
“Raras” por mandato: la maestra, lo queer y el estado en Gabriela Mistral¹

Licia Fiol-Matta

En Gabriela Mistral, el estado escogió a una “rara” como su representación suprema. ¿Por qué subrayó así la peligrosa liminalidad de la maestra? Sin duda, el rol de la maestra incluía el ser modelo de moralidad y virtud, y así se ve siempre a Mistral, pero, ¿qué de su presunta “feminidad”? Mistral representó el prototipo simbólico de la maestra, y su imagen marcó indeleblemente la mente de los escolares y de sus padres a través de América Latina.² Entonces, es de suponer que la ambigüedad sexual desempeñó un papel importante en el proceso psíquico de la escolarización nacional. El rol de la “rareza” (*queerness*) de Mistral y de la identificación melancólica que su rareza hizo posible fueron indispensables tanto para el ascenso público de Mistral como

¹ Este trozo es la primera parte, ligeramente abreviada, del capítulo “Escolarización y sexualidad” de mi libro, *A Queer Mother for the Nation: The State and Gabriela Mistral*, que publicará en castellano la editorial Cuarto Propio de Chile. Esta traducción es de la editorial y la autora. Es difícil traducir ciertos términos del inglés al castellano, por ejemplo, *queer* y *queerness*. He mantenido “queer” cuando me ha parecido que “rara” no era suficiente. He traducido *queerness* la mayoría de las veces como “rareza”, con las comillas. Asimismo, en este trozo no pude incluir toda la compleja argumentación del libro, por lo que pido la paciencia del lector hasta que aparezca la traducción de todo el texto. Por último, quiero agradecer de todo corazón a *debate feminista* por publicar este adelanto, y en especial a Gabriela Cano.

² La chilena Gabriela Mistral, nacida Lucila Godoy Alcayaga, vivió de 1889 a 1957. De Chile partió a México en 1922, para trabajar en la reforma educativa del ministro de educación José Vasconcelos, iniciándose así su distinguida carrera internacional. Poeta, cónsul, y educadora, fue el primer Premio Nobel de Literatura de Latinoamérica, galardón que se le concedió en 1954. La introducción de *A Queer Mother* contiene más noticia biográfica. Para entender lo que sigue, es necesario recalcar la tremenda importancia y gran fama que tuvo Gabriela Mistral en vida.

para el surgimiento de ese nacionalismo hecho posible, en parte, por su participación. Tanto Mistral como el estado incentivaron la introyección de una mujer sexualmente ambigua en el lugar de la madre, a la vez que se despreciaba y denigraba lo queer a nivel nacional.

De acuerdo con varios estudiosos, la educación normalista en América Latina significó un desarrollo reformista de la emancipación de la mujer, por ser una etapa clave en su profesionalización.³ Ciertamente, fue a través de la institución de la escuela normal que miles de mujeres ingresaron a la fuerza de trabajo y se convirtieron en el sostén de sus familias. Sin embargo, esas familias distaban de ser como la familia nacional íntegra, completa y saludable, tan elogiada en el discurso de la higiene y el cuidado infantil. En la realidad, con frecuencia se trataba de familias incompletas, parciales y femeninas. Muchas maestras provenían de familias en las cuales faltaba el jefe de familia, por lo que la presencia del hombre era más que nada simbólica. Así era la familia de nuestro ejemplo, Gabriela Mistral. A las mujeres les estaba prohibido, sin embargo, ocupar el lugar simbólico del padre, aun cuando a veces asumieran la jefatura de la familia. Hoy día, escuchamos hablar de las familias "disfuncionales", muchas veces calificadas de este modo despectivo debido a la ausencia del proveedor masculino, supuesto sostén del hogar. Sabemos que varios líderes intelectuales en Chile esgrimieron tales argumentos durante la época que nos ocupa. Pongamos por caso la figura del "roto", y detengámonos en lo que significa su nombre: es el mestizo sin padre, hijo de madre indígena y de padre blanco ausente, de alguna manera incompleto o dañado.⁴ Es importante recalcar que la imagen del maestro de escuela, y de la maestra en particular, surgió precisamente en el contexto de la ausencia del hombre "nacio-

³ La palabra viene del francés, *école normale*, escuela modelo. Fueron creadas para entrenar a las maestras, llamadas maestras normalista. Ver Miller 1991. Su desarrollo en los países americanos no fue uniforme. Su currículo tampoco; variaba de país en país. Miller argumenta que a las escuelas normales asistían casi en su totalidad sólo mujeres, y la evidencia nos indica que tal fue el caso en el Cono Sur. El caso mexicano ofrece otra interpretación. Lo que sí tenían en común todos los países era que un certificado de escuela normal no era el equivalente de un certificado de bachillerato. Las graduadas o graduados de la escuela normal, por lo tanto, no podían matricularse en la universidad.

⁴ Ver Montecino 1996, para una panorámica de esta figura en la historia de Chile.

nal", punto muy importante en lo que sigue. (La psicología de Mistral se entiende también en esos términos, como producto de dicha ausencia, y esto no me parece mera coincidencia.⁵)

Los críticos contemporáneos suelen ver la escuela en la época liberal como una máquina de transmisión cultural, como una institución gigantesca, unificadora, creada para reproducir sujetos nacionales, al borrar sus diferencias y subsumirlos a todos dentro del ideal de la nación (sea Chile, Argentina, México o cualquiera otra). Un ejemplo de esta interpretación es el reciente libro de Beatriz Sarlo, *La máquina cultural*, más concretamente el ensayo "Cabezas rapadas y cintas argentinas".⁶ En esta narrativa testimonial, Sarlo le da expresión escrita a las palabras de la maestra argentina Rosa del Río. Acompaña el texto de un anexo académico, que a su vez contiene una interpretación marcada por la valoración nostálgica del pasado y por el deseo de unir la vida individual al llamado del colectivo. En este caso, el colectivo es la nación argentina, definido por el proyecto modernizador del estado liberal de principios del siglo xx. Rosa del Río, hija de inmigrantes pobres, cuenta su ingreso a la clase media profesionalizada de Argentina por medio de la institución de la escuela normal. Según este texto, la escuela normal reprodujo fielmente el programa del estado liberal en el nivel social. Lo que le fascina a Sarlo del testimonio de la maestra es su representatividad, es cuán perfectamente reproduce Del Río, como miembro de un ejército liberal de maestras, la cultura del estado.

Aunque Sarlo no le imputa este hecho al factor del género sexual, participa de un supuesto comúnmente esgrimido: que el magisterio en América Latina era sólo femenino. Muchos maestros eran mujeres, pero no todos. El padre de Mistral, curiosamente, era maestro, y nos sirve de ejemplo. Había muchos otros como él. Sería más productivo señalar el momento en el cual el estado unió la imagen del magisterio a las mujeres o, para ser más precisos, a "la mujer", para desembocar en la conocida imagen de la "maestra". También hay que investigar por qué la imagen transnacional de la maestra era tan masculina. La importancia de Mistral puede llevarnos a un análisis más matizado de la escuela liberal que el que nos ofrece Sarlo.

⁵ A ello dedico la segunda mitad de este capítulo, no reproducida aquí; ver *A Queer Mother*.

⁶ Sarlo 1998.

La maestra se convirtió en el vehículo principal del proyecto vital del estado. Era la primera imagen oficial del estado que el niño recibía. A menudo articulaba una esfera pública nacional que era francamente violenta. El estado destruyó toda experiencia, lealtad o sentimiento que considerara "foráneo" al temperamento nacional. Los niños inmigrantes, por ejemplo, sufrieron la destrucción violenta de su primera identificación con la cultura de sus padres. Los niños indígenas sufrieron también gran violencia psíquica a fin de poder "pertenecer" a la nación. De hecho, una de las contradicciones de Mistral es que, por un lado, insistía repetidamente en lo local y lo particular, y trataba de mantener intacto el sentido de las diferencias culturales entre los miembros del colectivo, y, por otro, fomentaba la estandarización de la experiencia nacional. Se trataba claramente de una posición confusa, acaso insostenible.

Para Sarlo, las maestras tenían tan poco potencial para la diferencia, que eran capaces de llevar a cabo la racionalidad del programa hasta el exceso. Representaban así al estado en toda su fuerza bruta. En otras palabras, como la cultura estatal se unificó, como la creación de un sujeto unívoco fue, para Sarlo, exitosa, queda convencida del éxito de la liberalización. Da por sentada la fluida, aunque violenta, incorporación de los inmigrantes y otros sujetos racializados al espacio nacional. A pesar de que admite que se les pagaba poco a los maestros, alega que quedaban satisfechos a otro nivel porque, como reproducían los dictámenes del estado, "eran dueños" de la cultura de la clase media, aunque no de su prosperidad. Según su relato, hubo un acierto perfecto de parte del estado cuando reclutó a los maestros para la reproducción social:

Y esto habla de la eficacia del estado (algo que parece singularmente increíble hoy) y de la fijeza con que el estado modelaba a los servidores públicos, introduciendo, en primer lugar, esa idea: la de una tarea repetida, inflexible e intrusiva, de conformación de identidades y sujetos (76).

¿Cómo describe Mistral la enseñanza actual? Como algo muy tedioso, algo que coloca al sujeto docente al borde de la locura. Aquí se vislumbra, contrario a las aseveraciones de Sarlo, una falta de identificación con el proyecto de estado, un sentido de no poseer nada, ni siquiera la supuesta cultura nacional.⁷ En ocasiones, Mistral criticó se-

⁷ Ver, por ejemplo, "El oficio lateral", *Magisterio y niño*, 43-51.

veramente al gobierno de Chile por tratar a los maestros y en particular a los maestros rurales como a personas en campos de trabajo forzado.⁸ Los textos de ocasión, los borradores de discursos, es decir, los escritos no publicados en vida o no recogidos formalmente (como, por ejemplo, aquellos destinados a prólogos o dictados sólo como conferencias), nos revelan algunos de sus pensamientos más íntimos sobre la educación nacionalista. A falta de un diario o de otro escrito privado, estos textos adquieren una importancia enorme como contrapunto a la persona pública de Mistral.

En el borrador del ensayo de 1945, “Colofón con cara de excusa”, publicado recientemente como “Comento a *Ternura*” y escrito en 1941, Mistral cuenta, con bastante rencor y sentido de pérdida, las razones por las cuales ingresó al magisterio:

La pedagogía *infantil*, la más agria de aprender, no era tiránica precisamente por ser una super-pedagogía, sino por ser lo contrario. Sus intenciones eran buenas; aprovechar también *eso*, hasta *eso*, para hacer de los chiquitos ciudadanos e hijos ejemplares. [...].

Yo estaba por ese tiempo dentro de la cárcel o de la trampa, es decir, yo era maestra *oficial* y lo fui durante veinte años [...].

Dejé la enseñanza en el momento crítico y mejor —dicen que casi todas las crisis son buenas, como [...] liquidación; la dejé cuando no era ya que me revolviere la trampa sino que me encabritaba contra ella, y tanto que lo único dable era irse, mudar de oficio, de domicilio y de costumbre (cursivas de Mistral).⁹

A partir de estos comentarios, se hace evidente que “Colofón” fue primero un estallido de enojo de parte de Mistral, quien se rebelaba en contra de su propio mito. El borrador que permanece nos muestra que su vida docente contradecía en casi todo a la mitología que la rodeaba. En lugar de expresar su adhesión a y admiración por el proyecto nacional (el de hacer de los niños “ciudadanos en miniatura”,¹⁰) Mistral critica despiadadamente la indoctrinación forzosa de los niños a la alianza nacional. Califica la enseñanza de “trampa”, brindándonos tal vez la

⁸ Ver “La reforma educacional de México”, en Mistral 1979: 150.

⁹ Mistral 1999: 174, 175-6. Consulté el original microfilmado en la Biblioteca del Congreso de los Estados Unidos, donde se le cataloga bajo el título “Colofón con cara de excusa”. Esto nos indica que es el borrador del ensayo de 1945.

¹⁰ Mistral, 1999. Ver el capítulo tres de *A Queer Mother*.

clave para la interpretación de la versión final de “Colofón”, donde recomienda un “escape” hacia una supervivencia soporífica y vagamente definida.¹¹

Véase cómo aborda, en “Comento”, los sentimientos que le provocaban los niños:

Pero yo dejaba allí adentro lo mejor de mi vida. Dejaba atrás mi lindo material, único elemento de este mundo que no se me empaña, ni arruga, ni quema, el montón, la banda, el tropel de niños. Mejor dicho, el niño, porque mucho más me importan y me gustan solos que en legión [...] así como estoy diciendo: solos; y pocos, y quizás único.

Dejé los colegios. No los vi más en masa sino ocasionalmente. Mis ojos se fueron limpiando de las filas escolares, de los gimnasios, de la sala de clase geometrizada donde las cosas parecen dispuestas en [juegos] – de ajedrez, de las respuestas en “oración completa”, de la composición escolar, disciplinada, como granja de legumbres dañina, reino artificial de los niños [...].

Si yo no hubiese tenido que hacerme escuelina para medio-comer a los 14 años, y mas tarde profesora para comer, y no hubiese aprendido de mis jefes que había que tirar mi lengua del Valle de Elquí —más castellana que la de Santiago o de cualquier capital o Buenos Aires o Montevideo [...] (176-177)

El niño poético en Mistral es una entidad discursiva compleja. Debe entenderse cual proyección narcisista, y no como el niño que el estado elevó a nivel simbólico. Puede ser difícil de creer, pero la mayoría de los críticos aún interpretan los postulados de Mistral sobre los niños, el sentimentalismo, las mujeres y el hogar como si fueran reflejos fieles de sus sentimientos. Lo más notable de los fragmentos que he citado es cómo Mistral nos explica que ingresó al magisterio para no morir de hambre, y no por un deseo innato de servicio. Aquí el lenguaje de la enseñanza y la pedagogía es completamente burocrático. No sólo existe por separado del mundo de los sentimientos, sino que tal vez es abiertamente hostil a él, hecho que los estudios sobre Mistral y su escritura casi nunca enfrentan.

Enseñar, en el sentido estricto, digamos empírico de la palabra, representó la supervivencia para muchas mujeres (cosa comprensible dada la dificultad de los tiempos). Menos fácil es ver cómo el estado utilizó la enseñanza en el sentido discursivo como ruta hacia otro tipo de supervivencia, conseguida a través del cultivo y fortalecimiento del

¹¹ *Ibid.* 176, 177.

cuerpo nacional (hecho histórico ampliamente ilustrado en el testimonio que recoge Sarlo). El pasaje anterior prueba que Mistral sabía que la enseñanza que proveía el estado era un verdadero programa de normalización de los sujetos sociales. Ella señala, como ejemplos de la normalización, la estandarización del espacio, del habla y de la escritura. Por lo visto, intentó, al escribir “Colofón”, comunicar la enorme carga de tedio y cansancio que implicaba el enseñar. Acaso deseaba explicarnos por qué “la expresión de los niños [...] engaña al ojo y la mano por su falsa claridad”,¹² como reza la versión definitiva de este ensayo, que data de 1945. Este tono de coraje y de resentimiento desapareció, obviamente, del texto, y sólo se lee muy entrelíneas en su versión final.

A causa del desarrollo de la sociedad industrial, sobre los maestros de escuela recayó la responsabilidad de efectuar una gran violencia: la de producir un quiebre que separara los conocimientos intelectuales de los manuales.¹³ Los maestros sufrieron también por esta violencia, ya que padecieron la jerarquización del trabajo mental. La historia oral de Sarlo ilustra cómo funcionó esta jerarquización. La maestra nunca asistió a la universidad. Como señala la historiadora Francesca Miller,

las mujeres no podían ir a la universidad y las escuelas secundarias para mujeres eran escasas en la mayoría de las sociedades e inexistentes en otras... las graduadas de las escuelas normales completaban sus estudios a la edad de diecisiete o diecinueve años, y les estaba impedido el ingreso a la universidad, en tanto su preparación era considerada inferior a la de las estudiantes de escuela secundaria o primaria.¹⁴

La maestra no sólo funcionó como objeto transicional; podemos inclusive verla como un objeto asesinado, en términos intelectuales. Sobre ella recaía la responsabilidad de entrenar burocráticamente a una clase de trabajadores manuales, sabiendo, como dice del Río, que esa educación era, hasta cierto punto, un callejón sin salida. Aquellos a quienes se les asignaban las tareas presuntamente más importantes de “pensamiento” y “liderazgo” en la nación, por el contrario, asistían primero a las escuelas primarias y secundarias, y luego a la universidad.

¹² Mistral 1999: 110.

¹³ Sobre la sociedad industrial y la educación, ver Gellner 1983.

¹⁴ Miller 1991: 48. En 1881, Chile se convirtió en el primer país latinoamericano en otorgar un bachillerato a una mujer.

Mistral sólo se presenta a sí misma como feliz soldado del estado en sus escritos abiertamente propagandísticos. (Sarlo, de hecho, califica a las maestras de “robots del estado”.)¹⁵ Con mucha mayor frecuencia, Mistral muestra cómo la enseñanza escolar bajo ciertas condiciones puede llevar a la maestra a sentir una especie de odio hacia el niño. Puede ser que el odio fuera tan central al proyecto nacional maternalista y a todo el proyecto nacionalista como el amor (emoción más célebre y, de más está decirlo, mucho más analizada).

Los sospechosos del estado

El estado desconfiaba tanto del niño como de la madre. La diferencia estriba en que al estado le importaba mucho más el potencial del niño que el de la madre. Como explica la historiadora Ann Laura Stoler, no se puede separar la “pedagogización del sexo del niño”¹⁶ de la calculada manipulación de la vida, o “biopoder”, y de “la genealogía del racismo”, todos términos foucaultianos.¹⁷ En gran medida, era a través de las escuelas que se manipulaba la sexualidad en aras de la salud del estado; las escuelas reflejaban la preocupación del estado por la salud de la raza. Como indica Stoler: “la historiografía sobre nacionalismo y pedagogía, sobre patriotismo y entrenamiento moral de los escolares, sugiere que la preocupación por la sexualidad de los niños no fue en absoluto ‘repentina’”.¹⁸ (Esto está implícito en el texto de Sarlo.) Los niños encarnaban lo que había que “arreglar” dentro de la sociedad. Stoler añade que el rol de la madre era ser modelo “de pasión restringida y autocontrol individual”.¹⁹ A falta de otra perspectiva, las madres quedan reducidas a uno de dos papeles: o seres pasivos ante, o cómplices de, el estado. En estos textos críticos, las madres se identifican con el rol que el estado les asigna: ayudar al estado a “educar el consentimiento”,²⁰ y

¹⁵ Sarlo 1998: 75-76.

¹⁶ Ver la definición en Foucault 1980: 104.

¹⁷ Ver Stoler 1995.

¹⁸ *Ibid.* 143.

¹⁹ *Idem.*

²⁰ Antonio Gramsci, citado en Stoler 1995: 143: “Si la tarea del estado era, como dijo Gramsci, ‘educar el consentimiento’, no debe sorprendernos que las prácticas de crianza de niños también se dirigieran hacia la meta del consenso”.

cooperar en la creación de los “herederos del patrimonio nacional y de la raza”, es decir, de los niños.²¹ De acuerdo con este esquema, los maestros no hacen más que continuar el rol de la madre. Por su parte, Sarlo exhibe una fascinación cuasifuturista con el estado como “máquina cultural”. Considera que las maestras son peones en este proceso, y las convierte en seres sumamente pasivos.

La identificación no-problemática de las maestras con las madres, de las madres con el estado y de las maestras con el estado, propone que el rol de la mujer sólo fue servir al estado represor. Puede ser que el estado se aliara a las madres más privilegiadas, pero es de dudar que dicha alianza se sostuviera a través de todas las capas sociales y beneficiara a todas las madres por igual. Es necesario complicar el análisis si queremos captar la compleja existencia de la maestra y entender el lugar de la sexualidad en este cuadro nacional. Es importante recordar que Foucault buscó investigar “las relaciones de poder más inmediatas y más locales en acción [...] con efectos de contrarresistencias y contra-inversiones, de manera que nunca ha existido un solo tipo de subyugación estable, de una vez por todas”.²² Foucault, como se sabe, discrepaba de los análisis de poder basados en un solo “Gran Poder”, y prefirió trazar un mapa de relaciones de poder múltiples y móviles.

Mistral era consciente del “problema de la madre”. La historiadora Asunción Lavrín explica cómo el estado se fijó específicamente en la figura de la madre, y la convirtió en el obstáculo principal para el desarrollo del niño nacional.²³ Mistral también creía que, dado el número apreciable de “madres ignorantes” (según las veía el estado), tenía sentido crear instituciones para vigilar al hogar y al niño. El estado estableció Juntas Protectoras de la Infancia, envió a las “visitadoras del hogar” para verificar el bienestar de los niños al cuidado de sus madres en el seno mismo de la familia, e inició los “Círculos de Madres”, todo para tratar de controlar a la madre, variable impredecible y peligrosa.

La relación entre la maestra y la madre, sugiere Mistral, también debe ser observada y controlada. Dentro del sistema establecido, en un momento dado la maestra le usurpa el niño a la madre, lo cual, según Mistral, puede convertirse en un problema agudo para el estado:

²¹ *Ibid.*: 144.

²² Foucault 1980: 97.

²³ Ver Lavrín 1995.

Yo vacilo en aceptar el reemplazo que Ud. desea, de la madre por la maestra, por una razón: la maestra rara vez es digna de reemplazar a la madre mediocre: ve a los niños en montón, entiende el servirlos como a una clientela, con sus conocimientos, pero no los ama de manera profunda y no puede reemplazar a la otra para la cual el niño Pedro o Juan existen individualmente [...]. Hay que ayudarla sin usurparle a su chiquito. Yo no sé de pareja humana más maravillosa que la de una madre verdadera al lado de una maestra verdadera, inventando en juegos y en lecciones argucias y maneras para sacar luces de una criatura. Con esa pareja se puede hacer al hombrecito nuevo *que queremos*.²⁴

En su análisis Stoler resume uno de los hallazgos de Foucault, muy relevante en este punto: “se descarta el verificar las ‘relaciones prohibidas’ y se dirigen los esfuerzos hacia la producción de una nueva verdad. En adelante, los individuos han de ser conocidos, no por sus acciones, sino por lo que desean”.²⁵ Las series de parejas enumeradas en el texto (madre-hijo, maestra-niño y madre-maestra) cumplen funciones distintas. Las parejas madre-hijo y maestra-niño son, ambas, lugares de exceso peligroso y antinacional. La primera representa un exceso de amor que estorbará el proceso de sustracción del niño de la casa para convertirlo/a en un trabajador/a de la nación. La segunda representa una falta de amor que enajenará al niño y lo separará del estado, creándose, de igual manera, un obstáculo a su rentabilidad. Ambos son extremos “femeninos”. La pareja inusitada que propone Mistral (madre-maestra) es la solución, por representar el equilibrio de los extremos. Supuestamente, conecta los mundos privado y social del niño sin forzarlo a quedar atrapado en uno u otro. Mantener al niño en el punto exacto de la separación, suspenderlo de modo permanente entre dos conjuntos de necesidades, una materna-familiar, otra materna-estatal, pero presentadas como incompatibles, nos obliga a un examen cuidadoso de la propuesta de Mistral como solución al problema de la educación nacional. Esta suspensión, este lugar, bien puede haber sido el objetivo no declarado de la educación estatal. (Hay que destacar que la figura del padre está ausente de todas estas parejas.)

Entre las interpretaciones tradicionales de la imagen “maternal” de Mistral se encuentran la madre des-sexualizada, la matrona rústica, y la figura avuncular. Todas ilustran problemas de género que se dan en

²⁴ “La escuela nueva en nuestra América”, Mistral 1979: 183, subrayado mío. Fue escrito como prólogo a Julio R. Barcos, *Cómo educa el estado a tu hijo* (Buenos Aires: Editorial Acción, 1928), lo cual nos indica su importancia.

²⁵ Stoler 1995: 144.

el caso mistraliano, y no hay que desacreditarlas. Todas apuntan a una discrepancia entre el cuerpo mistraliano y las normativas de género que ella representó. Sin embargo, son incapaces de dar cuenta del alcance de la sexualidad entendida como queer. Fallan además porque ninguna de estas figuraciones culturales evoca el deseo nacional a nivel masivo. Entretanto, Mistral claramente fue y, para alguna gente todavía es, objeto de adoración masiva. Si Mistral hubiera sido exclusivamente una figura des-sexualizada y matronil, la identificación nacional no habría ocurrido tan eficazmente. Para entender el enigma del discurso “maternal” de Mistral, y la “rareza” de la figura de la maestra, hay que buscar nuevos lineamientos más agudos que los disponibles hasta la fecha, y reconocer que nuestro objeto de estudio arroja nuevas interpretaciones.

Ciertamente, Mistral utilizó el discurso pre-existente del maternalismo a lo largo de su carrera, muchas veces como estrategia. Más allá de este hecho, el despliegue y utilización de la figura de la maestra conllevó un rechazo de la madre actual, como si la última fuera una amenaza para el estado, una “sospechosa”. Mas allá de cualquier preocupación personal que Mistral pudiera sentir en torno a las madres, ella se convirtió en un ideal identificatorio en tanto figura e imagen, y es en este sentido que Mistral, el personaje histórico, consolidó un proceso bastante complicado.

En vez de ver las declaraciones oficiales de Mistral sobre las madres, los niños y las escuelas como reflejo auténtico de su sentimiento “femenino”, se debe leerlas literalmente como discurso estatal en torno al problema de cómo criar a los futuros ciudadanos. La subjetivación de las mujeres era un paso fundamental en la ruta pautada para los ciudadanos. El estado no podía simplemente despojar a las madres de sus deberes, aunque en algunas ocasiones se habrá planteado dicha posibilidad. En vez de ello, el estado intentó reclutar a las madres, subordinarlas a su programa educativo. No es que le preocupara el bienestar de las madres como tal, o el de sus hijos. Lo que le preocupaba era el desarrollo de la sociedad industrial, y simplemente no tenía los recursos necesarios para convertir a las escuelas en centros autosuficientes, dedicados a administrar en su totalidad la vida de los niños.²⁶

²⁶ Ver el capítulo siete de *A Queer Mother*, donde se dan ejemplos concretos de este sueño, algo descabellado, pero real, del estado.

El estado explotó plenamente la ambigüedad genérica y sexual de Mistral. Una figura pública, dispuesta a ocupar todas las zonas de afecto de los ciudadanos, ayudaría a inspirar una identificación melancólica en la ciudadanía.²⁷ No alego que Mistral o el público fueran del todo conscientes de esta articulación. No digo que se tratara de un plan discutido entre las partes. Creo, sin embargo, que existía una discusión animada, en círculos privados pero también públicos, en torno a lo queer, a lo que en inglés se denomina *queerness* y que se traduce sólo parcialmente por el vocablo "rareza". Creo además que esta noción de lo que era queer tenía mucho que ver con las ideas rígidas y binarias del comportamiento "femenino" y "masculino" que imperaban en la época. "La maestra de América", Mistral como la imagen de la maestra nacional, era queer. Ocupaba un doble espacio. Suplantaba la virilidad que le faltaba a la nación, a la vez que la amenazaba.

A esto hay que añadir que la pérdida racial es fundamental para entender la pérdida de la madre, según la estamos discutiendo aquí. Que Mistral haya asumido el rol de la madre nacional, que haya suplantado a la madre perdida a través de una pose mestiza,²⁸ compensa el racismo del estado hacia muchos de sus sujetos. Pero ahí no termina la historia: se desplaza el racismo de los niños hacia las madres que, como vimos, entraban al discurso como gente estúpida e incapaz de lidiar con el desarrollo y la modernización. Estas madres figuraban sólo como una generación perdida, algo que había que sacrificar para "mejorar" la nación. Recordando la creación chilena del "roto", puede verse que la maestra suplantó al padre blanco perdido, mientras la madre seguía desempeñando un papel racializado y, por lo tanto, denigrado. Los hombres indígenas sencillamente desaparecieron del panorama.

No cabe duda de que la maestra se vio involucrada en el desarrollo de las normas de género, sexo y raza dominantes (el tipo correcto de "hombre", la encarnación de "la mujer" nacional a través de la "madre", y así por el estilo). Sin embargo, si se tratara tan sólo de mera indoctrinación o propaganda, cualquier maestro habría podido lograr

²⁷ Ver la segunda parte del capítulo dos de *A Queer Mother*, donde discuto la "psicología de grupo".

²⁸ Esto lo discuto a fondo en el primer capítulo de *A Queer Mother*, "Race Woman".

su transmisión, independientemente de su sexo. Todavía no se explica por qué los maestros fueron caracterizados masivamente como mujeres, cuando sabemos que había profesores hombres. Tenemos que las mujeres eran una fuente de trabajo barato, y que su ingreso al sector de servicio y a profesiones como la del magisterio no desestabilizaba el *statu quo* de los roles de género o de las diferenciales de salario y prestigio en una sociedad patriarcal. Eso es cierto, pero estos hechos tampoco explican, por sí mismos, el singular éxito de esta imagen ambigua a nivel transnacional. Tiene que haber algún aspecto de la imagen de la maestra, que a menudo parece no ser en absoluto “femenina”, que responde a una agenda nacional. Esta agenda, que podemos calificar de “psíquica” en el sentido psicoanalítico, depende de la identidad sexual, pero no tan sólo en el sentido más común de reforzar los binarismos genéricos, sino en el de utilizar la incertidumbre que los hace posibles, que los funda. La (in)diferencia sexual de Mistral, siempre en estado de suspensión, resulta un lugar importante de reflexión, y nos ayuda a entender estas maniobras.

“Raras” por mandato

Si comparamos los estudios latinoamericanos con los británicos o estadounidenses, nos percatamos de que el tema de la sexualidad queer en la escuela (nos referimos a las elementales, secundarias, y normales) ha sido muy poco estudiado. Sin embargo, esta sexualidad queer de las maestras en Latinoamérica se da por sentada en la cultura popular. Ya sea como solteras, reprimidas, hipersexuadas o lesbianas, las maestras parecen queer desde casi cualquier ángulo. Jamás se las ve como “normales”. Jorge Salessi, en su elegante libro *Médicos, maleantes y maricas*, analiza cómo las autoridades médico-criminológico-pedagógicas imaginaron las escuelas de niñas como centros propagadores de lesbianismo. Está claro que las maestras también estaban sujetas a un cuestionamiento parecido por parte de los “expertos”, en sus años de formación antes de asumir el magisterio. Salessi nos refiere al deseo de mitigar la amenaza de la “lesbiana profesional”.²⁹ Las maestras perma-

²⁹ Ver Salessi 1995.

necían suspendidas por años en un limbo de nadería sexual, si es que consentían a la voluntad del estado. (Seguramente, muchas se resistieron a permanecer en este limbo.) Dado que la estandarización por edades de la educación estaba aún en proceso de aplicación, cuando empezaban a enseñar las maestras eran a menudo adolescentes, como Gabriela Mistral. Muchachas apenas, de todos modos tenían que cumplir, social o masivamente, el papel de la madre. Y la madre era una figura equívoca. Se la quería y se la despreciaba simultáneamente.

De acuerdo con las teorías freudianas sobre sexualidad infantil, para acceder a la diferencia sexual, la madre tiene que ser una figura sexuada para el niño. Si es cierto que hay una relación entre la imagen de Mistral como la Maestra de América, si ella fue de veras la representante de todas las maestras latinoamericanas, y la responsable de lanzar una imagen más o menos acertada de la maestra rural a nivel masivo, entonces a estas mujeres se las imaginó como emblemas de una identificación ambivalente, como cuerpos curiosamente inaccesibles al niño: cuerpos no sexuados, cuerpos cerrados e impenetrables. Si el niño o la niña establecía una identificación total con la maestra, se arriesgaba a permanecer en un estado de apego anaclítico a la madre. Esto, por supuesto, iría por el camino exactamente contrario al deseo del estado, que era el de producir una legión de trabajadores alfabetizados que no asistieran demasiados años a la escuela, que estuvieran preparados para ingresar a la fuerza laboral en poco tiempo. El cuerpo de la maestra, concebido como imagen, debía ser un cuerpo pleno, como el de la madre, pero también un cuerpo con el cual no se produjera identificación, es decir, un cuerpo no sexuado. El niño aprendía, entre otras cosas, que podía sobrevivir sin la maestra, y que debía no sólo renunciar a la madre, sino también pasar por la pérdida psíquica de la madre en aras de la supervivencia de la nación y, por ende, la suya propia. Todo esto fue necesario para que el estado pudiera erigirse como fuente de anáclisis. Aunque en esta sección hacemos hincapié en el niño, es importante agregar que este proceso tuvo que haber afectado a la madre también, e influido en su sexualidad.

El ascenso de Mistral ilustra el rol vital de este cuerpo de la maestra, difundido en el nivel de imagen a través de América Latina. Una y otra vez, hallamos descripciones del cuerpo físico de Mistral, que le asignan un doble papel de tentación y desaliento. En su tiempo, Mistral resultaba extrañamente masculina, "grande", imponente. Sin embargo,

ejemplificaba, supuestamente, virtud maternal y abnegada dedicación. Lo cierto es que, desde su época hasta el presente, Mistral ha provocado atracción y repulsión, deseo y temor, identificación y renegación.

Su pose encaja y se mezcla con el proyecto de estado, porque la escuela nacional se proponía producir un sujeto atascado, víctima de una identificación incompleta. Se trata de la identificación propia de la melancolía, como explica Diana Fuss.³⁰ La conciencia nacional, entonces, no es un ideal asumido, expresado en la burocráticamente definida libertad del ciudadano, sino algo más cercano a la introyección. Todo el proceso de pertenencia a la nación puede entonces considerarse melancolía, o de carácter melancólico. El estado se convierte en un lugar de identificación melancólica a través de esta construcción particular de la pertenencia nacional, la cual depende de la figura de la madre o, mejor dicho, del rechazo a la madre. El papel de la sexualidad es importante porque, tal como lo ha planteado Fuss, el asunto de la diferencia sexual llegó prácticamente a dominar el tema de la identificación y el deseo después de Freud, pero definitivamente no constituye el único eje de identidad del cual se nutren estos conceptos interrelacionados. Desde luego que es posible ver en la figura de la maestra la figura principal en esta apropiación de la cual habla Fuss. A través de la sexualidad, el sujeto se relaciona con su "diferencia" y aprende a concebir y a asumir su lugar adecuado dentro de la escuela nacional (y luego la nación). Por eso puede verse a las maestras como "'raras' por mandato". La mayoría, si no todas, de las teorías sobre nacionalismo en el contexto de un orden liberal, capitalista, suponen explícitamente que las escuelas crean identificación con el proyecto nacionalista, ayudando así al estado a crear al trabajador preparado, al contribuyente responsable y al sujeto-ciudadano leal. Sin embargo, casi ninguna de estas teorías ha considerado que, como explica Fuss,

la identificación es a la vez voluntaria e involuntaria, necesaria y difícil, peligrosa y efectiva, naturalizante y desnaturalizante. La identificación es el punto en que la distinción psíquico/social cesa de modo harto confuso, convirtiéndose en última instancia en algo insostenible (10).

El fenómeno cultural de la escuela es, desde luego, un lugar donde se escenifica y se cumple la identificación nacional. El problema

³⁰ Fuss 1995.

estriba en dos suposiciones que se hacen a menudo. Primero, que la identificación ocurre sólo a través de relaciones lineales e inmediatas entre individuos, como aquellas entre alumnos y maestros. Segundo, que en estas relaciones lineales sólo se dan emociones que podemos llamar afirmativas. La identificación nacional en las democracias liberales también depende de emociones menos heroicas y conmovedoras. Como dice Homi Bhabha, “falta por trazar la función de la ambivalencia como una de las estrategias discursivas más significativas del poder discriminatorio, sea éste racista o sexista, periférico o metropolitano”.³¹ El “estereotipo nacional de minoría” que formula Bhabha se aplica tanto a Mistral como a nuestra discusión de la escolarización nacional y la importancia de la “maestra”. En cuanto al “estereotipo como sutura”, Bhabha explica que

en la identificación fetichista, dentro de la construcción de saberes discriminatorios que dependen de la “presencia de la diferencia”, [el estereotipo] tiene como fin dotarla de un proceso de escisión del yo, de creencia múltiple/contradictoria, que se activa en el justo momento de la enunciación y subjetivación (80).

Mistral, como estereotipo, llegó a ser tan visible como “no-madre” que este hecho se hizo invisible. Para ser más precisos, *se negó* (en el sentido psicoanalítico). Esta idea puede ser representada así: “sabemos que Mistral es queer, pero para nosotros es la Madre de América”. La imagen de Mistral no es mero despliegue, o hipervisibilidad accidental surgida de su discrepancia de género. Es una instancia del “disparar” foucaultiano, con toda la violencia que esto implica, tanto para el individuo como para el colectivo. Por lo visto, Mistral estaba muy consciente de este “disparar” y sabía la violencia que acarrearba. Sus textos testimoniales nos muestran cómo se veía a sí misma como víctima del aspecto violento del disparar. A la vez, sugieren que Mistral no se detuvo a pensar en su nivel de participación en dicho proceso, como tampoco meditó sobre la transformación que éste implicaba para su propia subjetividad. Volviendo a la importancia de la identificación a secas, es posible que el niño se identifique con la maestra como queer, antes que tener que negar la identificación e insistir en que siempre primó la madre en el proceso identificatorio. Como vemos, este mundo se define

³¹ Bhabha 1994: 66.

por la falsa oposición entre identificación y deseo, para así llegar a la estructura de la heterosexualidad. La maestra es también un objeto de deseo, al igual que la madre.³²

La fascinación del público con la sexualidad ambigua de Mistral indica más que una homofobia nacional. Indica, por igual, una muy fuerte inversión nacional en su sexualidad, actitud que se invisibiliza si se examina el fenómeno queer sólo desde la óptica del prejuicio encarnizado. Sin duda, Mistral se ha pensado como figuración de la ambigüedad, y ello ha provocado un "deseo de conocimiento" nacional casi lascivo, al mismo tiempo que su revés, la delirante y casi paranoica certeza de las declaraciones nacionales sobre la heterosexualidad de la escritora-madre. El debate público revela una renegación colectiva del lesbianismo de Mistral; se conoce el hecho, pero de ninguna manera debe ingresar al expediente de la oficialidad. La renegación significa insistir en un hecho que todos saben que no es cierto, pero al cual se aferran como si lo fuera para mantener íntegra la psique (en este caso, la psique nacional).

El trabajo más original y contundente de Mistral muestra una lógica que se entiende muy bien desde los procesos psíquicos, tales como aquellos que Judith Butler examina en su libro *The Psychic Life of Power*. Butler destaca la relación tirante que se da entre, por un lado, la capacidad del sujeto para resistir la intromisión del estado, potencial que se encuentra en la lógica del subconsciente, y por otro, el hecho de que esa misma lógica del subconsciente desde ya amarra al sujeto a la fuerza dominante. Como Fuss, Butler no cree en hablar de la homosexualidad sólo como amenaza externa a la constitución del orden heteronormativo. Interpreta los textos psicoanalíticos sobre la melancolía y concluye que la renuncia psicoanalítica se basa en la renegación de la homosexualidad, y que esta renegación es lo que produce la identificación melancólica.³³ Butler va aún más allá y concluye que el resultado de esta situación es "una cultura de melancolía del género" [*a culture of gender melancholy*],

³² En *Identification Papers*, Fuss explica con lucidez cómo se construye un opuesto falso entre la identificación y el deseo, y analiza cómo el mismo Freud trata el tema de manera inconsistente a lo largo de su carrera. Ver el capítulo 1, "Identification Papers", pp. 21-56.

³³ Ver Butler 1998: 135.

en la cual la masculinidad y la femineidad existen en la medida en que han llevado a cabo ciertos repudios (140); que la homosexualidad no es abolida, sino preservada" en su prohibición (142); y que "la renuncia requiere de la misma homosexualidad que condena, no como su objeto externo, sino como su propia y más atesorada fuente de sustento. El acto de renunciar a la homosexualidad hace que, paradójicamente, la homosexualidad exista, pero la fortalece precisamente para que represente el poder de renuncia" (143). Por último, Butler sugiere que "las formas rígidas de identificación sexual y de género (ya sean de índole homosexual o heterosexual) parecen crear formas de melancolía (Buttler 1998: 144).

En otras palabras, Butler sostiene que la heterosexualidad introyecta la homosexualidad y que crea la melancolía del género porque no se nombra la pérdida, ni hay duelo por ella. En vez de nombrar la pérdida y llegar a aceptarla a través del duelo, Butler cree que la vivimos como una renuncia para la cual no hay nombre. Para efectos de nuestra discusión, se podría agregar que si se exploran las conexiones psicoanalíticas con la madre y la maestra, esta renuncia que lleva a la melancolía del género es paralela a la renuncia a la madre, también requisito en una cultura con formas rígidas de identificación sexual y de género.

Fuss demostró que la identificación es un proceso mucho más complejo que el de la simple imitación de un modelo adecuado. El discurso "maternal" oficial, reconocido hace mucho tiempo como elemento definitorio para la comprensión de Mistral, por sí solo no podría haber llevado a la identificación nacional. Esto supondría que la identificación funciona simplemente como imitación, y que el deseo se ve recompensado siempre a través de la satisfacción. Sería mucho más productivo prestarle atención a la interrelación entre el discurso maternal y el espectro de la homosexualidad femenina que lo atraviesa, situación que apunta al colapso potencial de la barrera entre identificación y deseo (mujeres que desean [ser] mujeres). La interminable insistencia en que el deseo supremo de Mistral era el de ser madre y que no lo logró (porque la insistencia está en la madre biológica) refleja también este miedo ante el colapso. Había también ansiedad en la sustitución de la madre por la maestra, una ansiedad a la cual la masculinidad tranquilizadora, aunque "extraña", de Mistral, le sirve de sutura. Parece que la maestra prolonga el deseo por la madre, porque posiblemente la maestra también desea a la madre. Igual de posible es que la maestra

deseo ser madre, pero no pueda, porque a menudo se esperaba que las maestras fueran célibes, y cualquier ejercicio de sexualidad les estaba vedado. En ambos casos, el niño se inicia en la subjetividad nacional a través de una experiencia de pérdida, ya sea directa (a causa de su pérdida personal de la madre y de sus diversas opciones sexuales y de género), o indirecta, pero no con menor fuerza (a través de su identificación con la maestra). De hecho, las posibilidades son infinitas, ya que “las identificaciones son vehículos una de la otra”, como lo explica en detalle Fuss.³⁴ Judith Halberstam, en su libro *Masculinidad femenina*, nos llama a crear una cultura en la cual estén disponibles formas múltiples de “encarnarse en el cuerpo” [*embodiment*], incluidas las no-femeninas y las no-masculinas.³⁵ Halberstam ilustra los efectos de la “cultura de melancolía del género” que Butler ha enunciado, a la vez que enfatiza la resistencia genérico-sexual de parte de ciertos sujetos sociales y comunidades. Un análisis de la “masculinidad femenina” en Mistral nos permite teorizar su paradójico lugar, su prestigio incierto. Butler y Halberstam hacen énfasis en la performatividad del género y, siguiendo sus valiosas pautas, sugiero que al dejar de lado la masculinidad de Mistral, y sus deseos homosexuales, se pierden por completo las asombrosas sutilezas de su performance.³⁶

Bibliografía

- Bhabha, Homi K., 1994, “The Other Question: Stereotype, Discrimination, and the Discourse of Colonialism”, *The Location of Culture*, Routledge, Nueva York y Londres.
- Butler, Judith, 1998, *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*, Stanford University Press, Stanford.
- Fiol-Matta, Licia, 2002, *A Queer Mother for the Nation: The State and Gabriela Mistral*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

³⁴ Fuss 1995: 6.

³⁵ Halberstam 1998.

³⁶ Discuto el tema de la performance del género a través de todo el libro *A Queer Mother for the Nation*.

- Foucault, Michel, 1980, *The History of Sexuality, Volume One*, Vintage, Nueva York. (En español, *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, trad. De Ulises Guiñazú, Siglo XXI, México.)
- Fuss, Diana, 1995, *Identification Papers*, Routledge, Nueva York.
- Gellner, Ernest, 1983, "Industrial Society," *Nations and Nationalism*, Cornell University Press, Ithaca, NY, pp. 19-38.
- Halberstam, Judith, 1998, *Female Masculinity*, Duke University Press, Durham, N.C.
- Lavrin, Asunción, 1995, "Puericultura, Public Health, and Motherhood," *Women, Feminism and Social Change in Argentina, Chile, and Uruguay 1890-1940*, University of Nebraska Press, Lincoln, pp. 97-124.
- Miller, Francesca, 1991, "Women and Education in Latin America", *Latin American Women and the Search for Social Justice*, University Press of New England, Hanover y Londres, pp. 35-67.
- Mistral, Gabriela, 1979, *Magisterio y niño*, sel. y pról. de Roque Esteban Scarpa, Ed. Andrés Bello, Stgo. de Chile.
- Mistral, Gabriela, 1986, "Colofón con cara de excusa", en *Desolación. Ternura. Tala. Lagar*, introd. Palma Guillén, Porrúa, México, pp.106-110.
- Mistral, Gabriela, 1999, "Comento a *Ternura*", en *Recados para hoy y mañana. Textos inéditos de Gabriela Mistral*, vol. I, ed. Luis Vargas Saavedra, Sudamericana, Santiago.
- Montecino, Sonia, 1996, *Madres y huachos: alegorías del mestizaje chileno*, Sudamericana, Santiago.
- Salessi, Jorge, 1995, "La educación nacionalista como profilaxis contra el mal de las lesbianas profesionales", en *Médicos, maleantes y maricas higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina. Buenos Aires, 1871-1914*, Beatriz Viterbo Editora, Rosario, pp. 216-25.
- Sarlo, Beatriz, 1998, *La máquina cultural. Maestras, traductores, y vanguardistas*, Ariel, Buenos Aires.
- Stoler, Ann Laura, 1995, "Toward a Genealogy of Racisms: the 1976 Lectures at the Collège de France", *Race and the Education of Desire*, Duke University Press, Durham, N.C., pp. 55-94.