

MYRIAM SOUTHWELL\*

# Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas

Esta breve intervención se propone brindar algunos rasgos de las posiciones político-pedagógicas de tres educadoras –pertenecientes a tres momentos históricos distintos– cuya pedagogía estuvo estrechamente vinculada a las urgencias, problemas y dilemas de su momento histórico. Ellas son Juana Manso,<sup>1</sup> Raquel Camaña<sup>2</sup> y Herminia Brumana,<sup>3</sup> tres educadoras que cuestionaron y discutieron las formas educativas de cada una de sus épocas y a las que contribuyeron a renovar. Podríamos

\* Graduada como Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, realizó su Maestría en Educación en FLACSO Argentina y su doctorado en la Universidad de Essex (Inglaterra). Actualmente es Investigadora del Conicet, titular de la Cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamérica de la Universidad Nacional de La Plata, docente de FLACSO, Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y miembro del Consejo Superior de la UNIPE. Presenta una serie de publicaciones en el campo de la educación, la política e historia.

1. Juana Manso nació en Buenos Aires en 1819 y murió en la misma ciudad en 1875. Fue escritora, traductora, periodista, maestra y precursora del feminismo en Argentina, Uruguay y Brasil. Durante el gobierno de Rosas, como otros liberales, los Manso tuvieron que exiliarse. En 1840 Juana se trasladó con su familia a Montevideo y posteriormente a causa de la presión política de Rosas, los Manso se trasladaron a Río de Janeiro, donde Juana se casó con el violinista Fernando de Noronha. A partir de su matrimonio pudo viajar por los Estados Unidos y Cuba hasta que en 1859, sin marido ya, se radicó definitivamente en Buenos Aires.

2. Raquel Camaña nació en Buenos Aires en 1883 y falleció en la misma ciudad en 1915. Se formó en pleno auge del normalismo, en la escuela de Lenguas Vivas y en la Escuela Normal nº 1 de La Plata con Mary O. Graham, una rígida educadora norteamericana. Su libro *Pedagogía Social*, en el que sistematiza escritos sobre temas diversos, fue publicado póstumamente en 1916.

3. Herminia Brumana nació en Pihué, provincia de Buenos Aires, en 1901 y falleció en 1954. Herminia fue maestra en varias escuelas y vicedirectora de la escuela nº 10 de Sarandí (Avellaneda). Su gusto por la literatura y su amistad con Alfonsina Storni fueron estímulos para la propia creación literaria. Escribió varios libros y colaboró en revistas literarias de la época. Su libro *Obras completas* reúne textos cortos que habían sido publicados previamente en otros volúmenes: *Palabritas* de 1929 –destinado a los niños–, «Mosaico», entre otros. En 1931 publicó «La guía», compilación de cuentos. Luego, en 1932, en «Tizas de colores», queda reflejado lo mejor de sus pensamientos sobre educación y de sus reflexiones sobre el acceso de la mujer a la vida pública y al conocimiento.

decir que ellas no formaron parte del canon hegemónico del sistema educativo y sin embargo a la vez, estuvieron plenamente incluidas en la pedagogía de su época. Sus distintas funciones como educadoras y sus propuestas florecerían más adelante planteando una agenda educativa que funcionó como demanda en etapas posteriores.

Quisiera decir una palabra sobre el porqué de la elección de tres mujeres que no vivieron en la misma época, no trabajaron juntas y es posible que ni siquiera se hubiesen conocido. Sin embargo estas tres mujeres denunciaron formas de la desigualdad: de género, de inclusión, de distribución del capital cultural, de las identidades que construían los modelos de nacionalidad y del papel que le cabía a la escuela en ese escenario. Lo que las reúne es la preocupación por la justicia y el haberle dado un aire renovado a la pedagogía. Sus voces no son idénticas, cada una tiene un lugar de enunciación propio y tampoco son iguales las relaciones de poder en las que cada una intervino. Pero sí interesa inscribirlas como parte de las disputas por la hegemonía y como parte del discurso diverso de la pedagogía argentina. Sus voces fueron parte constitutiva del sistema educativo en tanto como directoras fueron funcionarias del sistema educativo y en tanto parte de las escuelas normales, docentes.

En este trabajo se desarrollará la noción de *interpelación* que consideramos significativa. El recorrido que se propone al considerar el trabajo de estas tres mujeres tiene como preocupación hacer explícito un elemento que habitualmente no suele reconocerse con naturalidad. Nos detendremos a pensar cómo algunos educadores se dejaron interpelar por los problemas de la época, en particular, por las distintas manifestaciones de la desigualdad. Se trata de una toma de posición y de optar entre las fuentes en las que puede abreviar la pedagogía: una posición más «hermética» en torno al rol más prescriptivo de la educación o un desarrollo conceptual que se deje interrogar en mayor medida por las urgencias sociales y los dilemas de su época.<sup>4</sup>

Quisiéramos además dejar planteado aquí, para futuras profundizaciones, qué sentido le dieron ellas tres a esa compleja noción de *educación popular*, disputando por las significaciones que debía asumir y tensionando sus límites hasta abarcar a distintos destinatarios, desafiando incluso el modelo funcional del que formaban parte y habían contribuido a gestar.

La intención no es cristalizar a ciertas figuras como «heroínas» o voces que se alzan en contra. No buscamos que el reconocimiento tenga solo un valor testimonial. La intención es pensarlas como muestra de la pluralidad de posiciones que se han

4. Debe decirse que aun aquellas posiciones de pedagogos que más buscaron dialogar con las preocupaciones sociales de su época no abandonaron completamente sus pretensiones prescriptivistas.

producido y producen dentro del campo pedagógico. Solemos pensar el saber pedagógico como un terreno prescriptivo y, efectivamente, la prescripción ha tenido un lugar significativo, pero no es lo que único que se produce al interior del espacio pedagógico. También encontramos debates y disputas en torno al acto mismo de prescribir y al contenido de la prescripción. Las tres educadoras mencionadas construyeron una posición, no previamente cartografiada, ni preestablecida de manera rígida, sino en la relación<sup>5</sup> con las injusticias que les tocó vivir, elaborando una identidad con relación a tal posición. Indagaremos, entonces, algunas disputas hegemónicas al interior de la pedagogía, buscando dar cuenta de la pluralidad de voces e interpretaciones que se alzan frente a dilemas de cada época. Pero hay algo que estas tres mujeres tuvieron en común en la disputa que cada una sostuvo con la desigualdad: la coeducación, la valoración de la mujer en la enseñanza, la educación sexual y la diferencia de clases.

## **EDUCACIÓN POPULAR Y PEDAGOGÍA SOCIAL: LAS CRÍTICAS AL MODELO TRADICIONAL**

Juana Manso pensó a la educación popular –título que llevaría el libro de Sarmiento con el que ella colaboró significativamente– inscrita en el ideario del movimiento romántico y de la Asociación de Mayo. Como parte de ese movimiento y el pensamiento racionalista de la época, Manso entendía que la humanidad no retrocedía jamás, el progreso era su destino inevitable. En concordancia con las ideas de la Ilustración y con las reflexiones rousseaunianas acerca de la importancia de la educación, ella deseaba desechar la esclavitud y el racismo. Manso se presentaba –y esta es la piedra angular de su libro *Misterios del plata*– como una militante contra lo inculto. Desafortunadamente, esta valoración barrió del modelo cultural de la época aquellos rasgos más autóctonos, más autónomos de lo regional y lo latinoamericano. En ella y sus contemporáneos (Sarmiento y Echeverría fundamentalmente) el modelo que hacía masiva la escolaridad –sobre esa base pensaron la educación popular y con ello se daba un paso enorme– contenía también lazos de subordinación y subal-

5. Esta afirmación se fundamenta en los aportes del psicoanálisis y las teorías sociales postestructuralistas respecto de la pluralidad de posiciones del sujeto. El sujeto no es fuente y origen de sentido, sino que se constituye en las prácticas significantes. El sujeto es siempre situado y no *tiene* identidad, se constituye en las prácticas *hegemónicas*, mediante actos de identificación.

ternidad de la cultura más autóctona y de los sectores de la sociedad cuyos modos de vida quedaban delimitados bajo la denominación de «lo inculto».

Según nuestra perspectiva, lo más desafiante de la intervención político educativa de Juana Manso fue su permanente preocupación acerca de la emancipación de la mujer y su plena inclusión en la enseñanza escolarizada. Junto con ello, la búsqueda de la enseñanza desde temprana edad, también prácticas pedagógicas sin restricciones dogmáticas o morales, que emanciparan el pensamiento más que moldearlo en convenciones sociales. Manso disputó con diversos elementos de las tradiciones culturales y procuró la superación de estereotipos familiares o religiosos injustos. Así exponía su desacuerdo con la dominación católica:

Esta ciudad [Buenos Aires] ha caído en manos de los jesuitas, y desde hace siete años adelante todas las mujeres están regimentadas en asociaciones secretas religiosas de manera que para una herege como soi ya no hai más que odio y guerra sin tregua (Zucotti, 1986).\*

Manso sostiene que no desea más pleitos entre las distintas religiones de Buenos Aires. No mas diatribas religiosas «el judío, como el católico, el cristiano como el mahometano, todos son hijos de Dios y los que perdonaren aquí en la tierra, perdonados serán en el Cielo» (Manso, 1854). Este pensamiento, en el contexto de época en el que se producía, constituía una demanda que interpelaba a la escolaridad ampliando significativamente el modo en que se la había pensado hasta ese momento. La pensadora entendía también que las democracias, al nacer, habían cometido un grave error: descuidar la condición de la mujer, negándole existencia política y sus derechos ciudadanos (Lewkowicz, 2000). En el mapa cultural caudillesco y patriarcal, con resabios de la tradición hispana, las mujeres quedaban subordinadas a un modelo familiar sujeto al sometimiento masculino (Kaufmann, 2000).<sup>6</sup> La palabra femenina era puesta en observación; los hombres organizaban

\* Estas palabras de Juana Manso fueron escritas en una carta enviada con fecha 15 de octubre de 1867 a su amigo Domingo Faustino Sarmiento, cuyo *Epistolario íntimo* fue publicado en varios tomos por Ediciones Culturales Argentinas en 1963. Véase Zucotti, Liliana Patricia, «Gorriti, Manso: de las veladas literarias a las “conferencias de maestra”», en *Mujeres y escritura en la Argentina del siglo XIX*, Ed. Lea Fletcher, Buenos Aires, Feminaria, 1986. [N. del E.]

6. Sobre la inserción social de las mujeres argentinas hasta 1870, puede verse Malgesini, «Las mujeres en la construcción de la Argentina en el siglo XIX», en Duby y Perrot, *Historia de las mujeres, Tomo VIII. Cuerpo, trabajo y modernidad*, Madrid, Taurus, 1993.

su saber y su palabra. Manso buscaba integrar a las mujeres al mundo de la educación a través de su formación. Apuntaba al fortalecimiento de la individualidad femenina pensando que tal actitud generaría nuevos tipos de convivencia entre géneros. Su lucha se centró en la prolongación de los espacios de participación de la mujer en el campo de la educación y en lograr desestimar distinciones impuestas por su condición de género.

Raquel Camaña fue una maestra formada en una rígida tradición normalista, pero que se dejó interpelar por los debates que se desarrollaban en el comienzo del siglo XX, acerca de los principios para organizar las instituciones, no sólo las escuelas sino también instituciones de encierro como hospicios e internados y las relaciones de todas ellas con otras instituciones como la Iglesia. Si en Juana Manso había una preocupación por cómo alcanzar y concretar el republicanismo, Raquel Camaña va a extender esa preocupación en el cómo se concreta eso en el armado institucional: no solo se tratará de que la escuela albergue a otros sujetos sociales o lo haga de un modo más justo y menos desigual, sino de cómo eso se refleja en las modificaciones operadas sobre la propia institución y el corazón de su funcionamiento, el currículum. Camaña adhería al socialismo y su pensamiento estaba orientado a abrir y ahondar la escolaridad a su costado más social. También tuvo posiciones que iban a contrapelo de las tendencias dominantes de su época. Era contraria a las posturas más dogmáticas de la Iglesia y a la vez difería de posiciones epocales radicalmente antirreligiosas del socialismo y el anarquismo. Así lo expresaba en su *Pedagogía Social*:

el sentimiento pseudo-religioso divide en dos la causa del acto dejando, para el hombre, la pasividad fácil y deprimente y, para el dios personal, la actividad superior y estimulante (Camaña, 1916: 17).

Si los padres no preparados para llenar su deber esencial, que los hijos transmitan la vida en las mejores condiciones posibles, declinan ese deber en la Iglesia, tal como hoy está constituida, condenan a sus hijos y a los hijos de sus hijos a la ceguera moral. El ideal humano, para el catolicismo es un ideal anti-natural, basado en el cumplimiento del deber por imposición divina y en la creencia de castigos y recompensas de ultra-tumba [...] Hay que aumentar la suma de dicha de la vida humana. No es de pecado, de expiación, de redención, de lo que hay que hablar en adelante al hombre. Es de bondad, de indulgencia, de alegría, de amor humano (Camaña, 1916: 53-54).

Asimismo, postulaba enfáticamente una educación integral –y este era el corazón de su noción de educación popular– que contuviera un sujeto pedagógico integrado por la religiosidad humana, que debía buscar los modos plenos de ser humano. Y en esa plenitud, la coeducación y la sexualidad tenían un lugar primordial. Religiosidad e instinto de procreación se articulaban en aquel sujeto a través de un elemento que es eje curricular: la educación sexual. Camaña era una socialista argentina de comienzos del siglo XX, por lo tanto su mirada no dejaba de estar conectada al discurso biologista de su época y en ese marco su noción de la educación sexual se aproximó a razones de profilaxis social (término que utiliza literalmente en sus textos). Entiende que la sexualidad es la fuente desde la cual se conforma el sujeto social, pero la considera moldeable, al punto de otorgar a la educación un papel distinto al que le reconoce el psicoanálisis. La educación sexual de las masas populares tiene la finalidad de enseñarles una procreación consciente, «ilustrada». Se trataba de que aborden con alegría la «civilización del instinto sexual». Estas concepciones no están articuladas a una noción soberana de lo femenino, sino que el hombre era ubicado como modelo y la femineidad se concebía articulada a la familia y atravesada por la maternidad.

El elemento que nos resulta más significativo de sus escritos –clave de su Pedagogía Social– se refiere a la atención de la niñez desvalida y allí reside su énfasis de hacer más popular e igualitaria la educación. Como sabemos, en los primeros años del siglo XX se va construyendo jurídicamente la figura del menor y se desarrolla un circuito de internación y encierro de la infancia desvalida, ese proceso desembocará en la ley Agote de 1919. Camaña discute fuertemente el hecho de que la opción a seguir sea el encierro y que en esos lugares la educación tenga un lugar relegado. Su propuesta es otra:

El Estado tiene en sus manos gran parte del capital humano en sus niños expósitos, huérfanos y desamparados y, en lugar de sacar de ese capital humano el mayor provecho posible para afianzarse a sí mismo mejorándose, lo convierte en elemento de disolución, de atraso, de vicio, de crimen; lo pervierte y degenera. Hacina a la niñez necesitada de cariño y protección maternal y social, en antros llamados cunas, hospicios, orfanatos, casa de corrección donde centenares de niños malogran lo bueno que la herencia perpetuó en ellos y desarrolla todo lo malo que semejante ambiente artificial es capaz de engendrar [...] Hay un solo medio: educar humanamente y educar más a aquel que más lo precisa (Camaña, 1916: 25-26).

Camaña pone en cuestión las categorizaciones de niños anormales o retrasados –muy frecuentes en su época– planteando métodos para generar promoción en el aprendizaje –dentro de la escuela única– e ir haciendo desaparecer esas formas de clasificación. En eso va marcando la distinción entre niños con disfunciones educacionales y niños marginados por causas sociales. Para ello afirmaba fuertemente una convicción: la escuela debe ser una, única; y eso requiere un Estado fuerte capaz de imponer un ideal común y un molde en el que se formarán varias generaciones. Esta propuesta se enmarca en el modelo socialista o racionalista: tener una escuela para todas las clases sociales, «sin distinciones de castas y de categorías» tendiente a una escuela uniforme, solidaria, estatal, ecuménica y coeducadora.

Hacia 1920, la revisión de algunos preceptos del liberalismo republicano y de la pedagogía tradicional que había nacido a su abrigo, junto con una mayor visibilidad de la infancia como sujeto de atención, intentó remover los cimientos del modelo cristalizado del normalismo tradicional, otorgando al maestro mayor libertad en el ejercicio de la profesión. En esas décadas, surgieron muchas tensiones disputando al interior del terreno educativo: entre otras, la demanda social por la formación docente, la declinación de la cultura científicista, el ascenso de las corrientes espiritualistas y el peso creciente de la Iglesia sobre las políticas estatales.

Vinculada a ese amplio movimiento de revisión, Herminia Brumana va a poner de relieve cómo los problemas sociales, en particular la desigualdad social, repercuten en lo escolar y al mismo tiempo esboza que la escuela tiene un rol activo ante ello, logrando incidir sobre esos problemas. Si Juana Manso tenía una preocupación por alcanzar el republicanismo, y Raquel Camaña proponía llegar a los lugares y a esferas de lo humano a los que la educación no había llegado, Herminia Brumana se va a preocupar por la construcción de instituciones más justas tomando determinada posición frente a aquellos problemas que siendo más generales atraviesan también las paredes de la escuela y llegan a los rincones del salón de clase. Los años de las décadas de 1920 y 1930 son años de crisis social y pobreza en los sectores urbanos; esta realidad no era algo novedoso en la escuela argentina de entonces, pero el tratamiento que solía tener era moralista, disciplinador de un modo autoritario, descalificatorio de las condiciones y saberes que un sujeto pobre traía consigo al aula. Herminia desarrolla una mirada menos descalificadora y más desafiante para el trabajo docente:

Es sucio, es desgreñado.

La mamá trabaja fuera del hogar y no le queda tiempo para el hijo éste, que casi siempre está en la calle.

Desatento en clase, no aprende nada.

Le insinúa la conveniencia de atender y me promete hacerlo, un minuto después está distraído.

Entonces cuando voy a reprenderlo pienso con angustia: «¿Habrá comido hoy?».

En la casa no le miran los deberes, ni se preocupan por que pase de grado. Lo mismo da...

Un buen día cualquiera lo sacan de la escuela y entra en un taller.

Hace unos días este alumno me trae los deberes. Unos deberes desprolijos en unas hojitas ajadas, con agujeros hechos a fuerza de borrar con el dedo o con la punta del pañuelo.

Y para mí, esos deberes son los mejores, los más hermosos que me presentan. Son un verdadero exponente de toda una enorme fuerza de voluntad desplegada por esta criatura para conformarme, para tener contenta a su maestra.

¡Quién sabe cuántos obstáculos debió vencer para hacerlos!

¡En qué rincón de qué mesa mal alumbrada obligó a sus deditos a escribir con esa pluma abierta y rebelde!

Esas hojitas ajadas, agujereadas a fuerza de borrar con el dedo me causan una profunda emoción de ternura (Brumana, 1958: 114).

Como las dos educadoras antes mencionadas, Brumana discute las concepciones más frecuentes sobre la mujer y lo hace desafiando los estándares morales que se establecían para ellas, sobre todo si se trataba de maestras. Afirmaba «lo importante es la autonomía intelectual que la vocación crea a las mujeres» (1932). Respondiendo a una carta de una maestra normalista que le pide consejos, Brumana le escribe:

*—Ande por la calle y mire viendo. (La calle es fuente de toda vida. Recórrala y aprenderá cosas que no traen los libros. Vaya al teatro, al cine, a oír conferencias, músicas, al circo.)*

*—Coquettee y tenga novio cuando pueda. (Una maestría con ilusión trabaja con más gusto.)*

*—Cuide su físico y su manera de vestir. (Es deber de toda maestra ser lo menos fea posible y dar siempre una nota de buen gusto en su vestir.)*

*—Cultive un arte (música, pintura) y si no puede, aprenda idiomas.*

*—Lea, lea todo lo que pueda, lo que caiga en sus manos. (Brumana, 1932)*

La década de 1930 vivió momentos de arbitrariedad política y fortalecimiento del culto a la nacionalidad con formas militarizadas y restrictivas, articuladas con un reforzamiento del catolicismo vinculado a la educación. Contrariando el contexto, Herminia planteaba otro modo de vincularse con la nacionalidad, diferenciado de las formas ligadas a la exaltación de figuras heroicas:

Porque desde mi cátedra digo la verdad a mis alumnos y no les declamo que mi país es el mejor del mundo, sino que les señalo sus defectos para que los subsanen. Digo que en mi país hay analfabetos que reclaman escuelas, provincias que tienen enfermos, donde la tuberculosis y el alcoholismo hacen estragos. No digo que mi patria es poderosa. Enseño cómo puede llegar a serlo (Brumana, 1958: 221).

Estas tres educadoras, mostraron cómo la desigualdad y la injusticia interpelaban su trabajo, ponían en cuestión el lugar y la tarea docente. En ese gesto, había una muestra de los límites del ideario civilizador y de que la injusticia, inherente a la relación social, requería una fuerte intervención humana para ser corregida. Claro está que estas voces que recogemos no fueron las únicas, sino que convivieron con la conservación de las formas de educación y de relación social más tradicionales. Desde posiciones políticas distintas, el problema de la injusticia social se alzaba en voces. Docentes socialistas, comunistas, anarquistas, demócrata-progresistas, radicales, demócrata-cristianos, peronistas, etc., disputaban por ponerle otros sentidos, simbólicos y materiales, a la distribución cultural que la escuela ejercía.<sup>7</sup>

7. Si bien este proceso que suscitaban los pensadores escolanovistas no siempre fue incorporado a las políticas prescriptas desde el Estado y, por lo tanto, no constituyó la voz oficial, el debate que instalaron influyó y movilizó nuevas ideas en el ámbito de las políticas referidas a la igualdad social y escolar. Esta preocupación era recogida, por ejemplo, por Jesualdo Sosa:

«Todos tienen. Y no hay nadie que no pueda tener lo suyo si no se lo quitan. Y nada de lo que cada uno tiene es del otro, aunque se haya elaborado en el sueño de los demás. E igualmente puede ser original en los dos. Tanto que hasta parezca sin parentesco. Y todos tienen. Y cuando alguien no usa lo que tiene, hay que desenterrárselo, mostrárselo y dárselo a comer de nuevo. Y entonces será suyo. Y nadie se lo podrá quitar más nunca. Y será su mejor arma, su mejor instrumento para ser. Y con él irá a la guerra, aunque más no sea para defender su propio instrumento. Y será en su sociedad; el que tiene, el que dice, el que puede. Y será más útil, más consciente, más dueño de sí, menos dominado. Y nunca será explotado. Y habrá ganado su mundo. Y ayudará a construir el mundo de los demás, que es parecido al suyo, que es como el suyo, pero que no es el suyo, es el de ellos. Y cada uno, en un mundo de iguales -no de prestados, ni vendidos, ni alquilados, ni mentidos, ni encadenados-, en un mundo de iguales, tendrá su mundo propio, intransferible, insobornable, original, vivo, activo, definitivo... al servicio de los demás» (Sosa, 1945).

## INTERPELACIONES Y ARTICULACIÓN DE SIGNIFICADOS

Nos detendremos brevemente en un análisis conceptual de la noción de *interpelación* incorporada por Althusser en el año 1969 como una función mediante la cual los individuos se reconocen como sujetos. Es decir que en este proceso el sujeto es articulado, constituido y obligado a reconocerse en una identidad determinada. Con esa noción, Althusser refiere a las formas en que los sujetos son llamados a situarse en determinados roles sociales, interpelados por diversos aparatos ideológicos (la familia, la Iglesia, la escuela, entre otros).<sup>8</sup>

Para los fines de nuestro trabajo tomaremos la definición de Rosa N. Buenfil Burgos (1993) sobre la interpelación como un acto educativo:

Lo que concierne específicamente a un proceso educativo consiste en que, a partir de una práctica de interpelación, el agente se constituya como un agente educativo activo incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que modifique su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más fundamentada. Es decir, que a partir de modelos de identificación propuestos desde algún discurso específico (religioso, familiar, escolar, de comunicación masiva), el sujeto se reconozca en dicho modelo, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone (Buenfil Burgos, 1993: 18-19).

Siguiendo el análisis de Pilar Padierna (2008) caracterizaremos a la interpelación como proceso de invitación a reconocerse en un discurso y ser parte de él, lo cual involucra una serie de fases:

- 1) la relacionada con la producción de los discursos desde el emisor; esta producción de un discurso interpelatorio está sobredeterminada por una serie de factores que confluyen en su producción;
- 2) la que refiere a la incorporación o rechazo de elementos de esa interpelación por parte de los sujetos;

8. En años más recientes, otros pensadores avanzaron en el uso de esa categoría para indagar las formas en las que los sujetos logran constituirse en lo social y se interesan por la producción de la interpelación desde distintos emisores (Laclau, 2005), el rol de lo no racionalizado en la elección de los elementos interpelatorios (Zizek, 1999), las causas de que la interpelación sea aceptada o rechazada (Pecheux, 2003), las formas en que la interpelación es subjetivada en la diferencia sexual (Laclau, Butler y Zizek, 2000) entre otros temas.

3) la resignificación y puesta en acto de la nueva configuración identitaria como parte del reconocerse parte de un discurso (Padierna, 2008).

La adhesión del sujeto del discurso interpelatorio no se da en bloque, sino con elementos específicos en los que se ve representado. Los elementos puestos en juego mediante la interpelación tienen un papel importante en el logro de la adhesión. Ningún discurso de interpelación puede abarcar de manera plena un espacio social como para dar cuenta de todas las condiciones factibles de ser retomadas por los sujetos para adherirse a su causa; de la misma manera, los sujetos interpelados no aceptan tal invitación como un conjunto, sino que se inclinan por distintos elementos que *llenan* la falta (no racional, ni susceptible de ser llenada). A través de la interpelación se desarrolla una serie de prácticas que permiten que los sujetos se reconozcan como miembros del grupo y lleven a cabo acciones para el logro de sus objetivos. Los sujetos se constituyen identificándose con discursos que los interpelan a partir de múltiples referentes. No solo los grandes espacios sociales forman sujetos, también es posible el proceso identificatorio en pequeños espacios, en lo local de la comunidad, en la intimidad de la familia, el intercambio con los pares, etcétera (Padierna, 2008).

En suma, uno de los factores que influyen de manera central en la modificación de las identidades de los sujetos sociales es el de la interpelación. A partir de la adhesión o rechazo a diversos sistemas de interpelación, los sujetos se reconocen como miembros de colectividades diversas, realizan acciones que les permiten dar sentido a su práctica social y elaboran nuevos discursos que llevan a la transformación, en mayor o menor medida, de la gramática social.

En la descripción sucinta que hemos presentado sobre la posición político-pedagógica de las educadoras seleccionadas, pusimos en juego la noción de interpelación para mostrar como su pedagogía era producto de las urgencias, los debates y las necesidades de sus épocas. A partir de ese recorrido, nos interesa pensar cómo ellas le dieron sentido a esa compleja noción de *educación popular*. Lo llenaron de distintos sentidos, disputaron por las significaciones que ella debía asumir, tensionaron sus límites para abarcar a distintos sujetos sociales abriéndose a un diálogo fructífero con los problemas y las visiones de sus momentos históricos. Una vez que establecimos la necesidad de nuevas formas de interpelación como prácticas de constitución de sujetos, estamos en condiciones –y esa es nuestra propuesta– de afirmar que la noción de educación popular puede ser entendida como un *significante vacío*. Con el uso de la categoría *significante vacío* hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica en la sociedad; por ello, estos términos van a tender a ser significan-

tes tendencialmente vacíos –nunca totalmente vacíos–, por el hecho de que dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos no pueden ser fijados a una única articulación discursiva (Laclau, 1996). Tal característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados con distintas significaciones y, por eso, constituirse en un potente terreno para distintas posiciones. Si, por el contrario, se tratara de términos muy fijos, no tendrían la potencialidad de convertirse en superficie de inscripción de distintos significados y por lo tanto perderían potencialidad como enunciadores y articuladores.

Educación popular puede ser considerado un significativo vacío que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de niñas, niños y jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales. Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario, diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal. La sociedad genera todo un vocabulario de significantes vacíos cuyos sentidos temporarios son el resultado de una competencia política. Es ese fracaso final de la sociedad en constituirse *como* sociedad lo que hace infranqueable la distancia entre lo universal y lo particular y, como resultado, pone a los «agentes sociales concretos a cargo de esta tarea irrealizable, que es la que hace posible la interacción democrática» (Laclau, 1996: 68).

Nuestra propuesta es entonces –a través del recurso de haberlo analizado en la historia– articular el significativo educación popular con otras, crecientes, renovadas nociones que permitan pensar una aproximación a la inclusión educacional que abarque de modo más rico las características de nuestra sociedad y a los sujetos como expresión de ella.

La historia de las formas de las instituciones vinculadas a la educación es muy extensa y en esa trayectoria estuvo presente la pregunta persistente sobre el para quién era escuela, a quiénes incluir y para qué lugar social. Pero además, la permanente preocupación por su reforma o revisión dio cuenta desde muy temprano de que algunos aspectos cruciales no estaban incluidos en el modelo clásico, aquel que –en ocasiones– es exaltado. Había saberes necesarios que ese viejo modelo no contenía: la preparación para el mundo del trabajo (que luego golpeó a la puerta de la escuela durante todo el siglo XX), un modelo cultural más autónomo que no fuera un simple reflejo de la adhesión al modelo europeo, concepciones sobre los y las jóvenes que no llevaran implícita siempre una relación de subordinación, la incorporación de recorridos autónomos o adaptaciones locales, entre otros aspectos. Esa mirada sobre la historia nos permite potenciar el debate del presente.

Una revisión del formato escolar puede habilitar a la producción de otras construcciones discursivas, procurando que incluya una pluralidad de significados en torno a la diversidad de la experiencia formativa y, por lo tanto, relocalizando otros particularismos en una nueva conformación hegemónica. Una construcción discursiva para que la noción de escuela no continúe siendo equivalente a clase media, urbana, de valores occidentales europeos, referenciada en torno a una educación de elite sino que pueda albergar a jóvenes, niñas, trabajadores, con códigos y disposiciones diversos, con una mayor apertura a nuevos saberes y experiencias. Pero además, otra cuestión que se pone en evidencia es que la forma escolar puede ser modificada para que sea ella y no la población destinataria la que deba transformar su lógica interna; sea su eficacia y no la de los individuos la que debe ser puesta bajo la mira. Un ejercicio como este debería darnos la ocasión de volver a visualizar invisibilizaciones, injusticias y exclusiones que comprendió la forma escolar más extendida, como un modo de interrogar, tensar y –por qué no– renovar las instituciones educacionales. Ese camino podrá avanzar en una propuesta que no sea un retorno a un modelo de escuela que ha mostrado sus límites, sino, más bien un camino para propiciar un vínculo renovado con la sociedad y la cultura.

## BIBLIOGRAFÍA

Brumana, H.

1932 *Tiza de colores*, Buenos Aires, J. Rosso.

1958 *Obras Completas*, Buenos Aires, Editorial Claridad.

Buenfil Burgos, R.N.

1993 *Análisis del Discurso y Educación*, México DF, DIE-CINVESTAV.

Camaña, R.

1916 *Pedagogía Social*, Buenos Aires, La Cultura Argentina.

Kaufmann, C.

2000 «Juana P. Manso, protagonismo y marginación», *Alternativas, Serie: Historia y Prácticas Pedagógicas*, Año III, n° 3, Universidad Nacional de San Luis.

Laclau, E.

1996 «Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad» y «¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?», *Emancipación y Diferencia*, Buenos Aires, Ariel.

2005 *La Razón Populista*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Laclau, E.; Butler, J. y Žižek, S.

2000 *Contingencia, Hegemonía, Universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Lewkowicz, L.

2000 *Juana Paula Manso (1819-1875) Una mujer del siglo XXI*, Buenos Aires, Corregidor.

Manso, J.

1846 *Misterios del Plata. Episodios históricos de la época de Rosas*, edición de Ricardo Isidro López Muñiz, imprenta de Jesús Menéndez e hijo.

1854 Álbum de señoritas, n° 2, Buenos Aires, 8 de enero.

Morin, E.

2005 «Juana P. Manso (1819-1875)», *Prospects*, Oficina Internacional de Educación, Unesco, Vol. XXXV, n° 1. , Ginebra.

2008 «Em torno da construção de hegemonia educativa: Contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura», en Mendonça, D. (comp.), *Post-estruturalismo e teoria do discurso. Em torno de Ernesto Laclau*, Brasil, EDIPURCS.

2009 «Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo», en Yuni, J. (comp.), *La formación docente. Complejidad y Ausencias*, Córdoba, Brujas.

Padierna Jiménez, M. del P.

2008 «Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales», *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades*, Córdoba, Comunicarte.

Pêcheux, M.

2003 «El mecanismo del reconocimiento ideológico», en Žižek, S. (comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Sosa, J.

1945 «500 Poemas de los niños de la escuela de Jesualdo», Buenos Aires, Claridad.

Žižek, S.

1999 *El acoso de las fantasías*, México, Siglo XXI.