el sintagma *civilización y barbarie*, recurrente a menudo sin la complejidad de matices que recorren el *Facundo* (1845). El campo de la educación también ha detectado dobleces bajo la dicotomía persistente, que enriquecen el problema contemporáneo que implica Sarmiento en la cultura hispanoamericana, yendo más allá de valores

---

<sup>1</sup> Doctor en Literatura por la Universidad de Buenos Aires. Profesor en la Universidad de Buenos Aires e investigador del CONICET.

y pasiones para indagar operaciones de sentido y efectos de realidad en la red de relaciones discursivas de poder/saber (GARCÍA FANLO, 2015, p. 394). Binarismos como cultura letrada/ignorancia, escuela/rancho, a comienzos del siglo XXI “siguen incidiendo en las categorías de análisis de los educadores argentinos”; como advierte Dussel (2012, pp. 555-556), descontextualizar las intervenciones de Sarmiento, ocultando bajo acción moral lo que era “pelea política y personal entre intereses contradictorios”, es “una de las tantas operaciones que ha realizado el sistema educativo”. Veremos cómo la literatura desoculta esas operaciones y contradicciones, y entreverando realidad y ficción indaga los residuos trágicos del poder pedagógico en la sociedad contemporánea.

En torno a las antinomias del programa impulsado por Sarmiento y realizado por la élite dirigente entre fines del XIX y principios del XX, visibilizando sus eclosiones violentas en la sociedad paranoica, sexista y mediática de comienzos del XXI, Federico Jeanmaire explora esa reemergencia de discordancias fundacionales mediante un entramado a su vez anfibio entre pasado/presente, oralidad/escritura, letra/omisión, imposición/acuerdo. Con la primera persona de una ex-maestra de noventa y tres años que intenta educar al chico de catorce que encerró en un baño de su casa cuando quiso asaltarla, *Más liviano que el aire* expone el quiebre de la legitimación letrada de la institución educativa nacional, indagando la dicotomía al superponerla con la desigualdad de género, la conflictividad generacional, la inseguridad privatizadora, agravadas por las crisis socioeconómicas de entre siglos. Como expone la educadora anacrónica, a trasmano de ciertas pautas que eran evidentes para Sarmiento y sus contemporáneos, hacia fines del XX las figuras de madre y maestra han dejado de ser equivalentes y ya no soportan solas la demanda social de educación de la infancia; el hiato entre familia y escuela evidencia la crisis del modelo binario que sostuvo la cultura nacional durante más de un siglo, mostrando el forzamiento de la oposición entre lo íntimo y lo público que atravesó el liberalismo de fines del XIX<sup>2</sup>, según se complejiza un siglo después con relaciones más inquietantes que las de enfrentamiento o continuidad.

---

2 La oscilación del discurso entre la distancia de la oratoria y el efecto de cercanía dado por la imitación de la conversación familiar, en *Una excursión a los indios ranqueles* de Mansilla, tendría una función ideológica que Ramos (1996, pp. 90, 96) remite a “la oposición matriz entre lo íntimo y lo público, instancia de realización de la oposición entre lo mismo y lo otro que modela la escritura”: “La poética de Mansilla, basada en el ideal de la voz, de la presencia absoluta, de la inmediatez entre el que escribe y el que lee, en fin, proyecta el deseo de resolver aquella contradicción matriz entre lo íntimo y lo público, contradicción propia del liberalismo”.

Las políticas educativas trabajan en la frontera ambigua entre privado y público, individuo y sociedad, cuyas tensiones se mantienen bajo los intentos de síntesis del romanticismo que funda la idea de nación en el segundo cuarto del XIX. El protagonismo de Sarmiento en la configuración de la escuela pública abarcó no solo su diseño político e ideológico sino también “la definición de su estructura micropolítica”: organización del espacio y el tiempo y estructuración de una jerarquía de saberes (DUSSEL, 2012, p. 556). Ambos polos (diseño político y estructura micropolítica) operan entre la escuela y la familia, la institución y los sujetos: la política debe abarcar tanto la vida social como la intimidad de los hogares. Tal voluntarismo orienta el programa de Sarmiento en *De la educación popular*, libro armado en 1849 a partir del viaje pedagógico por Europa y Estados Unidos encomendado por el gobierno de Chile (donde Sarmiento se había exiliado del rosismo en 1840), que fundamenta la política pedagógica menos en la justicia social que en “dos ventajas que en manera alguna han de desperdiciarse”: “economía y perfección” (SARMIENTO, 2010, p. 111). Desde estos parámetros se ubica a la mujer en la escuela como continuidad del hogar; la madre deviene maestra para aprovechar tales ventajas. Dedicado a “la educación de las mujeres”, el tercer capítulo establece en su primer párrafo que “cierto número de mujeres muy crecido debieran [...] recibir una buena educación, para servir de maestras para enseñar a los pequeñuelos los primeros rudimentos de lo que constituye la enseñanza primaria”. Como un matiz del determinismo geográfico que en 1845 condenaba a los caudillos como barbarie emanada del medio, para ubicar a la mujer en el sistema educativo, Sarmiento hace de la determinación biológica la razón de su propuesta: “¿Por qué hacer lo contrario de lo que aconsejaría la naturaleza, que es instruir a la que ha de ser maestro de niños, puesto que está destinada a ser madre y llevar con ella los gérmenes de la civilización al hogar doméstico [...]?” (2010, p. 113)<sup>3</sup>.

---

3 Sobre el escamoteo de la desigualdad de género en el hábito gramatical: “La norma que nos obliga a utilizar el plural masculino cuando nos referimos a un conjunto extenso de cosas, personas o acontecimientos esconde diferencias en su homogeneización ilusoria. [...]. Así, desde hace más de un siglo, cuando se habla de los maestros primarios se alude en realidad mucho más a las mujeres maestras que a los maestros varones” (MORGAGE, 1997, pp. 67, 69).

Para lograr eficacia pública, el poder civilizatorio debe alcanzar al ámbito doméstico; la demanda de trascendencia colectiva por vía del espacio familiar define el rol educacional de las mujeres, con la fuerza de lo evidente compartido entre letrados contemporáneos de Sarmiento. Más pulcro en la escritura doctrinaria, Esteban Echeverría resume la propuesta fundadora que emplaza a la mujer en la educación, desde la “Advertencia” del *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del Estado Oriental* que escribe en Montevideo por encargo oficial en 1846. En su aporte a la máquina ordenadora de las relaciones entre sociedad y Estado que deberán refundarse cuando caiga Rosas, con el propósito de introducir en la educación “el principio democrático” (y hacer que todos los individuos sean útiles al sistema social), sostiene el reparto de género entre lo racional y lo sentimental:

[...] hemos creído que la educación del sentimiento del niño es del resorte de las madres, y cuadra mejor a la mujer, en cuyo espíritu predomina como móvil principal esa preciosa facultad; que la educación racional, aunque más laboriosa, es más varonil, más propia para robustecer en la conciencia del niño las nociones del deber, para acostumbrarlo a la reflexión, para cimentar las creencias, y por último para formar ciudadanos útiles en una democracia. (ECHEVERRÍA, 1972, p. 232)

La subsunción del afecto a la racionalidad programadora pauta tensiones del binarismo romántico bajo intenciones democráticas, que perduran más allá de sugestivas renovaciones al margen de la educación oficial –como la escuela activa que la Directora de nivel primario Rosa del Río aplica aún antes de conocer las escuelas Montessori en su viaje a Italia en 1928 (SARLO, 1998, p. 57)–. Durante el siglo XX la carrera docente permitió a muchas mujeres acceder a un lugar simbólico si no prestigioso al menos digno y relativamente independiente, bajo el reparto cultural que, desde el éxito del folletín durante el XIX, la cultura impresa había fijado en la ampliación del público lector: los acontecimientos públicos en los periódicos para la lectura masculina, práctica e instructiva, y la vida íntima develada en las novelas como esfera doméstica donde relegar a las mujeres<sup>4</sup>.

4 Piglia (2005, p. 144) analiza ese reparto de género focalizando en la novela del XIX y las figuras de lector: “la feminización del lector de novelas confirma los preconceptos dominantes sobre el rol de la mujer y de la inteligencia femenina. Las novelas se pensaban aptas para las mujeres, consideradas criaturas de capacidad intelectual limitada, imaginativas, frívolas y emotivas”.

Tales preconceptos sostienen la adjudicación de una función maternal que fija el lugar de la mujer en la institución educativa, como traslación “natural”, “económica”, “práctica” de la presunta inclinación femenina hacia lo sentimental y lo doméstico. En la política diseñada por Sarmiento a partir de su viaje pedagógico (en Estados Unidos conoce a Horace Mann y a su mujer Mary Peabody, cuya autonomía es relegada desde la propia firma como traductora y comentadora del *Facundo*: “Mrs. Horace Mann”) insiste en la fascinación por un modelo educacional colectivo, como el que observa propiciado por la democracia norteamericana. *De la educación popular* incluye a la mujer en ubicación predeterminada por el modelo materno: guardiana del orden, la higiene material, la salud moral y la digna modestia que permite desarrollar industrias domésticas secundariamente necesarias en una democracia<sup>5</sup>. Al visitar una escuela normal de mujeres junto con esa guía necesaria para el sanjuanino en Estados Unidos que es “la señora de Mr. Mann”, el entusiasmo suscitado por la infraestructura material (libro de Anatomía con “doscientos grabados”, “friso continuo de pizarra” revistiendo paredes, “aparato de química”, “portal de gimnasia”) y por la idoneidad docente destacada en el usual tono hiperbólico del viajero (“profesoras habilísimas, que gozaban de una alta reputación”) se compensa en el párrafo siguiente con el recelo sobre la dificultad de “introducir en nuestra enseñanza pública tan importante mejora”: “Desgraciadamente tan poco preparadas están nuestras mujeres para las ocupaciones que demandan el ejercicio de la inteligencia, que se creará difícil sino imposible encontrar personas actualmente en estado de desempeñar este encargo” (SARMIENTO, 2010, p. 121). Práctico y eficaz en un ordenamiento donde la mujer rinda según el rol cultural asignado por la naturaleza, Sarmiento

---

<sup>5</sup> Dentro del tono bifronte de publicista moderno que repone valores coloniales vigentes en su infancia, *Recuerdos de provincia* (1850) mitifica ese modelo femenino con la figura de la madre, Paula Albarracín: “noble obrera”, educada por el clérigo José Castro, poseía “variadas industrias manuales”, como el telar que le permitió “echar los cimientos” de la casa para la familia, sostén de “aquellas sublimes ideas morales, que fueron la saludable atmósfera que respiró mi alma mientras se desenvolvía en el hogar doméstico” (SARMIENTO, 2011, pp. 166-167, 171-173).

incluira entre sus medidas estatales la contrataci3n de maestras sobre todo estadounidenses para impulsar las escuelas argentinas, y fundar3 escuelas normales donde preparar a las mujeres para el ejercicio de la inteligencia que el determinismo biol3gico remite a labores artesanales y a la enseanza de ni3os<sup>6</sup>.

*De la educaci3n popular* registra dos modelos aut3ctonos en la educaci3n de mujeres, que ejemplificar3an ese rendimiento asignado por el var3n gobernante. El primero es el Pensionado de Santa Rosa hacia 1838 en San Juan, cuyo Director “daba el impulso” y no es otro que Sarmiento, narrado por s3 mismo en tercera persona. El orden horario e higi3nico pauta esta primera cruzada institucional contra h3bitos dom3sticos; en tono autocelebratorio cuenta que “cuando la inconsideraci3n de las familias quiso violar” la cl3usula de que las ni3as regresaran al internado el domingo al caer el sol, estipul3 que “las pensionistas dejar[3]n por largo tiempo de ir a sus casas, con lo que madres e hijas quedaron suficientemente aleccionadas”, y concluye el episodio proyectando su acci3n educativa a nivel nacional: “En un pa3s tan poco habituado a las exigencias de la enseanza [...] se crey3 oportuno usar de esta severidad, a que todos se sometieron gustosos, persuadidos de la ventaja de tal sistema” (SARMIENTO, 2010, pp. 126-127). El otro modelo “se anticipa de muchos a3os a la pr3ctica francesa” como “ejemplo brillante y fecundo de la bondad de estas instituciones”: el decreto de creaci3n de la Sociedad de Beneficencia, firmado por Rivadavia en 1823 y transcrito por Sarmiento como muestra del progreso nacional interrumpido por Rosas en 1830, comienza marcando el problema de g3nero como una “imperfecci3n del orden civil”: “La existencia social de las mujeres es a3n demasiado vaga e incierta. Todo es arbitrario respecto de ellas”. De la falencia surge la necesidad de intervenci3n oficial: “Es, pues, eminentemente 3til y justo, acordar una seria atenci3n a la educaci3n de las mujeres, a la mejora de sus costumbres, y a los medios de proveer a sus necesidades, para poder llegar al establecimiento de leyes que fijen sus derechos y deberes, y les aseguren la parte de felicidad que les corresponde” (2010, p. 143). Sarmiento inserta su pol3tica educativa en continuidad

<sup>6</sup> La prevenci3n paranoica orienta esta germinal asociaci3n entre determinismo y normalismo: “Tal vez, la creaci3n de las escuelas normales y la importaci3n de maestras norteamericanas a lo largo de las d3cadas del ‘70 y del ‘80 del siglo pasado estuvo impregnada de un recelo profundo sobre la eficacia social de las instituciones escolares asociado al car3cter determinista del comportamiento humano” (GAGLIANO, 1991, p. 288).

con el antecedente rivadaviano que impulsó la legislación sobre educación, y estipula su continuidad voluntarista en el propio trabajo pedagógico realizado en su provincia antes del destierro, sistematizado diez años después con la observación *in situ* de modelos educativos anglosajones. Ese conglomerado de acción y discurso funda el sistema educativo argentino que se solidificará hacia 1880 y que, sin grandes alteraciones en “la parte de felicidad” que corresponde a las mujeres, tendrá tensa continuidad durante el siglo XX.

### **Un soberbio bofetón al reo**

La parte de felicidad de las mujeres (o su aporte a la felicidad pública, trazada por varones) corresponde a la educación inicial, aprovechando el sentimiento materno para acompañar el paso del hogar a la escuela; los niveles medio y superior (como la prensa, el contacto con lo público) tendrían potestad masculina durante muchas décadas. El sexismo educacional acompaña la hegemonía discursiva: frente a la función reproductiva biológica asignada a las mujeres, los hombres ejecutan la reproducción cultural, la acumulación y difusión del saber letrado como pauta legitimadora del modelo civilizatorio. “Lo peculiar del siglo XIX fue [...] su capacidad de armar relatos sostenidos en la identidad y su capacidad de reproducirlos”; a través de la poesía cívica y épica primero y de la crónica y la ficción después, la literatura tuvo un lugar central en la constitución letrada del siglo XIX, como forma preeminente para construir prestigio y autoridad (MONTALDO, 2009, pp. 18, 27). En tal preeminencia destaca Sarmiento, cuyos tonos épicos, cívicos, dramáticos, siempre hiperbólicos, entrecruzan historia, geografía, crónica, ficción y otros discursos reunidos por la acerada retórica persuasiva del yo. Esa hegemonía discursiva es replicada por Miguel Cané en su relato de identidad reproducida por el Colegio Nacional de Buenos Aires, la institución formadora de los relevos dirigentes, que durante el siglo XX ofrecerá el modelo de nivel medio para el sistema educativo argentino. Según Piglia (1993), en *El matadero* de Echeverría la ficción encuentra su potencia originaria porque incluye al bárbaro en la letra, como un “otro” imaginado por el autor, generalmente bajo tintes paródicos y paranoicos. Acaso por la negativa a incluir al otro en la letra Cané no pasó de tres capítulos

para su novela<sup>7</sup>, y serán las memorias colegiales las que amporen su preeminencia en la constitución letrada: texto pedagógico que posa de novela pero se resiste a explorar los sitios donde irrumpe la alteridad, *Juvenilia* (1884) es emblemático de la capacidad de generar relatos que, bajo pátina de anecdotario colegial reproducible (en formato antológico escolar), sostienen una identidad nacional basada en el prestigio de la propia formación. De Sarmiento a Cané, la axiomática que orienta la institucionalización y legislación educativa se sostiene en binarismos (integración/exclusión, identidad/alteridad) que encubren, como observa Dussel para el caso de Sarmiento, disputas políticas y personales entre intereses contradictorios.

El “memorable combate” entre el explicador francés Jacques y el alumno Corrales tipificado como reo criollo, en el capítulo 12 de *Juvenilia*, funciona como sinécdoque escolar de la resolución de la dicotomía sarmientina: la guerra de corrección o eliminación de los bárbaros se comprime al espacio del aula, y el tono rememorador de travesuras no pierde ligereza en la reposición del enigma argentino establecido por la potencia discursiva del *Facundo*. Como en las tipologías del determinismo geográfico que dieron eficacia reproductiva al texto de Sarmiento, acaso con mayor especialización criminológica, Cané presenta a Corrales como “uno de esos tipos eternos”, reconocible “a primera vista” por quien haya pasado algunos años “dentro de los muros de un colegio”: “el mal estudiante, el reo presunto de todas las contravenciones, faltas y delitos”. Si en la hipérbole sarmientina el nombre de Facundo Quiroga resuena causando pavor, Corrales ha dejado “grabado su nombre en todas las mesas”; su única habilidad consiste en inventar trampas, aparatos para robar uvas o “abrirse la puerta del encierro sin fractura visible”, pero “jamás pudo comprender” la medición geométrica de los ángulos: en “el abismo sin fondo” que era para él toda noción racional, “su cráneo de chorlo se mareaba”. Además

---

7 No pudo distanciarse de un personaje igual a sí mismo, y bajo aspecto de novela (“estudio mayor acerca de la sociabilidad argentina”) quedó encerrado en el monólogo autobiografista: “La formación de una minoría culta a cargo de los asuntos públicos aparece como uno de los propósitos de *De cepa criolla*, la novela inconclusa de Miguel Cané. Para su protagonista, Carlos Narbal, ese héroe inactual nutrido en las convicciones ideológicas del credo romántico más ortodoxo, la lectura [...] contribuye a modelar en ese joven de los sectores sociales más acomodados una sólida cultura artística y literaria que funciona como una barrera frente a las amenazas de la vida moderna y, a su vez, como una herramienta política” (Espósito, 2009, p. 144).



de la frenológica animalización, en el retrato de Corrales pesan los prejuicios estéticos confundidos con la higiene moral aplicada, también con hipérbole, a su cuerpo y sus pertenencias: “Era feísimo”, su pelo abundante (como el de Quiroga descrito por Sarmiento) solo obedecía “el impulso de veinte remolinos”, y sus libros, “jamás abiertos, eran los más sucios y deshechos del colegio” (CANÉ, 2004, p. 81).

Presentado en el capítulo anterior con franca simpatía hacia su violencia didáctica (cuando no entendió la letra del alumno Cané, el “galimatías de signos le puso furioso, y me tiró con mi propio manuscrito”) el educador aparece afianzado en su rutinaria función correctiva: “No había casi días, en la clase de Jacques, que Corrales escapara a las vigorosas arremetidas del sabio”. Procurando dar suspenso a la escena de pugilato, el narrador lexicaliza la figura de Corrales apelando tensamente al registro criollista (marcando distancia con la itálica): “*canchaba* maravillosamente”, tenía la agilidad, la vista y los dichos del compadrito. El sarcasmo, tono fácil de la asimetría pedagógica, implica un doble sentido al que Corrales no accede: a la pregunta denigrante de Jacques sobre “cuánto valen los dos juntos” en referencia a Corrales y su cómplice de fechorías –tipologizado como “el cojo Videla” – el chico responde como si la pregunta refiriera a saberes geométricos (“¡Dos rectos!”), y el civilizador salta del discurso al acto: “se le fue encima, y nos fue dado presenciar uno de los combates más reñidos del año”. A falta de ductilidad narrativa para incluir voces ajenas, Cané persigue la novela trazando episodios que intentan capturar al lector con una forzada épica de travesura colegial. La pose enunciativa –autovalidación del yo que rememora satisfecho la adaptación al rigor institucional– inhabilita el suspenso con el cual coquetea, como si el evento permitiera una instantánea folletinesca, que se corta justamente con el párrafo que remeda, comprimida, la enumeración historicista del *Facundo*: “Pero Corrales era un simple montonero, un Páez, un Güemes, un Artigas, no había leído a César, ni al gran Federico, ni las memorias de Vauban, ni los apuntes de Napoleón, ni los libros de Jomini. Su arte era instintivo, y Jacques tenía la ciencia y el genio de la estrategia”. El tono sarmientino resuena como eufemismo erudito del abuso de autoridad; previsiblemente, el maestro derriba al joven con “un golpe enérgico” y le brinda (a falta de “la daga de misericordia”, porque no es un gaucho malo) un “soberbio bofetón” (CANÉ, 2004, pp. 82-83). El joven impulsivo no tiene lugar en el texto ni en la patria de

Cané. Salvo por el obvio despertar del amor con residuos románticos hacia el final de la adolescencia y del texto –no en la escuela sino en el palco del teatro Colón, al sentir “la proximidad de una criatura bella”, “esa emanación exquisita de la pureza, de la inocencia y de la gracia”, en el capítulo 33 (2004, pp. 127-128) – tampoco la mujer tiene sitio en el sistema rememorativo del dirigente formado en *El Nacional*, como no lo tuvo en sus aulas hasta 1959.

Esquivando el sexismo narrativo para ceder la diégesis a una ex maestra que repone la diferencia de género y legitima su saber en el modelo sarmientino, *Más liviano que el aire* complejiza el esquema bélico fundacional de la nación –*derrotar a la barbarie con un soberbio bofetón*– y entrevera ambos polos en un diálogo que omite la voz del otro, el reo del siglo XXI. Borrado de la escritura, lo que dice Santi queda implícito y recuperable en la legible voz de Lita, anciana soltera que se siente escuchada y, con la bella intención de corregir al mal estudiante presunto de faltas y delitos, le va contando la historia de su madre, cuyo afán de independencia del varón la llevó a la muerte. La trágica historia de su deseo de volar –conociendo “la insegura conciencia pedagógica masculina” (JEANMAIRE, 2009, p. 45) debió someterse sexualmente al instructor para poder pilotear y, al no creer su advertencia sobre el clima, despegó sola y se estrelló– se superpone al sufrido anecdotario amoroso de Lita, casi un modelo biográfico del quiebre del destino prefijado por el plan bio-pedagógico de Sarmiento: los hombres que pasaron por su cuerpo (un amigo de su tío la violó cuando era adolescente, y el novio con el que iba a casarse resultó un estafador) falsean el diagnóstico sarmientino sobre la mujer, que ya no estaría “destinada a ser madre y llevar con ella los gérmenes de la civilización al hogar doméstico”: Lita no es madre, pero intentará brutalmente llevar esos gérmenes a su hogar para salvaguardarlo del bárbaro. El abuso de género confinó a Lita en la docencia sin maternidad, y recién al final de su vida, gracias al chico que contra su voluntad le presta oído, tiene la inquietante ocasión de llevar la misión civilizadora al espacio doméstico, reemplazando el rol materno con un salto generacional: “ya ve, acá estoy, cuidándolo como si fuera mi propio nieto, educándolo para la vida” (JEANMAIRE, 2009, p. 91). Al dar lugar implícito a la instancia perlocutiva (la reacción del receptor reducido al “usted”, dicho por la “yo” cuyo enunciado copa el espacio

impreso), el borramiento de la acción discursiva del chico hace lo contrario de Cané: da lugar al otro con la intensidad de lo silenciado<sup>8</sup>. Semejante distribución dialógica pone en duda la validez de los relatos sostenidos en la identidad nacional desde el siglo XIX, y logra alterar la reproductibilidad oficial que sigue ocluyendo las diversas voces del presente.

### El vago en el baño

Del modelo pedagógico impulsado por Sarmiento (de su hegemonía cultural entre 1880 y la primera mitad del XX, y de sus residuos dispersos tras las crisis de modernidad y los golpes de Estado de 1930 y 1943) surge una educadora como Lita, maestra desplazada por el peronismo que, en el presente del 2000, ejecuta la normalización en el espacio doméstico, castigando al chico con una violencia extrema aunque su cuerpo no sea tocado (a diferencia del de Corrales bajo los métodos de Jacques). Complejizando discursivamente el recurso del punto y aparte, Jeanmaire acentúa el silenciamiento del educable, cuya voz solo retorna implicada en la palabra dominante; lo impreso convierte el diálogo en monólogo, incluso genera la posibilidad de leer la instancia interlocutoria como fantasía inventada por la anciana hablando sola, pero esto reduce la complejidad más interesante de la ambigüedad de toda palabra civilizatoria, que para articularse requiere la instancia del otro, el caudillo biografiado, el menor encerrado (Facundo para Sarmiento, Corrales para Jacques y Cané).

La maestra depende del ignorante para formular su discurso, a condición de que el receptor no lo interfiera (aunque la intromisión se deba a la insatisfacción de necesidades básicas): “No, por favor. No quiero que ahora me venga con el cuento de que pasa hambre. [...]. No me interesan sus cuentos. [...]. Nada de ponerse a contar usted también”

8 En ese gesto tipográfico-político, Jeanmaire elude la mencionada matriz fundacional de la ficción propuesta por Piglia (1993, p. 9): a diferencia del comienzo del *Facundo*, “en el caso de *El matadero* se trata de una pura ficción. Y justamente porque era una ficción pudo hacer entrar el mundo de los ‘bárbaros’ y darles un lugar y hacerlos hablar”. Esquivando esta idea que para 2009 era un tópico cristalizado (tras el auge de los estudios sobre cultura popular y alteridad, tras la pregnancia de la crítica de Piglia en el sistema literario desde los 90), *Más liviano que el aire* dispone “la falta” de lugar para el bárbaro, o dispone su voz en el lugar de “la falta”, el blanco entre párrafos. El espacio impreso señala la ausencia e interpela al único que podría reponer la voz del bárbaro: ya no el autor sino el lector, actor decisivo en la disposición del lugar de la ficción –como prueba el discurso crítico de Piglia.

(JEANMAIRE, 2009, p. 33). La educadora no puede permitir que el educable invierta la “lógica del sistema explicador”, estructurada sobre la ficción de una incapacidad de comprensión; tal inversión la provocó el maestro Joseph Jacotot en 1818 para establecer, entre alumnos que ignoraban el francés y él, que ignoraba el holandés, “el vínculo mínimo de una *cosa* común”, el encuentro de sus ignorancias en la lectura compartida de una edición bilingüe:

Es el explicador quien necesita del incapaz, y no a la inversa; es él quien constituye al incapaz como tal. Explicar algo a alguien es, en primer lugar, demostrarle que no puede comprenderlo por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. (RANCIÈRE, 2007, pp. 15-16, 21)

En cuanto Santi cruza la frontera y rompe una foto querida que Lita le había pasado por debajo de la puerta, según se infiere de la retórica indignada que la escritura deja ver, la ficción del explicador remarca rabiosa la división sin la cual no existiría:

¿Para que aprenda qué?  
¿Qué pretende enseñarme, malvado?  
Degenerado, usted no puede enseñarle nada ni a mí ni a nadie. (JEANMAIRE, 2009, p. 170)

Aunque el diálogo desaparezca tipográficamente, la novela está recorrida por tensiones dialógicas. En tono persuasivo, el yo construye al otro imponiéndole como modelo el sí mismo (dicho en tercera persona autosuficiente): “Yo que usted me calmo y dejo que la vieja le cuente lo que quiera contarle” (JEANMAIRE, 2009, p. 24). En el espacio doméstico que protegió de la invasión bárbara, Lita tiene la potestad de establecer las pautas de conversación, cual aduanera en la frontera difusa entre acuerdo, consejo, admonición y advertencia: “Creí que habíamos llegado a un acuerdo” (2009, p. 17). Amén de su magisterio apostólico y su devoción replicante (como contestación reproductora) por la dicotomía del *Facundo*, Lita es sarmientina en el dominio discursivo: habla “como una loca” frente a una puerta cerrada, avisa que “está un poco sorda” (como Sarmiento), establece tiempos y temas de conversación, se ubica como dueña de la palabra y la esgrime

como arma de persuasión<sup>9</sup>. El supuesto acuerdo establece en tono inocente esa dominación monológica: “Usted me escucha, aprende, y listo, ya está” (2009, p. 17). Desde el comienzo, ella misma se equipara con el otro en cuanto al crimen, implicando el interrogante sobre cuál usurpación sería más grave: “Usted me quería robar mi dinero y, al final, fui yo la que le robé su tiempo” (2009, p. 23). Para resguardar su propiedad la víctima de robo se hace ladrona, arrebatando al victimario algo más vital e irrecuperable que el dinero, su equivalente en la famosa fórmula del liberalismo –“Recuerda que tiempo es dinero”– acuñada a mediados del XVIII por Benjamin Franklin, fuerte modelo biográfico de Sarmiento. Y, al modo binario de Sarmiento, lo sustenta en la dialéctica del orden y el desorden, cuando fija los tiempos para pasarle comida por debajo de la puerta: “Apenas si estoy intentando poner un poco de orden en el desorden de su vida” (2009, p. 171)<sup>10</sup>. Como el sistema de procesamiento cultural y el voluntarismo instructivo de Sarmiento, la didáctica de Lita se sostiene en la acumulación/reproducción que demanda la docilidad silente del otro, obliterando la renovación generacional: “La educación es acumular, es repetir, y las maestras, al menos las maestras viejas como yo, que las de ahora no sé, sabemos que es así. Usted tendría que poner más voluntad, muchacho, ser un poco más dócil, no se puede andar de gaucho por la vida, todo el tiempo” (2009, pp. 139-140).

9 El entrevero de persuasión y violencia es constitutivo del dispositivo sarmientino de acción y discurso, como vimos en el episodio de la oportuna severidad aplicada para respetar el horario en el Pensionado de Santa Rosa, a la que “todos se sometieron gustosos, persuadidos de la ventaja de tal sistema”. Como observa Sarlo (2007, p. 19), el *Facundo* “sugiere permanentemente que la construcción de una nueva cultura (política y civilización urbana conjugadas) tiene más de violencia que de práctica persuasiva. Paradójico destino para el intelectual cuya fuente de poder son únicamente la escritura y el discurso, pero que debe acceder por ellos al lugar donde es posible el ejercicio de la fuerza”.

10 Otro matiz de las tensiones entre persuasión e imposición destaca Amante (2010, pp. 552, 559-564) en lo que llama “dialéctica del orden y el desorden en la formación de la Nación Argentina”, al contrastar el exilio de Alberdi, “novela de aprendizaje del orden”, con “el buen gobierno” proyectado por Sarmiento como “dialéctica del desorden”, a partir de la construcción de un yo recortado en “un padecimiento solitario que confirma la singularidad”: “Es un pequeño salvaje que no sabe obedecer. Con el ministro Manuel Montt en Chile, con el emperador Pedro II en Brasil, Sarmiento [...] certifica que el saber gobernar no radica en la obediencia sino en la instrucción o, mejor incluso: en el aprendizaje”. Como la maestra separada de su cargo público por insubordinada (a la política educativa del peronismo), que monta una situación al margen de la ley para exigir orden al inmaduro que debe aprender, Sarmiento es “el insubordinado” que pretende –como escribe en *Mi defensa* (1843)– que todo le esté subordinado. Matices subjetivos de esa pretensión son explorados en la primera persona de Sarmiento en 1846 ficcionalizada por Jeanmaire en *Montevideo* (1997), relato de la intimidad pulsional del hombre que quería ser presidente.

La ex maestra ya no domina el fragmento de espacio público oficialmente acordado al aula, pero intenta reproducirlo en el espacio doméstico; desde la comodidad enunciativa de quien define parámetros de valoración, Lita aplica al otro la evaluación negativa fundamentada en la versión hegemónica de la historia argentina, no sin íntimas resonancias de su resentimiento profesional, al contar que fue maestra normal “[h]asta que me echaron los peronistas”, replicando el desprecio por la cultura popular que homogeneiza a sectores subalternos y simplifica la dinámica histórica: “Me echaron porque en mis clases yo decía la verdad. La verdad sobre los gauchos, por ejemplo. O sobre los peronistas, que son casi la misma porquería. [...]. Lo que pasa es que éste es un país de vagos. [...]. No se respeta ningún alambrado en este país. Nada” (JEANMAIRE, 2009, pp. 57-58). Tiempo, dinero, propiedad son los valores de esta reproductora de la axiomática capitalista, como si en pleno neoliberalismo resonara el ordenamiento liberal legitimado en el XIX con tipologías pretendidamente científicas. Cuando dicta su mini clase sobre el gaucho, luego de adjudicar al chico una petición de explicación generada menos por su curiosidad que por el encierro que sufre, la pedagoga hogareña remarca el ocio improductivo y el despilfarro de los bienes del territorio nacional:

Está bien, yo le explico. Pero esto deberían enseñárselo las maestras y no yo, que le quede bien claro.

El gaucho era el habitante original de la pampa. Una mezcla explosiva de español con indio. [...]. Como sus padres, apenas si trabajaba. Sólo lo hacía cuando se quedaba sin dinero para tomar alcohol o para jugar a los naipes. Si tenía hambre carneaba la primera vaca que encontraba por el camino sin importarle quién fuera su dueño, comía un poco y dejaba el resto ahí tirado, pudriéndose o engordando aguiluchos. (JEANMAIRE, 2009, p. 60)

Tal emplazamiento del gaucho en la naturaleza replica los mismos términos de la lección aprendida en el segundo capítulo del *Facundo*, aunque sin los matices que abren cierta fascinación de Sarmiento por los tipos gauchos, por ejemplo al presentar “El gaucho malo”: “Es un personaje misterioso; mora en la Pampa; son su albergue los cardales; vive de perdices y *mulitas*; y si alguna vez quiere regalarse

con una lengua, enlaza una vaca, la voltea solo, la mata, saca su bocado predilecto, y abandona lo demás a las aves mortecinas” (SARMIENTO, 1961, pp. 51-52; en itálicas en el original, ortografía actualizada)<sup>11</sup>. La voz de Lita esquematiza las resonancias del pasado y agrega incómodos ruidos del presente; replicante de los medios de comunicación que a fines del XX han desplazado en el agenciamiento de identidad y cultura al Estado (y sus aparatos ideológicos como la escuela), la anciana obsequia al gaucho otra estampa denigratoria que revela los límites de su pensamiento de género, cuando (para justificar el discurso indirecto de su madre obligando al instructor a poner en marcha el aeroplano que la mataría, gritándole “que ya estaba bien de tanta mariconeada”) insiste en usar al gaucho como evidencia de que “[s]iempre hubo maricones”: “Fíjese en los gauchos, si no. Toda la vida solos, ahí, arriba de sus caballos. ¿Usted se cree que de las pulperías no salían abrazados? Vamos, eran todos maricones, por eso ahora estamos como estamos” (JEANMAIRE, 2009, p. 66). El curso acelerado de cuatro días con el chico encerrado en el baño pauta unívocamente el objetivo pedagógico de Lita: dar un enérgico golpe discursivo que elimine todo rastro de anormalidad en el joven educable. Y si este resulta incapaz de aprender, la acción pasará como Jacques del discurso al cuerpo, y su vida de ser viviente será puesta en entredicho hasta lo irreversible<sup>12</sup>.

---

11 Si *Más liviano que el aire* dialoga con el lugar del *Facundo* en la cultura nacional, la estampa del gaucho que despilfarra comida extiende el diálogo a las relaciones estudiadas por Adolfo Prieto en la emergencia de la literatura argentina; un antecedente de la estampa exagerada por Sarmiento y recargada por el anacronismo de Lita lo brinda el capataz que dirige la matanza en el relato de viaje de Fitz Roy en 1839: “me manifestó que los gauchos solían matar los animales con el solo fin de extraerles la lengua, y acaso un bife o dos ‘para un asado’ (al asador) sin tomarse el trabajo de cuerearlos” (AAVV, 2012, pp. 104-105).

12 Los preconceptos de Lita funcionan en esa zona ambigua entre la norma y la excepción, replicando el discurso disciplinario que ha priorizado la sexualidad como zona de aplicación del poder de normalización (FOUCAULT, 2008a, p. 49). Si la policía, el sistema jurídico y la psiquiatría controlan y clasifican la homosexualidad para arrinconarla en la sección patológica de las perversiones, también “gaucho” fue, entre los siglos XVIII y XIX, la clasificación de una subjetividad externa a la norma y peligrosa para el orden, en el momento histórico en que, según Foucault (que señala el siglo XVII para el ámbito europeo), los discursos entran en “la edad de la represión”, y lo viviente comienza a ser distribuido en un dominio de valor y utilidad, en el que al hombre moderno le cabe la definición pos-aristotélica: “un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente” (FOUCAULT, 2008b, pp. 11, 135).

### Maestras normales sobreactuadas

Mujer independiente gracias a la educación recibida y profesionalmente practicada, Lita es un digno producto de la política de normalización ejecutada desde fines del XIX, que orienta las prácticas pedagógicas durante buena parte del XX. Habiendo incorporado en la enseñanza secundaria/superior a sujetos sociales que estaban excluidos, el normalismo significó una ampliación cultural que brindó ocasión a muchas mujeres de forjarse una profesión digna, no sin cierto resentimiento contra las clases ociosas (que en Lita se orienta hacia el peronismo como obturador de su ascenso laboral). Así lo muestra Rosa del Río, la maestra normal que en 1921 accedió a la Dirección de una escuela pública de Villa Crespo en Buenos Aires, cuya voz edita Sarlo en el primer capítulo (“Cabezas rapadas y cintas argentinas”) de *La máquina cultural*: “Ninguna de mis primas estudió para maestra ni para nada. [...] se reían [de mí], las ignorantes. Después, cuando fueron grandes y se fundieron la plata del padre, me empezaron a respetar: claro, entonces yo era directora de escuela y me había podido pagar un viaje a Europa” (SARLO, 1998, p. 18). El mandato familiar de Rosa recupera la antinomia en los términos sarmientinos que vimos en Lita: “Antes de ingresar a la Escuela Normal, yo era una salvaje”, y recuerda la prohibición paterna de ir a los carnavales del barrio “porque allí se mezclaba un mal elemento [...]. ‘No quiero que sean unas gauchas’, dijo mi padre y nosotras obedecimos sin chistar” (1998, p. 20).

La maestra normal encarna la tradición voluntarista impulsada por el pedagogo americano construido en textos como *Facundo*, *De la educación popular*, *Recuerdos de provincia*, mezclada con la imagen de luchador tesonero frente a condiciones adversas. La figuración de la docencia como esforzado sacerdocio sustenta la rigidez disciplinaria, recelosa de los hogares habitados por “espíritus ignorantes”, como si hablara Sarmiento a través de Rosa del Río: “Sobre todo, era muy severa en la disciplina: hay que imaginarse una escuela en estos andurriales, con chicos que venían de esas casas donde no había un libro y muchas veces los padres tampoco sabían leer” (SARLO, 1998, p. 34). Como en el caso de Lita, el afán salvacionista de Rosa apunta contra hábitos y creencias del universo cultural de los alumnos, según los términos en que se refiere a la familia numerosa de un vasco tambero, “todos espiritistas, de la que yo quería salvar un poco a ese chico porque me



parecía que tenía condiciones para otra cosa” (1998, p. 49). Frente a madres analfabetas, con apariencia campesina, de las que Rosa presume que su visita a la escuela es “la primera vez que salían para ir a un lugar público argentino, a un lugar importante”, surge una prioridad acuciante que remite a las bases positivistas del programa pedagógico establecido: “Lo primero que hay que enseñarles a estos chicos es la higiene” (1998, pp. 52-53). Que el normalismo se funda a la vez sobre la igualdad social y la homogeneización violenta lo muestra el episodio de abuso higienista que Rosa acomete en pro de exhibir una escuela modelo: pagándole ella misma (en otra confusión de lo privado con lo público) lleva a un peluquero a la escuela para rapar a los alumnos. Aplaca el “susto terrible” de los chicos infundiéndoles el temor civilizado, explicándoles que “todos nosotros debíamos venir limpios y prolijos a la escuela y que lo primero que teníamos que tener prolijo era la cabeza porque allí andaban bichos muy asquerosos, que podían traerles enfermedades” (1998, p. 55). Aunque no recibe más oposición que unas pocas madres, a las que también salva de su incultura (“creían que si los chicos se lavaban la cabeza se resfriaban”), un hermano abogado la previene de que semejantes audacias la pueden “meter en un lío” jurídico; pero la tesonera higienista no oye reparos, convencida a la vez del oscurantismo ajeno y del saber monopolizado por la institución que representa: “Pero ni esas madres ni esos chicos sabían nada de higiene y la escuela era el único lugar donde podían aprender algo” (1998, p. 56).

El otro, emplazado como alumno, sujeto necesitado de disciplina y limpieza, es compulsivamente orientado a descubrir su carencia y modificarla a partir del diagnóstico del yo pedagogo; maestras como Rosa o Lita serían médicas morales, que batallan contra piojos, hacinamientos, incestos y otras enfermedades que ellas vienen a curar. Al explicar a Santi que la relación sexual con su hermana no puede ser amor, Lita simplifica el diagnóstico civilizador y muestra las limitaciones de su voluntad normalizadora: “Usted es un enfermo, muchacho. No sé cómo voy a hacer para curarlo de ese mal”. En el párrafo siguiente, tras la presumible defensa del otro que no pidió ninguna asistencia, la maestra articula el monopolio violento de la salud: “No quiere que lo cure porque todavía no se ha dado cuenta de que está enfermo. Eso pasa. [...]. De acá no se va hasta que no esté sano” (JEANMAIRE, 2009, p. 186). Como los alumnos rapados

por Rosa, Santi no tiene posibilidad de réplica y debe someterse al tratamiento pedagógico impuesto por la maestra sin escuela. En la forma testimonial editada por Sarlo y en la forma novelística editada por Jeanmaire, las maestras extremejan la práctica habitual del imaginario educativo implantado por el normalismo, hegemónico hasta que las crisis volvieron evidente la inadecuación de su recurso a la violencia frente a sujetos desclasados masivamente por las políticas neoliberales desde la década de 1970.

Como analiza Sarlo (1998, p. 62) enfocando la década de 1920, la escuela debía enseñar lo que no se aprendía en las familias: aseo personal (“cabezas rapadas”) y patriotismo (“cintas argentinas”). Lita se desempeña en la docencia algunas décadas después que Rosa del Río, según su versión fija de que la echaron los peronistas porque decía la verdad sobre el gaucho: si la educadora tenaz enseña lo que no se aprende en el hogar, bajo el peronismo debe luchar contra una legitimidad representativa que le resulta aberrante, e incluso contra el patriotismo inculcado por la gubernamentalidad del Estado justicialista<sup>13</sup>. Rosa ocupa su cargo público por los años en que el gaucho ha sido canonizado como arquetipo de la nacionalidad, cuando esta se consideró sometida a la heterogeneidad implantada por la inmigración que transformó la estructura social durante el medio siglo anterior; su discurso deja entrever ese proceso en una acotación

13 En el sentido de Foucault, la gubernamentalidad es una forma de ejercicio del poder que produce conductas delimitando las opciones posibles para la acción de individuos, clases, públicos, poblaciones. Las condiciones de posibilidad y aceptabilidad, a mediados de la década de 1940, de la gubernamentalidad de Estado –que genera formas biopolíticas de control social y “da lugar al nacimiento de la higiene social, la asistencia pública, las políticas sociales, la justicia social dentro del capitalismo, la salud pública, la policía y la penitenciaria, la educación pública”– serían favorecidas por la crisis, mutación y disgregación, iniciada en los 30, de la gubernamentalidad liberal instaurada en el XIX, que limitaba la intervención del Estado a garantizar la reproducción del mercado como organizador de lo social (GARCÍA FANLO, 2015, pp. 397-399). Por efecto del enfrentamiento, en la Segunda Guerra Mundial, del capitalismo con la gubernamentalidad de Estado en sus formas extremas fascistas y socialistas, la reformulación del liberalismo clásico da lugar a la gubernamentalidad neoliberal, en cuyo marco viven y se (des)encuentran Lita y Santi. El resentimiento antiperonista de Lita resulta históricamente factible: “la difusión entre el pueblo de la doctrina peronista requiere de un poder pastoral organizado, eficiente y perseverante cuyo accionar en la vida cotidiana debe abarcar todos los espacios de la vida cotidiana, desde la Unidad Básica al trabajo, la familia, la escuela, los medios de comunicación” (403). Y su replicancia sarmientina también expone una zona densa de la burocracia cultural bajo el peronismo, que “abrevó así en *el más liberal de los proyectos*: educar al soberano”, para lo cual hizo “hincapié en dispositivos propios de la ‘cultura distinguida’ como el libro” (FIORUCCI, 2011, p. 61).

marginal sobre el portero de la escuela que la ayudó en la decoración de inicio de clases: “un hombre muy gaicho, que se daba mucha maña” –aunque en la generación anterior perdura el uso condenatorio, como en la frase citada del padre de Rosa que no permite a sus hijas ir a los carnavales con la sentencia paranoica que retomará Lita– (SARLO, 1998, pp. 20, 48). La obediencia patriarcal (al padre, al Estado) sostiene la solución higienista en la institución del normalismo triunfante previo al peronismo, que modula la violencia civilizadora bajo el tono convincente de una reproductora del proyecto cultural del Estado.

El peronismo habría trastocado la acepción positiva del gaicho trabajador; los estamentos tradicionales, que vieron amenazados sus privilegios, hablan a través de Lita para asignar a los sectores populares la desidia que obstaculiza el progreso nacional: “un país de vagos”. Si Rosa dirige su resentimiento contra parientes ricos pero ignorantes, el de Lita invierte la agonística para redirigirse contra el peronismo que alteró el reparto de legitimación social. A diferencia de Rosa, cuya voluntad raptada con entusiasmo por la ideología educativa la lleva a “convertirse en servidor del proyecto cultural” del Estado (SARLO, 1998, p. 67), Lita sostiene su bandera sarmientina en oposición a una gubernamentalidad que impuso otra realización de la cultura nacional. Con esos significativos matices coyunturales, las dos maestras coinciden en llevar al extremo, hasta tocar salvajemente las vidas ajenas, las pautas de orden, higiene, economía y perfección que les encomendó el sistema educativo pautado a fines del XIX. El exceso en sus obligaciones pedagógicas estaba implícito en la axiomática del normalismo que las crió, fundado en los bordes violentos entre universalidad y homogeneización, derechos y deberes, cultura letrada y atraso. Como Rosa en su cruzada por salvar a los chicos de las propias familias, Lita “exageró cruelmente sus deberes”; su anacrónico mesianismo civilizatorio sostiene abierto el mismo “punto interesante en la historia de la maestra” editada por Sarlo: “el conflicto entre lo que debe hacerse y la sobreactuación de la norma” (1998, p. 276). Formadas bajo la antinomia liberal, formadoras del educable como incapaz, estas maestras sobreactúan la ficción pedagógica que divide el mundo en ignorantes y sabios. Entre la escuela y el hogar, entre ficción y testimonio, antes y después de las crisis sociales de la segunda mitad del XX, ambas voces femeninas reproducen la barbarie en nombre de la civilización.

### **Ficción pedagógica y biopolítica hogareña**

Desde la organización nacional y el establecimiento de instituciones estatales en la segunda mitad del siglo XIX hasta las crisis socioeconómicas en la transición del XX al XXI, el poder pedagógico en Argentina y otros países latinoamericanos se desarrolla con la marca civilizadora, atento a la minucia de la acción cotidiana, preocupado por la disposición de los cuerpos en el espacio y por el ordenamiento de los tiempos de interacción. Desde Sarmiento la “educación popular” se proyecta integrando a todos, “sin desigualdades de instrucción”, aunque esa incorporación utópica “requiere que abandonen cualquier condición previa y se acoplen [...] al orden adecuado, a la palabra civilizada”; ese pensamiento que ubicó la pedagogía en el centro de una razón estatal omnívora ha tenido una continuidad ominosa y, como Rosa hacia 1920 y Lita hacia 2010, “se preguntó poco sobre la ética de sus intervenciones” (DUSSEL, 2012, p. 577). Estas perseverantes educadoras llevan al extremo la evidencia que Foucault (2008, p. 33) encontró en la crítica al conocimiento de Nietzsche; las condiciones políticas y económicas de existencia no son un velo para el sujeto de conocimiento, sino aquello a través de lo cual éste se forma: “Aun en la ciencia encontramos modelos de verdad cuya formación es el producto de las estructuras políticas que no imponen desde el exterior al sujeto de conocimiento, sino que son, ellas mismas, constitutivas de éste”. El sujeto explicador, que reproduce el orden adecuado ocultando bajo acción moral la pelea personal y política entre intereses contradictorios, exhibe la falta de continuidad natural entre el conocimiento y las cosas por conocer: allí “[s]olo puede haber una relación de violencia, dominación, poder y fuerza, una relación de violación” (FOUCAULT 2008, p. 23).

Bajo la cultura del capitalismo social a comienzos del siglo XXI, en la que “una pequeña porción de gente capacitada puede controlar a la sociedad entera” y se elimina a individuos a la vez que se los promueve, “la élite se metería bajo la piel de las masas haciéndoles sentir que no se entienden a sí mismas, que no son intérpretes adecuados de su propia experiencia vital” (SENNETT, 2006, pp. 108, 113). Imponiendo a Santi con diminutivo sarcástico la reducción de sus condiciones enunciativas, en su quinta emisión Lita le hace sentir

que ella puede interpretar su vida mejor que él mismo: “deje de golpear la puerta como un tonto y escuche quietito que no le va a venir nada mal escucharme” (JEANMAIRE, 2009, p. 11). Cuando la interrupción denota falta de información sobre lo que la educadora considera cultura general, la admonición es tajante: “Pero usted no sabe nada, querido” (2009, p. 29), “Usted es un tarado” (2009, p. 55). Al promediar la novela Lita se va encariñando con Santi, no por sus rasgos genuinos sino en cuanto nota que el chico actúa como ella pretende, y sobre todo porque obtiene el beneficio inesperado de una compañía, otro que pasivo la escuche hablar de sí misma y de su madre: “Usted ya sabe más de mí que cualquier otra persona que haya conocido en mis noventa y tres años de vida. Es como si fuera mi amigo. Mi único amigo” (2009, p. 80), o alterando más la confusión entre hogar y escuela: “Entonces, muchacho, ¿le está empezando a gustar vivir conmigo?” (2009, p. 99). En su arbitrio pedagógico Lita se considera parte de la élite capacitada para controlar a la sociedad; su tenacidad redundante en la eliminación del individuo que quiso promover: pasará de la demanda de agradecimiento –“¿Cuánto más va a tardar en reconocer que le salvé la vida?” (2009, p. 107)–, a la sanción cínica del alumno que no aprendió la lección: “Al final, me lo va a agradecer, para qué quiere vivir. [...]. Usted tampoco entendió a mi madre” (2009, p. 238). Lita decide que Santi no supo reeditar su apostolado, y en vez de liberarlo como le había prometido si la escuchaba, acciona con cinismo docente el poder sobre la vida precaria del otro. Esta civilizadora residual funda sus mejores intenciones de integridad social en la violencia de la normalización y, al activarla, también la padece (el gas del horno afectará a ambos).

Entre contradicciones culturales de comienzos del siglo XXI, esta mujer sigue emplazada en el orden explicador de la maestra normalizadora, que se beneficia del alumno sin darle nada a cambio, excepto el brutal mesianismo cuando juzga que el otro es incapaz de llevar una vida digna. Lita es un sujeto de conocimiento formado por las estructuras políticas que sostuvieron el modelo educativo de la desigualdad de inteligencias, amparado en el reparto social formulado por Sarmiento y establecido por el Estado moderno, que priorizó la severidad oportuna sobre la persuasión y el afecto, que procuró dar existencia social a las mujeres según la parte de felicidad biológicamente determinada. Sorda frente a la puerta cerrada, la ex maestra creyó estar formando individuos cuando reproducía ciudadanos: “sólo existe

igualdad [...] entre individuos que se miran únicamente como seres de razón. Por el contrario, el ciudadano, el habitante de la ficción política, es el hombre caído en el país de la desigualdad” (RANCIÈRE, 2007, pp. 117-118). Y la situación se agrava si “ciudadano” o “maestro” (el genérico acostumbrado, de Sarmiento a Rancière) se declinan en femenino. Como en las prevenciones liberales de Sarmiento y Cané sobre la igualdad de capacidades para ser educado, la ficción pedagógica erige el progreso como ficción social y representa la desigualdad según su afán correctivo: “El Progreso es la ficción pedagógica erigida en ficción de la sociedad toda. El corazón de la ficción pedagógica es la representación de la desigualdad como *retraso*” (RANCIÈRE, 2007, p. 150; en itálicas en el original). Artificiosa extensión del hogar mediante el emplazamiento de la mujer como guardiana materna del orden económico, la escuela obtura la posibilidad de emancipación; la institucionalización del progreso implica “el renunciamiento a la aventura intelectual y moral de la igualdad”: la instrucción pública sería “el trabajo de duelo de la emancipación” (2007, p. 168). La moral emancipatoria de la igualdad de inteligencias no sobrevive a la institucionalización. Tal fracaso civilizatorio desnuda la voz monopólica de *Más liviano que el aire*. El orden explicador que montó Lita en su hogar sería una sinécdoque extrema no solo de la escolaridad sino de la sociedad argentina, que desoculta los residuos de sus paradojas fundacionales, ominosamente activas en la vida contemporánea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV. *Escenas del matadero*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2012.

AMANTE, Adriana. *Poéticas y políticas del destierro. Argentinos en Brasil en la época de Rosas*. Buenos Aires: FCE, 2010.

CANÉ, Miguel. *Juvenilia*. Buenos Aires: Colihue, 2004.

DUSSEL, Inés. “Poder pedagógico para el Estado”. In: AMANTE, Adriana (dir. de vol.); JITRIK, Noé (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina – Sarmiento*. Vol. 4, Buenos Aires: Emecé, 2012, pp. 555-577.

365

ECHEVERRÍA, Esteban. *Manual de enseñanza moral para las escuelas primarias del Estado Oriental*. In: GUTIÉRREZ, Juan María (Ed.). *Obras completas de Esteban Echeverría*. Buenos Aires: Ediciones de Antonio Zamora, 1972.

ESPÓSITO, Fabio. *La emergencia de la novela en Argentina: la prensa, los lectores y la ciudad (1880-1890)*. La Plata: Al Margen, 2009.

FIORUCCI, Flavia. *Intelectuales y peronismo. 1945-1955*. Buenos Aires: Biblos, 2011.

FOUCAULT, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa, 2008.

\_\_\_\_\_. *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. 1976. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008b.

GAGLIANO, Rafael. “Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario”. In: PUIGGRÓS, Adriana (dir.). *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna, 1991, pp. 281-307.

GARCÍA FANLO, Luis. “Pueblo, populismo y argentinidad: la gubernamentalidad peronista”. In: GONZÁLEZ, Carina (comp.). *Peronismo y representación. Escritura, imágenes y políticas del pueblo*. Buenos Aires: Final Abierto, 2015, pp. 391-411.

JEANMAIRE, Federico. *Montevideo*. Santafé de Bogotá: Norma, 1997.

JEANMAIRE, Federico. *Más liviano que el aire*. Buenos Aires: Clarín-Alfaguara, 2009.

JEANMAIRE, Federico. *Las madres no les decimos esas cosas a las hijas*. Buenos Aires: Seix Barral, 2012.

MONTALDO, Graciela. “La desigualdad de las partes”. *A contracorriente. Una revista de historia social y literatura de América Latina*, Vol. 7, N° 1, otoño 2009, pp. 14-44. Disponible en: <[https://www.ncsu.edu/acontracorriente/fall\\_09/articles/Montaldo.pdf](https://www.ncsu.edu/acontracorriente/fall_09/articles/Montaldo.pdf)>. Acceso: oct. 2016.

MORGAGE, Graciela. “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes ‘legítimos’”. In: \_\_\_\_\_ (comp). *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997, pp. 67-114.

PIGLIA, Ricardo. “Echeverría y el lugar de la ficción”. In: *La Argentina en pedazos*, Buenos Aires, La Urraca, 1993, pp. 8-10.

PIGLIA, Ricardo. *El último lector*. Barcelona: Anagrama, 2005.

RAMOS, Julio. *Paradojas de la letra*. Caracas: Excultura, 1996.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

SARLO, Beatriz. *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel, 1998.

SARLO, Beatriz. “La invención de Sarmiento” (1989). In: *Escritos sobre literatura argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, pp. 18-19.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo*. [Prólogo y notas de Alberto Palcos]. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, 1961.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *De la educación popular*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2010.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Recuerdos de provincia. Mi defensa*. [Prólogo de Tulio Halperin Donghi]. Buenos Aires: Emecé, 2011.

SENNETT, Richard. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama, 2006.