

Educación, Enseñar, Escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la Pedagogía (y la transmisión)

Acosta, Felicitas María

f.acosta@fibertel.com.ar

Universidad Nacional de General Sarmiento - Universidad Nacional de La Plata - Universidad Nacional de San Martín

En este trabajo proponemos un recorrido a través de tres conceptos: Educar, Enseñar y Escolarizar para analizar, desde una perspectiva histórica, distintos recortes sobre cada uno de ellos. El objetivo es profundizar la idea de “especificación” como definición de la relación entre estos conceptos y sus posibles efectos sobre la prescripción pedagógica. En este sentido, consideramos que la Pedagogía constituye parte de este proceso de especificación a través de operaciones de objetivación del conocimiento. Proponemos también que el concepto de “crisis” de la educación, la enseñanza, la escuela, se apoya sobre un circuito de especificaciones que no permite pensar a la Pedagogía como forma de intervención. Para ello, el trabajo se organiza en cuatro puntos. En el primero se toma el concepto de Educar. Se procede a la construcción de una definición a través del recorrido por diversos autores y formas de entender dicha acción. La segunda parte focaliza sobre el concepto de Enseñar en relación con el de Educar. Se señalan ciertas marcas históricas en el proceso de especificación del concepto entre las que se encuentra la constitución del campo de la Pedagogía. En la tercera parte, se considera el concepto de Escolarizar en tanto formato de especificación de la enseñanza moderna. La relación con la pedagogía como ciencia del “arte” de enseñar sumada a los dispositivos de la forma escolar moderna son aquí los puntos centrales. Finalmente, la última parte recupera el concepto de Transmisión en tanto posible nexo en esta secuencia de especificación. Intenta también dotar de un nuevo sentido a la acción pedagógica en el llamado contexto de “crisis” de la educación (de la enseñanza, de la escuela...).

Palabras claves: Educar - Enseñar - Escolarizar - Transmisión - Crisis

Presentación

Desde ya hace algunas década se habla de la “crisis” de la educación¹. Cuando se le pregunta a quienes que se incian en el estudio sistemático de la educación acerca de los elementos de esta crisis, en general suelen aparecer los de orden escolar: el abandono escolar, las huelgas de maestros, la falta de motivación de los alumnos, entre otros. La primera conclusión del ejercicio es que en nuestra sociedades Educar es sinónimo de Escolarizar. Alertados sobre esta homología surge el debate en torno a las diferencias: Educar es más general, involucra a los valores, Educa la familia, no es lo mismo que Educar en la escuela puesto que allí se enseña. El paso siguiente es la indagación sobre las diferencias entre Educar y Enseñar. Nuevamente, una de las conclusiones de este tipo de ejercicio suele ser que educar es “más general” mientras que enseñar es “más específico”.

Surge entonces un interrogante bien interesante para pensar el problema de la educación en la actualidad ya que si Educar, Enseñar y Escolarizar no son lo mismo, su “crisis” tampoco debiera serlo (y, en consecuencia, tampoco debieran serlo las formas de intervención sobre ella). ¿Qué significa que una de estas acciones es más específica que la otra? ¿el grado de especificación tiene que ver con las definiciones formales de cada uno de los conceptos o se nutre de prácticas sociales que fueron recortando los espacios de una y otra a lo largo de la historia? ¿en qué medida la formación de campos disciplinares como el de la Pedagogía contribuyen a esta “especificación”? si las acciones tienen distintos grado de especificación ¿qué ocurre con la “crisis” en cada una de ellas?

En este trabajo proponemos un recorrido a través de tres conceptos: Educar, Enseñar y Escolarizar para analizar, desde una perspectiva histórica, distintos recortes sobre cada uno de ellos. El objetivo es profundizar la idea de “especificación” como definición de la relación entre estos conceptos y sus posibles efectos sobre la prescripción pedagógica. En este sentido, consideramos que la Pedagogía constituye parte de este proceso de especificación a través de operaciones de objetivación del conocimiento. Proponemos también que el concepto de “crisis” de la educación, la enseñanza, la escuela, se apoya sobre un circuito de especificaciones que no permite pensar a la Pedagogía como forma de intervención.

Para ello, el trabajo se organiza en cuatro puntos. En el primero se toma el concepto de Educar. Se procede a la construcción de una definición a través del recorrido por diversos autores y formas de entender dicha acción. La segunda parte focaliza sobre el concepto de Enseñar en relación con el de Educar. Se señalan ciertas marcas históricas en el proceso de especificación del concepto entre las que se encuentra la constitución del campo de la Pedagogía. En la tercera parte, se considera el concepto de Escolarizar en tanto formato de especificación de la enseñanza moderna. La relación con la pedagogía como ciencia del “arte” de enseñar sumada a los dispositivos de la forma escolar moderna son aquí los puntos centrales. Finalmente, la última parte recupera el concepto de Transmisión en tanto posible nexo en esta secuencia de especificación.

1

Nos referiremos al concepto de crisis entre comillas porque cuestionamos la idea a la que se la asocia en relación con la escuela: un estado a restituir.

Intenta también dotar de un nuevo sentido a la acción pedagógica en el llamado contexto de “crisis” de la educación (de la enseñanza, de la escuela...).

1. Educar: la transmisión de la cultura entre generaciones

Dice Kant respecto de la educación:

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la formación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante (...) Unicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser (...) La educación es un arte, cuya práctica ha de ser perfeccionada por muchas generaciones. Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que desenvuelva de un modo proporcional conforme a un fin, todas las disposiciones naturales del hombre, y conducir así toda la especie a su destino (...) La inteligencia, en efecto, depende de la educación, y de la educación, a su vez, de la inteligencia. De aquí que la educación, no pueda avanzar sino poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y pasa a las siguientes (pp. 29-34)”

En esta definición inaugural de la educación moderna aparecen varios elementos clave para entender el concepto de Educar. Antelo (2005) destaca que la primera idea tiene que ver con la noción de “criatura”. Dice el autor que la educación tiene que ver con el cuidado y formación del “cachorro humano”; vale decir que algo del orden de la crianza se juega siempre en la educación. ¿A qué refiere esta crianza? Podría pensarse que refiere solamente al desarrollo de lo que viene inscrito en uno, incluso al costado “animal” del hombre. Antelo va un poco más allá, siguiendo a Kant, y dice que el “cachorro humano” no es aún del todo humano. Es un no adulto, una materia prima pero que, a diferencia del animal, no viene hecha sino que es incompleta e indeterminada.

¿Por qué es indeterminada? Ahí aparece otro de los elementos de la definición de Kant: la transmisión de conocimientos y experiencia de una generación a otra. Aquí emerge un elemento central tanto para el concepto de Educar, como el de Enseñar como el de Escolarizar: la transmisión. Hay unos, los “viejos” que transmiten a otros, “los nuevos” (Arendt, 1996); el pasaje entre los que llegan y los que están. Es en esa transmisión intergeneracional donde se juega lo humano del acto de educar: es un pasaje de humano a humano respecto de elementos propio de lo humano (en términos generales la cultura).

En síntesis a partir de Kant, Educar supone:

- la cuestión de la crianza (el pasaje que supone el acto de educar; en términos de cambio de status)
- la cuestión de la transmisión intergeneracional (el contenido del acto de educar que a su vez actúa como marco)

- la cuestión de la humano (la transmisión de hombre a hombre sobre lo que hace el hombre)

Esta caracterización del acto de Educar conlleva una serie de dimensiones que le son propias. En primer lugar se destaca el origen socio histórico del acto de Educar. Si, efectivamente, el hombre se hace hombre a través de la educación, se trata de una actividad inherente al ser humano (por su incompletud y por su necesario desarrollo en relación con otro). Al mismo tiempo, es esta necesaria relación con otro lo que lo transforma en ser social de manera que no es posible entonces pensar al hombre en sociedad sin el pasaje por procesos educativos.

En segundo lugar, cabe señalar el carácter complejo del acto de Educar. Constituye un acto que se asocia a múltiples acciones en la medida en que aparecen en ese acto proyecciones entre los sujetos intervinientes. Así, podemos considerar actos asociados a la educación: la socialización, la fabricación, la transformación y la transmisión. Esta última ocupa un lugar esencial: siempre se trata de un acto de transmisión de algo a alguien o de algo entre algunos. Llevando el argumento un poco más allá, no se trataría del acto de transmitir, dice Frigerio (2003), si no más bien del intento por (la pulsión que se vincula a la transferencia, en donde el acto de transmitir resulta imposible).

En tercer lugar, el carácter polifacético del acto de Educar. Existen actos que se incluyen dentro del acto de Educar, que forman parte de su esencia aunque se los puede distinguir entre sí y del propio acto de Educar. Hablamos entonces de:

Educar como acto subjetivo (la relación entre el sujeto individual y social)

Educar como acto político (la relación entre el individuo y lo social a partir del principio de la distribución y su vínculo con la libertad: la distribución de lo común en tanto distribución del espacio público como juego de la libertad en el que tomo lo común y estampo allí mi firma)

Educar como acto de amor (la relación entre los individuos que educan y se educan)

Educar como acto de la cultura (la relación entre los sujetos y los objetos sociales que se transmiten de generación en generación)

Educar es entonces la acción de puesta en relación entre los que están y los que llegan, por medio de la transmisión de la cultura. Se imbrica en la constitución socio histórica del hombre en tanto hombre. Supone la inserción del hombre en tanto sujeto en el acto de distribución de lo público así como su inscripción en tanto actor en la trama de la historia de la humanidad.

2. Enseñar: Especificar el acto de educar

¿Hay diferencias entre Enseñar y Educar? Lo primero que podríamos decir es que una supone a la otra. Si definimos a la educación como un proceso de transmisión de la cultura entre generaciones, la transmisión es la que supone la existencia del acto de enseñar. Veamos dos definiciones clásicas:

- Educar: Del latín *educere* significa guiar, conducir; del latín *educare* significa formar o instruir
- Enseñar: acción organizada, planificada, anticipada y sistemática

¿Qué aportan estas definiciones? Hay algo del orden de la especificación que se pone en juego en el acto de enseñar. ¿Qué es lo que se especifica? Podríamos considerar tres elementos esenciales:

- La relación entre dos (Steiner habla de estructuras de relación: el maestro y el discípulo; 2003)
- La transmisión de algo específico
- Un uno sobre otro: el que transmite y el que recibe

Sin embargo, podríamos sostener que hay otro elemento que se especifica en el acto de enseñar. Recordemos la definición de Educación de Arendt (op.cit.):

“La educación es el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él, y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros [niños] lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, [si los amamos] lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.” (pág. 208)

¿Qué elemento aparece aquí? La responsabilidad. Steiner (op.cit.) va más allá y dice: “Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir” (pág. 26). Así, en el acto de Enseñar se pone en acto la responsabilidad: yo me dirijo a un discípulo en forma organizada, sistemática y con una finalidad: introducirlo al mundo; irrumpir en su vida. De esta manera, Enseñar es poner en acto la responsabilidad por Educar.

Ahora, bien. Desde una perspectiva histórica encontramos en torno del concepto de Enseñar la construcción de un oficio: el que enseña. Cabe preguntarse entonces ¿qué es lo que marca una ruptura en la forma de concebir el acto de enseñar (una responsabilidad más específica en la tarea de Educar) y, eventualmente, a aquellos que lo llevan a cabo (los que enseñan)?

Para dar respuesta a este interrogante es posible proponer tres elementos. Por un lado los efectos de la complejización de la sociedad (la separación entre lo social y lo educativo) y la concomitante complejización del conocimiento o saberes a transmitir. De esta manera, se requiere de personas que se especialicen en la transmisión de ciertos saberes. Por otro lado, existe en la tradición humana la práctica de la relación entre el que enseña y el que aprende: el maestro y el discípulo; sobre la que se montan ideas

como la vocación o el llamado (dice Steiner: "...la auténtica enseñanza es consecuencia de una citación, ¿Por qué me llamas? ¿qué quieres que haga?..." (íbid: 25).

Finalmente, hay un tercer elemento que es el que aparece en Occidente con lo que podríamos llamar la pedagogización de la enseñanza. Destacamos en esa historia cinco momentos que pueden identificarse como marcas:

- El recorte de un oficio: el recorte del que se dedica a enseñar y (en general) y recibe una paga por ello. Es la figura del sofista. El intelectual medieval puede pensarse también en esta figura. Recuérdese por ejemplo a los goliardos o los intelectuales del siglo XI que van de ciudad en ciudad, vagabundean y se dedican a la enseñanza porque es el oficio que dominan (las Artes Liberales, una técnica), no es el oficio manual, es el oficio intelectual. La enseñanza hace que lo que el intelectual domina (la dialéctica) se transforme en un método (la escolástica). Esto quiere decir que hay algo de la transformación del contenido en cosa: de la persona (el *scholasticus*), se pasa al método (la escolástica) y luego a la cosa (la filosofía escolástica).
- La asociación entre el oficio y el llamado: la doctrina y la práctica cristiana son centrales en este aspecto; algo de la revelación y de la enseñanza se unen en una sola persona que es la que enseña. Esto se relaciona con cuestiones de tecnología disponible –son los únicos maestros disponibles en el mundo medieval- pero también con cuestiones doctrinales: el verdadero conocimiento (fuente de acceso a la felicidad) es el conocimiento de Dios y, por lo tanto, hay que desarrollar en los hombres la capacidad de la fe, enseñarles la fe para acceder al conocimiento de las cosas y de Dios (y a la felicidad)
- La construcción de un objeto de intervención. Si la enseñanza es una intervención sistemática, la pedagogía ofrece a la enseñanza ese objeto de intervención que va a ser el niño a partir de Rousseau. La modernidad construye su niño; el discurso pedagógico moderno va a definir al niño en su educabilidad: su carácter de ser dependiente de un adulto, heterónimo, que otorga obediencia por protección. La escuela en particular va a clasificar a estos niños en tanto alumnos: de acuerdo con su aptitud, de acuerdo con su edad, de acuerdo con su "mérito". La psicología y la pediatría junto con la política educativa de fines de siglo XIX van a terminar de modelar eso que se define como infancia y adolescencia siempre en relación a una nueva categoría: el alumno.
- La pedagogización de la enseñanza: se trata del momento de constitución de un cuerpo de saberes respecto de la enseñanza. Así, de una práctica, la del pedagogo, se pasa a un conjunto de conocimientos, la Pedagogía. Hay, al menos, dos rastros esenciales en esta marca: la influencia de la Didáctica Magna de Comenio (y el recorte de unos saberes propios del dominio del que enseña en forma masiva –el método-; véase Comenio, 1986/1657) y la institucionalización

del método de Herbart en las escuelas normales durante el siglo XIX (con la consiguiente cientificización de la Pedagogía; véase Dussel, 2001).

- Quien corona esta construcción es Durkheim (1991/1902) con su definición acerca de la educación y la pedagogía:

“El arte de la educación no es la pedagogía, sino la habilidad del educador, la experiencia práctica del maestro (...) Si la pedagogía excede los límites de su propio dominio, si pretende substituir a la experiencia y dictar recetas ya listas, para que el practicante las aplique mecánicamente, entonces degenera en construcciones arbitrarias. Pero, por otra parte, si la experiencia prescinde de toda reflexión pedagógica, degenera a su vez en ciega rutina o se pone a remolque de una reflexión mal informada y sin método. Pues, en definitiva, la pedagogía no es otra cosa que la reflexión más metódica y mejor documentada posible, puesta al servicio de la práctica de enseñanza” (pp.7-9)

En consecuencia, enseñar en Occidente no puede pensarse por fuera de los elementos que le fueron dando forma: el del oficio vs la profesión es central. Como vemos en el relato anterior, de la relación maestro-discípulo se pasa a la constitución de saberes científicos que regulan el acto de enseñar. Retomando la idea del comienzo, en la enseñanza se pone en acto la responsabilidad educadora. Pero esa puesta en acto se realiza en el marco de fuertes condiciones que la regulan: ¿cuánto de vocación? ¿cuánto de ciencia? ¿cuánto de voluntad? ¿cuánto de “trabajo”?

3. Escolarizar: Condiciones que especifican la enseñanza

Sabido es que la escuela moderna resulta de la hibridación entre las necesidades de una formación socio histórica nueva (el capitalismo y el orden moderno), las ideas propias del siglo XIX que dinamizan el proceso (las ideas de libertad, identidad nacional y progreso), las ideas y teorías pedagógicas desarrolladas particularmente desde el siglo XVI y las prácticas institucionales (nuevas, existentes, reconfiguradas).

La resultante es una tecnología (véase Hunter1998) denominada escuela moderna. Sus componentes esenciales, aquellos que hacen a la llamada cultura escolar, constituyen formas de especificar el acto de Enseñar. Se trata entonces de una tecnología:

- apoyada sobre una utopía “Enseñar todo a todos” a partir de la que una igualdad genérica –todos los hombres por ser hombres deben acceder al conocimiento de Dios- con el tiempo se transforma en un principio de igualdad social: la oportunidad de educarse para todos y luego se transformará en un derecho –el derecho a la educación-(véase Narodowski, 1994).
- de carácter estatal (proceso de cooptación por parte del Estado de las prácticas educativas que comienza durante la Reforma religiosa cuando Lutero sugiere a los príncipes una alianza de gobierno entre el Estado y la Iglesia reformada que se extiende al dominio sobre la educación (Cuesta Fernández, 2005). Es decir: la idea de los clérigos como enseñantes funcionarios de un estado y de la enseñanza como oficio de Estado
- que establece una particular relación pedagógica: la moderna (el adulto que sabe y el niño –alumno- que no sabe). El discurso pedagógico moderno va a definir al niño en su educabilidad: su carácter de ser dependiente de un adulto, heterónomo, que otorga obediencia por protección. La escuela en particular va a clasificar a estos niños en tanto alumnos: de acuerdo con su aptitud, de acuerdo con su edad, de acuerdo con su “mérito”. La psicología y la pediatría junto con la política educativa de fines de siglo XIX van a terminar de modelar eso que se define como infancia y adolescencia siempre en relación a una nueva categoría: el alumno. De aquí en adelante Enseñar es enseñar a alumnos
- que se organiza en torno del método simultáneo sistematizado por Comenio (op.cit.) en la Didáctica Magna en el siglo XVII y relocalizado en prácticas institucionales diversas como las los Hermanos de las Escuelas Cristianas, en la Francia de la segunda parte del siglo XVII en adelante. Método que se enlaza en una corriente transdiscursiva (Narodowski, op.cit.) dado su potencial para resolver el problema de la escolarización en la segunda mitad del siglo XIX: la masividad. Enseñar es enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo
- con un curriculum nacional común estrictamente necesario para asegurar el control pr parte del Estado nación y el proceso de homogeneización en torno de una identidad nacional. El nuevo lugar que va a ocupar la escritura en relación con los otros saberes de las escuelas elementales como el cálculo y la lectura es clave en este proceso. La escritura también se convirtió en la herramienta invisible necesaria para ayudar en el aprendizaje de otras habilidades. Esto se expresa de manera clara en las nuevas asignaturas destinadas a la formación del “ciudadano”: historia y geografía y en los libros de texto que las acompañan que buscan a través de las lecciones instruir y educar al mismo tiempo. Enseñar es dotar de herramientas básicas, necesarias para aprender otros saberes

- graduada en torno de la idea de grupo clase cuyo origen se localiza en los colegios humanistas así como en las prácticas educativas de la Iglesia calvinista. La gradualidad en la escuela moderna incorpora un nuevo principio que con el tiempo se definirá en torno a la ciencia de la psicología y su potencial para establecer la pauta evolutiva de los alumnos. Enseñar es cuestión de grados
- con una regulación total de los tiempos y los espacios (aula, patio de recreo). Como señala Escolano, la infancia y el oficio docente se han ido constituyendo alrededor de los tiempos y espacios que se les confieren y que, además, les confieren unas señas propias de identificación. ¿Cómo opera este tiempo y espacio? Dice el autor que el movimiento de los individuos en el sistema opera se opera en un espacio ritmado que asigna lugares y permite el trabajo simultáneo dando lugar a una nueva economía del tiempo de aprendizaje (cronograma de horarios). Cada asignación de tiempo tiene una asignación de espacio (aula y patio de recreo). Es la enseñanza bajo el ritmo de los tiempos y los espacios escolares
- con maestros específicamente formados en un método científico de enseñanza (que sigue la pauta evolutiva de los alumnos). Aquí va a aparecer la importancia de la formación de maestros en el siglo XIX y principios del XX para la consolidación de una pedagogía triunfante. Herbart (véase Dussel, op.cit.) se dedica al seminario pedagógico para docentes en Königsberg que se vincula a dos procesos: desde el campo pedagógico el proceso de didactización y desde el campo del gobierno del Estado, la creación de especialistas (burocratización). Enseñar es dominar un método
- integrada a un sistema de escuelas en el que el progreso se da a través del mérito por medio del resultado en las evaluaciones periódicas y las certificaciones de grado a grado. Enseñar es evaluar (pero no responsabilizarse por el resultado de las evaluaciones; allí interviene el mérito del alumno)
- sistematizada, conforme avanza el siglo XX, en la lógica de niveles educativos (primario, secundario, universitario) con eje en la segmentación socio educativa que supone una escuela elemental de masas seguida de una segunda enseñanza con trayectorias diversificadas de acuerdo al lugar a ocupar en el mundo del trabajo (Viñao, 2002). Enseñar es una tarea propedeútica (para el nivel siguiente)

Es en el marco de esta tecnología que se desarrolla el oficio de enseñar desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. ¿Qué es enseñar? Todo a todos (por obligación estatal), lo mismo, al mismo tiempo, a alumnos, en grados, con un mismo método, para que rindan

una evaluación, para que pasen al grado y nivel siguiente. La Pedagogía es la ciencia que orienta, en su versión didactizada, la enseñanza escolar.

Tal como señaláramos en la presentación de este trabajo, la “crisis” pareciera ser un indicador común del estado actual de la enseñanza escolar (homologada a la educación). Sin embargo, el recorrido hasta aquí realizado refleja que no se trata de lo mismo ya que la especificación de una acción sobre otra (Enseñar sobre Educar, Escolarizar sobre Enseñar) le imprime a cada una su identidad. La pregunta siguiente es ¿qué hay de común y qué hay de específico en la “crisis” de estos conceptos?

4. “Crisis” en el Educar, Enseñar y Escolarizar: la cuestión de la transmisión (y la Pedagogía)

Desde el punto de vista de los elementos específicos es posible señalar algunas cuestiones. Respecto de la “crisis” de la educación, Arendt lo planteó de manera clara hace ya varias décadas: se trata de la posibilidad de la conversación densa entre generaciones. El cambio radical en las relaciones entre jóvenes y adultos y los nuevos lenguajes que atraviesan a los primeros instala una desconfianza mutua (entre quienes transmiten el pasado dando lugar al presente y quienes arriban al presente con la proyección del futuro). La crisis de la educación es una crisis de la transmisión de la cultura en el sentido del legado que habilita la inscripción.

Por su parte, la crisis de la enseñanza supone dos dimensiones. En relación con la crisis de la educación, aparece la cuestión de la interrupción de la puesta en acto de la responsabilidad: toda vez que el adulto decide “no” enseñar, suspende su acción responsable hacia el recién llegado. En relación con la enseñanza escolar, emerge el cuestionamiento a la autoridad del docente, aquel que se dedica al oficio de enseñar.

Finalmente, la crisis de la escolarización refiere también a dos dimensiones. El cambio de escenario y la inadecuación del formato escolar. La crisis de los Estado nación cuestiona el lugar que ocupó la escuela en la formación para la identidad nacional y el ejercicio de la ciudadanía. La crisis del trabajo cuestiona el lugar de la escuela en la formación de recursos humanos necesarios para el mercado laboral. Frente a esto, se asienta el paradigma de la diversidad, opuesto al mandato del “todo a todos (bajo la forma de a todos lo mismo, al mismo tiempo)”.

Desde el punto de vista de los elementos comunes, tal como ya fuera destacado por varios autores vinculados al campo de la Pedagogía (Frigerio y Diker 2008; Veremen, 2008; Dussel, 2007) el problema común es la “crisis” de la transmisión de lo común. En el primer apartado mencionamos que no hay acto educativo sin acto de transmisión de la cultura (Frigerio, op.cit.). Podríamos plantearnos entonces la pregunta que se hace Diker respecto de la relación entre educación y transmisión pero pensando ahora en la enseñanza escolar. ¿Qué relación existe entre la enseñanza y la transmisión, toda vez que la transmisión es parte de la educación?

El primer planteo que hace Diker es que la pedagogía moderna, aquella que reflexiona acerca de la enseñanza, no utiliza el término transmisión. Sin embargo la transmisión se

refiere a procesos y efectos que se encuentran bajo el dominio de la Pedagogía y a los que pareciera oponerse. La autora distingue cuatro:

- Por un lado la transmisión ofrece la herencia y habilita para transformarla. Allí aparece la primera cuestión: en la enseñanza no se espera que el sujeto transforme lo que se le enseña si no que lo aprenda (lo retenga, se apropie, lo memorice, resuelva problemas).
- Por otro lado, en tanto la transmisión genera habilitación, ésta no puede estar predeterminada. Se opone, por tanto a la definición más específica de la enseñanza: acción planificada y sistemática. Parte de una orientación que en el formato escolar incluso evalúa (notemos las estrategias que propone Jackson para el control por parte de los profesores, eso es propio de la enseñanza, no de la transmisión).
- Luego está la cuestión de la relación con el contenido. Aquí volvemos al ejemplo que habíamos planteado al comienzo en el caso del maestro scholasticus medieval. Desde el punto de vista de la transmisión, no importa tanto el qué, lo que se pasa, si no el hecho de inscribir a dos en una relación que habilita a que algo suceda en términos de pasaje. Pero desde el punto de vista de la enseñanza el qué es central: es lo que orienta la transmisión y permite verificar sus resultados; no es casual, en este sentido, que método y contenido terminen por confundirse, como ocurrió con la escolástica.
- Finalmente menciona el conjunto de regulaciones que ciñen el campo de la enseñanza y que no definen al acto de transmisión (sin reglas). De hecho, como vimos, es el dominio del método (la técnica) lo que autoriza al maestro como enseñante (relación que la Pedagogía moderna instaura para la enseñanza de masas pero que puede verse en el intelectual medieval: el que domina la técnica (las Artes liberales) y la enseña (oficio intelectual por oposición a un oficio manual). Claro que, como destaca Diker, la pedagogía moderna limita esa autorización al maestro desde el momento que la circunscribe al dominio de un método (el simultáneo).

Pareciera que los límites de la pedagogía y el formato escolar alejan a la enseñanza de la transmisión. Sin embargo, no es posible pensar la enseñanza por fuera de la transmisión. En definitiva, no hay educación sin transmisión de la cultura; la enseñanza es una acción educativa planificada, pero pareciera que por efectos de la escolarización y la pedagogía moderna, la enseñanza ha tendido a alejarse de su razón de ser (¿la transmisión? Sólo si entendemos a ésta como el establecimiento de una relación, un entre que habilita un pasaje).

Pensar la enseñanza como transmisión supone una revisión de esas condiciones por las que se ha transformado en un oficio escolar. Una habilitación desnormativizada acerca del destinatario. El objeto de la transmisión en la enseñanza escolar es el alumno, pero el objeto de la transmisión educativa es el sujeto, alguien que se constituye, se adscribe en el relato social y en su relato individual en la medida en que ingresa en una relación entre el que enseña, el que aprende y el conocimiento. Desde esta perspectiva Enseñar (suponiendo transmisión y educación) consiste en asociar en el mismo acto de transmisión instrucción rigurosa y aprendizaje de libertad de pensamiento (Antelo, 2010).

Es posible afirmar que la enseñanza toma del acto de transmitir uno de sus componentes esenciales: es un acto abierto por más que esté planificado. Es abierto porque lo que sucede en esa relación “entre”, no puede predeterminarse; lo que allí se transmite suscita otros efectos educativos, que no se miden, que se desconocen. En este sentido, el saber pedagógico es un saber limitado; desconoce los efectos de lo que produce (Serra, 2010) pero puede orientar su producción haciendo que se produzca la relación.

En consecuencia, como señala Quiceno (2010), la Pedagogía no comienza con el enseñar sino con el hablar entre dos. Dice: “Maestros es el que habla, conversa y da la palabra. Pedagogía es el saber que recuerda que enseñar es hablar. Para que la enseñanza se convirtiera en el saber de la pedagogía, en su objeto, tuvo que desaparecer la conversación y el diálogo, o sea la correspondencia entre dos, que algunos pedagogos recordaron como carta. Mucho antes del enseñar, con el cual aparece la pedagogía moderna, está el hablar (...) la enseñanza, por su parte, es tardía y se corresponde con la aparición del maestro como aquel que enseña” (pág. 71).

Es el trabajo con el relato, en diálogo con la memoria. Es un trabajo que se realiza no desde el centro de la simultaneidad, si no junto con sus bordes; es asegurar una pluralidad de señales (en términos de De Certeau, 1994) que sólo se producen si hay relación, encuentro con un otro. En definitiva, si la enseñanza quiere volcarse hacia la transmisión debiera, para el autor, recuperar el hablar, la carta, mantener ese “uno como dos” o “dos como uno”. De eso se trata la educación.

Más preguntas quedan para la próxima clase...

Bibliografía citada

Antelo, E. (2010). Philip & Philippe. Una misma debilidad por la enseñanza. En Frigerio, G. y G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Antelo, E. (2005). La pedagogía y la época. En Serra, S. (coord.) *La pedagogía y los imperativos de la época, Autoridad, violencia, tradición y alteridad*. Buenos Aires: Noveduc – Ensayos y Experiencias.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el Futuro*. Barcelona: Ediciones.

Comenio, J.A. (1986/1657). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.

- Cuesta Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- De Certeau, M. (1994). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión. (1era edición en francés 1974).
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?. En Frigerio, G. y G. Diker (2004) (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de la educación en la acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Durkheim, E. (1991/1902). *La educación moral*. México: Colofón.
- Dussel, I. (2007) La transmisión cultural asediada: Los avatares de la cultura común en la escuela. *Propuesta Educativa*, n° 28 Año 16.
- Dussel, I. (2001). ¿Existió una pedagogía positivista?. En Pineau, P. , Dussel, I. y M. Caruso *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet. México: CREFAL.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Kant, I. (1991/1803). *Pedagogía*. Madrid: Akal Bolsillo.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique.
- Quiceno, H. (2010). Alteraciones en la imposibilidad de educar. En Frigerio, G. y G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Rousseau, JJ. (1997/1762). *Emilio o de la Educación*. México: Editorial Porrúa.
- Serra, S. (2010). ¿Cuánto es una pizca de sal? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía. En Frigerio, G. y G. Diker (comps.) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Steiner, G. (2003). *Lecciones de maestros*. México:FCE.
- Veremen, P (2008). Variaciones sobre lo común. En: Frigerio, G. y G. Diker (comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.