



## **Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades**

## **Transmitting and educating: meanings, reviews and possibilities.**

Elizabeth Bárbara Jesica Montenegro,  
Lucía María Condenanza,

*CONICET, Argentina*

### **Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2014

Fecha de revisión: 12 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2014

Montenegro, E.B.J. y Condenanza, L.M. (2014). Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(2), pp. 287 – 296.



## Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (2)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

### Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades

### Transmitting and educating: meanings, reviews and possibilities

Elizabeth Bárbara Jesica Montenegro, [montenegro\\_jessica@yahoo.com.ar](mailto:montenegro_jessica@yahoo.com.ar)  
Lucía María Condenanza, [luciacondenanza@yahoo.com.ar](mailto:luciacondenanza@yahoo.com.ar)

CONICET, Argentina

#### Resumen

La cuestión de la transmisión se encuentra en el centro de la problemática educativa (no sólo escolar) y a su vez, en el eje de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural. Partiendo de esta aproximación, trabajamos la temática a partir de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los sentidos otorgados al concepto de transmisión en el campo pedagógico? ¿Qué pueden aportar otros campos al tema en discusión? ¿Cuál es la relación entre transmisión y educación? Nos proponemos problematizar teóricamente algunas nociones que posibilitaron despojar al término transmisión de su connotación negativa, y que habilitaron su resignificación generando implicancias en el campo pedagógico. Por último, reflexionamos sobre la transmisión en la acción de educar, y para ello tomamos aportes de autores/as de distintos campos disciplinares y analizamos una escena de un film. A su vez, vinculamos los procesos de transmisión con la noción de educabilidad en tanto característica distintiva del ser humano. Creemos que la re-significación del término en el campo pedagógico posibilitó pensar una transmisión que da lugar a la construcción por parte de los sujetos de sus propios recorridos. En esta perspectiva, educar es fundamentalmente, crear condiciones para la filiación simbólica del sujeto, mediante la transmisión de la herencia cultural, dejando lugar a la opción de resignificar lo recibido, a la variación, en ejercicio de la libertad del otro.

#### Abstract

Transmission lies at the root not only of the school problem but also of the educational one, and in turn of life and social fabric as condition for cultural construction, enrollment and cultural identity. Based on this approach, the topic is dealt with taking the following questions as the starting point: What are the senses given to the concept of transmission in the pedagogical field? What other fields can contribute to the topic under discussion? What is the relationship between transmission and education? We propose a theoretical discussion of some notions which enable the term “*transmission*” to be disposed of its negative connotation and which enable its redefinition, creating implications in the pedagogical field. Finally, we reflect upon transmission in the educating action; therefore, we take contributions from authors from different disciplinary fields and analyse a film scene. In turn, we link transmission processes to the educability notion as a unique feature of human beings. We believe that the redefinition of the term in the pedagogical field allow us to think of transmission as leading subjects to build their own paths. In this approach, to educate means basically to create the conditions for the subject’s symbolic affiliation through the transmission of cultural heritage, making it possible to redefine what has been received and to make changes, in exercise of our freedom.

#### Palabras clave

Pedagogía; Transmission; Herencia cultural; Resignificación; Educabilidad; Educación

#### Keywords

Pedagogy; Transmission; Cultural Heritage; Redefinition; Educability; Education

## 1. La transmission: revisita a la noción en el campo pedagógico

Podemos identificar que el término transmisión se remonta a la “*transmisión de pensamiento*” como una inquietud ancestral. En la física, abunda por su referencia a la energía, el sonido, la luz, la potencia. Las teorías de la comunicación la entronizaron como concepto fundamental. También figura en el arsenal médico, como “*transmisión de enfermedades*” (Frigerio, 2004).

En el campo específico de la educación, el uso del término vinculado al conocimiento solía nombrar un estilo de relación pedagógica que resultaba de congelar a los sujetos y compartimentalizar saberes, volviéndolos didactizables. Estas propuestas hacían de “*lo pasable*”, el centro de una escena imaginaria: alguien tiene algo, lo pasa a otro, que lo recibe. Los críticos de este término en el campo pedagógico delimitaron el problema de la transmisión a un proceso lineal y mecánico propio de ciertos enfoques llamados tradicionales, procesos descritos en términos de su negatividad (Fattore y Caldo, 2011). Gámez Montalvo y Torres Martín (2012) caracterizaron a la enseñanza en las aulas universitarias a partir de estos modelos tradicionales, basados en la transmisión del saber como algo dado y cerrado. Nos encontramos entonces con un término investido de sentidos cercanos a prácticas de control y dominación.

La pérdida de legitimidad del concepto de transmisión, a nuestro entender, es producto de algunos planteos teóricos que han dejado huellas de una visión autoritaria de la tarea docente. En efecto, un estudio (Degl’Innocenti, 2008) mostró que generalmente los docentes asocian transmisión con autoritarismo dado que en la pedagogía tradicional este concepto aparece sin ambigüedades, y la función del docente con relación a la enseñanza es, desde algunas posturas teóricas, autoritaria.

La clásica y moderna definición de Emile Durkheim permitió sostener esta concepción en tanto entiende a la educación como transmisión cultural de una generación a otra, en la cual los sujetos partícipes del proceso, ocupan un lugar meramente pasivo frente al conocimiento disciplinar. Según el citado sociólogo, la transmisión de los saberes que permite al género humano sobrevivir en el mundo, se produce mediante la educación, mientras que en los animales se produce por vía genética. En este sentido, la educación es:

*La acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no están maduras para la vida social. [Y] tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio espacial, al que está particularmente destinado (Durkheim, 1996: 70).*

De este modo, la educación en términos durkheimianos logró establecer los postulados de la pedagogía moderna: el docente dueño de un saber, el alumno desposeído de saberes y el contenido escolar como algo “*pasable*”. En este marco, la transmisión que posibilitaría la adaptación de los “*nuevos*” al mundo social se resolvería de manera mecánica. Desde la pedagogía tradicional, el educador entonces ocupa el lugar de poseedor del saber y cuenta además con un código legítimo y el derecho a legitimar o deslegitimar otros códigos. El educando en el esquema es totalmente pasivo y en este proceso lineal, todo error lleva el nombre de fracaso.

Esta perspectiva mecanicista hizo que, en ocasiones, la noción de transmisión perdiera todo encanto y se volviera casi repudiable. Paulo Freire (2002), quien fue el mayor representante de la crítica a los modelos educativos tradicionales en el contexto latinoamericano, denominó a este tipo de práctica educativa “*educación bancaria*”, caracterizada como acto de depositar, de narrar, o de transferir conocimientos, negando de este modo el diálogo como atributo fundamental de la educación. A cambio, Freire propone una “*educación liberadora*” o “*educación problematizadora*”, la cual es concebida como un acto cognoscente, en la que se afirma la dialogicidad. Por otra parte, en una discusión sobre la extensión rural<sup>1</sup> el autor afirma

<sup>1</sup> Cabe recordar que Freire basó su teoría de la educación liberadora a partir de su trabajo con campesinos/as de Brasil, y la discusión mencionada tuvo que ver con los procesos pedagógicos que

que es la idea de “comunicación”, y no la de “extensión”, la que define la transmisión de conocimientos, porque la segunda concibe al conocimiento como resultado del acto de “depositar contenidos”, y la primera, como un proceso que implica transmisión pero también producción de conocimiento. Así, para Freire, la comunicación -como transmisión y producción de conocimientos- comprende un acto de generosidad y de confianza sobre otro.

Sin embargo, advertimos que el término transmisión se resiste a formar parte del vocabulario pedagógico actual, debido a las connotaciones negativas y a las críticas que ha recibido el término. Incluso, predomina una mirada sobre el verbo transmitir como tradicional o represivo. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de transmisión? ¿Qué implicancias tiene en el acto de educar? ¿La transmisión implica un vínculo autoritario?

Sin ánimo de dar respuesta inmediata a estos interrogantes, encontramos que en los últimos años diversos autores de distintas disciplinas, han retomado el concepto de transmisión re-significándolo, proponiendo algunas reflexiones y asociaciones para darle al concepto otra actualidad.

## 2. Nuevos sentidos: el retorno de la transmisión

En los últimos años, la pedagogía en diálogo con otras disciplinas -el psicoanálisis, la antropología, la historia- ha revisado esta concepción y abierto los límites del campo, recuperando el concepto de transmisión como palabra clave a la hora de pensar la constitución de las sociedades, las instituciones y los sujetos. Como toda discusión en el campo educativo, la re-significación del término se encuentra ligada a la concepción de ser humano que sustentan las distintas posturas.

Desde una perspectiva cultural y social, algunas nociones tales como “herencia” y “variación” constituyen conceptos que han aportado a la re-significación del término puesto en análisis.

Por un lado, todo proceso de transmisión supone el contacto con una herencia, la cual nos brinda un sentido de continuidad, inscribiéndonos en una genealogía (social, cultural, familiar, etc.). En este sentido, los lazos sociales, la integración, las identidades son resultado de un proceso de transmisión, pero que ni su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados. La transmisión constituye entonces la fuerza misma del lazo social, la fuerza que lo pone en movimiento y le da existencia. De este modo, el lazo social existe cuando hay traspaso de algo. Es decir, un mensaje transgeneracional que, bajo la forma de relato familiar, 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 (Diker, 2004). En este sentido, reconocemos a la transmisión como fundamento de la organización social y cultural.

En esta línea, Sandra Carli (2006) vincula la transmisión a las formas de filiación generacionales en tanto constituye el reconocimiento de la posición de los sujetos en el orden de las generaciones e incluye la definición de los contenidos de la transmisión, es decir, qué del pasado se transmite, qué herencia. Siguiendo a la autora, la relación entre las generaciones es siempre una relación atravesada por la discontinuidad. Siempre hay un vacío, una ruptura, un corte. En esa relación entre pasado, presente y futuro se transita un espacio, tensionado por el tiempo, en el que las generaciones se constituyen con identidades propias y en el que por otra parte lo histórico-social irrumpe posibilitando u obstaculizando acuerdos.

Es por esto que la herencia que se recibe y de la que se apropia un sujeto da lugar a una segunda instancia en la que se produce una apropiación singular y una reinención. Decimos entonces que la herencia es menos legada que inventada. Desde la perspectiva de la historia,

---

encaraban los universitarios de las carreras de Agronomía con las organizaciones campesinas. En dichos procesos, la postura de la universidad consistía en “transferir” conocimientos, “extender” sus producciones académicas al campo y a los sujetos que lo trabajan. Por el contrario, Freire sostuvo que ese proceso debería ser superado por la práctica comunicativa (Freire, 2004).

una transmisión lograda es, de modo aparentemente paradójico, una transmisión interrumpida en algún punto, que deja aparecer la diferencia. De esta manera, se ofrece a quien la recibe un espacio de libertad (Hassoun, 1996), garantizando un acto de inscripción que permite la diferencia, la discontinuidad, pero al mismo tiempo una filiación que no se reduce a la pertenencia, a la continuidad.

En cuanto a la noción de variación, Julio Moreno (2002) –proveniente del campo médico y del psicoanálisis- nos recuerda justamente que lo específico del humano es su capacidad de variar. Ello es, la capacidad de cambio por sí mismo, de autogenerar cambios, de registrarlos y transmitirlos. Dice Moreno: “*Esa falla del humano como animal es lo que ha permitido a nuestra especie variar constantemente sus hábitos, expandirse y ‘progresar’ (...)*” (p. 22). Transmisión y variación son entonces características distintivas del ser humano, por lo tanto son aspectos insoslayables en los procesos educativos, cuestión que profundizaremos en el próximo apartado.

Por su parte, el psicoanálisis también contribuyó a la resignificación del término en el campo pedagógico. Graciela Frigerio (2004) retoma conceptos del psicoanálisis para dar cuenta de las significaciones que envuelve tal noción. La autora refiere a la transmisión como “*fragmento*”, la cual se destaca en la teoría freudiana en la medida en que es mediante un fragmento que pueden llevarse a cabo modificaciones en la posición subjetiva. La misma autora considera que toda transmisión tiene forma fragmentada, tanto en lo que se ofrece, como en lo que se significa y permite a otro hacer de lo puesto allí, algo que deviene propio. Asimismo, advierte que el carácter fragmentario de la transmisión no debe ser entendido como un déficit, sino como la renuncia a la exigencia totalitaria de que todo será transmisible y todo será resignificado. En este sentido, toda transmisión implica “*huecos*”, interrupciones en la continuidad de su realización. No es posible que todo pase de un lado a otro sin alteraciones, y es justamente esa disfuncionalidad lo que permite la novedad.

Para ilustrar esto, introduciremos una lectura en clave pedagógica del film “*La soga*”, del director Alfred Hitchcock<sup>2</sup> La película relata a dos amigos con una trayectoria sobresaliente en la universidad, los cuales asesinan a un tercero por considerarlo inferior. No satisfechos con el crimen, colocan el cadáver en un arcón que luego les servirá de mesa para el banquete cuyos invitados son la familia del difunto y el ex profesor Rupert, quien poseía una particular teoría sobre el asesinato. En el final, el sagaz profesor descubre el homicidio. Lo que nos interesa rescatar del film es la secuencia final en donde se produce un diálogo entre los dos estudiantes y el profesor Rupert. Uno de los estudiantes (Brandon) le pregunta: “*¿recuerda cuando dijimos que la vida de los seres inferiores carecía de importancia, y usted y yo estábamos de acuerdo?, ¿que los conceptos morales del bien y del mal, de lo justo y lo injusto no son válidos para los seres intelectualmente superiores? ¿Lo recuerda?*” Rupert responde: *sí, lo recuerdo*. Brandon continúa diciéndole: *no hemos hecho más que eso. Philip y yo hemos seguido sus reglas. Convertimos en realidad lo que usted y yo teorizábamos. Sabía que nos comprendería. ¡Tiene que comprendernos!*

Rupert, azorado, le responde: *Brandon (...) Acabas de arrojarme a la cara mis propios argumentos y tenías derecho a hacerlo. Un hombre debe mantener lo que expresa. Pero le diste un significado a mis palabras que jamás hubiera podido sospechar. Las tergiversas a tu conveniencia para convertirlas en la excusa que justificara tu repulsivo crimen. Nunca significaron eso. Y no vas a escudarte en ellas. (...) Quiero decir que esta noche me has hecho avergonzar sobre cuantos conceptos he sostenido en mi vida sobre seres superiores e inferiores y te doy las gracias por esa vergüenza porque ahora sé que todos somos personas individuales, simples seres humanos con derecho a vivir, a pensar, a trabajar con plena libertad pero respetando nuestras obligaciones con la sociedad. ¿Qué derecho tienes para atreverte a decir que eres superior a la mayor parte de seres humanos? ¿Quién te dio el derecho para decidir que ese pobre muchacho que está ahí es un ser inferior y debía ser eliminado? ¿Creíste que eras Dios, Brandon?*

---

<sup>2</sup> Tomamos el relato del film del artículo de Quaranta, 2012.

El diálogo producido entre estos sujetos permite formular algunos interrogantes: ¿Es lograda la transmisión en este caso? ¿Cuál fue el error del profesor? ¿Por qué suponían estos estudiantes que el profesor los iba a comprender?

A pesar de lo traumático de la escena, y a modo de ejemplificar la temática puesta en análisis, es necesario considerar que la construcción de un sentido por parte de un sujeto no pasa por interpretar la historia que “se impone”, se trata más bien de un relato que “se cede” y que presupone, como tal, una interpretación activa y permanente de lo “heredado”. La psicoanalista Mariana Karol sostiene que:

*“(…) no hay transmisión si no se soporta la pérdida. No hay ni recreación ni posibilidad de inscripción en los que nos preceden si quienes transmiten no están dispuestos a que sus textos originarios sean traducidos, que lo recuperado sea metamorfoseado. Sólo así, bajo esta condición, el sujeto podrá recrear, y no sólo repetir, aquello que le es cedido” (Karol, 2004: 74).*

Aquí la autora nos advierte que la transmisión presupone la voluntad del acto y que la apropiación sólo es posible si se admite un duelo de la pérdida y la aparición de un nuevo enunciante que modifique la pieza.

Por el contrario, la escena descrita anteriormente da cuenta de una concepción de transmisión por parte del Profesor Rupert en la que se supone que ese algo que se “pasa” debía permanecer intacto durante el proceso de transmisión. Esta misma idea es sostenida por los propios estudiantes en tanto vuelve a repetirse esta concepción lineal: lo que entendieron es lo único que se podía entender. Asimismo, podemos ver que la devolución de los estudiantes permite al profesor modificar sus propias teorías sobre los seres inferiores y superiores, evidenciando allí un nuevo proceso de transmisión.

En síntesis, las ideas y reflexiones desarrolladas hasta aquí permitieron acercarnos a nuevas significaciones otorgadas a la noción de transmisión, las cuales han tenido implicancias en el campo pedagógico. La “transmisión lograda” es interrumpida en algún punto, dado que exige dar lugar a la diferencia, a la variación. Y que, si bien la docencia implica la responsabilidad de efectuar la transmisión, esto no lleva a una recepción lineal y uniforme por parte del educando, tal como señalaron las teorías críticas de la educación. Tampoco es pensable predecir lo que este último hará con lo que le ha sido transmitido.

### 3. Educabilidad y transmisión

Sabemos que la naturaleza “humana” se define más allá de su estructura biológica y que para que haya humanidad son necesarias una serie de marcas sobre la indeterminación de la cría *sapiens* (Corea y Lewkowicz, 1999). A lo largo del tiempo, las diversas sociedades se han preocupado por establecer distintos procedimientos de humanización para inscribir a la cría dentro de los cuadros sociales que serán, para él y los suyos, sus soportes principales. La educación es uno de los nombres de estas prácticas que operan sobre el “cachorro”, instituyendo algo del orden de la humanidad faltante. De allí que podemos mencionar la noción de educabilidad como característica del ser humano, la cual, según Ricardo Baquero (2005) remite a la idea de incompletud humana<sup>3</sup>, y se distingue de los procesos de aprendizaje: “el cachorro humano —en tanto cachorro biológico—, por supuesto que puede aprender, pero también —y esto es lo fundamental y esencial en lo humano— va a poder constituirse como sujeto” (p. 3). Es decir que para que exista una constitución subjetiva que exprese algo más que su disponibilidad biológica para aprender, es necesario el lazo social y el lazo simbólico (una lengua).

Esta idea puede ser rastreada en el pensamiento ilustrado del S. XVIII. Por ejemplo, para Immanuel Kant (1991) el hombre es la única criatura que puede ser educada. En el concepto

---

<sup>3</sup> Desde las pedagogías críticas, Freire alude a la idea de “*inacabamiento*” como una de las características principales que diferencia a la humanidad de los demás animales.

kantiano, “únicamente por medio de la educación, el hombre puede llegar a ser hombre” (p. 31). Así, la educación comprende el “cuidado” (las precauciones que los padres deben tener para con los hijos); y la “formación”, que involucra tanto la “disciplina” como la “instrucción”. La primera, es la acción por la que se borra al hombre de la animalidad sometiéndolo a las leyes de la humanidad, y la que hace sentir la coacción con el fin de someterse a los procesos de la razón; la segunda, es aquella que hace pertenecer al hombre a la cultura. Kant (1991) cree que “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana [...] Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación” (p. 32). La idea de educación es concebida por Kant como cuidado y perfección humana que contribuye justamente a propiciar el desarrollo de lo propio del hombre, esto es, su condición de ser racional y moral.

La educación puede ser entendida entonces como el conjunto de esas operaciones tendientes a la formación del cachorro humano a partir de la transmisión más o menos programada de un fondo cultural común de conocimientos. De este modo, la educabilidad del ser humano se vincula con los procesos de transmisión, como analizamos en el apartado anterior, ya que posibilita la inscripción en una herencia cultural y social.

Como hemos visto, la educabilidad en tanto característica distintiva del ser humano, le otorga carácter proactivo al acto educativo. La transmisión es el espacio de encuentro dedicado al pasaje de los saberes necesarios para inscribir culturalmente a la “cría” y para que la especie perdure. Asimismo, el carácter de lo humano es siempre resultado de una intervención cuyo producto final no podemos anticipar.

Como bien sabemos, la educación moderna, y particularmente la educación escolar, reivindicaron para sí la tarea intergeneracional de asegurar la inscripción, integrando a los “recién llegados” al orden social. De algún modo, se podría afirmar que la modernidad resolvió, a través de la educación escolar, el problema de la transmisión en escala masiva y el control de sus efectos tanto en la escala social como en el nivel subjetivo (Diker, 2004).

#### 4. Actualidad e implicancias del término en el campo pedagógico

*“Por pedagogía vamos a entender la imposibilidad de educar y, no obstante, el intentar educar. Pedagogo es el que sabe que educar es imposible y, sin embargo, educa. Pedagogía es y no es”.*  
Quiceno Castrillón

A lo largo de este trabajo analizamos la idea de transmisión inscrita entre las definiciones básicas de la educación, la cual ha sido puesta en tela de juicio por la pedagogía, hasta el límite del desprestigio. Su utilización habitual en educación aparece ligada a la repetición irreflexiva, a la reproducción de modelos de saber y de autoridad.

Diversos autores discuten con los postulados de la pedagogía moderna, cuyo mandato central se basa, en palabras de Philippe Meireiu (1998), en la “fabricación del otro”. Como hemos visto, la concepción de educación moderna se caracteriza por ser mecánica y plantea el rol del educador como poseedor del saber, “pasador” de este saber a los educandos, de quienes se espera una recepción lineal de lo transmitido.

Estos postulados, en función de sus revisiones y cuestionamientos, podrían ser relacionados con la resignificación del término transmisión presente en los debates actuales del campo pedagógico. Asimismo, consideramos que estas discusiones tuvieron implicancias en las formas de concebir los procesos educativos.

Entre algunas de las implicancias podemos señalar, siguiendo a Meirieu, que la educación comprende la posibilidad de una transmisión en la que, de modo constitutivo, y no

accidentalmente, deje lugar para que los otros construyan sus propios recorridos. En este sentido, la enseñanza comprende una lógica diferente a la que preside el aprendizaje: enseñar es exponer lo que se ha descubierto, son reconstrucciones a posteriori; aprender es tomar información del entorno en función de un proyecto personal. En concordancia con Meirieu (1998), entendemos que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende.

El trabajo educativo puede ser comprendido como un acto de poder capaz de instituir algo nuevo. Así, el sentido de educar es fundamentalmente el de crear condiciones para la filiación simbólica del sujeto, mediante la distribución de una herencia cultural, dejando lugar a la opción de resignificar lo recibido, a la variación, en ejercicio de la libertad del otro (Paso, 2013<sup>4</sup>).

En línea con lo anterior, y desde una perspectiva filosófica, Hannah Arendt (1996; 2005) sostiene que la esencia de la educación es la natalidad, la cual refiere a la capacidad humana de renovación que se lleva continuamente a cabo a través de los “*recién llegados*”, o simplemente, de los nuevos. Sostiene Arendt que con cada nacimiento, el recién llegado ejerce su capacidad de actuar, de empezar algo nuevo. De este modo, actuar —en su sentido más general— significa tomar una iniciativa, comenzar, poner algo en movimiento. Ahora bien, el “*recién llegado*” ha nacido en un mundo preexistente que no conoce, y son los adultos los que tienen la responsabilidad de introducir al joven al mundo (la familia, la escuela). De este modo, el sujeto de la educación es nuevo en un mundo viejo y, por medio de la educación se perpetúa el mundo a la vez que se brindan las posibilidades de su transformación por la introducción de los recién llegados.

Encontramos en el pensamiento arendtiano tanto las ideas de conservación y continuidad como de cambio y discontinuidad para analizar los procesos educativos, en tanto que conserva a los nuevos y los introduce como novedad en un mundo viejo.

Otra de las implicancias, ligada con la anterior, podría referir a las ideas de contingencia e indeterminación en los procesos formativos desarrolladas por Estanislao Antelo (2005) a partir de definir la educación como “*experiencia incalculable*”, donde “*lo incalculable es el encuentro con el otro. (...) Es decir, la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no poder saber nada, a priori, acerca del resultado final*” (p. 174). Consideramos que los resultados de una acción (indeterminados) y las capacidades humanas conforman lo imprevisible de la acción humana. En este sentido, Arendt (2005) manifiesta que: “*el hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo infinitamente improbable*” (p. 206).

Por su parte, la actualidad del término transmisión nos remite también a la noción de influencia. Según Antelo (2005), aunque las intenciones de ejercer influencias sobre un sujeto a quien suponemos educable son inconmensurables, la acción educativa implica indefectiblemente la imposibilidad de establecer cuáles serán los resultados. Meirieu (1998) se pregunta “*¿qué educador no ha descubierto, cierto día, que, más allá de los infrecuentes momentos de 'éxtasis', no se ha conseguido nada definitivo?*” (p. 33); más adelante afirma que “*sólo el sujeto puede decidir aprender*”, y plantea como desafío admitir el “*no-poder del educador*” (p. 77). El autor introduce el problema de la libertad y la transmisión en los procesos educativos. La relación que se propone es entonces la de una filiación despojada de todo intento de posesión, de fabricación. La filiación entre las generaciones es condición de la conformación de la identidad del nuevo ser. Por el contrario, la posesión implica su anulación.

Educar es, por lo tanto, una experiencia cuyo valor radica justamente en la libertad que tiene el educando de decidir si desea o no participar en el intercambio, en su derecho a la abstención o a la indiferencia. Este carácter inesperado que involucra el encuentro pedagógico, abre

---

<sup>4</sup> En su trabajo sobre la intervención educativa, la autora retoma la idea citada de diversos autores: García Molina, 2003; Núñez, 2004; Frigerio, 2004; Serra y Canciano, 2006, quienes coinciden en interrogarse por las posibilidades de la acción educativa y debaten uno de los sentidos de la intervención como interrupción o irrupción, ya sea a nivel de una realidad individual o social con ánimo de cambiarla.

diversas posibilidades, más allá de las esperadas por el educador, dando cuenta de la potencialidad educativa de los proceso de transmisión.

De esta manera, y en oposición a la fantasía de la fabricación, creemos que la transmisión de saberes no se realiza nunca de modo mecánico sino que supone una reconstrucción por parte del sujeto. Como hemos visto, el acto de transmisión no condena a un sujeto a la repetición sino más bien lo habilita a transformar lo recibido, operando tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura, capturando a la vez la dinámica de la conservación y del cambio en la genealogía individual y social.

Las dos acepciones de educar con las que se define a la pedagogía, presentes en el epígrafe que encabeza este apartado, pueden dar cuenta de la reflexión que nos propusimos desarrollar. Creemos que educar es imposible si pretendemos fabricar al otro, ahora bien, en ese mismo intento estamos educando en tanto intentamos transmitir algo, aunque no podamos saber cuáles serán los resultados. La potencialidad de esta transmisión es que, a la vez que constituye una puerta de entrada para la inscripción de los sujetos en el orden social y cultural, abre a nuevas posibilidades, a la invención, a la novedad, a la transformación de este orden.

## 5. Bibliografía

- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación. Ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires: del estante editorial.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Baquero, R. (Junio, 2005). *Concepto de educabilidad*. Documento presentado en la Conferencia de Curso básico en ascenso 2005, CePA. Buenos Aires, Argentina.
- Carli, S. (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales* (Documento de Trabajo). Buenos Aires: FLACSO.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Degl'Innocenti, M. (2008). Pedagogía y transmisión de la cultura. *Revista Hologramática*, Año V, Número 8, V5, pp.29-49.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 223-230) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Fattore, N., Caldo, P. (Agosto, 2011). Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. En G. Diker (comentarista), *Contribuciones pedagógicas a temas actuales. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidad Nacionales Argentinas: "Teoría, formación e intervención en Pedagogía"*, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>
- Gámez Montalvo, M.J. y Torres Martín, C. (2012). Las técnicas de grupo como estrategia metodológica en la adquisición de la competencia de trabajo en equipo de los alumnos universitarios. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 4, pp. 14-25.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp.11-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

- Karol, M. (2004). Transmisión: historia y arqueología. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 71-82) Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Moreno, J. (2002). *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Paso, M. (Septiembre, 2013). ¿Qué aporta la categoría intervención a la construcción de una perspectiva pedagógica de formación de profesores? Reflexiones y apuntes provisorios. En M. Paso (Coord.), *Pedagogía y formación en la universidad*. IX Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Quaranta, M. (2012). La transmisión: un problema pedagógico abordado desde otras disciplinas. *Revista Topia*, número 66. Recuperado de <http://www.topia.com.ar/articulos/transmisi%C3%B3n-un-problema-pedag%C3%B3gico-abordado-otras-disciplinas>