

Diker, Gabriela (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.

## **Y el debate continúa.. ¿Por qué hablar de transmisión?**

**Gabriela Diker**

“Cuando el mundo tira para abajo  
es mejor no estar atado a nada...”  
Charly García

Des-integración, des-enlazamiento, des-subjetivación son términos que, en los últimos tiempos, ocupan un lugar destacado en cualquier análisis sobre la situación social, política, cultural o educativa argentina. A la manera de conceptos “todo terreno”, funcionan tanto en el registro académico como en el registro mediático y su sola mención produce un efecto explicativo aunque lo que se esté pretendiendo explicar, sean fenómenos que aparentemente nada tienen en común. Que sean conceptos negativos los que adquieren tanta potencia explicativa y descriptiva, no puede ser interpretado sino como un síntoma de la profundidad y extensión de las crisis actuales. También como un síntoma de nuestros límites para pensar qué es lo que hay, allí donde el prefijo “des” indica que algo se ha perdido, o más bien, que algo se ha roto.

En los textos que componen este libro hemos pretendido suspender la certeza del vacío, de la ruptura, para abrir la pregunta por las condiciones bajo las cuales se configuran y reconfiguran hoy los procesos de subjetivación, de filiación, de constitución de lazos sociales. ¿Qué hay allí donde la mirada represiva-normativa indica que no hay nada? ¿Cuáles son los nuevos modos de transitar las instituciones? ¿Sobre qué bases y bajo qué nuevas condiciones de tiempo y espacio los sujetos se relacionan con la autoridad y con la ley?

Para ello nos hemos propuesto reflexionar sobre un proceso que es a la vez condición y habilitación de aparición de lo nuevo: la transmisión. Según Hassoun lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para

Diker, Gabriela (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.

resignificarla, para "introducir las variaciones que permitan reconocer en lo que se ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que les es propia" (Hassoun:1996). Como ha señalado Mariana Karol, la transmisión no condena a un sujeto a la repetición sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia.

Esta habilitación a transformar lo recibido en el proceso de transmisión opera tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura, capturando a la vez la dinámica de continuidad y discontinuidad, de conservación y cambio en la genealogía individual y social. Podríamos decir que la transmisión no pretende la fidelidad al pasado sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa. Transmitir será entonces dice Hassoun, "abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo". (Hassoun, 17:1996).

La integración, los lazos sociales, las identidades son entonces resultado, efecto de un proceso de transmisión pero ni su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados. La transmisión constituye la fuerza misma del lazo social, la fuerza que lo pone en movimiento y le da existencia, pero no como algo dado y fijo. El lazo social existe en todo caso en la medida en que un proceso de transmisión se activa, es decir, cuando hay traspaso de algo. En definitiva, transmitir no es otra cosa que "hacer llegar a alguien un mensaje". Un mensaje transgeneracional que, bajo la forma del relato familiar y del discurso de la cultura inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social (de allí que, aún en el registro de la constitución psíquica de los sujetos, la transmisión constituye un problema de naturaleza política).

Capítulo a capítulo, nos preguntamos por los avatares de la transmisión: por las condiciones en que ese pasaje tiene lugar hoy, por los contenidos de la transmisión, por las formas de la transmisión, por los agentes de la transmisión. También por las consecuencias que devienen de la interrupción de la transmisión tanto a nivel familiar como colectivo. Finalmente por la

Diker, Gabriela (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.

responsabilidad política que nos cabe a la sociedad adulta de asegurar el traspaso y de habilitar al mismo tiempo que se haga con lo traspasado otra cosa.

Ahora bien, como pedagoga que soy me veo obligada en este punto a plantear una pregunta anterior: ¿Por qué hablar de transmisión y no, simplemente, de educación? Después de todo, la educación y particularmente la educación escolar, ya hace unos trescientos años había reivindicado para sí la tarea intergeneracional de asegurar la inscripción (la integración) de los "recién llegados" al orden social. Al respecto pocas definiciones de educación son tan elocuentes como la clásica definición de Durkheim: "*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado*". En el lenguaje de los siglos XVII y XVIII, esos "estados físicos, intelectuales y morales" no eran otra cosa que la mismísima humanidad. Al respecto Kant decía que "*educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana. Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre, No es, sino lo que la educación le hace ser*". Y antes Comenio, en la obra fundante del campo de la pedagogía señalaba "*conviene formar al hombre si debe ser tal*".

De algún modo se podría afirmar que la modernidad había resuelto ya a través de la educación escolar el problema de la transmisión en escala masiva y el control de sus efectos tanto en la escala de lo social como a nivel subjetivo. Y no sólo eso. También podríamos afirmar que la pedagogía se configura como el único campo de saber cuyo objeto es la transmisión, y los docentes como los profesionales de la transmisión. Entonces, ¿por qué hablar de transmisión y no de educación?. En relación con esta pregunta propondremos provisoriamente dos respuestas: 1) que el lenguaje de la transmisión no es el lenguaje de la pedagogía; 2) que, bajo ciertas condiciones, la enseñanza activa un proceso de transmisión.

## **1. El lenguaje de la transmisión no es el lenguaje de la pedagogía:**

Diker, Gabriela (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.

Esto se registra en una primera constatación que nos trae la literalidad del lenguaje pedagógico: la pedagogía no utiliza siquiera el término transmisión (más que genéricamente). Los educadores hablamos de educación, hablamos de enseñanza, no de transmisión. ¿Por qué entonces insistir en incorporar esta palabra que es tan ajena a la tradición pedagógica? ¿Es que se trata apenas de una innovación en el vocabulario pedagógico, de una moda, de una sofisticación más del lenguaje del campo, de una palabra nueva para decir lo mismo? ¿Por qué deberíamos “darle entrada” a esa palabra extranjera, que viene de otros campos, disponiendo nosotros de un vocabulario específico para designar ese acto de “pasarle a alguien algo”? Si en efecto transmisión y educación designaran procesos de idéntica naturaleza, no tendría sentido forzar la incorporación de un concepto que no nos permitiría pensar nada nuevo y, que, como efecto secundario, contribuiría a degradar la especificidad conceptual del campo. Es más: yo diría que si ese fuera el caso habría que resistir tal intento de colonización. En el otro extremo, no hace falta argumentar mucho para sostener la futilidad de este análisis si transmisión y educación designaran procesos totalmente ajenos. Daría lo mismo hablar de transmisión o de cualquier otra cosa. Sin embargo como señalábamos antes, la transmisión parece referirse a un proceso y a unos efectos que, desde hace varios siglos son patrimonio de la pedagogía.

En lo que sigue intentaremos entonces mostrar que transmisión y educación no son lo mismo o, como señalamos recién, que el lenguaje de la pedagogía no es el lenguaje de la transmisión.

a) *La primera diferencia radica en lo que se espera que se haga con lo que se pasa:*

Como afirmamos más arriba, lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla. Los educadores no esperamos ni habilitamos generalmente que el alumno transforme lo que se le enseña, básicamente porque el conocimiento no admite que se lo transforme/ recree/ resignifique sino bajo ciertas reglas y desde ciertas posiciones (básicamente las del campo científico). Esperamos

Diker, Gabriela (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.

que aprenda. Y este aprendizaje supone, desde algunas concepciones, fidelidad a lo enseñado y que lo aprendido sea durable en el tiempo. De allí las expresiones “retener lo aprendido”, “apropiarse de los conocimientos”, tan familiares para nosotros, y que hacen referencia a la necesidad de lograr que se conserve aquello que se enseña (dicho sea de paso retener es, según el diccionario, el antónimo de transmitir). Desde otras concepciones del aprendizaje el acento no estará puesto necesariamente en que el alumno conserve fielmente lo enseñado, pero tampoco en que el alumno lo transforme. El acento está puesto más bien en la dirección y la forma en que aquello que ha sido enseñado transforma al alumno (cognitivamente, actitudinalmente). Dicho de otro modo, no se trata tanto de lo que un alumno hace con lo que se le enseñó, sino más bien de lo que eso que se enseñó “hace”, “le hace” al alumno. Esto nos lleva al siguiente punto.

b) *Mientras que la transmisión carece de propósitos o direccionalidad, la educación opera siguiendo objetivos.*

Se podría señalar sin embargo que la conservación o más bien, la recreación constante del lazo social, de las cadenas filiatorias, la inscripción de los sujetos individuales y colectivos en una historia, constituyen objetivos de la transmisión. Pero esto sería confundir los efectos con los propósitos. Por el contrario, sostendremos que por definición la transmisión no puede tener propósitos, no puede fijar una direccionalidad, dado que sus efectos (aún los de conservación) dependen de que se transmita la habilitación, la posibilidad de lo nuevo. Se podría decir que la transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re-invencción, la re-creación del pasado en el futuro.

La educación en cambio persigue objetivos. Los educadores orientamos nuestras prácticas de acuerdo con una direccionalidad anterior al acto mismo de enseñar, que le da sentido a nuestra tarea (y esto vale aún en las concepciones situacionales de la enseñanza. En ese caso no carecemos de objetivos: estamos preparados para establecerlos, definirlos o redefinirlos en situación). Podríamos decir quizás que mientras que en la educación lo que

Diker, Gabriela (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.

importa es el punto de llegada, en la transmisión lo que se ofrece es apenas un punto de partida. La evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza es quizá el indicador más palmario de esta diferencia. Y no importa si lo que evaluamos es el resultado o el proceso; importa que podemos hacerlo en tanto disponemos de unos parámetros (más o menos abiertos, más o menos flexibles) que nos permiten establecer si nuestras acciones están correctamente direccionadas. Y esto opera tanto en el nivel de cada una de las prácticas de enseñanza particulares como en la escala política. Que hoy nos encontremos frente a la imposibilidad de determinar un "modelo de Hombre" o un "modelo de sociedad" que constituyan objetivos o propósitos para el conjunto del sistema escolar, no significa que se pueda educar sin pre definir unos objetivos que direccionen nuestras prácticas. Significa en todo caso que se multiplican estos objetivos, que no pueden formularse en términos unívocos para el conjunto, no que éstos desaparezcan.

c) *Mientras que en la transmisión no es relevante el contenido que se pasa, en la educación el contenido ocupa un lugar central.*

Como ya hemos señalado, la importancia de la transmisión no se juega en aquello que se transmite. De hecho ésto puede ser transformado, deshechado, resignificado. Lo que se transmite no constituye su condición de eficacia. La eficacia de la transmisión se juega antes bien en el acto mismo de enlazamiento, en ese movimiento de inscripción y des-inscripción que habilita, y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten. No decimos con eso que la transmisión es un proceso "vacío". Estamos diciendo más bien que sus efectos no dependerán del mensaje que se transmita. En la educación en cambio, sí nos preocupa el contenido, hasta el punto que la relevancia social de la acción educativa se va a medir justamente en relación con aquello que la escuela enseña.

d) *Por último, el acto de transmisión no está sujeto a reglas.*

Digamos que mientras que el acto de transmisión no está sujeto a reglas, la educación, más específicamente la enseñanza es objeto de regulaciones múltiples más o menos explícitas: desde las normas curriculares hasta el calendario escolar, desde las leyes laborales hasta los

Diker, Gabriela (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.

sistemas de calificación y promoción de los alumnos, la enseñanza se desarrolla en el marco de un conjunto de regulaciones. Entre estas me interesan destacar las que la misma Pedagogía, en tanto campo de conocimiento acerca de las prácticas educativas, impone. Toda una normatividad derivada tanto del registro descriptivo como del explícitamente prescriptivo acerca de los alumnos, el aprendizaje, el método, le dan forma a la tarea de los educadores. Esta normatividad producida en el campo del saber pedagógico se ha condensado históricamente en la figura del Método que se ha constituido en la condición de eficacia de la tarea de enseñar.

Claro que el método constituirá una condición de eficacia siempre y cuando se lo respete "a la letra". El docente asegurará el cumplimiento de los objetivos escolares a condición de no recrear, no resignificar, no modificar los procedimientos de enseñanza diseñados por fuera de las escuelas, sustentados en un saber que producen otros. Comenio se refería a este punto en la Didáctica Magna, con una claridad casi brutal: *"todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su propio esfuerzo lo que debe enseñar y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos, que asimismo dispuestos, se ponen al alcance de su mano"*.

Así, la Pedagogía a la vez autoriza y desautoriza al docente como actor principal de la acción educativa: queda autorizado para enseñar, toda vez que conserve fidelidad al saber acerca de cómo enseñar. Mandato de fidelidad que de algún modo anula la posibilidad de constituir al docente en agente de transmisión.

Sin embargo, hay ocasiones en las que la acción de enseñar activa un proceso de transmisión. ¿Cuáles son las condiciones en las que esto ocurre?

## **2. La enseñanza como transmisión:**

Diker, Gabriela (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.

Hemos mostrado hasta aquí que las condiciones que la Pedagogía moderna y el sistema escolar han impuesto a la tarea de enseñar la distancian de las características y los efectos de la transmisión. Sin embargo, la enseñanza involucra, desata en ocasiones algo del orden de una transmisión. Esto ocurre y podrá ocurrir sólo bajo ciertas condiciones. Ocurre cuando:

El docente se ubica en una posición de autoridad, de una autoridad que se basa no sólo en la delegación de un conjunto de saberes técnicos acerca de la enseñanza a los que debe fidelidad, sino en la delegación de la posibilidad de recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar.

En relación con lo anterior, cuando "lo que se pasa" no es un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación con ese conocimiento que es a la vez, como señala Charlot, una relación que "involucra el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc, ligadas de algún modo, al aprendizaje y al saber; es también relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo, como sujeto más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación" (Charlot, 1997:94).

Cuando junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido. Y esto no significa que  $2 \times 2$  pase a ser 5 o 18 sino que se habilite a poner a funcionar ese saber fuera de los universos definidos escolarmente y de los recorridos establecidos pedagógicamente.

Cuando se les permite a los alumnos ser algo distinto de lo que las categorías (de la psicología, de la pedagogía) indican que son o que deben ser. Y esto no implica renunciar a establecer objetivos que orienten la tarea de enseñanza. Significa más bien despojar de



Diker, Gabriela (1999): 'Y el debate continúa...¿Porqué hablar de transmisión?', en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Frigerio, G, Diker, G. (comps.), Buenos Aires, Noveduc- cem.

normatividad estos objetivos y evitar que la elección de una dirección obture otras posibles. Recordemos que la idea de método se asocia en el siglo XVII con la idea de "atajo", y que, como señala Hamilton, "metodologizar la enseñanza fue reorganizarla en una serie de atajos". Si es así, entonces hay otros caminos, quizás no tan rápidos, no tan directos, simplemente otros.

Pensar **la enseñanza como acto de transmisión**, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento ofrezca un soporte (una filiación, una inscripción decíamos) desde el cual la diferencia pueda ser pronunciada, exige quizás despedagogizarla, despojarla de esa normatividad que obtura el reconocimiento de todo aquello que escapa a las categorías escolares. Al mismo tiempo, pensar **la enseñanza escolar como política de transmisión**, nos pone por delante el desafío de imaginar una escuela que no se mueva en el dilema clásico inclusión-exclusión, sino antes bien, en el horizonte de la filiación.