

Sombra terrible del XIX en el XXI Bordes del poder pedagógico en ficciones argentinas contemporáneas

Juan Pablo Luppi

Nuestro pueblo es tan estúpido¹

En torno al binarismo civilización/barbarie del programa liberal, impulsado por Sarmiento y realizado por la élite dirigente de fines del siglo XIX y principios del XX, dos novelas de la década del 2000 actualizan los efectos de las oposiciones fundacionales en la sociedad paranoica, sexista y mediática del neoliberalismo contemporáneo. Focalizadas de distinto modo en mujeres, ambas inquietan el aspecto pedagógico de la intervención sarmientina, que en el 80 tuvo su consolidación con la dirigencia surgida de la formación humanista implementada junto con la normalización de la escuela secundaria, según rememora Cané su paso por el Colegio Nacional de Buenos Aires. Publicada en 2007, *Ciencias morales* de Martín Kohan ubica en el mismo colegio de Cané, un siglo después, a una joven preceptora que replica y padece el prestigio de la institución, cuando la guerra de Malvinas en 1982 acelera el apogeo y crisis del nacionalismo disciplinario replicado por las autoridades escolares. Publicada en 2009, *Más liviano que el aire* de Federico Jeanmaire ubica en el presente de la escritura, y en el espacio doméstico que extrema lo siniestro del encierro, una situación pedagógica monologada por una anciana ex maestra, replicante del discurso sarmientino aunque choque violentamente con la realidad.

¹ Una versión inicial de este artículo fue leída en el II Simposio de la Sección Estudios del Cono Sur - LASA "Modernidades, (in)dependencias, (neo)colonialismos", Montevideo, 21 de julio de 2017.

Desde la dicotomía generada por *Facundo* (1845), apropiando para América sistemas ideológicos principalmente de Francia, Alemania, Inglaterra, los procesos democratizadores implican la erradicación de sujetos sociales previos. Lo europeo y la alfabetización debían imponerse sobre lo autóctono y el autoritarismo englobados como *barbarie*, disimulando que esta categoría no define ninguna esencia sino que -como veía Montaigne en 1580- nombra lo ajeno a las costumbres de quien enuncia.²

Establecido sobre las ideas en acción de Sarmiento, el sistema educativo tuvo como finalidad contradictoria “integrar disciplinadamente a los sectores populares, y funcionar como una instancia de legitimación política para las élites gobernantes”; el proceso social se constituía a la vez sobre el potencial democratizador y la exclusión de ciertos sujetos: la educación debía ser un derecho básico universal, aunque no todos recibieran hospitalidad en las aulas (Pineau 2016, pp. 122-123). A la vez que proclama la integridad educativa como política de Estado, Sarmiento desconfía de las posibilidades de aprender de los nativos; “su intención es más práctica que apoyada en sentimientos de justicia social hacia la población relegada” (Puiggrós 2016, p. 49). Armado en torno a la observación pedagógica realizada en Europa y Estados Unidos en 1846-1847, *De la educación popular* (1849) destaca el progreso de la educación pública gratuita, pero el entusiasmo es matizado ante las condiciones del medio local: en la extensión que aqueja a la Argentina (como establecía el primer capítulo del *Facundo*) no sería simple difundir las escuelas “por todas partes con igualdad”. La utopía de universalidad no se enuncia sin la contraparte de queja por la recesiva ignorancia de la población, al reponer la protesta de un “frenologista inglés” en la introducción del libro: “La constante queja era: nuestro pueblo es tan estúpido, son tan abandonados que no se guían por las instrucciones que les damos, ni ponen en práctica con juicio y perseverancia los medios de mejora que ponemos en sus manos” (Sarmiento 2010, p. 35). De ahí la necesidad de focalizar la inspección de escuelas en “la moralidad de los maestros y [...] la disciplina de las escuelas” (p. 110). El plural normado como masculino esconde el género que, desde los planes de Sarmiento hasta la actualidad, sería mayoritario en los niveles preescolar

² “Volviendo a mi tema, hallo que nada hay de bárbaro en la nación visitada por el hombre que dije [Brasil, “ese otro mundo que se ha descubierto en nuestra época”], salvo que llamamos barbarie a lo que no entra en nuestros usos”. Montaigne, “De los caníbales” (1999, pp. 153, 155).

y primario. La universalidad programada replica el orden doméstico; es “natural” que el inicio de la reproducción del saber corresponda a las mujeres, destinadas a “servir de maestras para enseñar a los pequeñuelos los primeros rudimentos de lo que constituye la enseñanza primaria” (id.).³

Tres décadas después, con las mujeres emplazadas en el normalismo que las destinó a enseñar rudimentos letrados, la necesidad de corregir a ciudadanos defectuosos (agravada por la inmigración) intensifica la dicotomía entre integración y exclusión que encuadra el poder pedagógico. En su rememoración del Colegio Nacional de Buenos Aires, que no aceptará mujeres hasta promediar el siglo XX, Cané recrudence la división entre una élite legitimada y los sujetos que no pueden ser incluidos sin normalización.⁴

³ “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” (Morgade 1997, pp. 67, 69).

⁴ En el prefacio de *Juvenilia* (publicado en 1884, en sincronía con la ley 1420 de educación laica, gratuita, universal, obligatoria), al distinguirse de los condiscípulos que fracasaron y “han perdido el paso en las sendas normales de la tierra”, Cané legitima el reparto vertical del saber destacando el propio prestigio con signos de exclamación y marcando el fracaso ajeno con el sobrentendido de los puntos suspensivos: “Se puso de pie en una actitud indecisa; no sabía la acogida que recibiría de mi parte. ¡Yo había sido nombrado ministro no sé dónde!, y él. . . Me enterneció” (2004, pp. 51-53). Una política de la puntuación, distinta de la que veremos en Jeanmaire, define los roles en el presunto diálogo: al yo le cabe el tono admirativo, al otro el silencio (y la conmiseración que fija la agencia en el yo que se enternece). La violencia física no se contradice con la moralidad de los maestros que preocupaba a Sarmiento; el capítulo 12 comprime la dicotomía del *Facundo* en un duelo entre el educador Jacques y el reo Corrales, donde el instinto del joven es controlado por “la ciencia y el genio de la estrategia” del maestro francés, que para corregir la desatención del alumno lo derriba con “un golpe enérgico” (pp. 81-83). La posición enunciativa remarca el círculo de un *nosotros* exitoso por acatar el régimen disciplinario, como en la rememoración de la violencia institucional en el capítulo 20: haber pasado “horas mortales” de castigo, en una “pieza baja, de bóveda”, conforma un recuerdo traumático que el ex alumno convierte en enseñanza útil para la higiene social: “He conservado toda mi vida un terror instintivo a la prisión” (pp. 98-99). En el colegio de varones prima la imposición violenta, como contraparte de la feminización de la docencia primaria; a la par de la significación hegemónica de la mujer como educadora “natural” (y trabajadora “barata”), “los hombres comenzaban a ‘confesar’ su desconocimiento acerca del mundo infantil con el que se habían vinculado como educadores a partir de la violencia física -o la amenaza de su uso- y la imposición” (Morgade 1997, p. 68).

Ese Colegio Nacional fundado en 1863 (cuando ingresa Cané) será el modelo difusor de la estructura de la escuela secundaria argentina, replicado con voluntarismo disciplinario por las autoridades que, al final de *Ciencias morales* y de la guerra de Malvinas, lo dejarán librado a una crisis agravada en el cuarto de siglo siguiente, hasta propiciar la verosímil deserción escolar del chico que padece el discurso de la ex maestra en *Más liviano que el aire*. El reparto disciplinario del saber, la vigilancia de la moralidad de “los maestros” (ocultando la mayoría femenina y la violencia física masculina), la fijación arbitraria y económica de las mujeres en ese programa, el terror necesario para el sostén de una sociedad moderna son marcas persistentes del poder pedagógico, cuya violencia civilizadora exploran de distinto modo las novelas de Kohan y de Jeanmaire en la segunda mitad de la década del 2000.

Silencio, señores

Vuelto anacrónico el humor liviano de Cané, los alumnos y alumnas en *Ciencias morales* se comportan a partir del miedo y son castigados con el encierro, en un Colegio Nacional que en 1982 ha desterrado las turbulencias provocadas por el impulso rebelde presumido en la juventud, y practica modalidades de control en apariencia más civilizadas. El encierro no se limita a la “Séptima hora”, como se titulan tres capítulos focalizados en ese espacio-tiempo fronterizo en que la división entera permanece una hora más en el aula sin poder hacer otra cosa que estudiar. Además, los jóvenes en el colegio permanecen encerrados en el discurso vacío de la sumisión: la frase que más repite la voz coral de los alumnos es “Sí, señorita preceptora”. A diferencia de *Juvenilia* -tramposamente tramado por el *nosotros* estudiantil que esconde un *yo* con privilegio de examinador- la diégesis de *Ciencias morales* se deja orientar por el discurso normalizador para develarlo desde adentro, en el momento histórico en que la crisis de la modernidad ha abierto el debate sobre su posteridad. Como desarrolló Foucault (2008: 59) profundizando su famosa conceptualización del panóptico de Bentham, con el sistema basado en la “disciplina con efecto de normalización” el siglo XVIII introdujo un poder que no es represivo sino productivo: la represión sería un efecto lateral con respecto a sus mecanismos centrales de fabricación. El poder está integrado a la distribución y eficacia de las fuerzas, “posee en sí mismo los principios de transformación e

innovación”.

En el agobiante espacio institucional de (re)producción del saber, mientras afuera suenan estertores de guerra que harán caer a las autoridades, la narración obtura la enunciación juvenil y se concentra sobre María Teresa, la preceptora veinteañera devota de la disciplina y la obediencia al varón, Biasutto, jefe de preceptores diligente en la confección de listas de estudiantes y profesores presuntamente subversivos. En el borde del último eslabón de autoridad, confundida generacionalmente con los alumnos, María Teresa es víctima del saber y el deber como mecanismo productivo. Mediante un acercamiento dirigido a su percepción, el narrador domina saberes reconocibles del autor (docente universitario de teoría literaria, Kohan fue alumno del Colegio hacia el final de la dictadura) relativos a contenidos y modos de enseñanza en la institución, reproduciendo teorías sobre la guerra (Sun Tzu, Maquiavelo, Clausewitz) y la biopolítica (Foucault) tanto como el sitio canónico de *Juvenilia* en simbiótica relación de prestigio con la institución. Como una réplica anacrónica del tono auto legitimador de Cané, la remisión al canon histórico del XIX es explícita, desde que el primero, el último y otros tres de los dieciséis capítulos de la novela se titulan “Juvenilia”; el íncipit del relato (“Alguna vez este colegio, el Colegio Nacional, fue solamente de varones”) contrapone el pasado apacible de “los tiempos de Miguel Cané” con el presente perturbado por la mixtura. Tensado en el binomio del orden y el desorden, el narrador focaliza en la mujer que, emplazada en funciones de vigilancia, se ha incorporado a ese mundo otrora masculino:

Entonces con toda seguridad las actividades transcurrían de manera más sosegada, o por lo menos eso presume ahora, en el estado de distracción que la gana hacia el final del segundo recreo de la tarde, la preceptora de tercero décima (...). Eso piensa, abstraída, aunque vigilante en la apariencia (...). Y lo piensa sin distinguir que, de regir todavía las normas de aquella época de esplendor, ella misma no podría ocupar ahora el puesto que ocupa en el colegio (Kohan 2007, pp. 9-10).

El fluir perceptivo de María Teresa aparece dominado por la precisión sintáctica del narrador, como sus palabras y funciones son delimitadas por la normativa de orden y perfección. La primera emisión oral de la preceptora,

cuando termina el recreo, condensa la imposición de la norma en la segunda persona plural en vocativo masculino, que obtura a la mitad femenina del alumnado: “-Silencio, señores” (y las siguientes refuerzan la proxémica adecuada: “-Tomen distancia” y “-Firmes”; pp. 12, 14). El sesgo del género sexual, obturado en la enunciación, extrema la obsesión por el detalle y conduce a María Teresa al lugar ambiguo de una víctima del deber. El narrador explicita el deseo, confundido con la responsabilidad, que impulsa a la preceptora en su cruce espacial y simbólico: se esconderá en el baño de varones para sorprender a los alumnos que fuman, porque “quiere ser ella la que descubra al infractor y pueda por fin presentar el caso resuelto a la consideración, seguramente admirativa, del señor Biasutto” (p. 55). Replicando “cierta obsesión por el detalle de la regulación” como la que Dussel (2012, p. 569) ve en la pedagogía sarmientina, aunque no aplicada a la caligrafía sino a la conducta, la joven preceptora chocará contra el abuso del varón. La obsesión reguladora y el afán de lograr la aprobación del jefe llevan a María Teresa a cruzar la frontera y meterse en un espacio que le está vedado. La debilidad de su posición de género es inapelable: el empeño vigilador la convierte en víctima sexual de Biasutto. La mujer que impartía el silenciamiento a los alumnos es violentamente silenciada por el sistema al que pretendió servir.

Yo que usted

En *Más liviano que el aire* el joven educable es castigado con el encierro y la obturación textual de su voz. Si en la novela de Kohan no hay espacio para voces de alumnos más allá de la aceptación de normas, Jeanmaire extrema esa falta dando rendimiento al recurso tipográfico del punto y aparte: en cada cambio de párrafo se infiere que hubo una emisión del chico encerrado en el baño de la casa donde entró a robar, pero siempre es la propietaria víctima del robo quien habla en la escritura. El espacio impreso es la voz de Lita, ex maestra normal de 93 años; las contestaciones de Santi, el chico villero de 14 años que abandonó la escuela, quedan implicadas en la palabra dominante. Lo impreso convierte el diálogo en monólogo; 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 la palabra civilizatoria, que para articularse necesita la instancia del otro, el me-

nor silenciado. Aunque el diálogo aparezca editorialmente trunco, *Más liviano que el aire* está recorrido por tensiones dialógicas, que confieren al lector la responsabilidad de reponer la voz del bárbaro. La dialogización de géneros secundarios y estilos familiares e íntimos revela la dependencia del estilo “con respecto a la concepción y la comprensión que el hablante tiene de su destinatario”; “la postura de respuesta del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio” (Bajtin 1989, pp. 257, 288): el interlocutor participa activamente, aunque sus respuestas sean prefijadas, o ni siquiera hable o no leamos lo que dice. Con tono tensado entre persuasión e imposición, Lita intentará corregir al otro implantando como modelo el sí mismo (dicho en tercera persona autosuficiente, a la manera de Sarmiento): “Yo que usted me calmo y dejo que la vieja le cuente lo que quiera contarle” (Jeanmaire 2009, p. 24). Dominando el *usted* y abarcando a otros en tercera persona -a sí misma, a su madre y a los hombres que las abusaron, en las historias que cuenta al joven para reformarlo (aunque mejor le sirven para sentirse escuchada)- el yo de la educadora monopoliza las condiciones de enunciación, en la frontera difusa entre pacto y admonición: “Creí que habíamos llegado a un acuerdo”. Solo la lectura, rehaciendo su proceso de comprensión, podrá sacar al bárbaro de la pasividad impuesta por lo impreso.⁵

Amén de su identidad de maestra normal y una devoción anacrónica por la dicotomía del *Facundo*, Lita es sarmientina en el dominio discursivo: habla frente a una puerta cerrada, avisa que “está un poco sorda” (como Sarmiento), establece tiempos, turnos y temas de conversación. El supuesto acuerdo disimula con tono amigable la dominación del otro mediante el monopolio de la palabra: “Usted me escucha, aprende, y listo, ya está” (p. 17). Amparada en la dialéctica normalizadora, Lita tiene las mejores intenciones, como expresa con tono de abuela estoica frente al descarrío juvenil, a propósito del hora-

⁵ Sería un matiz productivo de la famosa hipótesis de Piglia (1993, p. 9) sobre el lugar de la ficción en Echeverría: 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”. Eludiendo esta idea que para 2009 era un tópico cristalizado (tras el auge de los estudios sobre cultura popular y alteridad, y 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 del habla ajena (o dispone esa voz en el lugar de *la falta*, el blanco entre párrafos). El espacio tipográfico 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.

rio para pasarle comida por debajo de la puerta: "Apenas si estoy intentando poner un poco de orden en el desorden de su vida" (p. 171). Aviesa, 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" (p. 23). Con la comodidad de quien define parámetros de valoración, Lita fundamenta el diagnóstico didáctico en la versión hegemónica de la historia argentina, no sin resonancias de un resentimiento profesional al contar que fue maestra normal "hasta que me echaron los peronistas", replicando el desprecio de la cultura popular que homogeneiza a las clases subalternas:

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" (pp. 57-58).

Obediente reproductora de la axiomática capitalista, enseñando un orden apuntalado en la propiedad y el saber, la maestra exhibe los efectos de poder de las tecnologías patrióticas centralizadas en la escuela, como la producción de una clase media guardiana del régimen de verdad argentino alterado por el peronismo. La potencia anacrónica de este normalismo doméstico en la Argentina del Bicentenario incluye las transformaciones que en la primera mitad del XX actualizaron la pedagogía sarmientina procurando paliar los efectos indeseados de *la educación popular*, como las malversaciones espectaculares surgidas de la modernización de los medios gráficos y luego cinematográficos y radiales, donde la figura del gaucho insiste hasta convertirse en disfraz de carnaval. El universo cultural que modela el pensamiento paranoico de Lita sintetiza las contradicciones que atravesaron el siglo XX argentino: como exploró Jeanmaire en la primera persona de *Montevideo* (novela de 1997 cuya diégesis es la ampliación ficcional de una breve carta de Sarmiento en 1846) los proyectistas del progreso democrático evidencian, incluso en sus propios espacios biográficos, que toda forma de civilización provoca formas asociadas de barbarie. En el rechazo al peronismo, Lita repone ficciones patrióticas ritualizadas por dispositivos argentinizadores como la escuela, la familia, la prensa, creados o aprovechados por el Estado desde principios del XX para

encauzar la heterogeneidad; si por entonces la normalización se dirigió al gaucho y al inmigrante, a mediados del XX se desplaza al cabecita negra (que actualiza la prevención contra el gaucho como migrante rural) y, en el fin de siglo, al pibe villero que irrumpe en la propiedad de Lita.⁶

Entre los detalles técnicos “que no carecen de aplicación a nuestros pueblos”, *De la educación popular* citaba al frenologista inglés resumiendo las inquietudes de educadores que, como Lita, pierden la paciencia por la estupidez adjudicada a las clases bajas: “¿por qué es que nuestro pueblo no es solo ignorante, sino tan obtuso que parece incapaz de aprovechar de lo que deseamos hacer por él?” (Sarmiento 2010, p. 35). Tal parece la conclusión del proceso pedagógico de Lita sobre el chico que quiso robarle: si no es capaz de entender la palabra civilizada, el bárbaro merece perder no solo la voz sino la vida. Lita decide que Santi no supo reeditar sus enseñanzas y, en vez de liberarlo como le había prometido si la escuchaba, acciona con cinismo docente el poder sobre la precaria vida ajena: “Al final, me lo va a agradecer, para qué quiere vivir” (Jeanmaire 2009, p. 238). Mujer independiente por la educación recibida y profesionalmente practicada, Lita es producto de la política de normalización, impulsada por los fundadores de la nación en la segunda mitad del XIX, que orientó las prácticas educativas durante el XX. La ex maestra normal desorbita la tradición voluntarista impulsada por el *Facundo*, mezclada con la imagen de Sarmiento como luchador obstinado frente a condiciones adversas, cuya fuerza civilizadora se toca con la barbarie no solo ajena. Esta civilizadora residual funda sus mejores intenciones de integridad social en la violencia de la normalización y, al activarla, la padece (el gas del horno afectará a Santi tanto como a ella): de otro modo que María Teresa en *Ciencias morales*, también encajada en el borde peligroso entre lo público y lo privado,

⁶ En las primeras décadas del XX, la sociobiología positivista (cruzada con valores espiritualistas) legitima el darwinismo social mediante prestigiosos pensadores que releen a Sarmiento y Alberdi (Carlos O. Bunge, Ernesto Quesada, Juan A. García) para proponer un orden social en el registro de la biopolítica, abarcando los diversos niveles de la moral (en el nivel individual del espacio doméstico, el padre sería gobierno y la mujer, madre). Aunque desatiende la imbricación problemática de la dicotomía en Sarmiento, García Fanlo (2010, pp. 32, 70, 114-120, 124, 137, 169, 172, 175) esclarece la actualización realizada por Bunge sobre la Educación Popular, como una Educación Patriótica que produjera sujetos adaptados a las condiciones de gubernamentalidad de la sociedad de masas transformada por la inmigración. Lita es sarmientina incluyendo las políticas pedagógicas que, durante el siglo XX, partieron de Sarmiento para corregirlo.

Lita sería otra victimaria-víctima del poder pedagógico argentino.

Romper el monólogo

La pedagogía homogénea impulsada en *De 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 (...) a la palabra civilizada”; Dussel (2012, p. 577) califica de *ominosa* la continuidad de ese pensamiento que ubicó la pedagogía en el centro de una razón estatal omnívora y “se preguntó poco sobre la ética de sus intervenciones”, como María Teresa-Biasutto bajo la vigilancia de la última dictadura, o Lita-Santi inmersos en las paranoias de la democracia contemporánea. Ambos espacios sociales han sido instituidos por el proyecto civilizatorio que emplaza a los sujetos, y con particular revulsión a las mujeres, en la confusión intencionada entre víctimas y victimarios (vocablos ya repartidos por el orden de género: el primero siempre femenino).

Todo enunciado (una emisión coloquial, una novela) se orienta hacia otro, determina sus posturas de respuesta según condiciones complejas de comunicación en cierta esfera cultural; el más importante criterio de la conclusividad del enunciado es *la posibilidad de ser contestado* (Bajtín 1989, pp. 257, 265). Las educadoras imaginadas por Kohan y Jeanmaire cierran sus emisiones a la contestación de los jóvenes educables que darían sentido a su oficio. Si las preguntas de María Teresa al controlar los cuerpos en fila solo aceptan como respuesta el *Sí, señorita preceptora*, lo que Lita conoce de Santi está previamente delimitado por su idea de sujeto normal, y en cuanto el chico responde con una sinceridad que excede ese parámetro, la educadora se alarma e impone orden. El cierre del diálogo, precisamente, interpela la postura de respuesta del lector como única y diferida posibilidad de ser contestado. La apreciación de Piglia (1969, p. 6) sobre la autobiografía parece resignificarse en novelas que, en los márgenes de la ficción con la vida, necesitan del lector para completar el círculo de su expresividad: “cerrada en sí misma esa subjetividad se ciega, es el lector quien rompe el monólogo, quien le otorga sentidos que no estaban visibles”.

Estas mujeres padecen su misión civilizadora; al promover obstinadamente el

orden establecido por las dicotomías fundacionales de la comunidad, activan el descontrol de la barbarie que se descarga sobre sus propios cuerpos. Ambas personajes han sido imaginadas en la primera década del siglo XXI, conectadas con un pasado activo por eclosiones de valores que sostienen el régimen biopolítico de individualismo y cinismo adaptativo impuesto en Argentina bajo la dictadura de 1976-83 y el neoliberalismo de los 90. Engranajes del pasado reciente y la historia nacional en la década del 2000, las protagonistas trágicas formalizan dislocaciones subjetivas provocadas por la política educativa oficial, y desarman la histórica pretensión explicativa de los dilemas argentinos, sin oponerles una contestación.

Bibliografía

- Bajtín, M. (1989). *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.
- Cané, M. (2004). *Juvenilia*. Buenos Aires, Colihue.
- Dussel, I. (2012). Poder pedagógico para el Estado. En A. Amante (dir. de vol.). *Sarmiento*, volumen 4 de N. Jitrik (dir.). *Historia crítica de la literatura argentina* (pp. 555-577). Buenos Aires, Emecé.
- Foucault, M. (2008). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- García Fanlo, L. (2010). *Genealogía de la argentinidad*. Buenos Aires, Gran Aldea Editores.
- Jeanmaire, F. (1997). *Montevideo*. Santafé de Bogotá, Norma.
- Jeanmaire, F. (2009). *Más liviano que el aire*. Buenos Aires, Clarín-Alfaguara.
- Kohan, M. (2007). *Ciencias morales*. Barcelona, Anagrama.
- Montaigne, M. E. (1999). *Ensayos completos*. México D.F., Porrúa.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes "legítimos". En AAVV (comp. G. Morgade), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870-1930* (pp. 67-114). Buenos Aires, Miño y Dávila.

Piglia, R. (1969). Nota. En R. Piglia (sel. y pról.), *YO* (pp. 5-6). Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

Piglia, R. (1993). Echeverría y el lugar de la ficción. En *La Argentina en pedazos* (pp. 8-10). Buenos Aires, Ediciones de la Urraca.

Pineau, P. (2016). Nada de lo educativo me es ajeno. En AAVV (pról. A. Amante), *Sarmiento. Diez fragmentos comentados* (pp. 119-123). Buenos Aires, EUFyL.

Puiggrós, A. (2016). Una de las más bellas prescripciones de la Constitución. En AAVV (pról. A. Amante), *Sarmiento. Diez fragmentos comentados* (pp. 49-52). Buenos Aires, EUFyL.

Sarmiento, D. F. (2010). *De la educación popular*. Buenos Aires, Del Nuevo Extremo.