

REFLEXIONES SOBRE LA POTENCIALIDAD DE LA PEDAGOGÍA

Czerlowski, Mónica

mczerlowski@hotmail.com

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Material original e inédito autorizado para su primera publicación en la Revista Académica Hologramática.

Fecha de recepción: 11-10-22

Fecha de aceptación 25-11-22

RESUMEN

Nos proponemos en este ensayo introducirnos en el campo disciplinar de la pedagogía para entender qué es, de qué se ocupa, cuál es su importancia en la vida cotidiana y, especialmente, en las prácticas escolares. Planteamos un posicionamiento ético político que nos sitúa en una mirada crítica que nos permite, por un lado, seguir problematizando el campo educativo y por otro, reafirmar la importancia del rol docente como transmisor y pasador de cultura.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía - desnaturalización de lo social - transmisión de la cultura - pensamiento crítico

ABSTRACT

We propose in this essay to enter the disciplinary field of pedagogy to understand what it is, what it deals with, what is its importance in everyday life and especially in school practices.

Czerloski, Mónica

We propose a political ethical position that places us in a critical perspective that allows us, on the one hand, to continue problematizing the educational field and, on the other, to reaffirm the importance of the teaching role as a transmitter and passer of culture.

Key words: Pedagogy – Denaturalization - transmission of culture - Critical pedagogy

EMPEZANDO EL RECORRIDO

Cuando preguntamos a las/los estudiantes ¿qué piensan que van a aprender en pedagogía?, las respuestas generalmente apuntan a que les vamos a enseñar cómo dar una buena clase, cómo hacer que sea entretenida, cómo estimular la participación. Aquí empieza la primera sorpresa porque ese no es el objeto de estudio de la pedagogía, pero todo lo que se trabaja en ella sirve de fundamento para poder hacerlo.

La pedagogía no es un conjunto de principios o técnicas que las/los docentes aplican en el aula, no es didáctica. La pedagogía busca analizar, explicar los hechos educativos, las múltiples variables que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las preguntas que nos atraviesan no tienen que ver tanto con el cómo, sino con el qué, por qué, para qué. Veamos algunas preguntas que puede hacerse la pedagogía ¿Qué relación hay entre la educación familiar y lo que se aprende en la escuela? ¿Por qué algunas/os alumnas/os “fracasan” y otros no? ¿Con qué fin el Estado se hace cargo de la educación? ¿Por qué la educación escolar es obligatoria y no optativa?

El trabajo pedagógico promueve plantearse interrogantes y generar respuestas provisionarias que ayuden a pensar y ampliar el horizonte de nuestra mirada. Para analizar la educación, se necesitan marcos teóricos desde donde pensarla. La pedagogía tiene la particularidad de nutrirse de conceptos provenientes de otras ciencias como ser la sociología, psicología, antropología, economía, semiótica, historia, filosofía, política entre otras. En sus comienzos la pedagogía se relaciona exclusivamente con el estudio de la educación de la infancia, a eso

Czerloski, Mónica

remite su significado epistemológico proveniente del griego: Paidós = niño, y de agogia = conducción. El pedagogo era el esclavo que cuidaba y acompañaba a las/los niñas/os a la escuela. Hace varias décadas que el campo de estudio y análisis no se restringen a una etapa del ciclo vital, ni a una temática específica de la educación.

Existen diversas posturas acerca de si la pedagogía es una disciplina una ciencia o arte. Algunas/os autores plantean la pedagogía como transdisciplina¹, otros ven que su objeto de estudio por momentos se desdibuja y se transforma en una especie de Filosofía de la educación². Si bien estos debates son enriquecedores desde el punto de vista epistemológico, e incluso ideológico respecto de la legitimidad y valoración del campo, consideramos que es más fructífero partir de los puntos de coincidencia y plantear más que la esencia o sustancia de la pedagogía, cuál es su campo de acción.

En ese sentido planteamos que la pedagogía es una disciplina que se ocupa de pensar la educación, es decir, no tiene por objeto una práctica concreta, pero sus interrogantes y reflexiones impactan en ella. Todas/os hablamos, opinamos y tenemos teorías sobre la educación³ seamos conscientes o no. Hablar de educación es hablar de nosotras/os, de nuestros modos de hablar, de mirar, de vestir, de valorar, de querer, de disentir, de relacionarnos, de hacer las cosas, en definitiva, la vida misma. Coincidimos con Kant⁴ cuando afirmamos que somos seres humanos, seres de cultura en tanto nos educamos.

PEDAGOGÍA NO ES EDUCACIÓN

Es muy importante separar la educación, como acto, como situación, del pensamiento de esa práctica. Muchas veces no diferenciamos la educación (como hecho en sí) y la pedagogía (como reflexión de esa práctica). La educación se da independientemente que seamos

¹ Valladares, L. (2020). *Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo*.

² Véase Puiggros, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*.

³ En este artículo nos referimos a educación en sentido amplio y no restringido exclusivamente a las prácticas escolares.

⁴ “El hombre es la única criatura que tiene que ser educada” (Kant, 2009, p. 27)

Czerloski, Mónica

conscientes o no de ella. Analizaremos ejemplos de la vida cotidiana y de las prácticas escolares.

Cuando hacemos una fila para tomar el colectivo, lo hacemos como algo automático, quien llega último se pone atrás y así sucesivamente. Eso que sabemos es producto de la educación, pero ni siquiera nos damos cuenta, en todo caso si alguien saltea la fila o transgrede ahí empiezan los conflictos y la conciencia de la fila, el turno la espera y “los buenos modales”.

Cuando una mamá le da de comer a un bebé no sólo satisface una necesidad fisiológica, sino que le está enseñando una cantidad de conocimientos que incluso puede que ella no sea consciente. Por ejemplo: que para comer hay que sentarse, que los alimentos se llevan a la boca. Le enseña que se hace con una herramienta como el tenedor, que la comida tiene sabor, olor, textura, etc.

En estos ejemplos la educación la ejercen las personas, con o sin intención explícita, es la práctica *in situ*. Pero cuando nos ponemos a pensar por qué hay que esperar en fila, cómo se construyó esa práctica social de espera uniforme o planteamos que el sentarse a comer es un momento privilegiado que favorece la comunicación e interacción de sus miembros, estamos ejerciendo la pedagogía, preguntándonos o analizando desde teorías o supuestos.

Vayamos a una situación escolar, una clase de biología donde se enseña tipos de células, estructura y funcionamiento. Lo que sucede en esa hora de clase es la educación en sí. La pedagogía entra en acción cuando problematiza a partir de preguntas dicha situación: ¿los contenidos tienen una finalidad pragmática?, ¿responden a intereses de clase?, ¿la intervención docente habilita a participar a las/los estudiantes? ¿Qué teorías sobre el proceso de aprendizaje sostienen esas prácticas de enseñanza?

También podríamos hacer un análisis de la distribución espacial en esa aula. Muchas/os hemos transcurrido nuestra escolaridad en aulas que tenían hileras uniformes ordenadas a

Czerloski, Mónica

modo de cuadrícula y orientadas hacia adelante donde se ubicaba el/la docente. Ese transitar, esa escolarización vivida es la educación como hecho en sí. Probablemente no nos hayamos puesto a pensar que esa distribución se corresponde con ideas prototípicas de la modernidad⁵: la necesidad de ordenar⁶ el espacio y disciplinar los cuerpos. Direccionar la mirada al frente no es casual ni ingenuo responde a las teorías de enseñanza-aprendizaje propias de esa época que suponen que el saber lo tiene el/la docente y que el/la alumno/a sólo tiene que incorporarlo de manera continua y acumulativa.

Como vemos el ejercicio de la pedagogía requiere tiempo para pensar, requiere tener herramientas con que pensar, requiere tomar distancia para poder pensar, etc. En definitiva, implica análisis, implica una toma de conciencia, de visiones, de posicionamientos. Podemos decir que es una reflexión metacognitiva, ya que no sólo estudia los procesos de pensamientos, sino que intenta comprender y dar explicaciones al “detrás de esos pensamientos”. Sostenemos que comprender la diferencia entre realidad y pensamiento de esa realidad es un paso fundamental para poder construir un pensamiento crítico⁷.

LA PEDAGOGÍA NOS INQUIETA

El sentido común⁸ nos lleva a creer que la forma como vemos la vida cotidiana es “la forma” como se manifiesta la realidad y que es compartida por el conjunto de la sociedad. Construye “normalidades”, favorece la naturalización de las prácticas y conductas humanas. El sentido común es consensuado y de difícil detección. Por ejemplo, hasta no hace mucho tiempo la gente no veía como algo a cuestionar que las propagandas de artículos de limpieza o de alimentos para mantenerse delgada/o tenga como protagonista a una mujer.

⁵ No nos referimos a ideas nuevas o actuales, sino a una época socio histórica que comenzó en Europa a partir del SXV en la que se crean instituciones estatales como la escuela. Se antepone la razón por sobre la religión y se prioriza el conocimiento científico entre otras características.

⁶ El orden en el aula garantiza la conservación de las normas, el mantenimiento de las jerarquías y es condición necesaria para que se desarrolle un progreso identificado con el crecimiento y avance tanto a nivel individual como social.

⁷ El pensamiento crítico es aquel que cuestiona posiciones que en la vida cotidiana se aceptan como normales y absolutamente verdaderas.

⁸ El sentido común o cotidiano es aquel que se basa en la percepción inmediata de los sentidos. Se presenta como evidente y es difícil de desestructurar.

Czerloski, Mónica

La naturalización de lo social tiende a la repetición, a la perpetuación de un orden social. Lo que sucede, lo que hacemos es previsible. Más allá de si estamos de acuerdo o no, si nos parece justo o no, los sentidos de las cosas son estables y seguros. En cambio, cuando empezamos a pensar, analizar las prácticas, a interpelar nuestro sentido común, se nos alteran nuestras verdades. Es probable que sintamos una cierta incomodidad cuando tomamos conciencia que lo que hacemos, cómo lo hacemos, no responde a ningún orden natural, genéticamente estructurado y determinado, o sintamos cierta perturbación cuando empezamos a darnos cuenta que en tanto son modos de ver, sentir y estar en el mundo, pueden ser de otra manera.

La reflexión permite cuestionar verdades inmutables e historias únicas⁹, habilita a tomar conciencia que las prácticas son construcciones históricas, sociales, culturales, y contextuales. Uno de los objetivos de la pedagogía es cuestionar y desestructurar lo que nos resulta cotidiano. Por ejemplo, no es natural que haya pobreza, no es natural la asociación entre pobreza y bajo nivel educativo. Tomar distancia de lo que nos parece obvio y natural posibilita construir un pensamiento crítico.

En ese sentido es importante no tomar nuestras percepciones, como objetivas, poder diferenciar que lo que se dice sobre algo no es el hecho en sí, sino una perspectiva, no es la verdad sino una opinión emitida desde un punto de vista particular. Todo lo que hablamos se relaciona con una forma de percibir el mundo. El lenguaje que utilizamos no es neutral, ni inocuo. Lo que decimos y cómo lo decimos lleva la impronta de la educación que fuimos adquiriendo individualmente, junto con la acumulación de conocimientos sociales transmitidos histórica y generacionalmente.

Si escuchamos a alguien decir “Hola, guachín” o “Cómo andás, gato” es difícil que pensemos que se trate de un/a docente saludando a un/a estudiante. El lenguaje que utilizamos denota un vínculo, un contexto, puede funcionar como un rasgo de identidad. También expresa un tiempo socio histórico. Determinadas asociaciones de palabras como

⁹ Chimamanda Adichie advierte que la historia única crea estereotipos y enfatiza las diferencias, lo que obstaculiza el reconocimiento de la igualdad entre los pueblos. Véase Adichie. C (2019) *El peligro de la historia única*.

Czerloski, Mónica

“contacto estrecho”, por un largo tiempo nos seguirán atravesando y direccionarán nuestro pensamiento, como si tuvieran una sola significación. También podemos decir que hay palabras que son poco habituales de utilizar como aldaba. Al punto que puede ser que muchas/os no sepan a qué me refiero porque no es parte de su experiencia cotidiana. A su vez la acumulación de conocimientos y recursos técnicos hace que hoy en día si encontramos una aldaba, sea más una decoración que un instrumento para llamar y que nos abran la puerta.

Nuestra invitación a pensar desde la pedagogía, es tomar conciencia que junto con el lenguaje aprehendemos una forma de ver el mundo, de clasificarlo, de valorarlo y legitimarlo. Rebourd afirma: “La lengua consagra implícitamente ciertas superioridades sociales. "Rico" y "pobre" designan a la vez un grado de posesión económica y una cualidad: "una naturaleza rica", "un pobre tipo". (Rebourd, 1986, p.37). Diversas investigaciones¹⁰ demuestran que la manera en que las personas denominan o describen las situaciones, influyen en cómo se comportan ante las mismas. Imagínense qué consecuencias pueden traer las afirmaciones y supuestos que el poder lo tienen siempre “las/los de arriba”, o cuando se dice que “la cultura da al hombre (asociación del género masculino a la totalidad de la humanidad) la capacidad de reflexión sobre sí mismo.” o que “es natural que las/los pobres fracasen en la escuela porque no comen y no pueden razonar”. Como dice Brailovsky: “las palabras tienen un poderoso efecto sobre el mundo, y su uso abre o cierra caminos para las políticas, las prácticas escolares y los deseos de las comunidades de construir proyectos”. (Brailovsky, 2018, p. 6)

DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN Y POSICIONAMIENTO CRÍTICO

Nuestro posicionamiento, y abordaje del campo disciplinar de la pedagogía es político. Esto implica ser conscientes que realizamos un recorte arbitrario en el cual priorizamos algunas temáticas por sobre otras. Partimos de una idea de educación producto de condicionamientos económicos, políticos, culturales, históricos y sociales, de ahí la necesidad de nutrirnos de otros saberes. Ponemos especial énfasis en la educación escolar, porque habitamos en ella

¹⁰ Hipótesis de Korzybski, en: Escalera, A. (2012)

Czerloski, Mónica

una parte considerable de nuestra vida y varias horas de nuestros días. Es la institución creada específicamente con el fin de educarnos. Al mismo tiempo podemos decir que para algunos sectores sólo en la escuela pueden encontrar la posibilidad de adquirir un capital cultural legitimado y habilitante.

Marta Degl’Innocenti considera a “la pedagogía como un discurso político que puede estar inscripto en un marco legitimador o disruptor, que puede justificar o denunciar las desigualdades. Este discurso puede ser cómplice o ser crítico de las estrategias hegemónicas de los sectores dominantes” (Degl’Innocenti, 2008, p. 23). En concordancia, planteamos que hay dos visiones o modelos teóricos antagónicos que analizan la relación entre educación y sociedad, entre educación y poder y entre reproducción y cambio social. Uno basado en el discurso del orden y otro en el conflicto.

La primera visión, representada por el funcionalismo, no cuestiona el ordenamiento social. Plantea que todos los seres humanos tienen igualdad de posibilidades y las diferencias están determinadas por la distribución natural de habilidades. Considera que la educación promueve la movilidad social. Esta mirada fue la que constituyó mitos como “la escuela es para todos”, “es el templo del saber”, “las/los docentes no tienen preconceptos de sus alumnas/os”, “el conocimiento científico es objetivo y neutro”, “las/los alumnas/los que les va bien son las/los que más se esfuerzan”.

La segunda, en la que se enmarcan los teóricos críticos con sus diferentes perspectivas, parten de una concepción de sociedad dividida en clases antagónicas. Considera que la educación escolar no es neutra, tiene una direccionalidad. Desde una postura radical netamente reproductivista, plantean a las escuelas como poderosos instrumentos de inculcación y legitimación de ideologías del sector dominante, y que excepcionalmente ofrecen una movilidad individual limitada a las/los miembros de la clase trabajadora y a otros grupos oprimidos.

Czerloski, Mónica

Como cátedra adherimos una visión crítica no reproductivista, optimista crítica, postcrítica, de resistencia, distintos nombres según el autor que tomemos. Desde esta perspectiva planteamos que:

Las escuelas no se limitan... a transmitir de manera objetiva un conjunto común de valores y conocimientos. Por el contrario, son instituciones que encarnan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones ... a partir de la cultura general...Son lugares económicos, culturales, y sociales inseparablemente ligados a los temas del poder y el control...Son espacios contradictorios: por un lado, reduplican las condiciones de dominación de la sociedad general, y por otro, pueden brindar herramientas para que los sujetos tomen conciencia de las situaciones que los oprimen y puedan adoptar posiciones alternativas. (Czerlowski, 2002, p. 3)

Desde este posicionamiento nos preguntamos: ¿Por qué el ser humano es partícipe de su dominación? ¿Qué función tiene el/la docente respecto de la naturalización o desnaturalización de la vida cotidiana? ¿La escuela contribuye a la perpetuación del orden social? ¿La escuela puede fomentar una alternativa al orden hegemónico¹¹?

Las prácticas escolares para que tengan una direccionalidad disruptiva, frente al actual orden excluyente tienen que estar orientadas a la inclusión. Inclusión no es solamente tener una legislación que promueva una escuela pública, gratuita y laica. Kaplan y García se refieren a este tema:

La inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las

¹¹ Gramsci plantea la hegemonía como un proceso de dominación política de un sector social sobre otro que se ejerce también en el plano cultural e ideológico. Se recrea en la vida cotidiana a través de la interiorización de los valores de la cultura dominante. El sistema capitalista convence a la gente de que no hay otra forma que vivir más que la que ofrece el sistema. Cfr. Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*.

Czerloski, Mónica

expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar.
(Kaplan y Garcia, 2006, p. 25)

EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y POLÍTICA

No se puede pensar la educación sino en función de los sujetos que la ejercen y hacia los cuales está dirigida. Sabemos que diferentes disciplinas tienen por objeto el estudio de la subjetividad, por lo tanto, aclararemos que el análisis que haremos será del sujeto social, entendiendo que no analizaremos la subjetividad particular e individual, sino las características identitarias, así como las prácticas y conductas colectivas.

Desde una perspectiva histórica comenzamos a estudiar el sujeto de la modernidad, ya que fue en esa época en la que se constituyeron los sistemas educativos. Planteamos la constitución de una subjetividad estatal, ordenada, normatizada, racional e indivisible en contraposición a la subjetividad actual consumidora, mediatizada, segmentada y fragmentada. Analizamos cómo los modos de dominación represivos de la modernidad se subvierten en mecanismos de control en esta sociedad globalizada y cómo impactan en nuestras necesidades, deseos y relaciones vinculares.

Dentro del sistema educativo también se construye un tipo particular de sujeto escolar, de sujeto pedagógico. Esto quiere decir que hay matrices representacionales construidas históricamente tanto acerca del “ser” docente como figura moralizadora, civilizadora, como modelo a seguir, así como del “ser” estudiante, como tablas rasas, vasijas a llenar, “blancas palomitas”, inocentes y obedientes¹².

Aunque el contexto fundacional de la escuela cambió exponencialmente algunas de estas representaciones todavía están enraizadas y se producen cortocircuitos entre los sujetos reales que concurren a la escuela, (la práctica que decíamos en un comienzo) y las representaciones o teorías acerca de “quienes tendrían que llegar y que tendría que pasar en la escuela”.

¹² Para profundizar este tema sugerimos la lectura de Alliaud, A (2007) *Los maestros y su historia los orígenes del magisterio argentino*.

Czerloski, Mónica

Frecuentemente se escucha: “vienen con muchos problemas” “no tienen valores” “hacen lo que quieren” “no tienen límites” “no respetan la autoridad” “no les importa nada” “las/los de antes si eran estudiosas/os y responsables” “estas/os son vagas/os” “no prestan atención” “se la pasan con el celular”.

Plantearnos nuevos interrogantes acerca de la subjetividad de las/los estudiantes actuales contribuye a desestructurar creencias y representaciones. ¿Quiénes nacen y crecen en contextos vulnerables, donde prima la incertidumbre respecto al futuro tendrán las mismas posibilidades y trayectorias escolares que aquellas/os pertenecientes a otros espacios sociales y configuraciones familiares?, ¿Qué políticas hay que desarrollar para que las/los jóvenes permanezcan en la escuela cuando circula la idea que lo que se aprende en la escuela no les va a servir para conseguir trabajo? ¿Repercute el cuestionamiento a la autoridad y la pérdida de asimetría en los vínculos familiares, en la relación estudiante-docente? Si hay deficiencias nutricionales ¿pueden aprender las/los estudiantes? Si la escuela brinda alimentos ¿no se pierden espacios y tiempos de enseñanza?

Cómo docentes debemos tener presente que: “Las desigualdades sociales y escolares...no son propiedades ni aptitudes innatas. Estas tienen su origen en la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a sociedades y escuelas en el actual contexto histórico y político”. (Degl’ Innocenti., 2008, p.37)

Es muy importante tener en cuenta el vínculo presente entre las condiciones y oportunidades que otorga la estructura social con las desigualdades en los desempeños escolares. Tenemos que estar alertas de no ser cómplices, conscientes o no, de teorías que terminan responsabilizando al sujeto de su propio fracaso. Ya sea a partir de un determinismo genético, entendiendo la inteligencia como un don que se posee o no “a este no le da la cabeza” o de un determinismo familiar “las/los López son repetidores”.

Desde nuestra perspectiva la pobreza no es sinónimo de fracaso escolar, las desigualdades materiales y simbólicas existen en el punto de partida, pero eso no tiene que anticipar

Czerloski, Mónica

inevitablemente un destino de fracaso. Es necesario trabajar tanto sobre la autopercepción del/la estudiante, así como sobre “los lentes” con los cuales las/los miramos.

Retomando lo que planteamos al inicio respecto de la función del lenguaje, tenemos que ser conscientes de los efectos que cuando hablamos no sólo nombramos, también clasificamos, categorizamos e incluso podemos llegar a prescribir trayectorias escolares. En definitiva, se trata de tener una vigilancia sobre esos “lentes”, nuestros hábitos, nuestras matrices de percepción, de apreciación y acción.

Ampliando precisamente nuestra mirada vemos que las desigualdades no sólo provienen de los condicionamientos socioeconómicos, sino que a la escuela concurren estudiantes, cuya “desigualdad” reside en factores raciales, étnicos, de género, entre otros. Muchas veces la diferencia opera como una especie de estigmatización y deslegitimación. Finalmente, no podemos dejar de mencionar cuando pensamos los efectos de la educación en torno a la subjetividad y las desigualdades, que no todas/os llegan a la escuela, el no ingreso muchas veces también puede constituir un pronóstico.

Desde un posicionamiento crítico no reproductivista planteamos que, así como un/una docente puede estigmatizar, también puede autorizar, acreditar y potenciar a un/una estudiante. Las diversas desigualdades pueden representar una prueba, una posibilidad de poder desarticular el “destino prefijado”. “Allí donde la sociedad los excluye, en ciertas instituciones escolares aprenden a revalorizarse como sujetos de derecho, lo cual resignifica su propia valía social y escolar” (Kaplan y García, 2006, p. 9)

LA TRANSMISIÓN DE LA CULTURA: TAREA INDELEGABLE DEL DOCENTE

Sabiendo que hay desigualdades en el punto de partida, consideramos que la transmisión de la cultura es eje de la actividad docente porque la democratización de acceso al capital cultural favorece la posibilidad de alcanzar la igualdad como punto de llegada. Para que sea posible consideramos que es necesario primeramente resignificar el concepto de transmisión. Desmitificar y desnaturalizar las teorías y representaciones que la asocian a prácticas de control, autoritarismo y represión. Para ello sostenemos la importancia de la transmisión en

Czerloski, Mónica

el proceso de humanización. Educar implica transformar al ser viviente que nace en un sujeto de cultura. Es brindarle las herramientas simbólicas para que pueda ingresar al mundo que lo precede y manejarse en él. Es darle elementos para que pueda orientarse. Es una acción de sostén que cuida, protege y habilita para que algo nuevo suceda.

En la acción de transmitir están condensadas las dos funciones de la educación la de conservación y la de transformación. Se transmite algo ya conocido, heredado, pero en ese acto de pasaje, porque somos humanos, algo se transforma. No hay transmisión en el sentido de una copia fiel y literal. La transmisión implica el reconocimiento del otro como sujeto activo, es ofrecer un espacio para que pueda construir sus propias preguntas, constituir sus propios proyectos, trayectorias y deseos. Como dice Freire “transmitir es un acto de generosidad y de confianza sobre otro”. (Freire, 1997, p. 42)

Las preguntas continúan siendo la brújula de nuevas problematizaciones: ¿Qué entendemos por transmisión en la escuela? ¿Se debe dirigir el desarrollo infantil? ¿Se debe dejar librado al desarrollo espontáneo? ¿Cuáles son las consecuencias de esta decisión?

Enseñar es equivalente a transmitir la cultura. Cuando el/la docente enseña reconoce a esa/e a quien se dirige como un sujeto de aprendizaje y a su vez se reconoce a sí mismo/a como un/a profesional pasador/a de cultura. Transmitir supone poner a disposición ideas, discursos, imágenes, que habilitan a las/los estudiantes a formular sus propios interrogantes que despiertan la necesidad de ir más allá de lo dado. Que no copie, ni repita, sino que pueda recrear, que pueda hacer algo nuevo con lo que recibió. Pero ¿qué pasa cuando esto no se lleva a cabo? ¿Cuáles son los efectos de no transmitir conocimientos? ¿Cuáles son las consecuencias de abstenernos a enseñar, por temor a no imponer? Probablemente el resultado sea en términos de Meireu¹³ el abandono del/la estudiante. Ratificar la desigualdad y la consolidación de la reproducción social porque para algunos sectores sólo en la escuela pública tienen la posibilidad de adquirir el capital cultural legitimado, sólo en la escuela

¹³ Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*.

Czerloski, Mónica

tienen la posibilidad de ver otros mundos diferentes al familiar. Por eso sostenemos a la transmisión de la cultura como tarea indelegable del docente.

Somos conscientes que hoy en día la base en que se sustenta la transmisión está erosionada. El cuestionamiento a la autoridad del adulto, la pérdida de asimetría generacional, la necesidad de inmediatez y de presente continuo, así como el privilegio de la opinión y de la información instantánea y fugaz van construyendo modos de ser y estar en el mundo, que no valoran la experiencia, que van perdiendo la capacidad de procesar, de proyectar, que no apuestan a un largo plazo.

Sin embargo, esto renueva nuestro compromiso de apostar firmemente a la enseñanza. Como docentes sostenemos que esta es la especificidad de nuestra tarea. Porque los cambios vertiginosos que estamos viviendo acrecientan las desigualdades, porque la democratización escolar implica enseñar más a los que menos tienen, porque la transmisión del conocimiento es una herramienta poderosa para compensar las diferencias culturales de origen.

No pensamos que la escuela pueda por sí resolver las diversas desigualdades que nos atraviesan, pero si apostamos a que el/la docente se autorice como profesional intelectual a transmitir herramientas para como dice Gramsci¹⁴ formar personas capaces de pensar, estudiar, dirigir y controlar a las/los dirigentes. Si tenemos la capacidad de pensar un futuro, porque no quedamos inertes por el discurso de la inmediatez, del descreimiento y de la desilusión, podemos desafiarnos a posicionarnos en una pedagogía de la esperanza, de la autonomía, que transforme nuestras proyecciones en acciones emancipatorias.

BIBLIOGRAFÍA:

Adichie. C (2019). *El peligro de la historia única*. Buenos Aires: Cuspide

¹⁴ Op. Cit. Gramsci, A. (1986)

Czerloski, Mónica

Alliaud, A (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Brailovsky, D. 10/7/2018 Qué hace la pedagogía y por qué es importante para los educadores. DeCeducando N° 4. Recuperado de <https://deceducando.org/2018/07/10/que-hace-la-pedagogia-y-por-que-es-importante-para-los-educadores/>

Czerlowski, M (2002) La pedagogía crítica y la recuperación de la utopía. Artículo de cátedra de pedagogía no publicado .Facultad Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora

Degl' Innocenti, M (2008) Tensiones en la transmisión de la cultura, Hologramática, Año V, N° 9, Facultad Ciencias Sociales – UNLZ pp. 23-43. Recuperado de https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/358/hologramatica_n9_v4pp23_43.pdf

Duschatzky, S y Corea, C. (1999) *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.

Escalera, A. (2012) Relativismo lingüístico, relativismo ontológico. *Nóesis*. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 21, N°. 42, Instituto de Ciencias Sociales y Administración Ciudad Juárez, México pp. 61-85. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/859/85924629004.pdf>

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1986), *Cuadernos de la cárcel*. México: Ediciones ERA.

Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro grupo editor.

REFLEXIONES SOBRE LA POTENCIALIDAD DE LA PEDAGOGÍA

Czerloski, Mónica

Kaplan, C. y García, S. (2006) *La inclusión como posibilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Kohan, N (2004) *Gramsci para principiantes*. Buenos Aires: Long Seller.

Meirieu, P. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Puiggros, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Buenos aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Reboul, O. (1986) *Lenguaje e ideología*. México: Fondo de cultura económica.

Valladares, L. (15-5-2020). Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo. *Revista Ensayos Pedagógicos*, Vol 15 N°1, pp 81-102. Recuperado de <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.4>