

SABER HEREDAR LA TRADICIÓN: ESCUELA, MAESTRO Y TRANSMISIÓN

POR: CARLOS EDUARDO VALENZUELA ECHEVERRI

DIRECTOR:

DR. JESÚS ALFONSO CÁRDENAS PAÉZ

DR. EDILSON SILVA LIEVANO

TESIS

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1	
1. El vínculo formativo	10
1.1. El saber y su devaluación	15
CAPÍTULO 2	
2. Los conspiradores de la transmisión.	20
2.1. Sócrates: el perfecto asesino	20
2.2. Descartes: el hito.	25
2.3. Rousseau: un maestro a pesar suyo	34
2.4 Bourdieu: el heredero	43
CAPÍTULO 3	
3. La transmisión	51
3.1 La tradición	60

3.2 Tributo de la tradición al vínculo formativo.	65
3.3 Hospitalidad y vínculo.	69
CONCLUSIÓN	
4. El misticismo del saber	76
REFERENCIAS	83

INTRODUCCIÓN

(...) mientras que antes la discusión pedagógica podía articularse como un debate en torno a valores existenciales a ser transmitidos, así como acerca de los conocimientos considerados mínimos para el mantenimiento de cierta tradición epistémica, hoy en día, se hace en torno de una realidad psicopedagógica supuestamente ideal que debe ser realizada (Lanjonquiére, 1999, p. 35)

Si bien podría no ser más que un lugar común aquella declaración según la cual la escuela una vez más atraviesa por una profunda *crisis*, la tensión que esta irradia hoy parece no pasar desapercibida para una serie de autores europeos (Fernández, *et al.*, 2017; Gil, 2018; Massó, 2021; Sánchez, 2018) y norteamericanos (Young, 2016) cuya crítica apunta a cuestionar severamente “la flexibilización pedagógica que acaba con los principios de autoridad de los adultos y del conocimiento” (Álvarez, 2020, p. 832). El blanco de la mayoría de estas acusaciones no ha sido otro que la pedagogía, a la que le reprochan su laxitud en relación con “el vaciamiento de contenidos” al que parece estar siendo empujada la escuela como consecuencia de las recientes reformas curriculares en algunos países europeos (Young, 2016).

La queja de estos autores contra los pedagogos, más allá de denunciar “a la pedagogía libertaria de manipular ideológicamente la conciencia de los estudiantes” (Álvarez, 2020, 832) al grado, incluso, de aspirar a que “se cierren de una vez las facultades de pedagogía” (Massó, 2013, citado por Gil, 2018, p. 34), parece acentuarse en lo que ellos describen como una dejación del saber (Bustamante, 2012), una banalización del conocimiento (Massó, 2021) cuya transmisión querría ser canjeada ahora por “la adquisición de habilidades competenciales meramente instrumentales” (p. 17), asunto

que compaginaría con el interés del establecimiento actual por desplazar la enseñanza del saber en favor (Fernández, et al., 2017) de un economismo de lo educativo que, para los antipedagogos, conduciría a la desaparición misma de su sentido.

Ahora, aunque en la escuela el hecho educativo posee muchas caras que singularizan el encuentro pedagógico, tornándolo único, los signos de la época suelen ser ilustrativos de tendencias o perspectivas que se sedimentan a veces de forma imperceptible en maneras de hacer y pensar muy específicas. Discernir lo que cada docente del país hace en su aula resulta imposible evidentemente pero no así lo que de él esperan las instancias de poder. Son estas demandas las que materializan el referente, más allá de sí se coincide o no con él, que no solo erige la época, sino que, además, hace consistir mediante los mecanismos que a su alcance tiene.

Recientemente, en Colombia se llevaron a cabo las pruebas para el ingreso laboral docente. Dicho examen suscitó sentimientos encontrados entre quienes lo presentaron. Los cursos de adiestramiento en la prueba que el mercado ofertó erraron de forma considerable y más de uno de los aspirantes se sintió completamente estafado. Lo que no fue para menos, pues, ya en terreno, lo aprendido a propósito de razonamiento lógico, ciencia social e, incluso, pedagógica no sirvió de nada.

Atrás quedaron figuras de la talla de un Comenio, o un Rousseau; los escolanovistas como Pestalozzi o Dewey también brillaron por su ausencia. Lo que marcó el carácter de la prueba fue una extensísima casuística que enfrentaba a los aspirantes no a un saber disciplinar propiamente dicho, sino, a la nomenclatura del acontecer escolar leída en términos estrictamente psicopedagógicos y normativos.

La prueba no apeló al archivo semántico de los participantes, sino a sus corazonadas. La toma de decisiones, condicionada por lo bajo mediante la puesta en escena de situaciones límite [algunas incluso ilustradas], terminó reemplazando el recurso al concepto, lo que causó el desplazamiento del lenguaje abstracto, sin correlato en la imagen. Justo ese lenguaje que obedece a los conocimientos disciplinares y que, pensó

más de uno de los citados, debió haber sido el que blandiesen los maestros que concurrieron a la prueba.

De este pensar fueron los que, consternados por el suceso sin precedentes, [pues, históricamente las pruebas efectuadas para el ingreso al magisterio versaban casi que con exclusividad sobre el saber disciplinar] se pronunciaron masivamente en redes, señalando la falta de coherencia en relación con aquello a lo que la escuela se debe, es decir, los contenidos. Ante su ausencia, lo plausible para muchos de los indignados fue pensar: qué esperan entonces ahora de los maestros. ¿Qué cuiden?

Al respecto, hubo alguien, la licenciada en Ciencias Sociales Sharon Barón (2022), que, a contracorriente del aluvión de memes que inundó la red, también alzó su voz a través de un texto publicado en la revista digital Hekatombe para manifestar su descontento por lo que consideraba una dejación flagrante de saber:

Mi crítica se dirige hacia la casi nula interpelación por la formación disciplinar. Mi área son las ciencias sociales y, para mi sorpresa, no requerí de ningún conocimiento especializado en mi área para responder la prueba de ciencias sociales. Los conceptos involucrados eran básicos: saber qué es cultura y qué no, qué es economía y qué no lo es, qué es política y de qué no se ocupa. Algunos colegas del área de inglés afirmaron que las preguntas relacionadas con su área eran propias de un nivel A1, es decir que muy seguramente yo podría haber dado respuesta a la prueba de inglés, pues mi nivel supera el básico. Igualmente, la evaluación de las habilidades matemáticas y de lectura crítica fue marginal, aunque en el ejercicio de la docencia estos conocimientos sean básicos y necesarios para resolver problemas a los cuales uno también se enfrenta en el ejercicio docente, puesto que es necesario que sepamos cómo calcular las calificaciones, cómo organizar los grupos en caso de que existan requerimientos como un mínimo de profesores para determinada cantidad de estudiantes o que tengamos una mínima noción de cómo leer resultados

arrojados por distintas formas de evaluación para tomar decisiones formativas que mejoren el aprendizaje (párr. 4).

La diatriba de Barón contra el examen fue interpelada dos días después por el profesor Runge Peña en el informativo “Alponente”, donde lejos de refrendar la posición de la licenciada frente a la enseñanza, terminó tildándola de reduccionista. A su vez, Runge (2022) redujo el planteamiento de la profesora a una muestra de la

(...) creencia difundida en nuestro contexto social según la cual, primero, tener unos conocimientos disciplinares (matemática, química, física, lingüística, ciencias sociales y humanas, teoría literaria, etc.) es una condición suficiente para enseñarlos y segundo, que la profesión docente se reduce a la acción de enseñar: el “docente intelectual” es el que se dedica exclusivamente a enseñar (párr. 3).

Lo primero en refutar fue aquello de que el docente se restringe a enseñar. En realidad, según Giesecke a quien Runge (2022) cita, su oficio es irreductible a una *forma básica* de actuación pedagógica como lo sería enseñar, lo que, de acuerdo con su acepción, equivaldría a “*presentar y explicar una temática compleja en un proceso de argumentación extenso, sirviéndose para ello de métodos, materiales, entre otros*” (párr. 5).

Además de enseñar, también le correspondería informar, aconsejar, disponer, animar, decidir y resolver asuntos difíciles y no tanto de la cotidianidad escolar. Su punto, en este aspecto, radicó, pues, en complejizar la estrecha visión pedagógica de Barón que limitaba la docencia a “solamente *transmitir* contenidos disciplinares específicos”.

Si de eso se tratase, concluye más adelante Runge (2022), lo procedente coincidiría entonces con lo que las pruebas venían haciendo tiempo atrás, aupando a expertos en química y matemática en el magisterio “que no entienden la diferencia entre enseñarle matemática a un niño de 6 años y a un joven de 17, a un niño con una cosmovisión indígena y rural y a un niño con una cosmovisión occidentalizada y

urbana y mucho menos son capaces de aconsejarlos, animarlos y disponer de aspectos espacio-materiales y didácticos para estructurar las situaciones de enseñanza” (párr. 15).

Lo cierto es que, tanto Barón como Runge, pese a sus diferencias, están de acuerdo con que la prueba final del magisterio excluyó de frente el saber, tanto disciplinar como pedagógico, pues, su énfasis fue otro, sintomático a mi juicio de una inflación psicopedagógica (Lajonquiere, 1999) que ha puesto contra las cuerdas a lo educativo. Fueron los casos que acaecen en la cotidianidad de la escuela lo que monopolizó la prueba

(...) eran tan extremos —tan extremadamente cotidianos— que con ellos estaba puesta en juego la salvación o la aniquilación de la humanidad en cabeza del docente ficticio de los casos utilizados —lo que se tenía acá ya no era un “docente cuidador” o un “docente intelectual”, sino un “docente salvador de la humanidad”— (Runge, 2022, párr. 16).

El carácter de esta pedagogía autoproclamada moderna que aquí aparece en toda su amplitud deja entrever en su reverso un claro gesto de renuncia a lo educativo, que no se lee ya entrelíneas sino, de forma evidente.

Cualquier profesor que haya presentado la prueba podría concordar conmigo en que la mayoría de las preguntas estaban dirigidas hacia resolver casos. Estos casos remitían especialmente a conflictos relacionales: estudiantes problemáticos, padres problemáticos, colegas problemáticos, tareas institucionales y relación entre el docente y las directivas (Barón, 2022, párr. 2).

Depuesto el saber, el dique se rompe y es puesto en su lugar un ideal que exagera la intersubjetividad y sacrifica la formación, en aras del individuo psicológico y de espaldas al sujeto educativo. Coincidiendo con dicha tesis, quiero en este ejercicio intelectual pronunciarme sobre los efectos de tal claudicación en el vínculo formativo,

mostrando cómo este se fractura en la escuela ante la progresiva y cohonestada exclusión del saber en ella.

Teniendo en cuenta tal propósito, me pronuncio en el primer capítulo sobre el estatuto del vínculo formativo, esbozando en dicho marco el carácter del problema que correlaciono tanto con la dejación del saber por parte de la escuela como con la renuncia del maestro a hacerse cargo de las herencias.

Luego, en el segundo capítulo, tránsito muy fugazmente por la historia de tres pensadores emblemáticos, [cuatro en realidad, pues, sumo uno, Sócrates] a los que al decir de Francois-Xavier Bellamy, autor del que me sirvo, fueron hitos en el proceso de destitución de la transmisión de la cultura en Europa durante los últimos siglos. Esto con el fin de extraer posibles pistas que informen sobre las causas del abandono de la tradición en la actualidad. Finalmente, en el tercer y último capítulo, entro a justificar la importancia del saber en relación con la constitución del vínculo formativo a través de un acotado pronunciamiento elogioso respecto de la tradición y la transmisión.

CAPÍTULO 1

1. El vínculo formativo

La formación de seres humanos supone un vínculo muy particular con el saber cuya especificidad hoy, de acuerdo con lo anterior, parece estar desvaneciéndose en la escuela ante la emergencia de una profunda crisis de la educación. Ahora, la crisis que aquí evoco no equivale al desafío que todo acto educativo siempre ha implicado y siempre encarnará; hablamos más bien de aquella que aparece como efecto de una renuncia: la del educador quien, responsable de “hacer entrever el brillo del tesoro de las generaciones” (Núñez, 2008, p. 39), sucumbe a la demanda contemporánea de “situarse en el mismo plano del discípulo, [a la falacia de] ser uno entre ellos, (...) refugiándose en una pseudo camaradería” (Zambrano citada por Núñez, 2008, p.40), que, podríamos decir, se “fundamenta en el progresivo vaciado del contenido constitutivo (académico y técnico) de la instrucción” (Sánchez, 2018, p. 19) subordinada esta “al terreno ideológico, moral y afectivo del alumno” (p. 19).

Así las cosas, atestiguamos, dada su banalización [pues se abandona la transmisión de *lo difícil*], una clara dejación del *saber* que le resta sentido al vínculo formativo cuya razón de ser estriba en asir al sujeto mediante la cultura, atándolo, como diría Núñez, a una historia, no prefijada, por supuesto, sino abierta al designio de aquel capaz de elegir su propio camino, pues, educar implica no solo el riesgo de exhortar al otro a decidir qué hacer con aquello que se le entrega, supone además contribuir a mantener en reserva, en secreto, ese legado indecible de suerte que, quien lo hereda, se vea abocado a elegir y asuma “el riesgo de interpretar esa herencia, de seleccionarla y de alterarla” (Peretti, 2005, p. 120).

Pero elegir es justo lo que impedimos cuando renunciamos a educar, pues, ¿con base en qué el otro decide? Precisamente a optar es a lo que invita el acto educativo como efecto de aquello que concede: dominio sobre sí y saber acerca del mundo. Por tanto, cuando cedemos como educadores a la ilusión de “dejar ser al nuevo”, evadimos la responsabilidad de convertirle en un sujeto de la educación¹, condición que se construye a través de una oferta que mueve al establecimiento de un pacto con lo social; no obliga, no puede obligar, pues, en tanto pacto, el lazo en cuestión reclama la aquiescencia del otro, respecto de la cual no hay garantía alguna, pues, es imprevisible, aparece solo como fruto de una decisión: la de aquel que ha elegido “confiar en alguien y ser reconocido como un sujeto, con márgenes de libertad” (Medel, 2008, p. 51), y es, de acuerdo con Antelo, justo allí, “en la libertad de ese encuentro con el otro, en la libertad que tiene el otro de decidir si quiere o no entrar en el intercambio, en su derecho a abstenerse” donde hallamos “el valor agregado de la experiencia de educar” (Antelo, 2005, p. 175).

Ahora, ¿cuán a la altura estamos en relación con aquella confianza que el otro nos confiere en calidad de anfitriones de la cultura? Nuestra respuesta a esa demanda que deriva de la oferta que planteamos, irreductible al saber, pero a él asociada posee la mayor importancia por cuanto de ella depende la emergencia y sostenimiento de la formación, con base en la cual, el nuevo, no solo advierte cuán inmenso y complejo es el mundo que lo precede², sino que, además, puede atisbar cómo empezar a hacerse un lugar en este.

Así, cuando declinamos y no respondemos a la demanda con altura, asunto que hoy se atestigua en la escuela, debido a que el desafío que representa nos inhibe o no nos interesa, clausuramos el vínculo y dejamos al niño a su suerte. Por más que la clase

¹ “La categoría, sujeto de la educación, es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido, es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y su incorporación a la vida social” (Núñez, 1999, p. 46).

² “La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general” (Gadamer, 1977. P. 41).

impartida a todos congregue, nuestra ausencia de posición en el aula le resta peso formativo al vínculo, hecho trizas a causa de nuestra renuencia a ofertar un lugar. No hay en consecuencia anclaje que posibilite la aparición del sujeto educativo, lo que debilita el lazo de nuestro discípulo con el saber, al que excluimos de nuestra relación con él en función, paradójicamente, de acercarlo a nosotros³, subestimando los costos frente a su formación.

Ya afirmaba Kant que “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” ([1803] 2003, p. 29) dándonos a entender con ello que lo educativo es algo no solo inherente a lo humano, sino, además, constitutivo de este. Los animales no pueden ver más allá de aquello que estipula su código genético, razón por la cual, “viven aturcidos en un mundo cerrado, del que solo les interesan algunos signos que Uexküll (1934) llamó portadores de significado.” (Moreno, 2014, p. 16). Viven pues a expensas de aquellos estímulos que vendrían a configurar su mundo inmediato y único.

Los seres humanos, en cambio, vamos más allá del límite estimado por nuestro capital genético; no sucumbimos a “la lógica con la que *comprendemos* el mundo en cada situación”, de hecho, superamos dicho umbral gracias a que “somos capaces de registrar las suplementaciones resultantes de esos acontecimientos y almacenarlas en una suerte de pool informático llamado cultura en el que la acumulación es selectiva, progresa y se transmite a las futuras generaciones por fuera del código genético” (Moreno, 2014, p. 177).

Así las cosas, para Kant, la instrucción, en tanto medio a través del cual se accede a la cultura, juega un papel esencial dentro del proceso formativo, lo cual, lo acerca a la

³ Señala Finkielkraut (1987) a propósito del debilitamiento del lazo con la cultura lo siguiente: “Esta transmutación de la cultura en mi cultura es para Benda el distintivo de la era moderna, su contribución insustituible y fatídica a la historia moral de la humanidad. La cultura: el ámbito en el que se desarrolla la actividad espiritual y creadora del hombre. Mi cultura: el espíritu del pueblo al que pertenezco y que impregna a la vez mi pensamiento más elevado y los gestos más sencillos de mi existencia cotidiana. Este segundo significado de la cultura es, como el propio Benda indica, un legado del romanticismo alemán. (...) No existe absoluto alguno, proclama Herder, sólo hay valores regionales y principios adquiridos” (pp. 9-10).

perspectiva herbartiana, que defiende la clara articulación entre educación e instrucción, siendo esta última soporte de la primera. Dice Herbart: “no puedo concebir la educación sin la instrucción e inversamente, no reconozco [...] instrucción alguna que no eduque” (1806, p. 11)

De acuerdo con lo anterior, vale la pena aquí destacar la alineación de Kant y Herbart frente al rol de la formación, encargada de vincular a los sujetos “con los contenidos culturales-clave de la época de la que se trate, sin olvidar las herencias. Unos y otras posibilitan a los sujetos de la educación el acceso a lo social con plenos derechos (y deberes)” (Núñez, 2008, p. 21). Y es que la instrucción insufla vida a las ideas que progresivamente van rodeando al sujeto a medida que crece y aprende. Gracias a esta el sujeto organiza, decanta y potencia aquellos saberes que hereda y extrae de su época, adjudicándoles un lugar que sanciona con criterio, construido este a base de mucho esfuerzo:

La experiencia parece contar con que le seguirá la instrucción para analizar las masas que ella arrojó amontonadas, y para ensamblar y ordenar la dispersión de sus fragmentos informes. ¡En qué estado se encuentra todo esto en el espíritu de un hombre sin instrucción! No existe en él ni un bajo ni un alto determinados, no hay ni una sola serie; toda flota confundido. Las ideas no han aprendido a esperar. (Herbart, 1806, p. 84)

De allí la importancia concedida a la instrucción como vía de discernimiento mediante la cual se discrimina lo esencial de lo espurio. “La instrucción se propone inmediatamente formar el círculo de ideas; la educación, el carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero.” (Herbart, 1806, p. 22).

Ahora, el saldo de aquel círculo de ideas que el sujeto cultiva de modo paulatino a lo largo de su formación es, a decir verdad, la posibilidad de reinventar el mundo, a costa

muchas veces de abandonar lo próximo, lo familiar, de suerte que lo ajeno, lo universal, deje de serle indiferente. De ahí que la educación, para Herbart de acuerdo con Núñez, no pueda prescindir de la instrucción:

Esta advertencia herbartiana, que recoge la idea de Kant, cobra hoy inusitada importancia, ante ciertas corrientes pedagógicas que pretenden educar sin instruir (vaya, a título de ejemplo, la denominada educación en valores). La definición de Herbart revela que esa es una mera pretensión moralizante, pues no brinda al sujeto los recursos culturales (el saber) que requiere un despliegue autónomo. Es decir, no habilita para la toma de distancia, la construcción de andamiajes intelectuales y la consiguiente postura crítica, selectiva. En efecto, tales corrientes pseudopedagógicas plantean erradicar el conocimiento para instaurar valores, actitudes y procedimientos: son las así llamadas competencias. Se trata de la devaluación del saber en aras de un operativo de exclusión de la cultura (Núñez, 2008, pp. 22-23).

1.1. El saber y su devaluación

Pero ¿qué postura frente al saber es la devaluada? ¿Qué ocasiona tal descrédito con relación al saber en la formación? Para empezar, el sujeto de la educación tiene que morigerar las pasiones, de manera que el retozo se despache y la contemplación de lo inteligible emerja. El agente de la educación, por su parte, en tanto arconte, responsable, por partida doble, de heredar e invitar al sujeto a decidir respecto de lo heredado, transmite el saber que la cultura le ha dado en custodia.

Ahora, tal exhortación a hacerse cargo de las herencias supone arrancar al nuevo del solaz mortífero al que la vida sin educación lo arroja, leída la educación en términos de una intervención deliberada y sistemáticamente organizada con arreglo a unos determinados fines cuyo alcance, lo sabemos bien, supone siempre trabajo y, en consecuencia, renuncia, lo que obliga al ejercicio de una necesaria cuota de violencia simbólica que permita poner fin al embeleso del joven, acercándolo, como contraparte, a los tesoros de la cultura; patrimonio al que previamente ha accedido el agente, responsable ahora de atraer al joven esgrimiendo un saber que, claramente, no enrostra, pues, lo muestra siempre en reserva con el fin de volverlo anzuelo, un anzuelo muy particular dado que de este no se espera captura sino, movimiento, diríamos, movilización del pensar, es decir, trabajo.

Los diálogos no tematizan la relación de Sócrates con el saber. El mecanismo que él orquesta tiene que ver más con la transferencia de su relación con el saber que está tácita; es decir, *no busca transferir información sino trabajo*. Para eso, se necesita saber, pero la dimensión que está destacada es la segunda del mecanismo formativo, cuyo producto es el deseo de saber. Quien busca el saldo

de saber de los diálogos va por mal camino [Soler, 1992:17] (Bustamante, 2015)

Hablamos aquí entonces de una postura cuyo surgimiento suele producirse en virtud de un cierto operar sobre el saber mismo, tercer elemento constitutivo del vínculo, que no se reduce ni a lo que el otro quiere, ni al ideal que nos completa, pues, dicha postura comprende una particular relación con el saber para la que el "desear saber" es lo que se transmite, lo cual suscita una posición que, "al desplegar libremente su quehacer al servicio del interés intelectual" (Freud, [1910] 2003, p. 75), no busca suplir nada sino, ponernos a trabajar. De ahí que, "(...) de la posición del agente en referencia a su relación con el mundo y los saberes, se puede inferir si dará lugar o no al vínculo educativo" (p. 28), pacto cuyo sostenimiento exige que el educador no abjure de su compromiso con la cultura, y propenda por su transmisión a las nuevas generaciones.

Así las cosas, prescinde de su responsabilidad el maestro cuando, al restarle valor al legado, trivializa su relación con este, dejando entrever con ello el desinterés que le reporta el saber de la cultura, y aún más, el deseo de saber, que es lo que finalmente el maestro encarna, cuando *lo es*, pues, si persiguiésemos el saber a secas, de seguro ser maestro hoy por hoy sobraría.

Costo que en el presente enfrentamos a causa de la dejación del saber a la que se resignan muchos educadores que, imbuidos por aquellas corrientes pseudopedagógicas con un claro asiento en lo que Sánchez (2018) y Lajonquiére (1999) denominan respectivamente *formalismo pedagógico*⁴ y discurso

⁴ "Cabe llamar formalismo pedagógico a ese vaciado de los contenidos académicos bajo el mando propagandístico de la Nueva Pedagogía. Su éxito ha culminado en un populismo pedagógico hegemónico y transversal, casi ecuménico, que hurta a los alumnos, bajo la mascarada de la escuela inclusiva, el acceso a unos niveles de conocimiento elevados y a unas posibilidades materiales inviables sin un sistema de instrucción pública de calidad. De este modo, se ha empobrecido e, incluso, evacuado el contenido científico, académico, técnico e intelectual de la enseñanza pública". (Sánchez, 2018, p. 14).

psicopedagógico hegemónico , se regocijan de hablar de *tú a tú* con los nuevos, lacerando así el vínculo educativo [incapaz ya de fructificar por la ausencia de un saber que articule] y, lo que es peor, la relación del recién llegado con la cultura.

Ahora lo que sorprende no es que los alumnos prefieran divertirse a tener que disponerse para aprender, pues, no es ese un rasgo de época; toda la vida ha sido así. Lo que actualmente causa sorpresa es el hecho de que la escuela misma, de modos muy diversos, haya cedido finalmente a tal demanda, naturalizando una posición (la de entretener a los chicos, la de almibarar el conocimiento) que termina por distanciar al maestro del rol que la tradición le ha conferido en términos de aquel que custodia un saber y lo profesa. Por esa vía, el saber del maestro se constituiría en algo contingente, que podría o no estar.

Muchos en la escuela tendrían en la actualidad suficiente con fingir que se posee un saber, siempre y cuando a los estudiantes se les prodigue amor y respeto. ¿No ha de haber respeto entonces? No se trata de eso. No es que al priorizar el saber nos desentendamos del tema del respeto, o que cuestiones asociadas a lo afectivo no se jueguen en el aula de clase. Claro que sí. Ocurre que es alrededor del saber que lo otro gravita en términos de condición de posibilidad. Cuando el agente encarna un saber y ello se hace ostensible no hay porqué exhortar al respeto ni demandar interés, estos aparecen como un efecto cuyo acicate es el saber de la cultura:

Quando la relación está mediada por el saber mismo, cuando no hay una relación directa con el otro, aparecen efectos como los del respeto, el interés. Los maestros no enseñan respeto -como se intenta hacer hoy en día- sino que lo infunden... se "ganan" el respeto, se hacen respetar por su trabajo (Bustamante, 2012, p. 95)

Así, el reconocimiento acontece en virtud del interés por darle lugar a aquello de lo cual el maestro habla: un saber al que se accede mediante un derecho de entrada cuyo valor no es exiguo ya que implica esfuerzo, trabajo, entrega, compromiso, sacrificio. Es el mismo deseo de estar a la altura de tal saber (ni siquiera es el maestro, pues, no lo

necesita) el que impele al respeto, el que empuja al silencio, el que produce sujeto de la educación. Las buenas intenciones, las consignas, por el contrario, recordemos a Herbart, moralizan, distanciándonos de aquel sujeto que buscamos producir cuando el saber lidera, pues, este último apunta directamente a la pulsión del educando, con el fin de producir algo nuevo con ella, no de ignorarla, tolerarla o reprimirla.

En tal medida, cuando el saber se asume como objeto ulterior de la intervención educativa, circunstancia que a juicio propio actualmente nos aqueja, y se privilegian por encima de él, aspectos de otro orden, la figura del agente pierde consistencia y, por tanto, el vínculo formativo también, ya que de él se espera otra cosa distinta a la de transmitir un deseo por el saber. Quizá su cometido sea ahora otro, el de asistir al estudiante, por ejemplo, velando por su bienestar emocional, psicológico, físico, etc., [como apreciábamos en la introducción], pero a alguien así tendríamos que llamarle de otra forma, pues:

(...) esos no son asuntos específicos del maestro. Lo son en otro tipo de instituciones, no en el dispositivo escolar. No obstante, el discurso de moda nos los ha impuesto... facilitado tal vez por el hecho de que la relación del docente con el saber se ha empobrecido. Hemos ido reemplazando el dispositivo escolar por un dispositivo que oscila entre un centro asistencial y una caja de compensación. Estamos haciendo desaparecer su especificidad. (Bustamante 2012, p. 95).

De allí que en la actualidad quepa dudar abiertamente respecto de aquello alrededor de lo cual la escuela nos congrega. Eso de que el saber es la insignia del maestro deja de ser un axioma y se convierte en mero eslogan, puro semblante; de hecho, ya ni como tal es ofertado; ahora, la consigna parece ser otra. Querer al estudiante, constituiría para muchos el cometido principal de un buen maestro cuya relación con el saber, de existir, no haría otra cosa que subordinarse a los imperativos de la época, para la que el saber se ha vuelto algo prescindible.

Así las cosas, es posible advertir cómo la creciente subordinación o, si se quiere, dejación del saber en la escuela viene fracturando de manera ostensible la formación, al excluir justo el saber de su circuito. Tal circunstancia repercute a su vez en la transmisión del legado, al banalizar no solo las herencias de las que nadie quiere ya hacerse cargo, sino, además, la transmisión misma cuya crisis, a decir verdad, data de mucho tiempo atrás como veremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

2. Los conspiradores de la transmisión

2.1. Sócrates: el perfecto asesino

Sócrates fue el primer facilitador del aprendizaje o, al menos, eso le hizo creer a muchos. Su astucia radicó en no dejar huella de su influjo, cuyo peso en el aprendizaje de sus discípulos fue siempre contundente, solo que imperceptible. El éxito de sus enseñanzas consistió en jamás atribuírselas. Nunca espetó un saber que desconociese de plano en el otro, aunque fuese solo para hacer consistir el vínculo alrededor, no de lo “sabido”, sino del deseo de saber que era lo que hallaba realmente decisivo. Si bien su semblante de sabihondo era lo que en principio atraía al que de él esperaba certezas, Sócrates bien sabía que dicho talante no podía perdurar por mucho, so pena de arruinar el lazo con el saber que progresivamente elegía tejer con aquel cuyo deseo el filósofo acicateaba con su postura. De ahí que no prodigara saber alguno en el entendido de señalar cuánto es dos más dos, pues, su propósito ulterior, más allá de aprovechar el equívoco del que era objeto por parte del otro, era que este asumiese su relación con el saber:

No se trata, entonces, de tener o no razón. Sócrates sabe algo y por eso le hacen una atribución equivocada... no porque no sepa, sino porque no nos formamos atribuyéndole al otro el saber, sino asumiéndolo nosotros mismos. Pero eso requiere un proceso. Sócrates *se presta* para que ese proceso se dé. Algo sabe, y quiere saber más, pero de cara al aprendiz, quiere participar de su formación y, para eso, acepta la equivocación y trabaja con ella, hasta que sea posible que esta se disuelva y el otro asuma otra relación con el saber (Bustamante, 2020, p. 339).

¿Le avergonzaba enseñar? No, al contrario, se lo tomaba tan en serio que perfeccionó a tal extremo su oficio que parecía, solo parecía no hacer nada, cuando, en realidad, lo hacía todo. No hacer nada es todo un arte, ya lo decía Buda. Antonio Muñoz Molina (2017) plantea que no hay nada más difícil cuando se escribe que no hacerlo. Aprender a guardar silencio sería en ese sentido el culmen de todo gran escritor. Algo similar podría entonces decirse, de acuerdo con Sócrates, en relación con el oficio del maestro. De hecho, se dice: no enseñes de suerte que el aprendizaje arribe. Pero ese “no enseñes”, ese “no entregues” socrático dista de aquel al que nos invita la moda del aprendizaje significativo cuando este se entiende en términos de un dejar a solas al discípulo, abandonándolo a su arbitrio. Sócrates, en cambio, no dejaba de asecharlos, ideándose miles de artimañas para atraer su interés y enseñarles, por más que se empeñara en ocultar “las estructuras fundamentales de modificación y asimetría presentes en la relación maestro y estudiante” (Biesta, 2016, p. 125).

Ahora, ¿devino acaso esta renuencia de Sócrates a reconocerse como maestro en el posterior descrédito de la enseñanza y su extinción? Probablemente sí, si consideramos la actitud de muchos maestros hoy por hoy que reniegan del acto de enseñar, juzgándolo de improcedente y negativo para el aprendizaje. Sócrates no enseñó sino su brío por el saber, con el que sedujo a muchos con el fin de que emprendieran su propia aventura, instándolos a conocer por sí mismos, al margen de toda posible herencia que, al otorgarse, secundase la inactividad del pensamiento. Su legado fue así no fiarse finalmente de ninguno, de manera que pensar por cuenta propia resultase, además de posible, inspirador, pero también conspirador en el sentido de atreverse a replantear lo sabido pese al “pánico a que lo que se cree sea mitológico o hueco y que lo sea la identidad construida sobre ello” (Sánchez Tortosa, 2018, p. 47).

Más bien, a sustraerse de saber un poco quizá era realmente a lo que con sutil destreza nos aproximaba Sócrates con su diálogo, con el cual despojaba al que lo oía

de aquello que creía saber, liberándolo de un peso del que incluso el discípulo se enorgullecía, creyendo que este lo hacía menos ignorante. De allí la sensación de duelo resultante que no revelaba sino, según su intensidad, el grado de genuina ignorancia al que se estaba sometido, como consecuencia de un superávit de prejuicios. No saber, por tanto, pero con conocimiento de causa sería lo único capaz de aplacar aquella ignorancia preñada de opiniones y saber espurio contra la que Sócrates sabía blandir sus mejores armas. Sharon Todd (2003, p. 23) citada por Biesta (2016, p. 125) de hecho, “ha comparado a Sócrates con el perfecto asesino, que “hace aparecer que la enseñanza no ha ocurrido, abandona la escena sin dejar rastro y, además, está convencido de su propia inocencia”

Zuleta (2007), por su parte, nos recuerda justamente como con la ciencia comienza el saber de que no se sabe, el saber que se declara carente para poder avanzar, impulsado más por las preguntas sin resolver que por aquellas ya zanjadas.

Toda ciencia tiene circunscritos un conjunto de problemas que está investigando, porque sabe que no los sabe. (...) La ciencia no puede operar sino manteniéndose en un mundo de preguntas abiertas que no están resueltas todas, y sus respuestas, cuando se resuelven, abren otras preguntas. Esa fórmula de Sócrates de que “sólo sé que nada sé”, con la que andaba por todas las plazas de Atenas, no era ningún principio de autocrítica ni, menos aún, ninguna falsa modestia; tan solo trataba de fundamentar que el primer saber efectivo es un saber crítico: el reconocimiento de un no saber. (p. 25-26).

Por ello el discurso de Sócrates horada con fuerza y de entrada los saberes más férreos, aquellos de los que presumimos, dejándolos pender de nuestro cuello como si fueran joyas de exhibición cuya cuantía finalmente se reduce a cero al enfrentar el hecho de que nada sabemos acerca de la realidad. Tal constatación que a muchos frustra es la condición para que otros elijan dedicarse al saber y no solo a saciar su curiosidad, como el filósofo que, aunque persigue el saber, se regodea aún más con el hecho de buscarlo, sin que esto lo lleve a la ingenuidad de considerarse un sabio, pero

tampoco al despropósito de la deshumanización por cuenta del menosprecio hacia todo saber, con el que retornaríamos a nuestra más absoluta animalidad. Traigo a cuento a propósito de lo anterior una bellísima cita de Lessing evocada por Ordine (2022) en su manifiesto *La utilidad de lo inútil*.

La valía del ser humano no reside en la verdad que uno posee o cree poseer, sino en el sincero esfuerzo que realiza para alcanzarla. Porque las fuerzas que incrementan su perfección sólo se amplían mediante la búsqueda de la verdad no mediante su posesión. La posesión aquieta, vuelve perezoso y soberbio. Sí Dios tuviera encerrada en la mano derecha la verdad completa y en la mano izquierda nada más que el continuo impulso hacia ella, aun con la condición de equivocarse siempre y eternamente, y me dijera: <<¡Elige!>>, yo me inclinaría con humildad hacia su izquierda y diría: <<Dame esto, Padre; la verdad pura sólo te corresponde a ti>>. (p. 133).

Con este “no saber” refrendará, pues, Sócrates su interés por contrarrestar el estado de pasividad al que se encuentra reducido el joven, velando porque éste se haga dueño de sí; capaz de controlar sus deseos y acciones; empresa que, no obstante, dada su finalidad, requerirá de la intervención de un maestro que le enseñe, lo que a su vez hará de esta filosofía finalmente una paideia, cuyo común denominador o interés mutuo, es decir, la transformación del individuo, les acercará, de paso, a la psicagogia greco-romana, al menos, en lo que respecta a la conducción del alma para su transformación.

Así las cosas, pese a ser el maestro por antonomasia Sócrates abjura de la enseñanza y con esto proscribire la transmisión. Al declarar que nada tiene para ofrecer, pues nada sabe, clausura en apariencia toda acción pedagógica, al menos explícita, y con esto alimenta la sospecha hacia la directividad que, no obstante, en su discurso no dejará de esgrimir siempre. Nace así o más bien con esto se crea alrededor de Sócrates y Platón el peculiar halo de ser los primeros fomentadores de la pedagogía

constructivista y con ello, a su vez, los primeros en renegar del papel del maestro, pues, confesarán no tener nada que enseñar.

No serán por supuesto pocos los filósofos que seguirán la estela de Sócrates en lo que al desahucio de la transmisión respecta. Otro grande sobre el que se coincide será Descartes cuya circumspecta actitud hacia la tarea difusora de la escuela levantará también sospechas. Francois-Xavier Bellamy (2018) será quien nos hable en específico sobre el monto de responsabilidad que este pensador probablemente habría tenido en el abandono del saber y la exclusión de la cultura. Convencido de no reducir esta crisis a las contingencias de un presente dislocado Bellamy la enlaza a un pasado distante que elucida a través de una breve genealogía que no solo involucraría al autor del *Discurso del método*, sino también a otro par de célebres pensadores que valdrá la pena aquí reseñar: Rousseau y Bourdieu.

Así las cosas, la génesis de este infortunio por el que, de acuerdo con los antipedagogos, la escuela estaría atravesando, al ser empujada a denostar de la cultura y su legado, sembraría para Bellamy sus raíces en la modernidad. Por tanto, lo suyo, es decir, aquella pesquisa crítica alrededor del influjo de estos tres autores en la crisis de la transmisión sería apenas la cuota inicial de un arduo trabajo cuyo límite, tendría que extenderse a un abultado número de pensadores. No obstante, lo que alcanza a discernir Bellamy a través de las obras que analiza de esta tríada de intelectuales responde en parte, o al menos dialoga con nuestra inquietud acerca de los motivos que habrían causado el abandono del saber en el vínculo pedagógico.

2.2. Descartes: el hito.

Con Descartes Bellamy referirá un primer gesto revolucionario que acentuará el escepticismo de la era moderna con respecto a la tradición. Toda verdad que se precie de científica será siempre valorada en consonancia con los dictámenes de la razón, no será remolcada por la fuerza de la costumbre, o impulsada por el prejuicio. Esta sentencia contribuirá a la aparición de un mecanismo intelectual sediento de certeza y a prueba de sujetos: el método científico, el camino más cierto hacia el saber claro y distinto. Este acontecimiento que cifrará la esencia de su filosofía constituirá para Descartes el principio del fin de la autoridad que la tradición encarnaba y blandía en función de perpetuar su verdad.

El *Discurso del método* precisamente pasará a respaldar con todas sus letras la negativa a sentirnos en deuda con una escuela que solo enseña verdades a medias, hechas a la medida de sus difusores. De hecho, es justo allí, en la escuela, donde sobreviene con fuerza el desencanto de Descartes por lo que esta transmite.

Renueve a que la conciencia individual sea solo portavoz de la colectiva, y se convierta en presa de sus credos, Descartes rehuirá sumarse al unísono pregón escolar del que se irá apartando, temiendo el silencio al que aboca la imposición social. La evidencia hará mejor las veces de preceptor que aquel impuesto por la autoridad de la tradición. Consonante así con el espíritu científico renacentista, Descartes aprenderá a fiarse estrictamente de su razón individual.

Ahora, si bien afirmará que, en la escuela, al menos en la Flèche, colegio jesuita donde aprendió sus primeras letras, su ingenio fue aguzado y avivado su intelecto, sus reservas frente al mérito de esta en enseñar la verdad serán muchas. Su beneplácito al respecto de su tránsito por la escuela se reducirá al hecho de haber despertado su curiosidad, lo que, por supuesto no es poco, excepto para este filósofo que aspiraba a

más. Con todo, no desaconsejó el paso por la escuela, aún más, invitó a acercarse a sus materias, eso sí, con beneficio de inventario, pues, bien sabía que:

(...) las lenguas que allí se aprenden son necesarias para entender los libros antiguos; que la gentileza de las fábulas despierta el espíritu; que las acciones memorables de las historias lo elevan y que, leídas con discreción, ayudan a formar el juicio; que la lectura de los buenos libros es como una conversación con las gentes más distinguidas de los pasados siglos, que han sido sus autores, y hasta una conversación estudiada, en la que no nos descubren sino sus mejores pensamientos; que la elocuencia posee fuerzas y bellezas incomparables; que la poesía tiene delicadezas y dulzuras que maravillan; que en las matemáticas hay sutilísimas invenciones que pueden servir mucho, tanto para satisfacer a los curiosos como para simplificar las artes y disminuir el trabajo de los hombres; que los escritos que tratan de las costumbres contienen muchas enseñanzas y exhortaciones a la virtud que son muy útiles; que la teología enseña a ganar el cielo; que la filosofía da medios para hablar con verosimilitud de todas las cosas y hacerse admirar de los menos sabios; que la jurisprudencia, la medicina y las demás ciencias dan honores y riquezas a los que las cultivan, y, finalmente, que bueno haberlas examinado todas, aun las más supersticiosas y falsas, para conocer su justo valor y no dejarse engañar por ellas (Descartes, 1979, p. 72).

Por tanto, su descontento con la escuela, al parecer, provenía menos del hacer propio de esta institución que de aquello que, según él, esta le negaba: la genuina verdad sobre las cosas. Bellamy juzgará esta aparente diatriba de Descartes contra la condición espuria del saber en la escuela como uno de los motivos que engendraría en la actualidad la idea según la cual los estudiantes no tendrían ya saber del que adueñarse, dada su naturaleza incierta. En otras palabras, la escuela no sería ya la responsable de transmitir un conocimiento que, de seguro, a la vuelta de la esquina

caducaría por no haber nada en él “que no sea objeto de disputa y, por consiguiente, dudoso” (Descartes, 1979, p. 74).

Con suspicacia, en consecuencia, pero también con frenesí, Descartes se acercará al saber impartido en la escuela y a lo largo de sus múltiples viajes. De este extraerá evidentemente lecciones importantes, pero habrá una en particular que será común al conjunto de saberes adquirido, la del riesgo que corremos de olvidarnos de nosotros mismos en virtud de la ensoñación a la que nos arrastra el mundo ilustrado cuyos saberes no serían más que obsequios capaces de adormecer nuestro razonamiento más puro. Qué otra cosa cabría esperar de aquel saber profuso arrancado de múltiples lugares. Su lectura de esta experiencia de viaje al interior de otras culturas y otros saberes ratificará en Descartes su desconfianza hacia el conocimiento puesto en él y no compuesto por él. Toda verdad procedente de una operación ajena a su propio quehacer intelectual será proscrita o puesta a prueba. El entendimiento que para muchos concede el conocimiento de otras culturas no hará más que eclipsar el buen juicio que yace por naturaleza en nosotros, amenazado constantemente por la escuela al querer sustituirlo por el de otros.

Por ello, para Bellamy, Descartes hallará en la escuela el mejor amnésico respecto de nosotros mismos, pues, esta nos aleja a través de la cultura, de ese ser que somos en el fondo y que probablemente no habría puesto nunca nada en duda de no ser por el acceso a tan diversas voces y puntos de vista que la escuela ofrece. Riqueza de opiniones que la educación custodia y por cuyo efecto se vuelve lábil nuestro raciocinio a cuenta del relativismo al que precipita. No habrá por tanto más saber genuino que aquel que ya reposa en nosotros, y del que solo nosotros debemos encargarnos, alejándonos de la escuela y de toda transmisión.

Un exilio, pues, de saber, al menos del heredado, de aquel puesto en los libros o en las voces de los maestros, que nos devuelva a la jurisdicción de nuestro pensamiento para, solo allí, crear verdad con base en las ideas que gravitan claras y distintas. De modo que, para Descartes, según su razonamiento, la cultura no hará más que

separarnos de aquella naturaleza que nos hace únicos, y la escuela abanderará tal empresa, alejándonos de esta. Así, cuanto más aprendemos de la escuela, más nos olvidamos de nosotros mismos, pero no en un sentido localista, por supuesto, que pudiese impulsarnos a atribuirle a Descartes una especie de añoranza por el terruño, no. Todo lo contrario, el agobio de Descartes radica en el hecho de estar atravesados por la historia. Somos en virtud del lugar y el tiempo a los que pertenecemos; la 'naturaleza racional' que, para Descartes, nos distingue como especie se extingue tras la barahúnda de opiniones que el mundo o, sus innumerables representantes, producen. Su frustración, la que lo anima a condenar a la escuela, consiste en no poder escamotear la dimensión histórica de la razón, a la que sitúa por encima de la historia misma y, en consecuencia, libre de todo relativismo cultural. La educación que infundimos se imparte de acuerdo con la especificidad de una historia, de allí la pluralidad de educaciones ofrecidas, ninguna verdadera, o acaso todas. La diferencia, para Descartes, viene así a ser, el escollo en el camino, pues, de haber tenido en su vida un solo maestro y fiado solo de su opinión, no habría habido para él más destino que el declarado por su preceptor, pero,

(...) habiendo aprendido en el colegio que no puede imaginarse nada extraño e increíble que no haya sido dicho por algún filósofo, y habiendo visto luego, en los viajes, que no todos los que piensan de modo contrario al nuestro son por esto bárbaros ni salvajes, sino que muchos hacen tanto o más uso que nosotros de la razón [...] no me era posible escoger una persona cuyas opiniones me pareciesen preferibles a las de los demás y me hallaba obligado, en cierto modo, a tratar de dirigirme yo mismo (Descartes, 1979, p. 81).

La salida a tal encrucijada consistirá por consiguiente en no huir de nuestra conciencia, buscando afuera la ciencia que esta ya posee. Solo a través suya será posible aplacar la incertidumbre que deriva de todo saber transmitido por terceros. Esta resolución arrinconará al sujeto a producir saber solo por cuenta suya de modo que al ser su propia razón la que lo fabrica, no pueda haber ya lugar a dudas. Como fruto de este razonar solipsista la embestida contra lo heredado no se hará esperar y

se sacrificará en favor de un nuevo comienzo que nos purgue de lo aprendido en la escuela. Desasirnos así de lo inculcado con el fin de aprender, no de otros, sino de mí mismo a fuerza de conducir mi razón con rectitud constituirá el principio de una filosofía que, a juicio de Bellamy, socavará las bases de una educación anclada en el traspaso de las herencias culturales.

Sobre la tradición, por lo tanto, recaerá el peso de una sospecha fundada ya no en la costumbre, sino en la capacidad de discernimiento del sujeto, única fuente genuina de saber que le disputará a la tradición la verdad, restándole así toda autoridad. Esto minará la fe puesta por la historia en los predecesores y hará responsable solo al *yo* de su propio destino. No habrá ya camino allanado por otros y serán desandados los ya recorridos. A partir de aquí toda huella será evadida y no habrá más tránsitos que aquellos que la razón dicte. Su soberanía será la que se imponga y solo a esta el individuo rendirá cuentas. De ahí la irrelevancia para Descartes del juicio colectivo al que proscribe por lábil; solo a solas es posible acceder al saber verdadero, siempre y cuando se esté a salvo, más aún en uno mismo, de los rezagos de la tradición. Este modo de pensar constituirá la base del proyecto ilustrado y este a su vez representará el ocaso de la tradición y del apego al pasado preñado de prejuicios.

Claramente en esta semblanza descarnada que hace Bellamy del razonar de Descartes es posible apreciar al menos uno de los indicios de la crisis atribuida al saber hoy en la escuela. Obvio que no se justifica aquí desavenencia alguna contra el saber, sino quizá contra su traspaso, su transmisión. Lo que bien podría equivaler a una divergencia contra la mismísima función educativa, leída en clave informacionista. Descartes develaría aquí que la acción del que educa estaría muy lejos de ser la de un difusor, e instaría más bien al enseñante a ejercitar la capacidad de raciocinio de su discípulo, con la que habría nacido y a la que tendría que preservar justo del influjo nocivo de la educación, de suerte que consiga, a solas como se debe, gozar de aquella exclusiva comunión con el saber.

Conocer por tanto obedecería a una acción precedida más por la duda que por la creencia; desconfiar de todos y de todo en atención al imperativo de aprender a dilucidar por cuenta propia la esencia de las cosas reduciría la enseñanza a una especie de profilaxis destinada a impedir el contagio de aquellas verdades a medias que son transmitidas por otros.

En tal orden de ideas, no habría mayor verdad que aquella construida por uno mismo, al amparo siempre del propio esfuerzo y la convicción de ignorar todo cuanto no haya sido creado por nosotros. Esto confinaría al maestro casi que a claudicar en el sentido de restringir su accionar a velar por el acatamiento de un método, una manera de pensar que libraría al infante de caer en las trampas de la opinión ajena, concediéndole al mismo tiempo margen para pensar por cuenta propia y constatar la veracidad de sus raciocinios.

Por eso estoy persuadido de que, si en mi juventud me hubieran enseñado todas las verdades cuyas demostraciones he buscado después y no me hubiese costado trabajo alguno el aprenderlas, quizá no supiera hoy ninguna otra cosa, o por lo menos nunca hubiera adquirido la costumbre y facilidad que creo tener de encontrar siempre otras nuevas a medida que me aplico a buscarlas. En una palabra, si hay en el mundo una obra que nadie puede concluir tan bien como el mismo que la empezó es aquella en que trabajo. (Descartes, 1979, p. 125).

Así, declarar verdades; asentir las ya establecidas, enseñándolas equivaldría a menospreciar la razón del niño que no contaría aún con la capacidad de discernimiento requerida para evaluar con criterio lo que el mundo le profiere, aún más, lo que, a juicio de nuestra cultura, supuestamente necesita.

Por tanto, la transmisión de una verdad, por más cierta que parezca no contribuirá al ejercicio del pensamiento sino a su atrofia a causa de la ley del menor esfuerzo. Patentada su veracidad de antemano, qué objeto tendría ir tras su búsqueda. Esta renuencia al saber de primera mano fomentará una excesiva confianza en lo que nos

es transmitido y reforzará en consecuencia una absoluta falta de iniciativa epistémica que hará del niño una presa fácil, sin advertirlo siquiera, del prejuicio.

Mejor destino deparará una ignorancia hecha a pulso, sentenciará Descartes, que una erudición obtenida a base de conocimientos prestados. La razón no puede reducirse a ser simplemente una vitrina que exhibe solo pensamientos foráneos; su tarea estriba en forjar los propios, así sean pocos. Así pues, sellará este precepto, según Bellamy, la fisonomía de la era moderna con Descartes como punta de lanza. Su recelo respecto del pasado contagiará al hombre moderno que prescindirá a su vez de toda herencia con el objeto de hacerse a la única verdad que es posible concebir, es decir, aquella que es fruto de su propio esfuerzo.

Por eso haría bien la escuela en apurar aquella etapa de la infancia en la que somos tan vulnerables a causa del uso precario que hacemos de la razón, condición que nos somete al infortunio de tener que aceptar los juicios de los demás como verdades absolutas, diluyendo con esto nuestro interés por conocer. Descartes refrendará esta idea, según Bellamy, declarando en el *Discurso* cuan útil habría sido para nuestro razonar habernos saltado aquella etapa de la niñez.

Y así pensaba yo que las ciencias expuestas en los libros, [...] habiéndose formado y aumentado poco a poco con las opiniones de varias personas, no se acercan tanto a la verdad como los simples razonamientos que un hombre de buen sentido puede hacer naturalmente acerca de las cosas que se presentan. Y pensé asimismo que por haber sido todos nosotros niños antes de ser hombres y haber necesitado por largo tiempo que nos gobernasen nuestros apetitos y nuestros preceptores, con frecuencia contrarios unos a otros, y acaso no aconsejándonos, ni unos ni otros, siempre lo mejor, es casi imposible que nuestros juicios sean tan puros y sólidos como lo serían si desde el momento de nacer hubiéramos dispuesto por completo de nuestra razón y ella únicamente nos hubiera dirigido. (Descartes, 1979, p. 79).

Solo al margen de la cultura y escindidos del pasado conseguiríamos entonces un despliegue pleno de nuestro juicio sin la amenaza de la transmisión o la carga de la tradición. Esto implicaría consecuentemente liberarse de lo que, a su vez, es condición de posibilidad de alcanzar la mayoría de edad, de ser racionalmente competente: la educación que, a juicio de Descartes, lo que hace es eclipsar aquello de lo que exclusivamente deberíamos aprender, nuestra propia razón.

Así, dentro de nuestra incapacidad de ser completamente por nosotros mismos, debemos ser instruidos, educados. Por eso, aceptar la férula de los maestros sigue siendo la mejor manera de no desviarse por completo. Esa es la marca de impotencia de la infancia (Frelat-Kahn, 2004, p. 89).

[Por tanto], para volver a encontrar la pureza y la solidez de su juicio, hace falta que [el hombre moderno] se libere de la cultura, que vuelva a la luz natural de su razón. Y así, liberado de toda autoridad exterior, podrá finalmente llegar a ser el autor de sí mismo. (Bellamy, 2018, p. 42).

Retornar, pues, pero no en el tiempo, sino en nosotros, de suerte que sea la razón natural, y no la cultura, la que nos conduzca. La tradición ilustrada impulsada por Kant hará suya también esta lógica para la que el prejuicio no equivaldrá sino a un juicio sin sustancia, inoperante con relación a la búsqueda de la certeza. El espíritu racionalista no hará otra cosa que desacreditar el prejuicio y querrá apartarlo del camino del hombre de ciencia. Su recelo, el del pensamiento ilustrado, hacia *el prejuicio por respeto humano*⁵, que es aquí el que interesa por su nexa con la autoridad, hará patente el miedo a que no seamos capaces de servirnos de nuestro propio entendimiento, lema que pondrá Kant como punta de lanza de la ilustración en su ya reconocido texto *¿Qué es la ilustración?*. Su planteamiento se alinearán pues al de Descartes en tanto Kant también nos exhortará a prescindir del prejuicio de

⁵ Para la ilustración, dos son los tipos de prejuicios que hay que enfrentar: prejuicios por respeto humano y prejuicios por precipitación. Los primeros nos empujan a seguir la tradición, sea por costumbre o por respeto a la autoridad. Los prejuicios por precipitación, por su parte, aparecen cuando juzgamos muy de prisa, sin asidero alguno.

autoridad, apelando al uso de la razón, cuya superioridad refrendará por encima, incluso, de la guía de otro.

La ilustración significa el abandono por parte del hombre de una minoría de edad cuyo responsable es él mismo. Esta minoría de edad significa la incapacidad para servirse de su entendimiento sin verse guiado por algún otro. Uno mismo es el culpable de dicha minoría de edad cuando su causa no reside en la falta de entendimiento sino en la falta de resolución y valor para servirse del suyo propio sin la guía de algún otro. *¡Sapere aude!* ¡Ten el valor para servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la ilustración (Kant, [1803] 2003, p. 83).

La recurrencia al otro, por tanto, será signo de una atadura que nos amarra de pies y manos al muro de la autoridad, cuyo peso nos obligaría a aceptar sin titubeos los preceptos de la tradición aún a costa de nosotros mismos. Ahora, si bien hoy la resistencia al mandato del que precede en la escuela se ha vuelto aparentemente un imperativo, la causa de este embate contra - ¿la tradición?, ¿la autoridad? ¿Qué representa el maestro? -, no sé hasta qué punto radique en el hecho de querer ejercitar libremente el pensamiento.

En todo caso, la arremetida ilustrada contra el prejuicio por respeto humano pondrá en tela de juicio la acción de transmitir [*tradere* en latín] las herencias, y con esto, minará todo retorno a la autoridad de la cultura, lo que, justo, querrá el ginebrino Rousseau para quien no alterar al recién llegado, alentándolo a ser lo que en esencia no es, lo que se opone a su naturaleza, es decir, un hijo de la cultura será su consigna.

2.3. Rousseau: un maestro a pesar suyo

Rousseau representa un hito en la historia de la enseñanza [¿O en la de su desaparición?]. Su legado aún sigue inspirando incontables experiencias educativas, pese a que no todas son capaces de concederle el crédito suficiente. La impronta de su aporte radica en haber hecho del hábito un mal apenas necesario en el desarrollo del infante: “(...) el único hábito que debe dejarse adquirir al niño es no contraer ninguno” (2016, p.87) “La mayoría de los hábitos que creéis hacer contraer a los niños y a los jóvenes no son verdaderos hábitos, porque solo los han adoptado por la fuerza y porque, siguiéndolos a pesar suyo, no aguardan sino la ocasión de liberarse de ellos” (p. 684).

Una sentencia de tal orden bien podría servir de consigna para irnos lanza en ristre contra la heteronomía, la regulación, la intervención, en pocas palabras, contra la enseñanza que englobaría a todas las demás. Así las cosas, ¿Rousseau se opondría acaso a la educación? Por supuesto que no. Sin embargo, no halla en ella sino un “sistema de suplencia destinado a reconstituir lo más naturalmente posible el edificio de la naturaleza”, frente a la cual, el que enseña no haría más que tratar de replicarla (Derrida, 2008 p.186).

En tal orden de ideas, Rousseau le atribuye a la educación el propósito básico de suplir al recién nacido de aquello que no posee al nacer y que necesita de adulto. La educación en consecuencia aparecerá en función de asistirnos de cara a las deficiencias con las que llegamos al mundo, y su objetivo no será otro que el de sintonizarse con la meta de la naturaleza:

Desde el momento en que la educación es un arte, resulta casi imposible que triunfe, puesto que el concurso necesario para su éxito no depende de nadie. Todo lo que puede hacerse a fuerza de cuidados es acercarse más o menos a la

meta, pero se necesita suerte para alcanzarla. ¿Cuál es la meta? La misma de la naturaleza (Rousseau, 2016, p. 45).

Al servicio, por tanto, de dicha meta, la educación ha de actuar, buscando proveer al infante de aquello que le hace falta. Por consiguiente, la educación ha de velar en su despliegue por no constreñir a la madre naturaleza de suerte que sea su sabiduría la que le guíe. De ahí que para Rousseau la educación deba esperar tanto como sea posible, de modo que sea la naturaleza la que actúe antes de hacerlo nosotros, en su lugar. Reemplazarla será por ende la tarea del educador, responsabilidad que hará de tal acción una labor no directiva, no intrusiva, no invasiva. ¿Cómo educar en consecuencia? ¿No haciéndolo quizá? ¿Dejando que la naturaleza haga lo suyo? ¿Dejando aprender? Por tanto, ¿dejando de hacer? Nada más difícil que hacer, *dejando de hacer*. Es decir, disponiéndolo todo de manera que *el medio* y no uno, sea el que eduque, lo que, a la postre, equivaldrá siempre a una suplencia mediante la cual se buscará emular a la naturaleza. Ser sucedáneos de esta última al formar será entonces para Rousseau el fin principal, procurando que, así como se conforma a las plantas a través del cultivo, a los hombres se les informe por la educación.

En este otro expediente, el de Rousseau, la enseñanza explícita una vez más saldrá perdiendo, al menos en el sentido de ser el camino más expedito hacia lo que estamos, por naturaleza, destinados a ser, pues, esta [la enseñanza] no hará otra cosa que imitar con precariedad a natura.

A las plantas se las forma mediante el cultivo, y a los hombres mediante la educación. Si el hombre naciese grande y fuerte, su talla y su fuerza serían inútiles hasta haber aprendido a servirse de ella; le serían perjudiciales, impidiendo a los demás pensar en ayudarlo; y abandonado a sí mismo, moriría de miseria antes de haber conocido sus necesidades. Suelen quejarse del estado

de la infancia. No comprenden que la raza humana habría perecido si el hombre no hubiera empezado por ser niño (Rousseau, 2016, p. 44).

Infancia que Rousseau entroniza al situar allí la posibilidad de la humanidad, pero a su vez, la génesis de su perversión:

Al tiempo que el autor de la naturaleza da a los niños ese principio activo, se preocupa de que sea poco perjudicial, dejándoles poca fuerza para entregarse a él. Pero tan pronto como pueden considerar a las gentes que los rodean instrumentos cuya acción depende de ellos, los utilizan para seguir su inclinación y suplir su propia debilidad. Así es como se vuelven incómodos, tiranos, dominantes, malvados, indomables; progreso que no deriva de un espíritu natural de dominación sino que se les da; porque no es menester una larga experiencia para sentir lo agradable que es obrar por las manos de otro, y necesitar únicamente mover la lengua para lograr que se mueva el universo (Rousseau, 2016, p. 95).

De allí la relevancia que en sí misma adquiriría para Rousseau la infancia, no como estadio preliminar del hombre en ciernes sino, justamente, como condición de su emergencia. Solo a discreción de lo hecho en función del infante tendrá oportunidad el desarrollo del hombre, lo que ratifica el peso dado a la educación desde la más temprana edad. Una educación, repitámoslo, que solo ha de aspirar a canalizar aquel principio activo que la naturaleza confiere a todo niño. El qué hacer con tal “don natural” se convertirá, pues, en la razón de ser de toda acción educativa, de forma que, extraer del interior y no lo opuesto, vendrá a ser lo que caracterice también a esta perspectiva naturalista.

Así, contribuir al objetivo de responsabilizar al educando de sí mismo y sus pulsiones, concitando de este modo su auto-regulación será en buena medida el cometido de esta

educación liberal propuesta por Rousseau, naturalista para quien la idea del retorno cobrará un inmenso valor en virtud de la distancia que establece con el efecto corrosivo que sobre el hombre ejerce la sociedad y su afán de progreso, fuente de la que emana toda perversión, alejando al individuo de sus disposiciones primeras:

Estas disposiciones se extienden y afirman a medida que nos volvemos más sensibles y más esclarecidos; pero, coaccionados por nuestros hábitos, se alteran más o menos con nuestras opiniones. Antes de esa alteración, esas disposiciones son lo que yo llamo en nosotros la naturaleza. Es, por tanto, a esas disposiciones primitivas a lo que habría que remitir todo (Rousseau, 2016, p. 47).

Vuelta al origen, a la contemplación de lo natural y no a su explotación⁶, figura que cifra lo que la sociedad civil le reporta con sus ciudades e instituciones a Rousseau (2016): "(...) el hombre civil nace, vive y muere en la esclavitud: cuando nace se le cose a un pañal; a su muerte se le clava en un ataúd; mientras conserva el rostro humano está encadenado por nuestras instituciones" (p. 53).

Educación en consecuencia, dado el rasgo sustitutivo que trae consigo, suplementario, supletorio de la naturaleza, será algo visto siempre con recelo, con sospecha: "Observad [más bien] la naturaleza y seguid la ruta que os marca" (p. 61). De ahí su interés por conjurar a toda costa la injerencia explícita del que educa, restándole en sus máximas pedagógicas todo el protagonismo, pese a ser de fondo el que, bien lo sabemos, todo lo orchestra, con arreglo siempre al sino natural de las cosas: "(...) por naturaleza, el hombre sabe sufrir constantemente, y muere en paz. Son los médicos

⁶ De acuerdo con Derrida, para Rousseau la agricultura, al igual que la metalurgia o el *enceguecimiento minero*, es decir, la caída en las entrañas de la tierra, precipitada por sus riquezas, las cuales estarían allí "(...) como en reserva para servir un día de suplemento a las verdaderas riquezas que están más a su alcance y cuyo gusto pierde a medida que se corrompe" (Rousseau citado por Derrida, 2008, p.190), equivaldrían al origen de la sociedad.

con sus recetas, los filósofos con sus preceptos, y los sacerdotes con sus exhortaciones quienes lo envilecen de corazón y le hacen desaprender a morir” (p. 75). Su apego a las bases más primigenias, convierten a Rousseau en un devoto de la naturaleza: (...) a falta de saber curarse, que el niño sepa estar enfermo; este arte *suple* al otro, y con frecuencia da resultados mucho mejores; es el arte de la naturaleza (p. 76), lo Otro, será siempre una prótesis.

El hiato entre naturaleza y cultura, que Rousseau querrá zanjar a través de la sujeción de esta a aquella, marcará su teorización pedagógica fundada en la idea según la cual la mayoría de edad por la que propende la ilustración no haría otra cosa en el niño que malograr su destino, fijado previamente por la naturaleza. Alcanzar la madurez intelectual constituirá para Rousseau el envés de la plenitud que le aguardaría al hombre de no aspirar a la sabiduría que la sociedad le busca endilgar desde que nace. No saber acerca del mundo o, conocer solo aquello que estaría al alcance de sí y su obrar más consonante con el mandato de la “naturaleza”, sería para Rousseau el estado ideal del que jamás debimos haber partido. Mientras Descartes busca apurar el paso que nos libere de la condición de infante y, en consecuencia, del arbitrio del prójimo, Rousseau la ralentiza con la intención de que obre en nosotros por más tiempo la naturaleza.

Aunque antagónicas ambas posiciones comparten su recelo hacia la injerencia de la cultura y su efecto soporífero. La educación particularmente será blanco en Rousseau de fuertes críticas, alimentadas por su antipatía hacia la artificiosidad del acto pedagógico que no abreva en los principios de la razón natural, aquella por cuya pervivencia tendrá que velar el educador al hacer su ignominioso trabajo, pues, este es uno que aleja al niño del vientre de su madre naturaleza, para arrojarlo al de la cultura, cortando todo lazo.

A resarcirlo dedicará Rousseau el *Emilio*, texto fundacional de su pensamiento pedagógico a través del cual, más que declararle la guerra al saber enciclopédico,

elogiará la ignorancia de quien se ha sustraído a este, a su perversión: “(...) el estado de reflexión es un estado contra natura, y el hombre que medita es un animal depravado” (p. 325). El saber, por tanto, pasará a ser en gran medida el destino de buena parte de sus imprecaciones, que censurarán todo acto de transmisión que no remita a un saber de cuño propio, por escaso que resulte. Para Rousseau el saber que se obtiene a través de la enseñanza ensancha la brecha con nuestra propia razón, condenándola al desuso como señalase Descartes, y por esa vía al olvido. Por ello condesciende a que se cultive no una ignorancia déspota [como aquella que nos hace creer, de acuerdo con Platón, que sabemos lo que no sabemos], sino una prístina, inocente: “(...) acuérdate, acuérdate siempre de que la ignorancia no ha hecho nunca el mal, que solo el error es funesto, y que no nos extraviarnos por lo que no sabemos, sino por lo que creemos saber. (p. 259).

Aquí el saber por tanto que importa es el que el mismo niño colige, aunque imbuido ciertamente por un actuar más bien inédito para la época, que incluso llamaría poderosamente la atención de Kant y Herbart por ser una técnica de conducción que, a diferencia de su predecesora⁷, volcada sobre el cuerpo y atada a estructuras estrictamente delimitadas, no solo garantiza la circulación, sino que, además, la proclama, persigue y estimula, con lo cual hace de la libertad que la disciplina censura, su mejor aliada y con esta opera “en un espacio abierto y, en lugar del cuerpo, su blanco inmediato [pasa a] ser el medio” (Noguera, 2012, p. 189).

Desde las primeras páginas de *Emilio* vemos la insistencia en la libertad de la actividad: al niño se le debe permitir el movimiento, se le debe permitir hacer, coger, explorar. Liberar la actividad y controlar el medio. Por eso la educación de Emilio no pasa por la escuela, por eso Emilio es retirado de la ciudad y llevado al campo: el espacio abierto y natural (aunque intervenido por la mano del educador) debe ser el escenario de la educación del nuevo hombre, pues

⁷ De carácter disciplinar y, por consiguiente, responsable de fijar límites, fronteras con base en las cuales vigilar y dirigir la conducta.

Emilio se propone como el prospecto de la nueva humanidad (Noguera, 2012, p. 190).

No se oferta así saber alguno, se responde solo al que la ocasión demande y siempre en consonancia con el grado de necesidad que surja en el marco del escenario dispuesto por el maestro en función de que se cavile, libre y espontáneamente, alrededor de una situación o experiencia determinada. Todo es puesto a punto para que al cabo de cada puesta en escena una lección específica se desencadene y Emilio la haga suya.

Sin decírselo, el preceptor no cesa de organizar para su alumno situaciones ficticias, haciendo jugar distintos papeles a los personajes que plantea, disimulando unas realidades para poner otras en evidencia, sesgando los resultados de tal o cual experiencia, para que en cada ocasión se puedan extraer las conclusiones preparadas. (Bellamy, 2018, p. 57).

Así las cosas, aunque el universo que el preceptor despliega para su alumno lleve ínsito su sello, no ha de conocer este mejor maestro que su fuero interno, de suerte que en el futuro no haya cadenas que lo sujeten, excepto aquellas que él mismo haya forjado a través de su propia experiencia.

Para conseguir este objetivo es necesario que, desde la infancia, el ciudadano en formación se acostumbre a no dejarse someter, a eliminar todos los yugos, también los del saber -a rechazar ser subyugado-. Rousseau denuncia de forma radical la concepción tradicional de la relación pedagógica, aquella que da a un adulto, en nombre de un saber que detenta, la autoridad sobre un niño. Para el defensor del contrato social, la transformación democrática impone, como condición previa y como consecuencia, una superación de esta relación. (Bellamy, 2018, p. 57).

En esta medida, el maestro aquí no enseña asunto alguno del que la naturaleza o el orden mismo de las cosas no se haya hecho cargo antes. De hecho, entre menos

enseña y más concita la indiferencia del niño contra su directividad, el maestro más lo acerca a un aprendizaje palmario, que es el que imparte la experiencia. A la medida de esta justo ha de obedecer lo que el niño aprenda, de suerte que no exceda lo que este estaría en condiciones de entender.

Es claro como Rousseau desconfía de la directividad que la enseñanza reclama, quizá temeroso de su artificialidad, y elige en función de su propósito educativo permanecer tras bambalinas al enseñar, sin evadir jamás su responsabilidad.

Ahora, detengámonos justo en aquello que esto implica para el declive de la transmisión. La renuencia de Rousseau a intervenir frontalmente no obedece al hecho de que no sepa hacerlo, responde más bien al ideario pedagógico que lo moviliza, de acuerdo con el cual menos, es más, es decir, dado que la educación es un arte incierto su peso en el devenir del sujeto que se forma ha de ser regulado por lo bajo, de forma que, quien se haga cargo de aproximar al joven hacia a aquello que está destinado no seamos nosotros sino el contexto, el medio, el ambiente. Este último será el responsable de hacer emerger lo que allí ya, por naturaleza, yace, de manera que la función del que educa consistirá en velar por el despertar de esa potencia, no oponerse.

Y ese cuidado supondrá la acción del maestro no ya sobre aquel al que educa sino, sobre el medio donde este se desenvuelve. Esta manera de entender y afrontar lo educativo acarreará, para Biesta (2016), una tergiversación de lo que el maestro hace, que irá en detrimento de la enseñanza, pues, la condena a su desaparición al permutarla por el aprendizaje. Por ello el recelo de Rousseau hacia el lenguaje cuya mediación juzga de estorbosa, pues, sustrae al discípulo del contacto directo con los hechos que son los que, a su juicio, realmente educan: “Que no haya más libro en el mundo ni más instrucción que los hechos. El niño que lee no piensa, no hace más que leer; no se instruye, aprende palabras”. (Rousseau, 2016, p. 261).

Esta desconfianza se hace, por supuesto, extensiva a la propia intervención humana, la cual Rousseau tilda de infructuosa y contraproducente pues aleja al niño del

aprendizaje que dan los objetos, único mentor que enseña sin artificios ni diferimientos, solo con base en la evidencia directa e inmediata, de allí su valía.

Queréis enseñar geografía a ese niño, y vais a buscarle globos, esferas, mapas; ¡cuánto aparato! ¿Por qué todas esas representaciones? ¡Y que no empecéis por mostrarle el objeto mismo, a fin de que al menos sepa de qué le habláis!
(Rousseau, 2016, p. 261)

Así pues, lo dicho revela y refrenda en cierta medida las consideraciones de Bellamy y otros autores acerca de Rousseau y su desavenencia frente a la educación directiva, aquella cuya agencia depende enteramente de la sociedad y no, de la naturaleza. Por esto su asociación al descrédito del saber en la escuela que entraría a impregnar con fuerza las prácticas de enseñanza contemporáneas.

Habría que recordar las experiencias de ciertos pedagogos cuya audacia les llevó hasta el punto de intentar aplicar literalmente los consejos del *Emilio*. Por ejemplo, Georges Lapasade, aquel profesor que entraba en clase y no decía nada, para ‘dejar venir’ a los alumnos y desarrollar el curso al ritmo que ellos quisieran darle. O, igualmente, Carl Rogers, psicólogo americano sobre el que la influencia de Rousseau, quizás indirecta, no fue menos evidente. En *Libertad para aprender*, Rogers pretende elaborar concretamente las bases de una ‘educación no directiva’, enteramente dejada a la experiencia e iniciativa del aprendiz. Para este psicólogo, la transmisión no tiene sentido en una sociedad en permanente evolución; el objetivo del pedagogo ya no es enseñar sino ‘facilitar el aprendizaje’ (Bellamy, 2018, p. 65).

Con Rousseau, pese a la magnitud de su incidencia en la crisis que hoy atribuimos a la transmisión y el saber en la escuela no terminan los referentes sobre los que Bellamy (2018) se detiene para explicar la génesis del, a juicio suyo, infortunio por el que atraviesan los profesores de este siglo. Bourdieu será el autor con quien finiquite su breve genealogía a propósito del ocaso de la enseñanza en el presente.

2.4. Bourdieu: el heredero

Bellamy echa mano de lo que Bourdieu señala a propósito de la cultura para armar desde allí la tesis según la cual la escuela no haría más que producir desigualdades como consecuencia de su plegamiento a las élites. Esta conclusión deriva en parte de una idea de cultura asociada a lo heredado, a aquello que una generación transmite a otra en calidad de saber, no solo teórico, también de tipo experiencial o comportamental, desde ademanes hasta formas de hablar muy específicas.

La cultura por tanto comprendería además del grueso patrimonio de saber producido todo un conjunto de disposiciones adquiridas o *habitus*, término con el cual Bourdieu describe nuestra propensión a actuar en diversos escenarios de unas determinadas formas de las que no somos del todo conscientes, pese a haberlas aprendido en un momento dado. Este contenido que la cultura comporta, de acuerdo con Bourdieu, revelaría su clara arbitrariedad y, por consiguiente, la nulidad de cualquier juicio que pretenda conceder mayor valor a una cultura que a otra.

Lo que se hereda en el seno de una cultura si bien nos predispone mediante el *habitus* a reaccionar de ciertas formas o a proceder de ciertas otras, no merecería en ningún caso ser puesto por encima o por debajo del patrimonio de cualquier otra cultura, pues, lo que cada cual produce es inconmensurable entre sí, de manera que ponderar unos *habitus* en detrimento de otros no tendría para Bourdieu mayor justificación que la del sometimiento, que se ampararía en la distinción a la que la cultura da lugar, pues, esta no sirve sino para diferenciar

(...) jerarquizar, reconocer -y, en particular, les sirve a los miembros de las clases dominantes para distinguirse entre ellos-. Esto no viene de una superioridad intrínseca a su cultura -no, una vez más, no hay en estas distinciones más que lo puramente arbitrario como, por otra parte, lo muestran los fenómenos de la moda: lo que ayer era elegante hoy es ridículo, prueba de que estas diferencias no se fundan en nada objetivo. Simplemente, si pertenecemos a la élite, está permitirá que nuestros iguales vean cómo

estamos familiarizados con la cultura dominante; y si no lo estamos... seremos eliminados (Bellamy, 2018, p. 71).

Sobre esta base lo que muestra Bellamy a propósito de Bourdieu es la contundencia con la que el autor francés señala y reprocha el carácter selectivo de la escuela.

Basándose en la tesis de acuerdo con la cual la dominación social está ligada al capital, entendido este no solo en términos materiales sino, y aún más importante, simbólicos, concluirá que la transmisión del capital cultural tendrá ocasión de darse es en el seno de las dinastías, las familias y los medios sociales, circuito en el que se producirán y reproducirán linajes muy a expensas del aparato escolar.

Será en *Los herederos* donde Bourdieu y Passeron (2003) entrarán a interrogar con datos estadísticos el carácter neutro atribuido en su momento por la Tercera república francesa a la escuela, y con esto sembrarán la duda respecto de la supuesta igualdad de partida y la justicia basada en el mérito que esta institución garantiza.

Para Bourdieu, de acuerdo con Bellamy, la escuela produce selección, y su tarea no es más o menos tortuosa por el destino que a cada uno le toca en suerte. La escuela debe “producir sujetos seleccionados y jerarquizados de una vez por todas y para toda la vida” (2003, p. 104). Si bien el velo que sobre esta tarea tiende la misma institución al hablar de la importancia del mérito y el sacrificio convence a muchos de sus bondades, no modifica de fondo este cometido al que la escuela tiende por estructura. Y es allí donde radica para Bourdieu el malestar que produce tal estado de cosas, pues, tal proceder se finca sobre la ilusión de que “la selección que efectúa es justa, natural y transparente, y que recompensa objetivamente el mérito de cada uno, partiendo de una igualdad inicial ante las exigencias de la competición” (p. 72).

Por tanto, más que timar al alumno convenciéndolo de que ingresa en igualdad de condiciones a la escuela, pues de entrada lo cree, simplemente no se le desmiente, más bien se alimenta el supuesto a base de prácticas como el examen, que tiene “por efecto presentarse como una forma de justicia inmanente” (p.73) con lo que borra su huella de arbitrariedad.

Tras este artificio que, al decir de Bourdieu, la escuela crea aupada por el Estado y demás instituciones sociales, se pierde de vista la que, para él, según Bellamy, constituiría la injusticia fundamental, y es el hecho de que

(...) la cultura de la escuela es la cultura de la élite; y en el juego de la selección, los hijos de la élite, esos <<herederos>> de la cultura dominante, se benefician necesariamente de una familiaridad respecto a ella que constituye una ventaja a su favor, imposible de alcanzar por los otros. (2018, p. 73).

Esto conlleva a un inicio desigual por cuanto la ventaja de más que su pasado social le otorga al joven de elite frente a la cultura escolar, constituirá un escollo para el alumno cuyo origen en cambio difiere de aquello que la escuela privilegia, como en el caso de la lengua. Por ejemplo, a veces el silencio de los niños en la escuela se explica más fácilmente como consecuencia del miedo a ser castigados por un maestro tirano y no, como la aceptación implícita de los valores que rigen el mercado lingüístico al que se insertan: el escolar, siendo, por lo tanto, estratégico para ellos callar.

Los alumnos que llegan al mercado escolar poseen una anticipación de las probabilidades que tiene tal o cual tipo de lenguaje de ser recompensado o sancionado. En otras palabras, la situación escolar, en tanto que situación lingüística de un tipo particular, ejerce una formidable censura sobre todos los que anticipan con conocimiento de causa las probabilidades que tienen de beneficio y de pérdida, dada la competencia lingüística de que disponen. Y el silencio de algunos no es sino el interés bien comprendido. (Bourdieu, 2002, p.26).

En este orden de ideas, no sería posible plantear una situación lingüística a expensas de lo que, sin ser lingüístico, la condiciona, como si no existiese. “Toda situación lingüística funciona (...) como un mercado en el que el locutor coloca sus productos; y

el producto que produzca para este mercado dependerá de cómo anticipe los precios que van a recibir sus productos.” (Bourdieu, 2002, p. 26).

Aunque el devaluado hoy pareciera no ser ya el de la cultura masiva, pues, no son pocos los docentes que, al planear sus clases, se cuestionan regularmente sobre qué decir y cómo decirlo, anticipando con esto los valores del peculiar mercado que ahora enfrentan en la escuela. De ahí la proliferación de ofertas educativas que, desde una perspectiva más bien pragmática, proponen cursos para aprender a usar bien los medios de comunicación e información en el entorno escolar, con el argumento de volverse ‘amigo’ de sus alumnos a fin de poder ‘hablar’ con ellos, como un par más, acerca de aquello que les ‘significa’, interesa y cautiva.

No obstante, la escuela, de acuerdo con Bourdieu según señala Bellamy, lo es en virtud justo de su condición excluyente, especie de darwinismo social cuyo gesto distintivo radica no solo en la selección del más fuerte sino, y aún más importante, en conseguir que el resto, incluidos los excluidos, lo considere plausible, consecuente. El gen social vendría por tanto a sustituir la laboriosidad del que se sacrifica en vano por la escuela. La precocidad del alumno que aventaja a sus coetáneos solo revelaría que no es, de fondo, el trabajo lo que la escuela premia; si bien con él quien no lo es emula al heredero, serlo realmente es lo que se recompensa.

El alumno precoz prueba, de este modo, lo que había que demostrar: no es la cantidad de trabajo escolar lo que recompensa la escuela. No se aprende nada en la escuela de lo que hay que saber para triunfar: si fuese así, admiraríamos a un alumno en proporción al tiempo que hubiese pasado en ella. Pero no lo hacemos. Frente al alumno precoz, Bourdieu nos muestra al alumno laborioso, al que repite, al que se atasca. Nos muestra, también, al alumno meritorio pero que tiene el gran fallo de no ser un heredero. (Bellamy, 2018, pp. 74-75).

Por otra parte, el ascenso de quien finalmente consigue acompasarse a la demanda de la cultura escolar sin que en ello medie su linaje o su trabajo, se explicará a partir de la ideología del don, teoría de acuerdo con la cual, quienes arriban al sitio del heredero

sin serlo será gracias a una supuesta dotación natural, expediente con el que se soslayaría la explicación estadística, suscrita por Bourdieu, que atribuiría el éxito escolar al medio social de origen. Así las cosas, la desigualdad social que la escuela no solo se niega a ver, sino que, además, patrocina con sus formas pedagógicas estaría lejos de justificar el fracaso escolar de sus alumnos cuya verdadera causa residiría en la desigual repartición de dotes con la que llegamos al mundo.

Bellamy hará, pues, eco en su análisis de esta crítica de Bourdieu hacia la escuela, gracias a la cual no solo se pondrá en tela de juicio un supuesto valor intrínseco de la cultura, sino el propósito mismo de la escuela, a la que tildará de ser funcional a los intereses arbitrarios de la cultura dominante, que no es mejor que las demás, solo que se ha impuesto al resto de clases sociales como condición del logro en la escuela.

A partir de esta visión descarnada del escenario escolar, Bourdieu le arrebatara a este su hábito de misticismo al considerarle de modo más bien escueto un centro de preparación técnica, dimensión que se escamotea como consecuencia del mito que sobre la escuela y el aprendizaje se ha creado, creyéndolos decisivos con relación al rumbo de nuestros destinos, cuando, a decir verdad, lo que allí ocurre obedece más a un simulacro que prefigura con desacierto el mundo real.

De ahí que para Bourdieu enseñar tenga solo sentido, de acuerdo con una pedagogía verdaderamente racional, en función del trabajo de modo que el estudio precipite pronto al mundo laboral, con lo que se reduciría la injerencia del profesor hasta su mínima expresión, buscando con esto acelerar el tránsito del estudiante hacia la vida real de la productividad. Y aunque muchos lamenten este planteamiento restrictivo que convierte a la escuela en lo que, para Bourdieu, realmente es, una agencia de preparación para el trabajo, más allá de todo supuesto valor intrínseco, con contundencia revela el carácter arbitrario de la escuela que no buscaría sino, según Bourdieu, articularnos al aparato productivo. “La ilusión del aprendizaje como fin en sí mismo [...] niega los fines a los que sirve realmente el aprendizaje, a saber, el acceso a una profesión” (Bourdieu, 2003, p. 87).

Para Bellamy, es evidente cómo esta clase de consideraciones empata muy bien con la lógica eficientista del mundo corporativo actual, pero es a su vez claro que tras los análisis de Bourdieu no subyace un interés ulterior al de mostrar una lectura esencialmente materialista de la educación. Que se compagine con esta no equivale a un asunto de complicidades o ideologicismos, aunque la clase privilegiada sí usufructúe tal posición.

La carta que extraerá Bellamy (2018) de los análisis de Bourdieu para constatar su cuota de responsabilidad en la crisis de la transmisión de las herencias culturales tendrá relación con hechos concretos asociados a la pretensión de racionalizar el acto pedagógico, fin con el que la enseñanza tendrá más de procedimiento técnico que de privilegio cultural.

Lo que Bourdieu y Passeron preconizan tendrá una influencia real: a partir del final de los años 1960, se desarrollan en las universidades francesas los puestos de enseñanza e investigación en las ciencias de la educación. En 1970, el gobierno crea el Instituto Nacional de Investigación Pedagógica y la Oficina francesa de Técnicas Modernas de Educación -cuyo título es, por si solo, todo un programa-. Se entabla un diálogo difícil entre el mundo de la enseñanza y esos nuevos expertos cuya ideología será rápidamente bautizada con el vocablo negativo de pedagogismo. En el linaje directo de la racionalización preconizada por Bourdieu, una generación de especialistas se aplica a reformar la enseñanza mediante métodos positivistas de las ciencias de la educación y de la ingeniería pedagógica (p. 82)

Esta intención de racionalizar la educación no tardará en hallar contradictores entre los enseñantes partidarios del rito pedagógico que la juzgarán de reduccionista y coercitiva al hacer que lo esencial se subordine a lo instrumental, atentando contra su condición de maestros de la cultura. Contra esta figura es que arremete justamente el argumento de Bourdieu al declarar que esta materializa un acto de violencia al imponer mediante el ejercicio pedagógico una arbitrariedad cultural que de otro

modo no habría tenido ninguna relevancia: "(...) no hay transmisión que no sea violencia ni educación que no repose sobre la afirmación brutal e indiscutible de una toma de partido del mundo de los adultos" (Bellamy, 2018, p. 83).

Ahora, aunque controvertida la sentencia desde el punto de vista político, resulta apenas lógica desde el punto de vista pedagógico, pues, educar solo es posible a partir de una elección cargada de arbitrariedad, por más que esta se justifique. No habrá por consiguiente educación relativista; siempre anclada la pedagogía privilegiará un camino en detrimento de otros; sus apuestas no dejarán nunca de acarrear una abstención concomitante, de ahí su condición violenta, pero, necesaria. Otra cosa es que esta propiedad sustantiva del acto pedagógico busque disimularse y con ello, podamos fingir que enseñar nos hace libres, lo cual legitima la coerción y la vuelve, de hecho, deseable por quienes más la anhelan: las clases más necesitadas.

Como ignoran todo lo que la escuela produce (o reproduce) en realidad, los ciudadanos tienen confianza en ella. Para alcanzar sus objetivos, la acción pedagógica debe, en primer lugar, disimularlos, enmascarar su arbitrariedad jerárquica. Al menos, en el cuartel o en la prisión, las relaciones de dominación aparecen de forma transparente, asumida, visible. No es lo mismo en la escuela, que pretende estar al servicio de la libertad de los alumnos por su apertura intelectual a la dimensión de lo universal. Esta universalidad no es más que el resultado de la inculcación perfectamente lograda de una arbitrariedad cultural particular y contingente: cuando la escuela ha impuesto al alumno todos los hábitos de la cultura dominante, ella le parecerá universal. (Bellamy, 2018, p. 85).

La escuela así leída vendrá, pues, a ser una especie de Caballo de Troya para Bourdieu cuyo obsequio lejos de garantizar la libertad igualitaria para todos, conseguirá imponer el credo del dueño de la dádiva, que pasará a ser el de la mayoría, obviando al término que no fue nunca un "don", sino una sutil treta. "Haciendo esto, la escuela impone una relación de fuerza, al mismo tiempo que la disimula; hace falta que

disimule que es un medio de dominación para que pueda continuar imponiéndola” (Bellamy, 2018, p. 85).

De acuerdo con lo anterior, quedaría al descubierto el frívolo propósito de reproducir las relaciones de dominación que la acción pedagógica comportaría tras el pretexto de una promesa ingenua de igualdad. Esta acusación si bien pone a la transmisión contra las cuerdas al ser esta la aliada de la autoridad pedagógica, no podrá condenarla al ostracismo educativo por cuanto requerirá de ella para difundir su veredicto.

Esta condena sin apelación ha servido, por tanto, de fundamento a cincuenta años de discursos sobre la educación. Cincuenta años de análisis, de comentarios, de formación -y también, por muy paradójico que pudiera parecer, cincuenta años de formación de los enseñantes mismos. (Bellamy, 2018, p. 86).

Así las cosas, esta sentencia de acuerdo con los análisis de Bourdieu y Passeron se constituirá en una suerte de callejón sin salida que obligaría al que enseña a desdeñar de su oficio, enseñando, lo que haría del acto educativo, algo imposible y frustrante. Toda transmisión sería en consecuencia, a la luz de este principio, desleal, prueba fehaciente de la desigualdad social a la que inevitablemente conduce toda acción pedagógica. Con esta atestación la educación de nuevo entra a cuidados intensivos y crece en quien enseña la sensación de estar violentando al otro con su proceder, por más imperceptible que este ya parezca gracias al desplazamiento del que es objeto hoy por hoy. La pregunta así por la dejación del saber y su repercusión en la formación consigue sumarse a otras quizá de mayor calado que se interrogan, incluso, por sí aún es posible la educación. Resta ahora, sobre la base de estas incertidumbres a las que empujan los planteamientos previos, dirigidos a exponer algunos antecedentes de la crisis de transmisión del saber que hoy vivimos en la escuela, establecer un diálogo franco en relación con las oportunidades que la tradición y la transmisión nos conceden.

CAPÍTULO III

3. La transmisión

Pensar la formación en clave de la transmisión conlleva el hecho de no restringir la acción del que enseña al acto del que estrictamente informa, pues, su labor, la del enseñante, implica un fin que supera el umbral del saber expuesto, saber del que se sirve para transferir una disposición, una postura que le permita al sujeto acceder a la cultura.

Durkheim (1996) destaca tal cometido de la educación al plantear la responsabilidad que a toda generación compete de, “al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, [agregar] ella otro, capaz de llevar una vida moral y social” (p. 72). Condición del hombre libre que, lejos de reclamar una posición pasiva por parte del que recibe lo heredado, exige una transmisión lograda, capaz de “ofrecer a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (Hassoun, 1996, p. 17). Fin de la educación, pues, en virtud del reconocimiento que lleva a cabo respecto de la naturaleza del hombre cuya complejidad, de acuerdo con Durkheim, no puede “encarnarse, de cualquier modo, en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas” (1996, p. 72). En otras palabras, no es posible transmitir al recién llegado la cultura sino a través de la educación.

Lo dicho, sin merecerlo, ha tendido a acompañarse de un cierto hábito reproduccionista por parte de las pedagogías críticas que han hecho de la escuela tradicional el blanco perfecto, tildándola de transmisionista, etiqueta con la que la condenan a replicar el pasado, enrareciendo de paso el concepto mismo de

transmisión, del cual se alejan, alegando constituirse en su antípoda, del mismo modo que, en su momento, los sujetos modernos procedieron al divorciarse de su pasado queriendo con ello fundar una nueva, e inédita, época. Ahora, ¿fue posible? La modernidad clásica respondería afirmativamente, claro está, con costes, sin embargo, cuantiosos. No obstante, señalan Fattore y Caldo (2011), del siglo XIX en adelante, vía la consolidación de los Estados Nacionales y la emergencia de diversas revoluciones, se rehabilitó la transmisión.

Durkheim, justamente, fue de los primeros en formalizar el discurso sobre lo educativo, subrayando en su momento con claros argumentos nuestra condición de seres dependientes de la cultura, cuya transmisión solo es posible a través de la educación. Sus planteamientos destacarían la centralidad del docente, la subalternidad del alumno y el saber escolar como baluarte de la sociedad. De acuerdo con Fattore y Caldo (2011), fue en aquel marco que la transmisión se instrumentalizó, siendo reducida al tránsito simple de información de una generación a otra, situación que no dejarían de enjuiciar severamente los españoles críticos de la década de los 90, quienes se expresarían en los siguientes términos:

(...) 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 citado por Fattore y Caldo, 2011, p. 5).

Así, las pedagogías críticas hacen su arribo, arrogándose el papel de cuestionar los sistemas educativos dominantes, al considerarlos funcionales al gobierno. Esta oleada

de alternativas pedagógicas se erigirá como una fuente de interpelación con respecto al espíritu de la educación tradicional cuyo credo conservadurista, será puesto en entredicho a través de discursos contrahegemónicos que buscarán fracturar los cimientos sobre los que se apoyan tales pedagogías triunfantes, partidarias de una idea de educación asociada a la tarea de difundir lo más rico de la cultura a las nuevas generaciones, brindando así la transmisión de lo esencial, el gran legado de la humanidad. Dicha empresa educativa se anclará como resulta apenas obvio en la dualidad característica de occidente, encargada de dissociar al que enseña, del que aprende; al que sabe, del que ignora, estadio al que termina confinado el alumno.

Tal conjunto de principios, distintivo de las pedagogías hegemónicas se constituirá pues en el blanco predilecto de la crítica, que no dudará en arremeter contra el concepto de transmisión, al restringir su alcance, limitándolo a un mero cruce de información. De esta forma, las pedagogías críticas terminarán botando al niño con el agua sucia, desquitándose con aquello [la transmisión] que, curiosamente, habría podido alinearse con sus propios preceptos. Esto es justo lo que advierten Fattore y Caldo al señalar cómo las pedagogías críticas en su arremetida contra las técnicas de gobierno impugnan la idea de transmisión:

(...) 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. 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 negar el hecho incontestable de que la naturaleza del proceso educativo siempre es directiva, tanto si es hecho por la

burguesía o por la clase trabajadora” (1987:133 citado por Fattore y Caldo, 2011, p. 6).

Renuentes así a la directividad y a la intervención, las pedagogías alternativas terminan por descuidar el carácter vinculante que supone toda relación pedagógica. El sacrificio en consecuencia iría más allá de la renuncia a privilegiar la transmisión del contenido esencial, alcanzando al educador sobre el que se sospecharía en virtud de su rol directivo. Guía, acompañante o, aún mejor, simple espectador, ocuparían para estos pedagogos más idóneamente el lugar del educando, exhortado ahora a dejar de enseñar. “Uno de ellos, Roger Cousinet, ha llegado a afirmar, en una fórmula radical, que “si el maestro quiere que el alumno aprenda, debe abstenerse de enseñar” (Meirieu, 1998, p. 75).

Los efectos de esta impugnación hacia la transmisión, al decir de Fattore y Caldo, han llevado a la creación de modelos pedagógicos con cuyos postulados, gran paradoja, han cohonestado muy bien aquellas reformas hechas:

(...) por ejemplo, en la década de los 90, a favor 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 (Fattore y Caldo, 2011, p. 8)

Nada más alejado, evidentemente, del ideal de emancipación promulgado por tales corrientes pedagógicas cuyas consignas, no obstante, fueron llevadas a tal extremo de tergiversación que, incluso, varios representantes de la pedagogía progresista debieron ser retraducidos.

Jacotot no decía que un maestro no necesitaba saber nada, mucho menos hubiera afirmado que un maestro renunciara a enseñar. Sostenía, en cambio, que es en la *emancipación* del otro, allí donde todo otro es llevado/obligado a usar su propia inteligencia por alguien que confía en ella, donde algo puede ser aprendido (Frigeiro, 2004, p. 136).

Si bien el objetivo de las pedagogías críticas en su consolidación no fue, de entrada, el de oponerse a la transmisión, su lucha por expurgar a la tradición del conservadurismo del que era objeto llevó a que se distanciaran del propósito aquel de difundir *la* cultura, a todos; lo que, de seguro suscitó cierta animadversión en relación con la transmisión, pues, legitimaba la desigualdad en virtud de aquello excluyente que vehiculizaba: una única cultura, universal, determinada. Sin embargo, la mirada que hoy se cierne, desde distintas disciplinas, sobre la transmisión difiere en gran medida de aquel discurso crítico que la conminaba a desaparecer por atreverse, supuestamente, a fabricar siempre más de lo mismo.

(...) Esta tendencia a “fabricar” loros y clones no es intrínseca a la transmisión. Lo que me resulta apasionante en la aventura de la transmisión es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente al nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos... (Hassoun, 1996, p. 17)

De hecho, cierta reflexión pedagógica actual la incluye ahora, concediéndole un lugar que, lejos de menospreciarla, la reivindica, situándola como efecto mismo de la enseñanza. De este modo, la transmisión deja de escindirse de la formación y se convierte en su condición de posibilidad. El saldo de una buena enseñanza tendría justo que ver, según Alliaud y Antelo (2011), con una transmisión lograda:

Un recorrido inicial por el término enseñanza nos depara una versión bien conocida, que hace hincapié en el reparto o en la distribución de diversas cosas. Es un “intento de alguien de transmitir cierto contenido a otro” (Basabe y Cols, 2007, p. 126). La definición introduce un vocablo central para la acción educativa *-transmitir-*, pero lo hace sin detenerse demasiado en la diferencia entre los verbos: por un lado, *transmitir*, y por el otro, el aparentemente más ramplón, enseñar. Si el intento tiene éxito, la transmisión es lograda. En ese sentido, la transmisión funciona como efecto de una enseñanza. Llevada al extremo, la idea le hace decir a Philippe Meirieu -en su carta dirigida a un profesor- que la profesión tiene sentido cuando en una clase, como resultado de una enseñanza, la transmisión se produce. (p. 18).

La transmisión, en consecuencia, pasa a ser deseada a partir de una partitura de interpretación distinta que la asume como parte esencial de la cultura, cuyo patrimonio ha de ser heredado en función de la responsabilidad que el legado mismo lleva consigo, y que asume el heredero:

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, sé mi heredero” (*Titius, heres esto*). Obsérvese por otra parte, la forma imperativa: sé mi heredero, porque lo es así, por una exigencia legal yo te nombro mi heredero. Esto nos pone en presencia del hecho de que una transmisión no se funda en un contenido, sino ante todo en el acto de la transmisión, es decir en definitiva en los montajes de ficción que hacen posible que un acto así se admita y se repita a través de las generaciones (Legendre, 1996, p.44).

De este modo, transmitir equivale aquí a un gesto que dista de aquel estéril, proscrito por la pseudopedagogía actual, para la cual, heredar carece de sentido por cuanto supone renunciar a la emancipación que alienta su movimiento, cuando en realidad, no hay acción más rebelde que la que implica heredar, al buscar justo apropiarse de lo legado. ¿Qué pasividad, por tanto, cabría esperar de aquel que es interpelado por lo que hereda, por aquello que le es transmitido? Ninguna. Señala Cornu (2004): “Transmitir un “saber”, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo” (p. 28)

Transmitir es, a su vez, ofertar al destinatario de la transmisión la oportunidad de convertirse en *sujeto de la educación*, ese lugar gracias al cual se accede a un complejo y colosal mundo; no confinarlo al mundo que lo ciñen los márgenes de su existencia, como proclama el discurso pseudopedagógico al denostar de la alta cultura, parapetándose en el respeto a la diferencia.

Ahora, si bien la censura de la que hoy por hoy sigue siendo objeto el concepto de transmisión en la escuela no cesa, las voces que se pronuncian al respecto desde otra orilla vienen también multiplicándose, aunque no en masa. Lo hacen, además, resistiéndose a dejarse imbuir por un hábito de nostalgia, que conjuran desentendiéndose “de todo oportunismo y de toda amnesia” (Frigeiro, 2004, p. 13). Pensar la transmisión hoy, implica, pues, superar el prejuicio que nos lleva a su simplificación, reduciéndola a un acto comunicativo de saldos minúsculos en relación con el acto mismo de formación. Dice Debray (1997):

Si la comunicación es esencialmente un transporte en el espacio, la transmisión esencialmente es un transporte en el tiempo (...) establece un vínculo entre los muertos y los vivos, la mayoría de las veces en ausencia física de sus “emisores” (...) la comunicación se destaca al acortar, la transmisión al prolongar (...)

Transmitimos para que lo que vivimos, creemos y pensamos no muera con nosotros (más que conmigo) (p. 15).

Formar exige pues no renunciar al vínculo con el saber cuyo blindaje solo es posible, de acuerdo con la tesis aquí defendida, a través de la transmisión de las herencias, tarea hoy por hoy puesta en entredicho a causa del abandono al que el saber viene sometándose en la escuela por causa de un populismo pedagógico “que hace de la enseñanza espectáculo, cómplice de políticas que condenan a los más desfavorecidos a la indigencia intelectual y académica bajo retóricas izquierdistas de igualitarismo formal y felicidad canalla” (Sánchez, 2018, p. 14). Apatía, pues, sobre el saber que la política actual revela al precarizar los contenidos en la escuela y priorizar el interés del aprendiz cuyo estilo de aprendizaje es lo que ahora ha de reclamar la atención de los pedagogos. Señala Young (2016) al respecto:

[...] muchas políticas actuales casi que de manera sistemática ignoran o marginalizan la cuestión del conocimiento. El énfasis, invariablemente, recae sobre los aprendices, sus diferentes estilos de aprendizaje y sus intereses, sobre resultados de aprendizaje medibles y competencias y como volver el currículo relevante para sus experiencias y su futura empleabilidad. (p. 80)

La consigna, por supuesto, de quienes defienden tales reformas no carece de altruismo y obtiene, por lo tanto, el respaldo de las mayorías. De allí que resulte difícil la interpelación sin parecer retrógrado. Pero, “la peor literatura suele estar hecha con los más bellos sentimientos”, sentenciaba Gide y aun cuando el cometido de tal iniciativa resulte aparentemente plausible, no puede serlo a expensas de la educación misma, ni mucho menos a expensas del saber que profesa.

Charlot (2009) llega a la conclusión de que los profesores poseen dos tareas pedagógicas fundamentales. La primera es ayudar a los estudiantes a manejar

su relación entre los conceptos de las diferentes disciplinas que constituyen el currículo y sus referentes en la vida cotidiana. La segunda, presentar a los alumnos conceptos que tienen significados que no derivan de su experiencia ni se relacionan directamente con ella (Young, 2016, p. 84).

Ahora, sin un “saber” que mostrar o, más aún, sin “una relación con el saber” que enseñar, qué lugar entonces atribuirle hoy por hoy al maestro y, por esa misma vía, al discípulo cuyos lugares en la escena pedagógica se articulan a partir del saber que los vincula. Desecho el saber, desecho el vínculo también y la posibilidad de dar lugar a la transmisión, razón de ser de aquel que enseña. Esta devaluación del saber en la educación, canjeado por una serie de saberes otros [saber hacer, saber ser, saber convivir, etc.], sustrae por tanto la autoridad epistémica (Sanabria, 2009) del enseñante y, con ella, su calidad de referencia (Meirieu, 2004), lo que termina por producir notables consecuencias:

[...] descalificación de la función instructiva y de la transmisión; desplazamiento de los contenidos por las “competencias”, las “vivencias” o los “valores”; desdibujamiento del aprendizaje disfrazado en “saber”, “hacer”, “ser”, “convivir”, etcétera.; sustitución de lo pedagógico por las “técnicas educativas”; énfasis en el cambio, en la aceleración y en la obsolescencia de los saberes; promoción de lo “auto” (“autoaprendizaje”, “autoayuda”), entre otros. (Sanabria, 2009, p. 121)

Efectos que, en general, desdican del lugar atribuido por la tradición al educador, claramente en déficit por la sobredidactización y pauperización a las que empuja el abandono del saber.

3.1. La tradición

Hemos visto previamente cómo la modernidad elige romper⁸ con el pasado y abrazar un mundo que no le adeude nada a la tradición. Sobre la base de esta escisión el proyecto moderno hace suya una visión de presente continuo cuyo devenir entrega por completo al cogito. Con ello funda un nuevo inicio que, si bien se desancla del origen, pone sus amarras en la razón.

(...) en correspondencia con el principio de salvaguardar la cohesión social y la identidad que exige el despliegue de su novedosa aventura, la empresa modernista se las ingeniará para que el común de la sociedad no se escape del redil y se comprometa con sus causas, exhortada, eso sí, por la razón y el buen juicio, no por la presión de la costumbre y el hábito. Precisamente, esta circunscripción a la norma instaurada por la tradición en procura de mantener el vínculo con lo establecido es la que entrará de forma progresiva en crisis a causa del rechazo al pasado que, inicialmente, inspiró la modernidad.

(Valenzuela, 2023, p. 53)

Descartes como buen representante de su tiempo es quien, de entrada, pone de presente sus reservas frente a la tradición, lo que hace evidente el prejuicio del que, a su vez, él acaba siendo presa; uno que, al decir de Gadamer (2001), vendría a ser distintivo en general de la ilustración: el prejuicio contra todo prejuicio, y por esa vía, contra la tradición.

Como padre de la ilustración moderna Descartes pasa a representar una corriente de pensamiento cuyo credo Gadamer cuestiona a partir de los presupuestos sobre los que se sostiene, según los cuales, solo es posible acceder al saber siempre y cuando

⁸ La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven (Hobsbawm, 1999, p. 13)

advirtamos que la verdad en su conjunto se halla mediada por evidencias cuya constatación resulta posible no solo una, sino, innumerables veces, pero gracias al método.

Como referimos, tras el método subyace la autarquía de la conciencia que pedirá que obremos con arreglo al principio de la duda, sometiendo a este cuanto prejuicio advenga, incluidos los procedentes de la tradición. Ahora, el llamado de atención que Gadamer hace al respecto de la supuesta condición autosuficiente de la conciencia declarada por la ilustración pone de relieve que esta, la conciencia, se alimenta de la tradición, haciéndola posible en un marco histórico específico, por tanto, su pertenencia al mundo es innegable, y con esto se hace evidente el gran influjo del prejuicio en lo concebido por la conciencia: "(...) la experiencia hermenéutica hace ver, en efecto, toda la profundidad que pueden tener los prejuicios y lo poco que puede hacer la mera conciencia para neutralizar su fuerza" (Gadamer, 2002, 117)

Esta reivindicación que hace Gadamer del prejuicio, del cual Descartes desconfía por considerarlo fútil, evanescente, nos permite ver su alcance e incidencia en nuestro estar en el mundo, pues, es justo a través suyo que buscamos no solo arraigarnos en la cultura, también que esta arraigue en nosotros.

La tradición funge, así, como garante de ese lazo entre el ayer y el hoy, concediendo continuidad, una sobre la que es preciso inscribirse con el propósito de instituir lo vivo dado el imperativo de crear lazo con lo que ha dejado de existir (Valenzuela, 2023, p. 51).

Así las cosas, lo que nos lega la tradición equivale a un inicio sobre el que se apoya el sujeto para constituirse, y por esa vía evitar repetirse⁹, transformando sus formas y contenidos (Karol, 2004).

⁹ Aceptar la tradición de acuerdo con Gadamer no puede ser sinónimo de resignación irrestricta, su tributo espera que sepamos discernir cuán a la altura de la experiencia del otro, signada en los textos de la tradición, estamos dispuestos a estar.

Al comprendernos como «pertenecientes» a la historia, nos comprendemos ya «de un modo autocomprensivo» en un nexo de sentido lingüísticamente predescubierto llamado «mundo», es decir, en una precomprensión que está siempre co-supuesta y presupuesta en toda comprensión y en todo comportamiento referido a objetos, y que posibilita a estos últimos (Volker, 1991, pp. 75-76).

Esta antesala al mundo que de algún modo nos dispensa la tradición, nos empuja a elegir con el propósito de que haya inscripción y, por tanto, marca que dé lugar a la diferencia de suerte que emerja una “filiación que no se reduzca a la pertenencia” (Karol, 2004, p. 71) y aliente a la creación tanto de sí, como del mundo.

Pero esta poiesis que anida en la tradición demanda el reconocimiento del prejuicio sin el que, avanzar en la reflexión, se hace imposible. Condición, pues, de partida que, en vez de lastrar, agujonea la acción comprensiva sin la elusión del sujeto como prescribe el método, al contrario, vehiculizándose en aquel hasta llevarlo a comprender lo que el texto de la tradición custodia a la espera de una escucha que esté a la altura de la cosa misma.

En tal sentido, no puede el sujeto arrogarse el privilegio de la comprensión, de hecho, esta es condición de posibilidad de ser y estar en el mundo, en diálogo con la tradición. Los dos puntos que Descartes situó arrogante después del Cogito, al que asumió como condición de lo que es posible conocer, Gadamer los borró empujando a la razón moderna de su pedestal, plegando su emergencia y constitución al devenir de la historia.

¿Estar inmerso en la tradición significa real y primariamente estar sometido a prejuicios y limitado en la propia libertad? ¿No es cierto más bien que toda existencia humana, aun la más libre, está limitada y condicionada de muchas maneras? Y si esto es así, entonces la idea de una razón absoluta no es una posibilidad de la humanidad histórica. Para nosotros la razón sólo existe como

real e histórica, esto es, la razón no es dueña de sí misma sino que está siempre referida a lo dado en lo cual se ejerce (Gadamer, 1977, p. 343).

De esta forma, Gadamer entra a contrarrestar la mala fe de la ilustración frente a la tradición, a la que cree poder neutralizar negándose simplemente a su autoridad, con lo cual le dejaría el camino libre y despejado a la razón. Obvia con esto el ilustrado, sin embargo, los prejuicios que sobre ese modo de pensar también acechan como “suponer que se acepta el texto de la tradición simplemente porque así se nos ha dicho que debe ser –por imposición, por obediencia al dogma–, haciendo de la comprensión un ejercicio dormido, mecanizado y desolado” (Delgado, 2012, p. 13).

La crítica en cambio frente al texto presupone de entrada que se dilucida el prejuicio de autoridad del texto con absoluto conocimiento de causa, con lo cual es posible sopesar su alcance y, desde allí, elegir marcar o no distancia, lo que “hace clara la necesidad de estar siempre en vigilancia constante de no volver a ser dominado por el prejuicio de forma silenciosa” (Delgado, 2012, p. 13).

El menosprecio gratuito por tanto hacia el prejuicio que conlleva la tradición carecerá de asidero en virtud de la arbitrariedad que lo impulsa y acompaña. Así, más que por prejuicio, este se juzga de acuerdo con su cercanía o no a la cosa misma del texto de la tradición, de allí que, frente al divorcio que oficia la ilustración entre autoridad y razón, Gadamer opte por la conciliación “siempre y cuando el prejuicio de la autoridad opere [en atención] a la cosa del texto de la tradición” (Delgado, 2012, p. 14).

La vigilancia entonces a cambio de su abolición será lo que Gadamer proponga frente al prejuicio de la tradición, con lo que, si bien atenuará la embestida de Descartes contra el legado, no librará del extravío a aquel que se adentre en los textos de la tradición con obstinado prejuicio.

En este orden de ideas, con Gadamer se abre paso una lectura a propósito de la autoridad de la tradición que no la excluye de tajo por corrosiva para el pensamiento,

por el contrario, le atribuirá un lugar en el que tenga ocasión de fructificar gracias al trabajo genuino de comprensión del que pueda ser objeto, pues, es este ejercicio crítico finalmente el que consigue hacer de la tradición y su transmisión un tributo.
¿Qué tributo?

3.2. Tributo de la tradición al vínculo formativo

La tradición, lejos de equivaler a un gesto insulso de traspaso, aboca a una acción que religa en medio de la comunión que la transmisión propicia. El término deriva de los vocablos latinos *tradere* y *transmittere* (Bárcena y Melich, 2014) lo que lo convierte en un concepto que es a su vez entrega activa y despliegue de una acción consciente en la que dos sujetos donan, transmitiendo lo que poseen. En la transmisión por tanto se comulga con la porción de pasado que se confiere en espera de una escucha que actualice lo donado, por encima de una recepción mecánica.

Así, cuando se educa donamos no solo la ocasión de enfrentar lo desconocido que sobreviene, y que trae consigo, lo sabemos, siempre algo imprevisible. Aunque se amortigüe la sorpresa, el otro es quien encara lo porvenir y en tal medida decide, y es sobre esa elección que se fundamenta la Tradición. “No hay recepción pasiva de la Tradición. Quien recibe, el discípulo, es siempre -debe ser siempre- el lugar de una creación. ¡Recibir es crear, es innovar” (Ouaknin citado por Bárcena y Melich, 2014, p. 167)

La tradición no obliga por tanto a la reproducción de un statu-quo, cuando es leída en clave comprensiva, no inculca a rajatabla un saber, proporciona la oportunidad de hacerse a él mediante la obtención de un derecho de entrada que implica la laboriosidad del aprendiz.

(...) el verdadero aprendiz no es quien repite mecánicamente lo que el maestro le transmite, sino el que se inscribe en el “borrado” del maestro, para prolongarlo, para ir más allá de él. El saber, en efecto, no está dado de una vez por todas: ha de conquistarse. (Bárcena y Melich, 2014, p, 167)

La escuela así funge como custodia de formas y objetos que se enseñan a discreción del uso regular que les fue atribuido por la sociedad. Al prescindir de su instrumentalidad lo expuesto en la escuela se reviste de un aura que causa su

contemplación, y activa el pensamiento que pasa a posarse sobre tales cosas para profanar, como señala Maschelein y Simmons (2014), sus secretos.

Esta relación que establecemos con las cosas del mundo en calidad de objetos de pensamiento solo ocurre dentro de la escuela por ser este un espacio ideado para tal fin. Uno cuya oferta a lo largo de muchos años no ha sido otra que la de un lugar y un tiempo en el que se conserva algo; algo valioso y frágil que *permanece* gracias al cuidado del que es objeto, custodia que a su vez implica aislamiento, distancia respecto del mundo y el tiempo externos en relación con los que la escuela tradicional siempre se leyó extranjera (Valenzuela, 2023, p. 52).

Así, la tradición hace de la escuela su vasalla y pasa a confiarle no solo lo que hay que preservar sino, la misión de enseñarlo a las nuevas generaciones, exhortándolas simultáneamente a cuidar lo dado.

De allí las estrategias que la pedagogía tradicional –como toda eficaz forma de tradición– logrará darse. Un lenguaje que sólo tiene sentido para los «creyentes» que participan de la tradición. Lenguaje propio de los *rituales* que funcionaban como lugares de engarce de lo colectivo. Lenguaje vinculado a la palabra de los *guardianes*, autorizados a interpretar los archivos, cuidadores y vigilantes encargados de la preservación de la tradición (Fattore, 2004, pp. 18-19).

Evidentemente ese cuidado acarrea consigo en el marco de la escuela una demanda de escucha fértil, productiva, que interrogue con el fin de hacer estallar, de acuerdo con Derrida, el sentido de lo dado, de suerte que una nueva palabra retorne, siempre reabastecida.

Para Ouaknin, la tradición es un acto que realiza la síntesis de los tres momentos de los que hablaba Franz Rosenzweig en *La estrella de la redención*, a saber: Creación, Revelación y Redención (Ouaknin prefiere usar el término *liberación*). En este sentido se trata de entender la tradición no como un acto pasivo de recepción de un legado o, en su caso, de su transmisión, sino como una actividad mucho más rica e interpretativa de reelaboración y *re-creación* del sentido de lo transmitido. Se trata de re-crear el sentido que contiene lo que se transmite, y esa recreación es “revelación”. Esta revelación no está en la palabra que se da -la palabra del maestro- sino en su renovación, o lo que es lo mismo, en la palabra que el aprendiz puede pronunciar. (Bárcena y Melich, 2014, p. 165)

La tradición conlleva por tanto el imperativo de invitar a recrear el sentido que rememora de forma que lo entregado luego, por quien recibe, no sea a su vez lo mismo. Educar de acuerdo con esta idea de tradición supondrá entonces el traspaso de lo que yace en los textos que damos a leer, los cuales preservan una voz que nos habla a partir del decir que la traduce, un decir que no aspira a ‘registrarla’ sino, a hacerse cargo, diríamos con Gadamer, de su ‘verdad’ desde su propio ámbito de dominio, ámbito que, a su vez, por supuesto, es administrado por un otro insoslayable, el heredero.

La consabida crítica de la cual es objeto la escuela recurrentemente y que la tilda de memorística obvia el hecho de que la supuesta transparencia que conlleva el acto de recordar se halla siempre amenazada, y bien que así sea, por el sentido que en el sujeto pugna por salir, aún a disgusto suyo. Por consiguiente, en vano se culpa a la escuela por una pretensión, la de memorizarlo todo, que ni ella misma podría ni tendría porque alcanzar. La negativa por tanto en la escuela a la captura del dato y su reproducción estéril no es algo que se oponga a la tradición, por el contrario, ella combate dicha lógica al suscribir la necesidad de “re-crear el sentido de lo transmitido, para que un nuevo significado se revele -para que estalle el significado- y, así, se libere no ya un nuevo significado posible, sino la humanidad del aprendiz

mismo” (Barcena, 2014, p. 166). Al fin y al cabo, “el único criterio de una interpretación es su fecundidad. Todo aquello que da que pensar honra a quien lo ofrece”

Es la memoria¹⁰ la que hoy languidece al perder su ritualidad (Han, 2018). El menoscabo de la evocación y su misticismo a causa de la celeridad y el ansia de transparencia que embarga a la sociedad contemporánea impregna evidentemente a la escuela también, tornándola obscena¹¹. La lectura, por ejemplo, de un libro en la universidad se permuta por el acto de ojear muchos; se acaparan solo vistazos a miles de textos que terminan arrojados a la hoguera de la fluidez que menosprecia lo ‘que se dice’, en función de ‘que se diga’, de que circule. El lema pareciese ser: entre más fluya la información, mejor. A mayor bibliografía, mayor apariencia de que se sabe. Esta inconstancia por supuesto vulnerará la vocación de referente que la tradición inspira y su legado se extraviará en medio de la batahola del mundo contemporáneo.

De este modo, ante el descrédito del legado y su estéril función en el marco de una sociedad pensada en clave de futuro, el fulgor de la tradición menguará, al igual que sus formas de transmisión, circunstancia que no dejará de hacer mella desde entonces hasta hoy en aquel vínculo pedagógico o forma escolar fundada en la idea del traspaso y el relevo. Lo nuevo pasará a ser así la efigie de lo moderno (Valenzuela, 2023, p. 52)

¹⁰ Hoy, la memoria se positiva como un montón de residuos y de datos, como un almacén de trastos o un depósito, que está lleno a tope [...] de todas las imágenes posibles y símbolos gastados, totalmente desordenados y mal conservados. Las cosas en el almacén de trastos se limitan a yacer unas junto a otras, no están estratificadas. Por eso le falta la historia. No puede recordar ni olvidar. (Han, 2018, p. 64).

¹¹ La teoría de la obscenidad en Sartre puede trasladarse a los cuerpos sociales, a sus procesos y movimientos. Estos se hacen obscenos cuando se despojan de toda narratividad, de toda dirección, de todo sentido. Su exceso y superfluidad se manifiestan como adiposis, masificación y excrecencia. Proliferan y crecen sin fin, sin forma. En eso consiste su obscenidad. Son obscenas la hiperactividad, la hiperproducción y la hipercomunicación, que se aceleran más allá del fin. (Han, 2018, p. 59).

3.3. Hospitalidad y vínculo.

La tradición hace manifiesto un vínculo que, en el marco de lo escolar, sella el carácter de la acción pedagógica. Con la tradición se inaugura una y otra vez la relación por excelencia del maestro con su discípulo. Dicho nexo adquiere sentido en virtud de dos razones, por aquello que, en primer lugar, el maestro enseña, que no es otra cosa que su relación con lo que transmite, y dos, por aquella relación de interpretación que el alumno entabla con lo que se le transmite. Es esta relación fecunda que el aprendiz asume con lo expuesto por el maestro la que honra la tradición, la que hace de la enseñanza un gesto que interpela y lleva al aprendiz a ir más allá de la explicitación o constatación de la verdad de lo entregado, extrayendo de este un nuevo relato que lo convierte en heredero.

La construcción de un sentido por parte del sujeto nos aleja de una interpretación de una historia que se impone, para poder pensar en un relato que se cede y que presupone, por parte del sujeto, una interpretación activa y permanente de lo heredado (Karol, 2004, p. 72).

El acto pedagógico por lo tanto se torna aquí a su vez poiético, en tanto al responsabilizar¹², reconocer y autorizar, insta al otro a la producción de lo inédito que surge a través de la transmisión y su devenir.

Dice Hassoun: "porque si la repetición inerte implica con frecuencia una narración sin ficción, la transmisión reintroduce la ficción y permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer, en lo que ha recibido de herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia (Karol, 2004, p. 74).

¹² "(...) gracias al hecho del que el "viejo" no deja de cobrar la responsabilidad por el acto que pasó como herencia, se posibilita al joven adquirir la del padre. Así, el adulto sostiene la apertura de un margen para que el niño -lo nuevo- diga no y, por lo tanto, inscribiendo una diferencia en el mundo de las historias, recupere para sí de forma diferida el deseo otro que animó el acto. En suma, una educación produce como efecto una diferencia en el nivel del deseo (Lajonquiere, 1999, p. 52)

Es esta respuesta que el aprendiz ofrece al llamado de la tradición la que lo convierte, de acuerdo con Nuñez (1999), en un sujeto de la educación, condición que se hace posible gracias al gesto hospitalario que el maestro asume al enseñar y con el cual acoge la resistencia que aflora en el aprendiz ante el encuentro con la tradición:

El encuentro con algo que es otro y extraño —es decir, que no es de nuestra propia creación— es un encuentro con algo que ofrece resistencia (incluso podríamos decir que es un encuentro con la propia experiencia de la resistencia). Un encuentro tal, como quiero sugerir, es de un gran significado educativo si se concede que la educación no es un proceso de desarrollo de lo que ya está “dentro” [como pensase Rousseau¹³], ni un proceso de adaptación de lo que viene de “fuera” sino un diálogo continuo entre el “yo” y el “otro” (en el más amplio sentido de la palabra “otro”), en el cual ambos son formados y transformados —un proceso a través del cual venimos al mundo (Winter, 2011) y el mundo viene a nosotros (Biesta, 2016, p. 126)

Dicho encuentro supone pues hospitalidad de parte del enseñante, de suerte que el otro sea acogido en función de su irreductibilidad a un sujeto trascendental, pues, "no puede haber amistad, hospitalidad o justicia sino ahí donde, aunque sea incalculable, se tiene en cuenta la alteridad del otro, como alteridad, -una vez más- infinita, absoluta, irreductible". (Derrida, 2001, p. 50).

Es en el marco de este encuentro que la hospitalidad preside, el formativo, que cabe como en ningún otro dejar “las claves al otro para desenclavar la palabra” (Dufourmantelle, 2006, p. 20).

Dar lugar al lugar, en este orden de ideas, traduciría el pensar de quien transmite la tradición con arreglo a una acepción que la convierte en potencia más que en acto. Esta enseñanza difiere de aquella que exige adherir al soporte material de la tradición por ausencia de postura o falta de criterio. Su real tributo radica en hacerle sitio al

¹³ Nota del autor

aprendiz pero alrededor del saber de la tradición, que funge como condición de posibilidad del encuentro. “La formación no es exclusivamente, ni principalmente, asunto de contenidos (algo que se comunica) o de métodos explícitos (la manera de comunicarlos); es, más bien, un lazo entre sujetos” (Bustamante, 2019, p. 37).

No es, por supuesto, aquí el saber simple pretexto, sino epicentro del vínculo, y por ello a él vuelve el maestro, buscando dejar allí su huella. El saber sin mácula que espeta quien se ciñe al texto sin reencontrarse con él, es un saber, diríamos con Guillen (1995), químicamente puro y pasteurizado por el cual el enseñante no ha hecho tránsito; en su transmisión el maestro no hace más que dar un paso al costado para que dicho saber llegue a buen puerto, pero desabastecido de una interpretación que lo capitalice, complejizándolo a fin de convertirlo en carnada para el aprendiz.

Por esto, dar lugar al lugar cuando se enseña, implicaría ofrecer un saber con intersticios en los que quepa la mano del aprendiz y pueda allí maniobrar, tener que decir. Quien así forma calla más de lo que dice, sin que esto signifique, lo veíamos con Sócrates, que carezca de saber. Al contrario, conoce lo que sabe y, en consecuencia, lo que no. En esto se autoriza y elige qué expresar con el mismo rigor con el que elige qué reservarse, de modo que el aprendiz hallé allí una oportunidad, “(...) por eso es importante que el maestro practique la ética del silencio, que sepa callar y ponerse a las espaldas del ruido: el maestro debe aprender a callar para que el aprendiz encuentre su voz y pueda hablar” (Bárcena y Melich, 2014, 167).

La escucha en este orden de ideas pesará aún más que la palabra expuesta por cuanto es aquella la que pondera qué vale más la pena, si hablar o guardar silencio. Esta enseñanza tiene claro que, si bien la palabra es una llave, el silencio, como afirma Bufalino (1987), es una ganzúa. Sobre la base de estos presupuestos, la formación adquiere necesariamente rostro¹⁴, pues, quien así enseña “planta cara (...) desde lo

¹⁴ “(...) sostiene Michael Ende: en el proceso formativo hay cosas que quedarán siempre vinculadas a la personalidad del enseñante [...] Y esto no es algo deplorable, sino bueno, pues justamente así el contenido de lo que el niño aprende queda vinculado para él a una experiencia humana” (Bustamante, 2019, p. 34).

más hondo de su subjetividad, transformada y atravesada por los mismos contenidos que transmite al aprendiz” (Bárcena y Melich, 2014, p. 168).

Ahora, se planta cara entre otras cosas porque se enseña tomando partido¹⁵, eligiendo bando, lo cual empuja a transmitir los textos de la tradición desde un lugar distinto al lugar del que proceden, pues, no hay “posibilidad de inscripción en los que nos preceden si quienes transmiten no están dispuestos a que sus textos originarios sean traducidos, Sólo así, y bajo esta condición, el sujeto podrá recrear, y no solo repetir, aquello que le es cedido” (Karol, 2004, p. 73).

Esa lealtad a la que la tradición obliga implica, pues, en términos derridianos, cierta infidelidad para poder asumir con libertad lo legado, y transformarlo en consonancia con una postura que, si bien no impone la tradición, de ella ha sido claramente deriva. Devenimos herederos¹⁶ no gracias al legado que nos ha sido transmitido, sino a partir de aquello que con él hacemos, libre y soberanamente, en medio de las más diversas exhortaciones¹⁷. Esta elección marca la diferencia y con ello, la tradición sigue viva e insuflando vida al que la recibe, bajo el presupuesto de su deconstrucción.

Al explicarme de manera insistente sobre ese concepto o figura del legatario, llegué a pensar que, lejos de una comodidad garantizada que se asocia un poco

¹⁵ Al enseñar, querámoslo o no, decidimos en relación con aquella herencia que nos antecede. Sin embargo, muchas veces elegimos desdeñarla, no a partir del escrutinio al que cabría someter lo heredado, sino en función de la consigna: “borrón y cuenta nueva” a la que mueve el afán de novedad en las escuelas. Y, de paso, abocamos a la irresponsabilidad simultáneamente cuando, en clase, no hacemos evidente el criterio de nuestras elecciones o, aún más, de nuestras supresiones. Porque el heredero –todo maestro lo es– se hace tal no solo al recibir sino además, y principalmente, al pronunciarse respecto de lo recibido (Valenzuela, 2017, p. 82)

¹⁶ “Tito... sé mi heredero' esto nos pone en presencia del hecho de que una transmisión no se funda en un contenido, sino ante todo en el acto de la transmisión, es decir, en definitiva, en los montajes de ficción que hace posibles que un acto así se admita y se repita a través de las generaciones” (cita de Legendre). Nuestro código civil establece la categoría de heredero forzoso, un padre no puede desheredar a un hijo salvo causas de indignidad como homicidio, acusación criminal, etcétera. No se puede vivir sin herencia y, a su vez, la vida no es de uno en tanto no exista un margen de libertad para hacer de la herencia un escrito nuevo, no el mandato de la clonación de lo habido (Karol, 2004, p. 74).

¹⁷ “La vida del niño o del adolescente será otra vida -la suya propia- en la medida en que le reservemos el derecho de rebelarse contra la resistencia del pasado que insiste en nosotros, o sea, en la medida en que no le ahorremos la responsabilidad por “su” historia” (Lajonquiere, 1999, pp. 50-51)

rápido a dicha palabra, el heredero siempre debía responder a una suerte de doble exhortación, a una asignación contradictoria: primero hay que saber y saber *reafirmar* lo que viene "antes de nosotros", y que por tanto recibimos incluso antes de elegirlo, y comportarnos al respecto como sujetos libres. (Derrida y Roudinesco, 2002, p. 12)

Partimos en consecuencia de "(...) esa contradicción formal y aparente entre la pasividad de la recepción y la decisión de decir "sí", luego seleccionar, filtrar, interpretar, por consiguiente, transformar, no dejar intacto, indemne, no dejar a salvo ni siquiera eso que se dice respetar ante todo" (Derrida y Roudinesco, 2002, p. 12). Un *no dejar a salvo*, hay que precisarlo, que no aniquila ni aborrece, reafirma en cambio lo que se hereda.

(...) Una herencia nunca se re-úne, no es nunca una consigo misma. Su presunta unidad, si existe, solo puede consistir en la inyunción de reafirmar eligiendo. Es preciso quiere decir es preciso filtrar, cribar, criticar, hay que escoger entre los varios posibles que habitan la misma inyunción. Y habitan contradictoriamente en torno a un secreto. Si la legibilidad de un legado fuera dada, natural, transparente, unívoca, si no apelara y al mismo tiempo desafiara a la interpretación, aquél nunca podría ser heredado. Se estaría afectado por él como por una causa -natural o genética-. Se hereda siempre de un secreto -que dice: Léeme. ¿Serás capaz de ello? -. La elección crítica reclamada por toda reafirmación de la herencia es también, como la memoria misma, la condición de finitud. El infinito no hereda, no se hereda. La inyunción misma (que dice siempre: elige y decide dentro de aquello de lo que heredas) no puede ser una sino dividiéndose, desgarrándose, difiriendo ella misma, hablando a la vez varias veces -y con varias voces- (Derrida, 2012, p. 30)

La idea de la herencia se asume aquí como legado a escrutar, no a digerir irrestrictamente. Reafirmar tiene que ver por consiguiente con reactivar la herencia de otro modo, no sólo aceptarla, y mantenerla con vida. Re-afirmar no es replicar, no es afirmar de nuevo, es también interrumpir, y ello supone elección, decisión, de acuerdo con Derrida. El vínculo con lo cedido adquiere aquí, tras esta idea de tradición, un carácter dinámico que sitúa a la enseñanza “más allá del versículo”, es decir, de acuerdo con Bárcena, más allá del umbral que demarca la frontera que deben respetar las letras de la escritura hebrea:

(...) tenemos que recordar aquí que en la escritura hebrea las letras de su alfabeto están como suspendidas de una línea superior que no traspasan. Pero hay una excepción: se trata de la letra Lámed. Esta letra es la raíz semántica de cuanto mantiene cualquier relación con el estudio o la enseñanza. Enseñanza al pie de la letra, de la letra Lámed, que expresa la idea misma del aprender. Lo que significa que, de acuerdo con esta letra que traspasa la línea superior, el auténtico aprender significa rebasar la línea prescrita, la norma marcada, o de otro modo, situarse “más allá del versículo”. Por tanto, el aprender es auténtico si da ocasión al movimiento libre, al dinamismo, a la libertad y a la renovación, si rompe con lo establecido. (Ouaknin, 1999, *El libro quemado*, p. 198 citado por Bárcena y Melich, 2014, p. 168).

Desde este rubro se hace clara la imposibilidad de enseñar sin revelar al mismo tiempo las marcas que el saber ha dejado en quien enseña. Son estas fisuras las que atraen al aprendiz, con ocasión de alojarse en ellas, sustrayéndolo en buena medida del contenido curricular y las metodologías, pues, “(...) lo más importante es aquello que lo hace buscar, porque no lo tiene... y eso no se puede recomendar ni se puede fingir” (Bustamante, 2019, p. 36). La relación que ahí emerge se torna por ende fecunda dado que no está simplemente prescrita, sino causada por el deseo de saber

del aprendiz, al que el maestro ha de leer en devenir constante, en calidad del acontecimiento imposible¹⁸.

¹⁸ Lo imposible, tal y como [Derrida] lo entiende, no es lo contrario de lo posible, no es la simple modalidad negativa de éste, sino, por el contrario, la condición misma de posibilidad de lo posible, siempre y cuando no entendamos dicha condición de posibilidad como el mero despliegue o la simple actualización de lo que ya es posible (Peretti, 2005, p. 122)

CONCLUSIÓN

4. El misticismo del saber

El carácter des-institucionalizante que la escuela afronta ahora como efecto de la disolución de los principios de la modernidad la lleva, pues, a enfrentar “un presente que no solo la absuelve de generar hábitos de disciplinamiento [...] que tributen a la producción de seres útiles para la sociedad” (Valenzuela, 2023, p. 54) la obliga, además, “a dejar ser, de tal modo que sean los mismos sujetos quienes definan de forma discrecional sus propios itinerarios de formación”¹⁹.

La autoreferencialidad se impone así bajo el precepto de encumbrar el saber que al aula trae el niño, y frente al que, el maestro depone el suyo, pues, “se supone que el adulto debe eclipsarse renunciando al sostenimiento del acto educativo” con el objeto de “producir niños felices y creativos, sintonizados con el futuro” (Lajonquiere, 1999, p. 31). Se educa al niño “al margen de un referente [el saber, por ejemplo] irreductible a su reflexividad que lo vincule a una historia” (Valenzuela, 2023, p. 55) capaz de interpelarlo.

La preocupación por lo educativo o, por lo accesorio de lo educativo, “la afectividad, la creatividad, la felicidad” (Lajonquiere, 1999, p32), ha desplazado la relevancia del saber a tal punto que no hay ya que vele la relación que funda el encuentro formativo

¹⁹ Bajo la influencia de la psicología moderna y de los dogmas del pragmatismo, la pedagogía se desarrolló, en general, como una ciencia de la enseñanza, de tal manera que llegó a emanciparse por completo de la materia concreta que se va a transmitir. [Ahora] como el profesor no tiene que conocer su propia asignatura, ocurre con no poca frecuencia que apenas si está una hora por delante de sus alumnos en cuanto a conocimientos. A su vez, esto significa no sólo que los alumnos están literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos” (Arendt, 2016, p. 281)

entre enseñante y estudiante, es decir, el saber²⁰. Este funge como referente que se interpone entre los involucrados con el objeto no solo de hacer posible el vínculo entre ellos, sino, de hacerlo fructífero en términos formativos.

(...) la formación es posible si hay un velo entre los semejantes, si se erige entre ellos un referente, más allá del semejante (condición necesaria, pero no suficiente). Este referente que se interpone aparecerá como <<otro absoluto, más allá de toda intersubjetividad>>, o sea, de toda relación entre iguales, entre semejantes, más allá de la relación imaginaria. (...) En la formación, ese referente sería el saber (Bustamante, 2023, p. 25)

No hay garantía, lo sabemos, de sedimentación lograda frente al saber en el encuentro, no obstante, el saber es lo que lo justifica, de allí que en su ausencia [la del saber], sea imposible sostener el encuentro, al menos el formativo, pues, pueden ser otros los lazos que se entablen, pero quizá no hagan más, como ocurre hoy por hoy, que “enmascarar el gesto de renuncia que está en la causa de los impasses educativos actuales” (Lajonquiere, 1999, p. 32).

Ahora, no se está diciendo que el saber baste para que el vínculo prospere; pero es evidentemente condición de posibilidad de la formación. El lugar que el saber ocupa en la relación formativa confiere sentido a los lugares restantes, de formador y estudiante; a los lugares más que a las personas que allí se sitúan, hay que decirlo. Estas pueden no estar a la altura de dichas posiciones. El profesor que, pese a serlo no sabe y el estudiante que, aunque matriculado, poco le afana saber²¹. La asimetría que distingue el vínculo formativo tiene que ver con el saber, que es el referente en

²⁰ El de “la gramática de las disciplinas que se ocupan de un objeto abstracto-formal, y que se hacen presentes en la escuela mediante una serie de modalidades de recontextualización” (Bustamante, 2023, p. 26)

²¹ “El término estudio y estudiar provienen del latín, studium, es decir: afán, afición o empeño, pero además desvelo o afecto por algo”. (Skliar, 2020, p. 16).

relación con el cual se diferencian formador y estudiante. Tal separación opera en función de instalar, de hacer factible una relación, no de camaradería sino, transferencial²². Lo que allí es transferido, más que un saber específico, son “las ganas de hacer el trabajo que [el formante] gusta de hacer con el saber” (Bustamante, 2019, p. 36). Así, cuando el maestro consigue, luego de ir tras el saber, presentárselo al estudiante de forma singular, y este, pese a que al principio se mostró indiferente, queda, ante su atestación, singularmente preocupado, el desenlace del encuentro es la formación.

En consecuencia, el saber en virtud del cual se concita la formación pasa a nuclear la relación del maestro con su estudiante, tornándose simbólica, lo que lleva al desplazamiento del nexo imaginario y, por tanto, a un diálogo diferencial alrededor del saber, no a un diálogo entre subjetividades. Así, es la postura del que enseña en relación con el saber la que interpela o no al estudiante en relación con la formación, no son sus buenas intenciones. Es su modalidad de satisfacción con aquello que enseña y no su condición social de maestro la que puede instaurar una demanda de parte del estudiante frente al saber. Los buenos propósitos frente a la formación, de hecho, suelen caer en saco roto cuando ante el saber se carece de posición y lo que se acentúa es o tiene que ver con asuntos relativos a la condición contractual del educador, que lo obliga a condescender ante el pacto institucional adquirido, la política, la misión, la visión, en fin; y frente a la que el estudiante hace su parte, haciendo parte de la institución a la que se ve obligado a asistir por un imperativo social.

²² (...) lo que está en juego en la formación es una transferencia de trabajo. Con este concepto, Lacan caracteriza la formación en la escuela de psicoanálisis: la formación, dice, <<solo puede transmitirse de un sujeto a otro por las vías de una transferencia de trabajo>>; y, a continuación, agrega que una enseñanza solo fundará algo, si remite a dicha transferencia. (Bustamante, 2019, p. 19).

Este expediente concierne más a la educación que a la formación propiamente dicha, en la cual dadas unas condiciones de posibilidad es factible constatar que hubo enganche en relación con el saber y, por tanto, efecto formativo.

La lección así recibida, podríamos decir, se vuelve por tanto acontecimiento²³ dado que somos alcanzados por un saber cuya *singular mostración* no nos deja impávidos. Logra sustraernos de la frivolidad a la que nos hemos entregado a fuerza de aprender de aquella masa obscena de información que en el presente nos acecha por doquier y a la cual los maestros no nos dejan de empujar, mientras se ocupan de buscar hacernos la vida más llevadera. Quizá lo abandonado en la escuela no sea en efecto el saber que ahora nos anega, carente de sentido, vuelto mercancía:

A partir del momento en que el saber ya no tiene su fin en sí mismo, como realización de la idea o como emancipación de los hombres, su transmisión escapa a la responsabilidad exclusiva de los ilustrados y de los estudiantes. La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? (Lyotard, 1985, p. 41)

Quizá más bien la pérdida tenga relación con aquellas singulares maneras de presentar y recibir el saber que conducen, según se ha expuesto, a la formación. Ahora, ¿por qué decimos que son singulares? ¿En qué consiste tal singularidad? Propongo aquí pensarla en términos del ejercicio legatario sobre el que se ha ahondado a lo largo de este trabajo. Esta clave es la que me lleva a reivindicar el

²³ “El acontecimiento es lo grave, lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga *-llama-* a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a hacer una experiencia en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. (Bárcena y Melich, 2014, p. 172)

sentido que toda enseñanza de un saber heredado exige, pues, lo que está en riesgo en la escuela más que la dejación del saber es la banalización de su sentido, que vendría a equivaler, de todos modos, a su aniquilación como saber, por cuanto se le quita “un sentido de relación con el mundo, de relación con los otros, de relación consigo mismo” (Charlot, 2008, p. 30).

El desplazamiento del saber no se efectúa ahora a partir de su exclusión en la escuela; allí reside, pero carente de toda negatividad que lo distancie de la información, “(...) la negatividad no solo marca la experiencia, sino también el conocimiento. Un único conocimiento puede cuestionar en conjunto y transformar lo ya existente. A la información le falta esta negatividad” (Han, 2018, p. 61).

Se decía atrás que el saber vela la relación que se entabla entre enseñante y estudiante, de manera que a él se subordina el vínculo formativo, lo que impediría de algún modo la disolución del lazo entre los involucrados, pero ¿qué cosa vela al saber? ¿Requiere acaso este de algún velo? ¿Acaso el silencio de un maestro que juzga de improcedente su decir, al enseñar, por cuanto valora la pausa que allí introduce en función de lo que quiere, no es una suerte de velo que instaura una posibilidad? El furor pedagógico (Lajonquiére, 1999) suscrito por la escuela hoy lo que hace es justo correr el velo, arrastrándonos a una especie de transparencia (Han, 2018) pedagógica cuyo afán de aleccionamiento impide que el saber se revista del misticismo que la transmisión escenifica.

El maestro, parafraseando a Han (2018) “es el que produce las ilusiones escénicas [los silencios, las pausas, los ejemplos, los enigmas], las formas aparentes, los signos rituales y ceremoniales, y contrapone los artefactos y antifactos a lo hiperreal, a los hechos desnudos” (p. 76). No hay ya tensión metafísica en la mostración del saber, no hay ya telón siquiera que dilate el encuentro con este y despierte expectativa. La

escenografía toda ha sido desmontada, y con ello, lo que queda es el saber a secas, sin atavíos.

A él remite directamente el profesor [pidiendo exposiciones, consultas, 'investigaciones'] sin cortapisa, ni velo que medie o impida la confrontación palmaria del estudiante con el saber que, en principio, le atribuía a su enseñante, quien renuncia a la moderación del encuentro con el conocimiento y con esto, a educar, lo cual no solo significa que "(...) los alumnos [quedan] literalmente abandonados a sus propias posibilidades sino también que ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos" (Arendt, 2016, p. 281)

No advierte el profesor que con este movimiento clausura la oportunidad de poder ser requerido por el otro ante una posible declaratoria de un no-saber que autorizaría la transmisión²⁴. Suma a esto la dimisión que hace del lugar que le fue atribuido por su rol en la relación educativa, y con ello abandona la ocasión de poder interpelar, acreditado por su posición, al otro que forma a propósito del saber en juego. Soslaya la confesión de ignorancia del otro, si es que aparece, sofocándolo con información en ausencia de saber. Y declina con su actuar ser el portador de una posible palabra que acicatee al sujeto, haciéndolo trabajar.

Con todo ello, reduce el saber al estatuto de mensaje²⁵ y con esto obtura su aparición que solo es posible a partir del enigma de una formulación. Se exhibe así un saber

²⁴ "(...) toda adquisición de un saber se efectúa en el marco de una transmisión en la que el que aprende - aun cuando trabaja totalmente solo- responde a la palabra de algún otro" (Cornaz, 1998, p. 39)

²⁵ Que es lo que bulle en las exposiciones de los estudiantes.

desprovisto de secretos, transparente, anodino, insípido; ²⁶ extraído de un lugar que, además de estar lleno, no pregunta, de allí la importancia del maestro.

²⁶ La consabida actitud del estudiante irresponsable que al llegar fin de periodo retaca al profesor con la pregunta qué puedo hacer o entregar para recuperar la nota perdida, da cuenta de ese estatuto.

Referencias bibliográficas:

- Álvarez, A. (2020) La gramática del saber escolar *ETD- Educação Temática Digital*, 22 (4), 820-836.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio -enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la incalculable experiencia de educar. En: *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante. p. 173-182
- Arendt, H. (2016) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Buenos Aires: Ariel.
- Bárcena, F. y Melich, J (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Miño & Dávila.
- Barón, S. (2022, 26 de septiembre) La supremacía del docente cuidador frente al docente intelectual: una crítica a la prueba escrita aplicada en el concurso docente. *Revista Hekatombe*. <https://www.revistahekatombe.com.co/la-supremacia-del-docente-cuidador-frente-al-docente-intelectual-una-critica-a-la-prueba-escrita-aplicada-en-el-concurso-docente/>
- Bellamy, F. (2018) *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Madrid: Encuentro.
- Biesta, G (2016) Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, 44, 119-129

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003) Los herederos, los estudiantes y la cultura. Argentina. Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2002) Lo que significa hablar. *Revista Colombiana de Educación*, 42,
- Bufalino (1987)El malpensante. Lunario del año que pasó. Editorial Norma.
- Bustamante, G. (2012). El maestro cuadrifronte. *Revista infancias imágenes*, 11 (2), 87 – 97.
- Bustamante, G. (2015), Deseo de saber o amor por el saber. Cátedra doctoral. DIE. UPN. Documento de trabajo.
- Bustamante, G. (2019) La formación como efecto. Bogotá: Aula de Humanidades
- Bustamante, G. (2020) El Menón de Platón y los efectos de formación. En: Alberto Martínez, Alexander Ruíz y Germán Vargas (Comp.) *Epistemología de la pedagogía*. Bogotá: UPN.
- Cornaz, L. (1998) La escritura o lo trágico de la transmisión. Editorial Psicoanalítica de la Letra.
- Cornu, L. (2004) “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, seducción, finitud”. En: Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Charlot, B. (2008) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Montevideo. Trilce.

- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Delgado, C. (2012) *La experiencia de la lectura. Aproximación a la hermenéutica de Hans-George Gadamer*. Bogotá: Editorial Ibañez
- Derrida, J. (2012) *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid, Trotta.
- Derrida, J. (2001), *!Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid, Trotta
- Derrida, J. (2008) *De la gramatología* México. Siglo Veintiuno.
- Derrida J, y Dufourmantelle A. (2006) *La hospitalidad*. Buenos Aires, Ediciones de La Flor.
- Derrida, J. y Roudinesco, E. (2002). *Y mañana, qué...* México: Fondo de Cultura Económica.
- Descartes, R. (1979) *Discurso del método*. Madrid. Alianza Editorial.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. México: Ed. Coyoacán.
- Fattore, N. (2007) "Apuntes sobre la forma escolar tradicional y sus desplazamientos". En: Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011) "Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad". En: *Teoría, formación e intervención en Pedagogía*, Conferencia llevada a cabo en el VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas.

- Fernández, C. et al. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Finkielkraut, A. (1987) *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Frelat-Kahn, B. (2004). Las figuras de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 83-96). Noveduc.
- Freud, Sigmund ([1910] 2003). «Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci». En: *Obras completas*, Vol. XI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigeiro, G. (2004) “Los avatares de la transmisión”. En: Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gadamer, H. (1977) *Verdad y método*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (2002), *Verdad y método II*. Salamanca. Ediciones Sígueme
- Gil, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la educación*, 30 (1), 29 – 51.
- Guillen, N. (1995) *Obra poética*. La Habana: Letras Cubanas.
- Han, B. (2013) *La sociedad de la transparencia*. Argentina: Herder
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria* (1996). Buenos Aires: Ediciones la Flor.
- Herbart, J. F. (1806) *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. España: Ediciones de la Lectura.

- Hobsbawm, E. (1999). Historia del siglo xx. Crítica.
- Kant, I. ([1803] 2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Lajonquiere, Leandro. (1999) *Infancia e ilusión (psico)-pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Legendre, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión*. México: Siglo XXI Editores.
- Lyotard, F. (1987) *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Massó, X. (2021) *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. Madrid: Akal.
- Medel, E. (2008) “Experiencias: el sujeto de la educación”. En: Hebe Tizio (Comp.) *Reinventar el vínculo educativo*. Gedisa: Barcelona.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2004) *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: GRAÓ
- Moreno, J. (2014) *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos y la crianza*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Noguera-Ramírez, C. (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas modernas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Núñez, V. (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

- Núñez, V. (2008) “El vínculo educativo”. En: Hebe Tizio (Comp.) *Reinventar el vínculo educativo*. Gedisa: Barcelona.
- Ordine, N. (2022) *La utilidad de lo inútil Manifiesto*. Barcelona: Acantilado.
- Peretti, C. (2005). “Herencias de Derrida”. En: *Revista Isegoria*, No. 32 Madrid: Instituto de Filosofía.
- Rousseau, J. (2016) *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Runge A (2022, 28 de septiembre) ¿Saber disciplinar y/o saber profesional? Reflexiones a propósito del examen para el concurso docente del 25 de septiembre. Alponente. <https://alponente.com/saber-disciplinar-y-o-saber-profesional-reflexiones-a-proposito-del-examen-para-el-concurso-docente-del-25-de-septiembre/>
- Sanabria, A. (2009) Hannah Arendt: crisis de la autoridad y crisis en la educación. *Investigación y posgrado*, 24 (2), 108-123
- Sánchez Tortosa, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Madrid: Akal.
- Valenzuela-Echeverri, C. (2023). Tradición, saber y escuela: una relación en crisis. *Pedagogía y Saberes*, (58), <https://doi.org/10.17227/pys.num58-17124>
- Valenzuela-Echeverri, C. (2017) Derrida, herencia y educación. *Pedagogía y saberes* (46), 77-83.
- Volker, Rühle. (1991). “Experiencia de la historia y experiencia histórica”. En: *Revista Isegoria*, No. 4.

- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias *Pedagogía y saberes*, 45, 79 – 88.

- Zuleta, E. (2007) *Arte y filosofía*. Medellín: Nuevo editores.