

## **Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad**

**Fattore, Natalia**

**Caldo, Paula**

nfattore@express.com.ar

Facultad Humanidades y Arte

Universidad Nacional de Rosario

Las pedagogías críticas han circunscripto el problema de la transmisión a un proceso lineal y mecánico propio de ciertos enfoques llamados “tradicionales”, procesos que siempre son descriptos en términos de su negatividad. Amparándose en la clásica definición de Emile Durkheim, la educación es entendida así, como transmisión cultural de una generación sobre otra, en la cual los sujetos partícipes del proceso, ocupan un lugar meramente pasivo frente al conocimiento disciplinar. En los últimos años, la pedagogía en diálogo con otras disciplinas, - el psicoanálisis, la antropología, la historia, la teoría política - , ha revisado esta concepción y abierto los límites del campo; entendiendo la necesidad de recuperar el concepto de transmisión como palabra clave a la hora de pensar la constitución de las sociedades, las instituciones y los sujetos. El “pasaje de la cultura” que toda transmisión habilita hace estallar la reflexión pedagógica históricamente limitada a reflexionar sobre la educación desde un frente estrictamente didactizable. En la presente ponencia releeremos la relación educación - sociedad, vínculo clave para las teorías críticas, a la luz de la problemática de la transmisión. Dicha relectura implica volver a pensar el lugar de los sujetos, la escuela como institución, y los saberes desde una pedagogía abierta a los problemas del presente. Llevar adelante este trabajo supone revisar una serie de autores clásicos de la pedagogía crítica, analizando como estos pensadores entendieron la problemática de la transmisión. Dicho ejercicio será ponderado al calor de las perspectivas interdisciplinarias que caracterizan al campo de los estudios sociales en general y al de la pedagogía en particular. Nuestros argumentos pretenden dinamizar un concepto que viene cargado desde su propia etimología de movimiento, politicidad e historicidad, y que, sin embargo, las pedagógicas progresistas han estigmatizado.

**Palabras clave:** Transmisión - Educación - Memoria - Cultura - Generaciones

## Introducción

*¡Tus clases han de ser rayanas en la magia blanca! Van mucho más allá de las de tantos pretendidos maestros, desde sus inaccesibles cátedras. El hecho de ser consciente de la importancia de este libro me obliga a plantearme una cuestión: entre tus alumnos Cécile, ¿habrá alguno, o alguna, que consiga liberarse del resplandor de tu presencia, del hilo conductor de tan importantes textos, y que llegue a dar, con voz propia, en un manantial de ineludible visión que no sea literario? ¡Qué gran honor para ti si tal cosa llegara a hacerse realidad, no fuera más que en un solo caso! (Steiner, Ladjali, 2005: 34).*

Las pedagogías críticas han circunscripto el problema de la transmisión a un proceso lineal y mecánico propio de ciertos enfoques llamados “tradicionales”, procesos que siempre son descriptos en términos de su negatividad. Amparándose en la clásica definición de Emile Durkheim, la educación es entendida así, como transmisión cultural de una generación a otra, en la cual los sujetos partícipes del proceso, ocupan un lugar meramente pasivo frente al conocimiento disciplinar.

En los últimos años, la pedagogía en diálogo con otras disciplinas, -el psicoanálisis, la antropología, la historia, la teoría política-, ha revisado esta concepción y, en consecuencia, abrió los límites del campo; entendiendo la necesidad de recuperar el concepto de transmisión como palabra clave a la hora de pensar la *constitución de las sociedades, las instituciones y los sujetos*. El “pasaje de la cultura” que toda transmisión habilita, hace estallar la reflexión pedagógica históricamente limitada a merodear alrededor de la problemática de la educación desde un frente estrictamente didáctico, curricular y escolar.

En la presente ponencia releeremos la relación educación-sociedad, vínculo clave para las teorías críticas, a la luz de la problemática de la transmisión. Dicha relectura implica volver a pensar el lugar de los sujetos, la escuela como institución, y los saberes desde una pedagogía abierta a los problemas del presente.

Llevar adelante este trabajo supone visitar algunos postulados de la pedagogía moderna en general y de la pedagogía crítica en particular, analizando como se entendió desde allí la problemática de la transmisión. Dicho ejercicio será ponderado al calor de las perspectivas interdisciplinarias que caracterizan al campo de los estudios sociales en general y al de la pedagogía en particular. Nuestros argumentos pretenden dinamizar un concepto que viene cargado desde su propia etimología de movimiento, politicidad e historicidad, y que, sin embargo, las pedagógicas progresistas han estigmatizado.

### **El discurso pedagógico moderno o el primer eclipse de la transmisión**

*FAUSTO.- ¿Será lo que encierra el pergamino el manantial sagrado que siempre haya de apagar la sed del*

*alma? Nunca alcanzaremos la gracia del consuelo  
mientras no te lo procure tu mismo corazón.  
WAGNER.-Perdonadme; pero siempre es un gran placer  
remontarse al espíritu de los tiempos pasados, ver cómo  
pensó un sabio antes que nosotros y en qué medida le  
hemos adelantado nosotros en su camino de investigación  
FAUSTO-. ¡Ah, sí hasta los astros! Querido mío, los  
siglos transcurridos son para nosotros un libro de siete  
sellos; lo que llamáis espíritu de los tiempos no es en sí  
más que el espíritu de los grandes en que los tiempos se  
reflejan. Y esto aún para contemplar a veces una miseria  
que nos obliga a apartar los ojos; cuando no es un  
montón de inmundos escombros (Goethe, 1995: 45-46)*

Sin caer en una teoría ciega que defina a las prácticas pedagógicas y a su discurso como estrictos reflejos del contexto social, entendemos que para pensar el vínculo de las teorías pedagógicas y las formas de la transmisión en el presente, es preciso revisar la relación entre tales teóricas y el clima de época abierto por la modernidad.

Concretamente, la modernidad y el discurso pedagógico moderno resultan ser palabras clave para reflexionar en torno al campo pedagógico en general y el contemporáneo en particular. Como categoría temporal, la modernidad, cargada de contradicciones y ambivalencias, se extendió desde el siglo XVI y alcanzó la segunda mitad del siglo XX -años ochenta-.<sup>1</sup> El lapso marcado expone una densidad de problemas que resiste a cualquier intento de síntesis (Brunner, 2002). No obstante, el sujeto moderno, perfectible, autocentrado, liberado de dogmas, hacedor de su propio destino, metódico, civilizado, ilustrado, revolucionario, reformador, investigador, científico..., transformó los modos de apropiación de la realidad como así también creó los canales que permitieron formar a los nuevos. En este sentido, el discurso pedagógico y su cristalización material, la escuela, se revelan como instancias cruciales para el análisis de la época.

Ahora bien, recuperando el problema planteado en esta ponencia, si preguntamos en términos pedagógicos ¿qué hicieron los modernos con la transmisión?, la filósofa de la educación francesa Brigitte Frelat-Kahn toma como ejemplo las palabras que Descartes pronuncia para introducir su *Discurso del método*, las analiza y afirma: “la transmisión no sólo es impensada sino radicalmente expulsada” (2007: 89). En otros términos, la cultura de la modernidad, al tiempo que rechazó las tradiciones enraizadas en el pasado medieval, apostó a la educación como formación y como fabricación de sujetos (Meirieu, 1998).

---

<sup>1</sup> En términos temporales, definimos a la modernidad siguiendo a Marshall Berman (2006): “Con la esperanza de aprehender algo tan amplio como la modernidad, la he dividido en tres fases... La primera se extiende más o menos desde comienzos del siglo XVI hasta fines del XVIII, las personas comienzan a experimentar la vida moderna; apenas si saben con qué han tropezado. Buscan desesperadamente pero a ciegas un vocabulario adecuado... La segunda fase comienza con la gran ola revolucionaria de la década de 1790... Este público comparte la sensación de estar viviendo una época revolucionaria... En el siglo XX nuestra tercera y final fase, el proceso de modernización se expande para abarcar prácticamente todo el mundo...” (Berman, 2006: 2, 3). En nuestra ponencia a la primera fase señalada por Berman también la llamaremos “modernidad clásica”.

Estas notas aparecen claramente perfiladas en la experiencia de los sujetos modernos. Al respecto un caso emblemático resulta ser la historia de uno de los personajes de nuestro epígrafe, *Fausto*. Seguir los movimientos y las decisiones tomadas a lo largo de la biografía del anciano médico nos permite comprender los avatares, los dramas, las tensiones y las resoluciones del sujeto moderno. Particularmente, si leemos las andanzas de Fausto tal como las relató Johann Goethe, advertiremos que aquel era un ser encerrado en su mundo interior. El ensimismamiento se debía a que sus formas de sentir, pensar y explicar la realidad resultaban anacrónicas con respecto al entorno que lo rodea. Fausto fue el varón moderno, intelectual, reflexivo, inquieto, ávido de conocimiento que desentonaba en el contexto y, por lo tanto, se mantenía aislado. El médico no encontraba interlocutores dispuestos a hablar en su mismo idioma y a partir de sus líneas de pensamiento.

Sin embargo, una visión despertada por el tañido de las campanas de la iglesia lo remontó al pasado, a los tiempos de la infancia. Allí, encontró a su padre, un artesano de la medicina sin mayores aspiraciones y, ante esa imagen, Fausto decidió no repetir la historia paterna y rechazar su pasado y su herencia. En simultáneo al acto de ruptura con la tradición familiar irrumpió el espíritu de la modernidad, es espíritu demoníaco que *todo lo niega*. Entonces, Fausto dialogó con Mefistófeles y el encuentro sumado a las revelaciones, lo invitaron a salir del encierro y a inventar nuevas formas de apropiación del mundo. Afuera lo aguardaba un contexto pueblerino y medieval, que si bien ofrecía vínculos sentimentales y pasionales, no demoró en incomodar al varón de sensibilidad y razonamiento moderno. En esa salida Fausto amó pero también destruyó la vida de los seres amados que lo interpelaban desde las tradiciones. Esa historia de cortes, rupturas y quiebres halló su punto máximo cuando el Dr. Fausto se propuso transformar en términos económicos y urbanos el mundo que lo rodeaba. Para ello necesitaba borrar “todo indicio de lo viejo” y en pos de su objetivo convocó al demonio quien, sin dudar, arrasó con todos los vestigios del pasado. El producto de esa embestida generó sentimientos encontrados en el varón moderno. Pero el demonio, concreto y positivo, recordó al médico que era imposible transformar el mundo sin ensuciarse las manos, sin sentir dolor, sin matar lo viejo. Ahora solo bastaba con mirar hacia adelante y fabricar el porvenir.

La apretada síntesis de la historia de Fausto nos muestra cómo los sujetos modernos, para construir y fundamentar su época, cortaron vínculos con el pasado y se plantaron ante un mundo que se leía y pensaba a partir de un horizonte de expectativas donde *todo lo sólido se desvanecía en el aire* (Berman, 2006).

¿Pudieron los modernos sobrevivir al devenir temporal sin transmitir, sin atar lazos con el pasado? La experiencia de la modernidad clásica se inclina por la afirmativa, pero el avance del siglo XIX con su consecuente invención de los Estados nacionales y consolidación de las revoluciones, los derechos, las formas de la sensibilidad y el poder de la burguesía, abrieron el proceso de invención de las tradiciones y la rehabilitación de la transmisión (Hobsbawm, Ranger, 2002). Cada nación inventó sus himnos, marchas, símbolos, historias que ataban a la población a la idiosincrasia direccionada por un sentimiento de nacionalidad determinado desde arriba. Justamente, será en este contexto donde surgirán los sistemas educativos. En otras palabras, las escuelas, esos *talleres de humanidad* que venían insinuándose desde el siglo XVII, ahora encontraban

su sentido pleno en el marco de sistemas educativos articulados desde la esfera estatal.<sup>2</sup> El Estado diseñó políticas educativas, curriculares y culturales que no demoraron en rehabilitar el sentido de la transmisión. Fue Emile Durkheim el encargado de abrir un espacio para las ciencias de la educación y, en ese ámbito de reflexión, elaboró el concepto más representativo de la educación moderna. Parafraseando al citado sociólogo decimos que mientras los animales resuelven el problema de la transmisión de las herramientas/saberes que permiten sobrevivir en el mundo y conservar la especie por vía genética, el género humano lo hace mediante la educación. Es decir, mediante *“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio espacial, al que está particularmente destinado”* (1996: 70). La educación en términos durkheimianos logró capturar las invariantes de la pedagógica moderna: el docente dueño de un saber, el alumno colonizando a la figura del niño y el saber escolar como ese constructo que condensó los principios de las utopías metodológicas, sociales, políticas y científicas de la época. En este marco, la transmisión del lazo que posibilitaría la adaptación de los nuevos al mundo social se resolvió en clave mecánica. Puntualmente, en la década de 1990 los teóricos críticos españoles recuperan el lado mecánico de la transmisión y expresan lo siguiente: *“desde esta perspectiva, la función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades e intereses de los alumnos”* (Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, 2002: 79).

### **La crítica de los críticos al concepto de transmisión o el segundo eclipse de la transmisión**

“(…) Enfrente y como contrapartida, o mas bien como compañero y adversario a la vez de las artes de gobernar, como manera de desconfiar de ellas, de recusarlas, de limitarlas, de encontrarles una justa medida, de transformarlas, de intentar escapar a estar artes de gobernar o, en todo caso, desplazarlas, a titulo de reticencia esencial, pero también y por ello mismo como línea de desarrollo de las artes de gobernar, habría habido algo que habría nacido en Europa en este momento, una especie de forma cultural

---

<sup>2</sup> Precisamente fue Jan Amos Comenius, en su libro publicado en el año 1627, quien aseveró que las escuelas era *“TALLERES DE HUMANIDAD, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente HOMBRES”* (1986: 76). Esta afirmación define tanto el sentido como el límite de la intervención educativa en términos de *“fabricación”* propia de la modernidad clásica. Al respecto, Philippe Meirieu afirmó: *“El educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra”* (1998: 30). *“Y siempre se repite la misma historia: los creadores de unos seres destinados a perpetuar su obra creen que los tienen sometidos, acaban enfrentados a unos monstruos que no se detienen hasta anularlos”* (2010: 138). En otras palabras, la educación como fabricación plena es imposible.

general, a la vez actitud moral y política, manera de pensar, etc., que yo llamaría simplemente el arte de no ser gobernado o incluso el arte de no ser gobernado de esa forma y a ese precio. Y por tanto propondría, como primera definición de la crítica, esta caracterización general: el arte de no ser de tal modo gobernado” (Foucault, M., 1978: 7)

Quisiéramos comenzar este apartado tomando esta idea de Michel Foucault, expresada en el epígrafe, para pensar el lugar de las pedagogías críticas. En una conferencia pronunciada en el año 1978, el filósofo francés sitúa la aparición de cierta “actitud crítica” a partir de lo que históricamente llama el gran proceso de gubernamentalización<sup>3</sup> de la sociedad y de los individuos. Nos dice; “*si la gubernamentalización es este movimiento por el cual se trataba, en la realidad misma de una práctica social, de sujetar a los individuos a través de unos mecanismos de poder que invocan una verdad, pues bien, yo diría que la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad*” (1978: 8). La crítica aparece así definida como acto de desafío, de oposición, un modo de transformar el gobierno, de escaparse de él o de desplazarlo.

Precisamente, esta idea nos resulta útil para pensar el surgimiento en el campo de la educación de las llamadas “pedagogías críticas”. Sabemos que las mismas irrumpen discutiendo los sistemas educativos “dominantes”, sistemas que en las sociedades modernas se han definido como “estatales, centralizados y escolarizados” (Puiggrós: 1994) y que justamente diferentes autores han analizado y definido como tecnologías de Estado, tendientes al *gobierno* de las poblaciones (Dussel, Caruso: 1999; Birgin: 1999, Pineau: 2000).

Así, el conjunto de las también llamadas “alternativas pedagógicas”, reconocerá experiencias y discursos que difieren, contradicen o antagonizan con esa educación caracterizada como “*tradicional, dominante, conservadora y reproductiva*”<sup>4</sup> (Ibid: 272). Las alternativas pedagógicas se definen así en oposición a las tendencias “hegemónicas”, también llamadas “pedagogías triunfantes”. Este conjunto de discursos pedagógicos, aparecen compartiendo una serie de rasgos comunes: la educación es entendida como predicación de una serie de saberes esenciales transmisibles

---

<sup>3</sup> Al abordar la historia de la gubernamentalidad, Foucault, plantea que el problema del gobierno (governarse y ser gobernado) emerge en occidente en el siglo XVI bajo múltiples aspectos: gobierno del alma (pastoral católica y protestante), gobierno de los niños (pedagogía), gobierno de los Estados (el Príncipe) en un contexto de concentración estatal y dispersión religiosa. Es así pensado como un fenómeno moderno.

<sup>4</sup> Claro que deberíamos en primer lugar, discutir cierta “pureza” que los estudios pedagógicos suponen, en tanto pueden encontrarse experiencias que contienen elementos de constancia entre ellas, y que por ende, no pueden analizarse bajo categorías excluyentes, ni en su ubicación ideológica, política tanto como pedagógica.

verbalmente, y en este sentido existe un “orden único, básico y esencial que debe transmitirse para garantizar la perpetuidad del todo y una continuidad generacional sin fracturas”. Por otro lado, las pedagogías hegemónicas, responden a filosofías dualistas desde las cuales se establecen antinomias inherentes a la educación: educador-educando, sano-insano, normal-anormal, culto-inculto. El educador siempre ocupa el lugar de la concentración del saber, y retiene la capacidad de transmitirlo. Posee además un código legítimo y el derecho a legitimar o deslegitimar otros códigos. El educando en el esquema es totalmente pasivo (Puiggrós: 1994)

Sin dudas, la voz más relevante de la “crítica” en el contexto latinoamericano es la de Paulo Freire, y un ejemplo útil para pensar este modelo tradicional es la educación bancaria en cuya clave el acto educativo se define en términos de transmisión y en franca oposición a la educación liberadora.<sup>5</sup>

Freire se encargará a lo largo de toda su obra –si bien, con matices diversos– de reafirmar su rechazo a toda educación bancaria, a la que reconoce como una comprensión estrecha de lo que es la educación y el aprendizaje. En sus últimos textos dirigidos a los maestros se ocupa de recordarnos que quien se está formando, debe convencerse de que *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (...) enseñar no es transferir contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado”* (1997: 24).

Dos cuestiones quisiéramos abrir para pensar la crítica a la noción de gobierno, y en este sentido la impugnación a la idea de transmisión que realizan las pedagogías críticas, en un intento de pensar sus efectos y alcances para la configuración del campo pedagógico en el presente.

Primero y retomando el argumento de Foucault, el lugar de la crítica no es neutral o ajeno a los regímenes de poder (Dussel, 2005). En este sentido la voluntad de no ser gobernado es siempre *“la voluntad de no ser gobernado así, de esta manera, por éstos, a este precio”* (Foucault, 1978: 21). Las pedagogías críticas nunca abandonaron sus pretensiones de dictaminar lo bueno, lo justo, lo verdadero.<sup>6</sup>

Reconociendo el papel político asignado a todo educador, el propio Freire afirma: “Me sorprende cuando dicen que yo defiendo una posición no directiva, como si yo pudiese

---

<sup>5</sup> La famosa cita de Freire anuncia: *“El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos”* (Freire, 1978: 78).

<sup>6</sup> “Gobernar a los hombres era cogerles de la mano, conducirles hasta su salvación por una operación, una técnica de conducción detallada que implicaba un juego de saber: sobre el individuo que se guiaba, sobre la verdad hacia la que se le guiaba” (Foucault, 1978: 21)

negar el hecho incontrovertible de que *la naturaleza del proceso educativo siempre es directiva*, tanto si es hecho por la burguesía o por la clase trabajadora” (1987:133).

Es interesante en este sentido investigar el uso que los pedagogos han hecho de pedagogía crítica, apareciendo sus postulados como verdaderos “direccionadores” de las prácticas, sean estas curriculares, áulicas, pedagógicas, etc. Prácticas “bien reguladas”, animadas por el “bien” del otro y su “emancipación”, pero prácticas de gobierno al fin. Para citar un ejemplo contundente, resulta oportuno ponderar el impacto del libro *Producto o praxis del currículum* de Shirley Grundy (1994) en el campo de la teoría curricular en nuestro país y a partir de los años ‘90. La riqueza teórica de la propuesta de Grundy fue la lectura y el rescate en clave habermasiana de la teoría de Paulo Freire. Es decir, el interés constitutivo del conocimiento emancipador en materia educativa se alcanza mediante la aplicación de la pedagogía de Freire. La obra del pedagogo brasileño *muestra a la praxis en acción* y por ende se postula como direccionadora de sentidos pedagógicos.

En segundo lugar, muchas veces los discursos de verdad que las pedagogías críticas han construido, han llevado –al decir de Dussel– a intentos de abstención pedagógica y a sospechar de todo intento de intervención por parte del educador. Nos preguntamos en ese sentido, cuánto de esa impugnación no ha habilitado modelos pedagógicos bastante lejanos al ideal emancipatorio sostenido por las pedagogías críticas, y no han jugado – por ejemplo, en la década de los 90– a favor del establecimiento de un Estado ausente, desdibujado, ambiguo, que en nombre de la participación, la autonomía, la necesidad de dar la palabra, el reconocimiento de los particularismos y las identidades plurales dejó de instituir, de ordenar, de gobernar (Serra: 2010).

Quizás en el momento de consolidación de las pedagogías críticas la impugnación a la idea de transmisión venía de la mano de la necesidad de revisar una idea “tradicionalista” de tradición<sup>7</sup> que tenía efectos excluyentes e ideológicos, anclados en una concepción de una cultura única, delimitada, estrecha, que funcionaba como fundamento para legitimar la desigualdad. Era necesario entonces discutir ciertas prácticas autoritarias, y mostrar a la escuela como maquinaria no neutral, no separada de regímenes de dominación.

Hoy, los procesos de fragmentación social hacen necesario pensar ese proceso de transmisión de otro modo, entendiendo que el “poner a disposición” una herencia cultural no pocas veces señala la línea que separa el ser del no ser incluido. La transmisión no puede ser entendida simplemente como *transporte de lo mismo*, pero hay que volver a pensarla como garantía de construcción de lo común.

La transmisión de la herencia es, en este sentido, parte esencial de toda cultura, entendida esta en términos amplios, “*todo aquello que, recibido de los mayores, reclama vigencia, funda y mantiene la cohesión de una comunidad*” (Amengual: 2008). En esta línea, el magnífico libro de Steiner *Elogio de la transmisión*, interviene interrumpiendo una serie de enunciados que han funcionados como regímenes de verdad para las voces críticas. El libro cuenta la experiencia llevada adelante por la

---

<sup>7</sup> Para Mouffe (1998) la distancia entre tradición y tradicionalismo, es la que media entre un pensamiento que concibe “una necesaria experiencia de continuidad con el pasado”, del intento de “conservación” de ese pasado sin modificaciones.



profesora de literatura Cécile Ladjali con sus alumnos en los suburbios de París. Experiencia cuyo eje central es la lectura de consagradas obras literarias y un posterior ejercicio de escritura y publicación con los propios alumnos. Reflexionando sobre esto, Cécile nos dice: *“Trabajar de manera que nuestros alumnos tengan acceso a una cultura elevada –la que nos fue transmitida- forma parte de esa pequeña y apasionante revolución que mis compañeros y yo llevamos a cabo a diario. Pero dicha causa no suscita unanimidad de opiniones, precisamente. (...) los comentarios de mis amigos normalistas subían de tono: llegaron a hablarme de “clases sociales, dominantes, trabajadoras, incluso peligrosas”, cuando no de la “violencia simbólica” ejercida sobre los alumnos (...) Llegaron a sugerirme incluso que por qué no reivindicaba la cultura de mis alumnos, la famosa cultura de barrio. Pero el caso es que cada vez que he planteado esta pregunta a uno de ellos, la única respuesta que he obtenido ha sido el silencio”*. Y agrega: *“el profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirlo hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizá toda formación no sea mas que una deformación”* (2003: 37). En otros términos no hay práctica pedagógica sin un afuera diferente y muchas veces en tensión con lo conocido.

De esto trata la idea de transmisión que creemos imperante retomar, el poner a disposición otros mundos posibles, lo que no es otra cosa que retomar un viejo concepto de educación *“conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del dominio trazado de antemano, fuera de lo ya dicho, de lo ya pensado, de lo ya interpretado* (Larrosa: 2003, 482)

Claro que este “pasaje” no es un proceso lineal ni mecánico y el mismo Freire da cuenta de esto. Nos dice, en este sentido, que no hay docencia sin discencia: *“el educando no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza bancaria, que deroga la creatividad necesaria del educando y el educador, el educando sujeto a ella puede, no por causa del contenido cuyo “conocimiento” le fue transferido, sino por causa del propio proceso de aprender, hacer (...) superar el autoritarismo y el error epistemológico del “bancarismo” (...) Esta es una de las ventajas significativas de los seres humanos –la de haberse tornado capaces de ir mas allá de sus condicionantes”* (1987, 27). Claro que el mismo Freire aclara, que esto no implica la indiferencia entre ser bancarios o problematizadores.

Quizás se trate justamente de esto, no de un acto de resistencia a las formas de gobierno, no conformarnos con el “pese a...”, sino de construir prácticas pedagógicas donde los márgenes de libertad sean mayores y las injusticias menores (Dussel: 190).

## **Miradas desde el presente o el retorno de la transmisión**

*La tercera precisión tiene que ver con la palabra transmisión, con esa palabra que el lenguaje pedagógico convencionalmente progresista suele omitir en tanto que privilegia la adquisición sobre la transmisión, el aprendizaje sobre la enseñanza, la actividad sobre la receptividad, la producción sobre la reproducción, la competencia sobre la realización, la autonomía sobre la*

*heteronomía, la investigación sobre el estudio. En este contexto me pareció oportuno poner el acento en la transmisión, y no por ir a contracorriente, sino porque voy a tratar específicamente de la transmisión, del transporte, en el tiempo. Y de la transmisión en el sentido de dar y de recibir, de dar y de tomar, de dar la palabra y de recibir la palabra, de lo que acontece en la transmisión del don de la lengua (Larrosa, 2003: 654)*

Jacques Hassoun afirmó que “la cuestión de la transmisión se presenta cuando un grupo o una civilización ha estado sometida a conmociones más o menos profundas” (1996: 12). Tal afirmación puede aplicarse al contexto crítico que preocupa al psicoanalista, el Holocausto, pero también podemos hacerla extensiva a lo que sucede en el ámbito de la educación argentina. Precisamente, cuando las teorías críticas parecían haber eclipsado la transmisión del discurso educativo, un grupo de pedagogos y especialistas en educación se reunieron para pensar la transmisión como “un concepto de educación en acción”. Esto ocurrió en el año 2004, después del fatídico 2001 y en medio de la recuperación de los efectos no deseados de la Ley de Educación Federal.

Para rehabilitar el concepto los pedagogos tomaron como cita obligada la lectura de Jacques Hassoun. El psicoanalista egipcio definió a la transmisión como “ese tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por los padres, por el entorno, y que, remodelados por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articulan a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal, ser fundamento del sujeto y para el sujeto” (1996: 121). En esta dirección, se asume la imposibilidad de pasajes de saberes, tradiciones, símbolos o prácticas plenos entre las generaciones. Hassoun sostendrá que una transmisión lograda es aquella que “ofrece –al sujeto- un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (1996: 17).

Esta clave de lectura acerca del problema de la transmisión en la cultura en general y en el plano de la educación en particular, permite resituar los vínculos entre los sujetos de la educación y los objetos puestos en juego. Laurence Cornu (2007), preocupada por la transmisión, explica que lo propio de tal acto se juega en el modo de relación que el sujeto portador de la transmisión establece con el objeto a pasar y con el sujeto de la recepción. Esa reubicación de los roles borra todo rasgo mecánico del concepto. Esto es, la transmisión implica tanto un trabajo para el sujeto que pasa<sup>8</sup> como para aquel que recibe.<sup>9</sup> En tanto el primero debe nombrar a sus herederos, el segundo debe trabajar para

---

<sup>8</sup> Al respecto Pierre Legendre dirá: La puesta en juego de una transmisión fue bien percibida por el derecho romano clásico a propósito de la sucesión testamentaria: el ciudadano romano no debe morir sin testamento y lo esencial de ese acto consiste en la institución del heredero: el testador proclama con solemnidad: “Tito, se mi heredero”. Observese la forma imperativa: sé mi heredero, porque lo es así, por una exigencia legal yo te nombro mi heredero. Esto nos pone en el hecho de que una transmisión no se funda en un contenido, sino ante todo en el acto de la transmisión, es decir, en los montajes de ficción que hacen posible que un acto así se admita y se repita a través de las generaciones” (1996: 44).

<sup>9</sup> Sandra Carli interpreta el problema de la transmisión a partir de la relación maestro-discípulo establecida entre Lino Spilimbergo (1896-1964) y su discípulo Carlos Alonso (1929). cuando el maestro ya había muerto, en el año 1967 Alonso expone una serie de 43 obras donde se podía ver retratado a

asumir y hacer propia esa herencia. El juego de intervenciones y apropiaciones conforma un entramado de decisiones que necesariamente conllevan una toma de postura política. Es decir, si dar el pasado, la cultura, el conocimiento, implica pensar en un quién y en un qué, tomarlo es una acción que también responde a una elección tanto subjetiva como política (Debray, 1997).

Ahora bien, la herencia –quizás no del todo deseada- del discurso pedagógico crítico ha puesto en el centro de la escena un nuevo régimen de verdad donde la adquisición, el aprendizaje, la actividad, la producción, la autonomía, la innovación, han relegado al banquillo de los acusados al concepto de transmisión.

En este sentido dice Larrosa: “*Nuestras instituciones educativas no alcanzan su legitimación por lo que conservan del pasado sino por lo que pretenden abrir del futuro, por su pretensión de construir el futuro, de planificarlo, de anticiparlo, de organizarlo. Muchas veces, además, y en una tendencia casi compulsiva al borrón y cuenta nueva, en un menosprecio tácito a todo lo que suene antiguo*” (Larrosa, 2003: 583)

Sin embargo, la paradoja de la educación es que tiene que ver simultáneamente con la continuidad y con la discontinuidad. La invitación entonces es a pensar una transmisión en la que se ponga en juego esa paradoja.

La educación es figura de la continuidad y del futuro, y en este sentido es conservación de la tradición, es anticipación, proyecto, prescripción, planificación, fabricación que pareciera depender de nuestro saber, de nuestro poder, de nuestra voluntad. Al mismo tiempo, y por suerte, es discontinuidad y porvenir; porvenir entendido como figura del acontecimiento, de la irrupción de lo no esperado, de lo no previsto, de aquello que no se deja atrapar por las categorías de las que disponemos ni por las prácticas que desplegamos.

Cuando emerge lo inesperado, es cuando la educación aparece como figura de un “buen posible” (Larrosa: 663), de un posible con porvenir. Y la experiencia de Cécile Ladjali, tiene mucho para decirnos de esto.

Entendemos que el presente nos exige jugar en esa doble tensión: la del irrenunciable diálogo entre las generaciones, la de la necesaria conservación de las tradiciones como forma de hacer “lazo” y construir comunidad, y al mismo tiempo, la de una articulación más abierta –mas que la que el mundo moderno construyó-, para relacionarnos con los legados; sean estos hegemónicos o críticos.

## **Bibliografía**

- Amengual, Gabriel; Cabot, Mateu, Vermal, Juan (2008) *Ruptura de la tradición. Estudios sobre Benjamín y Heidegger*, Trotta, España.
- Berman, Marshall (2006) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, Siglo XXI Editores, México.
- Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar*, Troquel, Buenos Aires.
- Brunner, José (2002) “Modernidad” en Altamirano, Carlos –director- *Términos críticos de sociología de la cultura*, Paidós, Buenos Aires.

---

Spilimbergo en su decadencia. La crítica de arte cuestionó al discípulo quien respondió: “Yo no lo elegí a Spilimbergo, Spilimbergo me eligió a mí”. Frase que permite a Carli afirmar: “gesto fundador del maestro en esa transmisión que convierte al alumno en discípulo” (2007: 43).

- Carli, Sandra (2007) “Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso” en Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela –compiladoras- *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, NOVEDUC-CEM, Buenos Aires.
- Comenius, Jan Amos (1986) *Didáctica magna*, Akal, Madrid.
- Cornu, Laurence (2007) “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” en Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela –compiladoras- *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, NOVEDUC-CEM, Buenos Aires.
- Debray, Régis (1997) *Transmitir*, Manantial, Buenos Aires.
- Durkheim, Emile (1996) *Educación y Sociología*, Coyoacán, México.
- Dussel, Inés, Caruso, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2005) “Pensar la escuela y el poder después de Foucault” en Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela –compiladoras- *Educación: ese acto político*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1997) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Freire, Paulo et. al. (1987) *Pedagogía, diálogo y conflicto*, Ediciones Cinco, Buenos Aires
- Freire, Paulo (1978) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Frelat-Kahn, Brigitte (2007) “Las figuras de la transmisión” en Frigerio, Graciela, Diker, Gabriela –compiladoras- *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, NOVEDUC-CEM, Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1978) “¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung” en *Revista internacional de filosofía*. Universidad de Murcia, N° 11, traducción de Javier de la Higuera. [Revistas.um.es/daimon/article/view/7261](http://Revistas.um.es/daimon/article/view/7261)
- Gimeno Sacristán, José, Pérez Gómez, Ángel (2002) *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Goethe, Johann (1995) *Fausto*, Edaf, Madrid.
- Grundy, Shirley (1994) *Producto o praxis del currículum*, Morata, Madrid.
- Hassoun, Jacques (1996) *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de La Flor, Buenos Aires.
- Hobsbawm, Eric, Ranger, Terence –editores- *La invención de la tradición*, Crítica, Barcelona.
- Larrosa, Jorge (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Legendre, Pierre (1996) *El inestimable objeto de la transmisión*, Siglo XXI Editores, México.
- Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona.
- Meirieu, Philippe (2010) *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*, Ariel, Barcelona.
- Mouffe, Chantal (1999) *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Paidós, Barcelona.

Pineau, Pablo (2000) “¿Porqué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: esto es educación y la escuela respondió “yo me ocupó”, en Dussel, Inés, Caruso, Marcelo, Pineau, Pablo *La escuela como máquina de educar*, Paidós, Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana, Gómez, Marcela –coordinadoras– (1994) *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Ricoeur, Paul (1995) *Tiempo y narración I. configuraciones del tiempo en el relato histórico*, Siglo XXI Editores, México.

Serra, María Silvia (2010) “Escupamos sobre... la pedagogía crítica” en [www.revistalatia.com.ar/archives/109](http://www.revistalatia.com.ar/archives/109)