

Diálogos con Freire: transmisión, vínculo, cultura y pedagogía de la liberación

María Alejandra Arévalo Mejía

Trabajo de grado para optar por el título de

Licenciada en Educación Infantil

Carlos Eduardo Valenzuela Echeverri

Director

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá, D.C.

2021

Resumen

La transmisión, el vínculo y la cultura son conceptos trascendentales en el campo educativo y pedagógico, su mención forma parte de muchos de los discursos que refieren a la enseñanza, el aprendizaje y la relación entre educador y educando, evidenciando diferentes concepciones o posturas frente a los mismos. Ahora bien, el uso de estos conceptos en educación no siempre está atravesado por un análisis exhaustivo que dé cuenta de ellos. En este sentido, esta monografía tiene como objetivo analizar el sentido educativo de la transmisión, el vínculo y la cultura por medio del diálogo con la pedagogía de la liberación de Freire, considerando que el autor representa un aporte a la reflexión del objeto de estudio. De acuerdo con este análisis, la investigación logra concluir ciertas afinidades y distancias entre el pensamiento de Freire y los discursos alrededor de la transmisión, la cultura y el vínculo, para así dar lugar a la importancia de la tradición, la disciplina intelectual, la autoridad y el conocimiento.

Palabras clave: escuela, educación, enseñanza, aprendizaje, conocimiento.

Abstract

Transmission, the link and culture are transcendental concepts in the educational and pedagogical field, their mention is part of many of the discourses that refer to teaching, learning and the relationship between teacher and student, evidencing different conceptions or stances towards them. However, the use of the concepts is not always subject to an exhaustive analysis that accounts for them. In this sense, this monograph aims to analyze the educational meaning of transmission, the link and culture through dialogue with Freire's pedagogy of liberation, considering that the author represents a contribution to the reflection of the object of study. According to this analysis, the research manages to conclude certain affinities and distances between Freire's thought and the discourses around transmission, culture and the link, to give rise to the importance of tradition, intellectual discipline, authority and knowledge.

Keywords: school, education, teaching, learning, knowledge.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	5
Introducción	6
Freire en el Umbral del Debate	9
Los Discursos Progresistas en Crisis Educativa	9
De Cara a la Contribución de Freire	18
Hitos en la Concepción de Transmisión, Vínculo y Cultura	22
Matices de la Transmisión	22
El Vínculo a Luz de la Condición Humana	27
El Valor de la Tradición en la Cultura	33
A Propósito del Diálogo con Freire	42
¿Aprendizaje o Enseñanza? ¿Cuáles son los Énfasis, los Desplazamientos y las Renuncias que Podríamos Encontrar en Relación con Estos Conceptos Tanto en la Postura de Freire Como en las Corrientes Progresistas?	42
¿Cuáles Son las Tensiones que Emergen de la Relación Entre Educador y Educando en la Transmisión? ¿Por qué Freire Constituye un Aporte Para Volver Sobre la Transmisión en Diálogo con su Concepción de Aprendizaje y Enseñanza?	48
¿Qué Posibilidad Tiene la Escuela de Habilitar Espacios de Transmisión así Como de Enseñanza y Aprendizaje Dentro de una Pedagogía de la Liberación?	62
¿Qué Sentido Tiene la Cultura y la Tradición Para Freire? ¿Por Qué la Trasmisión de la Tradición Sirve en la Continuidad y Creación de lo Nuevo?	68
Conclusiones	75
Referencias	78

Agradecimientos

Es esta la ocasión para hacer un reconocimiento a todas las personas que de una u otra manera me acompañaron en este recorrido por la Universidad y especialmente por esta investigación, su apoyo en este arduo camino me ha hecho una mujer persistente. Sin sus palabras y sus oídos prestos a escuchar, no existirían razones para lograr concluir con éxito este trabajo. Primeramente, agradezco a mi padre Dios por ser fiel a sus promesas, su amor incondicional, por darme fuerzas y sabiduría. A mi familia y mis amigos por su compañía, su fe en Dios y en mí, siempre han sido mi aliento. A mi querida Universidad, por las muchas oportunidades que me brindó de crecer en la enseñanza y el aprendizaje. A todos mis profesores y profesoras, en especial a mi tutor Carlos Valenzuela por su guía y conocimientos.

Introducción

Los sentidos que revisten conceptos como la transmisión, el vínculo y la cultura, constituyen perspectivas que se evidencian en el lenguaje educativo y académico de maestros. Sin embargo, estos no siempre están atravesados por un análisis o problematización de los mismos, dado que se naturalizan y no se cuestionan. Sin embargo, considerando la complejidad e importancia de estos, es necesario realizar un estudio conceptual que permita construir una postura argumentada en el discurso educativo así como en el desarrollo de propuestas pedagógicas, ello teniendo en cuenta la oleada de afirmaciones que exhortan al maestro a actualizar e innovar su quehacer docente.

En este sentido, la siguiente monografía tiene como objetivo central analizar el sentido educativo de la transmisión, el vínculo y la cultura por medio del diálogo con la pedagogía de la liberación de Freire, considerando que las ideas y propuestas del autor son un referente importante en la educación y, además, representan un aporte en la discusión de los conceptos a abordar; para lo cual se ha realizado un ejercicio hermenéutico interpretativo y por tanto, una lectura y escritura de corte analítico.

De acuerdo con esto el trabajo se ha estructurado en cuatro capítulos. El primer capítulo consta de dos apartados, a través de los cuales se justifica el abordaje principal a la obra de Paulo Freire, considerando los discursos de corrientes progresistas que afirman sustentarse en los planteamientos del autor. De esta manera, se problematizan los acentos y renuncias a los que el progresismo apuesta en relación con lo que para algunos teóricos representa la crisis de la educación, a razón de reconocer la influencia de dichos discursos en la concepción y construcción de sentidos sobre la transmisión, la tradición, el vínculo, el conocimiento y la enseñanza.

El segundo capítulo se divide en tres apartados que presentan una conceptualización mediante la cual se precisan y explican las perspectivas que atraviesan las siguientes nociones. En primer lugar, caracterizamos la transmisión como un concepto polisémico que asociado a la educación tradicional adopta una connotación negativa que se ha venido repensando en el campo educativo en diálogo con el psicoanálisis, permitiendo así volver al sentido histórico y cultural que la configuró en otro momento. En segundo lugar, abordamos el vínculo educativo a partir de la condición humana que inscribe al sujeto en la cultura y por tanto reconoce la necesidad del otro así como del conocimiento en la construcción de una identidad. En tercer lugar, acudimos a los diferentes significados que la cultura encierra desde la civilización, el cultivo del pensamiento y la diversidad, para así dar lugar a la influencia e importancia de la concepción en la escuela y el valor que hoy tiene la tradición.

El tercer capítulo comprende el análisis de las tensiones que revisten los conceptos abordados anteriormente, en diálogo con el pensamiento de Freire. Para ello se desarrollan cuatro apartados, los cuales se titulan con algunas preguntas problematizadoras a partir de las cuales se revelan sentidos, afinidades y distancias.

Así pues, para empezar se ponen sobre la mesa los énfasis así como los desplazamientos que comprende la concepción de enseñanza y aprendizaje desde los discursos progresistas y la pedagogía de la liberación. En un segundo momento se debate la transmisión con respecto a la relación entre educador y educando, la significación que adquiere desde la educación bancaria que critica Freire de cara a la reivindicación del concepto desde el sentido cultural, para así dar lugar a la libertad, el diálogo, el conocimiento, la autoridad y la disciplina intelectual en la formación crítica y política de los sujetos.

Posteriormente, planteamos las posibilidades de la transmisión así como de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, teniendo en cuenta los actos de decisión, recreación, aprehensión y transformación que promueve Freire a propósito de las diferencias entre el lenguaje de la transmisión y el lenguaje de la pedagogía. Adicionalmente, reflexionamos a partir de Freire sobre la importancia de la cultura y la tradición en la inscripción de la novedad y la continuidad del vínculo educativo.

Finalmente, presentamos las conclusiones a las que logra llegar la monografía en el análisis de las distancias, afinidades y tensiones que surgen del diálogo entre Freire y los conceptos abordados a lo largo de la investigación.

Freire en el Umbral del Debate

Los Discursos Progresistas en Crisis Educativa

Fundamentalmente, esta monografía hace un abordaje a la obra de Paulo Freire, considerando que es un representante de la pedagogía crítica y progresista, reconocido por su trabajo teórico y práctico en torno a su pedagogía de la liberación. Freire sostiene una postura frente al diálogo, la revolución, la cultura, la enseñanza, el rol de educandos y educadores. Igualmente, Freire se caracteriza por ser un crítico de la educación que él mismo denomina bancaria, ya que a diferencia de la educación como práctica de libertad, aquella no tiene como propósito la formación de un sujeto consciente, dialógico y con poder de transformación.

En consecuencia, Freire constituye un autor importante en la reflexión pedagógica y educativa de maestros. De ahí que algunos pedagogos y educadores se sirvan de él para hacer propuestas pedagógicas y discursos, que así como pueden guardar coherencia con sus argumentos a fin de ampliarlos o aplicarlos, también difieren o distan de lo que realmente Freire conceptualizó como pedagogía de la liberación. Ello debido a la ausencia de una lectura rigurosa que permita el conocimiento, la contextualización y el discernimiento de sus ideas o concepciones frente al saber, la enseñanza, el aprendizaje y la cultura.

Así pues, es probable hallar afirmaciones y prácticas de corrientes progresistas que bajo los supuestos de Freire renuncian a la enseñanza y al conocimiento, alegando que el trabajo pedagógico no debería reducirse a la tarea de “transmitir”. Ello teniendo en cuenta que Freire (2010) defiende

Una escuela en la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser para la recepción del objeto o el contenido transferidos. (p.20)

Por consiguiente, desde un ejercicio de interpretación de Freire, algunas perspectivas progresistas asocian la enseñanza a la transmisión, entendiéndola como acción de dominación que constituye tanto a educandos como educadores en oprimidos, dado que niega el desarrollo de un pensamiento crítico y auténtico. De acuerdo con esto Freire (1972) afirma que “la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente” (p.61).

En efecto, este contexto vincula la transmisión a la pedagogía bancaria, en virtud de concebirla como una actividad mecánica y memorística, ausente de un sentido sociopolítico que desde la pedagogía de la liberación posibilitaría el diálogo con la realidad y por ende la recreación del conocimiento. En este sentido, Freire (1972) le apuesta a

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. (p.60)

En concordancia, la libertad supone el compromiso con una lucha por la transformación social, que por tanto, no recae en verdades o definiciones absolutas sino en un proceso de búsqueda y diálogo constante e inacabado. Por esta vía, es necesario preguntarnos ¿hasta qué punto y con qué sentido la pedagogía de la liberación toma distancia de la transmisión?, ¿la supuesta renuncia a la transmisión y enseñanza de las corrientes progresistas, implicaría también la renuncia al conocimiento, entendido este como el saber acumulado que se hereda de una

generación a otra?, ¿siendo así, qué lugar ocupa la herencia o tradición en el pensamiento freireano?

Vale la pena hacernos estas preguntas, teniendo en cuenta que como hemos visto, algunas de las ideologías progresistas se alimentan de Freire para instalar discursos y prácticas que podrían o no distar de su planteamiento frente a conceptos como el de la transmisión, la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje, la tradición y la cultura.

En este sentido, se han venido instaurando algunas ideas progresistas en el campo pedagógico y educativo, que lejos de su problematización, resultan contradictorias con la lucha de Freire por la emancipación, quien en contra de otros discursos hegemónicos de la época, no buscaba implantar la verdad frente a unas formas de hacer o pensar específicas, sino provocar en los sujetos un ejercicio de liberación permanente a través de la pregunta y el diálogo transformador.

Así pues, no es coherente que de un tiempo para acá, se instalen ciertos discursos que alimentados por lecturas ladinas de Freire se constituyan como hegemónicos. Con relación a esto, Sánchez (2018) señala que “desde, al menos, la década de 1990, la enseñanza pública en España ha padecido la paulatina incorporación de unos dogmas ideológicos disfrazados de pedagogía que han marcado sus inercias” (p.14).

De acuerdo con este autor, muchos de los discursos progresistas bajo el nombre de nueva pedagogía se han venido asentando en la legislación y planes de estudio, no sólo en España sino en otros lugares del mundo. Constituyendo así, lo que él denomina como formalismo pedagógico, el cuál guarda relación con aquellos discursos progresistas que avalan la renuncia a la enseñanza y el conocimiento, sustentados en autores que como Freire podrían no tener nada que ver con el correlato que revisten.

Cabe llamar formalismo pedagógico a ese vaciado de los contenidos académicos bajo el manto 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. (Sánchez, 2018, p.14)

A propósito de esto, algunos autores afirman que estos aspectos corresponden a la crisis educativa que viene atravesando el sistema escolar con la expansión o universalización de la educación, que como hemos visto y continuaremos ampliando, han ido amparando ciertas ideas y prácticas, que se han configurado como indiscutibles e incuestionables en ámbitos pedagógicos y educativos como la academia y la escuela. Al respecto, Núñez (2003) afirma:

En los países de capitalismo avanzado, la masificación de los sistemas no sólo no ha resuelto este gran desafío sino que amenaza con una nueva des-posesión de recursos culturales de amplias masas y a favor de nuevos controles ideológico-disciplinarios, denominados en las nuevas jergas pseudopedagógicas saber-ser, saber-estar. Controles complementados con conocimientos más que elementales, llamados saber-hacer. (p.26)

Ello tiene estrecha relación con lo que Sánchez (2018) denomina la escuela totalitaria y democrática, puesto que según el autor en el intento de formar a todos los sujetos en todos los aspectos, la escuela renuncia al conocimiento y se abre paso al nihilismo y al relativismo. En ese sentido señala que,

Su campo de acción desborda los márgenes de la instrucción (transmisión de conocimientos y adiestramiento en determinadas técnicas) y proyecta empapar toda la personalidad del sujeto: educar (dirigir, moldear) los afectos, la ideología, la moral en

función del proyecto utópico de «crear» una «nueva sociedad» o un «hombre nuevo».

(p.15)

Con relación a esto, Hannah Arendt (1993) plantea tres supuestos, fuente de la crisis educativa del contexto estadounidense, que si bien obedecen a un tiempo y espacio específicos, son claves en la comprensión de discursos y prácticas de la educación en la sociedad actual. El primero refiere a la existencia de un mundo infantil autónomo, alejado del gobierno y autoridad de los adultos; el segundo, apunta a la liberación de materias o contenidos a enseñar en tanto la influencia de la psicología moderna y los principios del pragmatismo priorizan el método de enseñanza; el último supuesto consiste en sustituir el aprender por el hacer, coartando así el conocimiento.

De acuerdo con esto, la escuela ha venido privilegiando en su trabajo pedagógico aspectos que antes le eran ajenos tal como los deseos, problemas, o dificultades personales, que los educandos tienen en la cotidianidad de su familia o vecindad. Lo cual no significa que la escuela o el educador en particular, no consideren a la familia o el entorno local de los educandos en el proceso de aprendizaje, sino que dichos aspectos al convertirse en el eje central del trabajo propiamente pedagógico han ido desplazando la importancia del conocimiento y por ende de la enseñanza. Cabe mencionar que ello tampoco significa que dichos aspectos no sean importantes, sino que se ha naturalizado el que le corresponda a la escuela solucionarlos.

En consecuencia, se ha puesto en detrimento el conocimiento, que cada vez más es reducido a la información o contenido ambiguo al que aparentemente podría acceder cualquiera, en la inmediatez, desde las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En efecto, el trabajo riguroso alrededor del conocimiento ha ido perdiendo sentido en la escuela así como se

han ido reduciendo o desplazando los espacios de reflexión y desarrollo de pensamiento crítico.

En concordancia Noguera (2019) señala,

Hoy, por el contrario, parece que una nueva especie está destinada a habitar el astro ascético: *homo discendis*, el aprendiz permanente contemporáneo no necesita del conocimiento, vive de la información, debe aprender a aprender, incluso, debe desaprender, pues ante la rapidez de los cambios, ante la innovación permanente, los aprendizajes previos y el conocimiento acumulado pueden ser un obstáculo. (p.183)

Por otro lado, estos discursos progresistas han supuesto que los educandos tienen un lugar preponderante en el proceso de aprendizaje desarrollado dentro de la escuela, gracias a la creencia en su capacidad natural de autonomía y creación de conocimiento. Así pues, se habla de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, pero no de enseñar; de creer en sus capacidades “innatas” y no de formarlas. En consecuencia, la escuela reafirma el sentido común, sin la intención de provocar el diálogo del saber cotidiano con el conocimiento, sin el fin de enriquecer el aprendizaje en la construcción de algo nuevo que podría emerger en este ejercicio dialéctico. Desde esta perspectiva el saber no trasciende a lo que nombraría Hanna Arendt (1993) como el mundo. A saber, para esta filósofa

La función de la escuela es enseñar a los muchachos cómo es el mundo y no instruirles en el arte de vivir. Dado que el mundo es viejo, siempre más viejo que ellos, el aprendizaje se vuelve inevitablemente hacia el pasado, sin importar cuánta vida se emplee en el presente. (p.53)

En este punto, la tradición cumple un papel fundamental en la continuidad del sujeto en el mundo y la construcción de sociedad ya que “el pasado construido como tradición cumple,

entonces, una función simbólica, la de garantizar al sujeto un origen, un relato, un orden, un punto de apoyo para la construcción de sus propios discursos” (Fattore, p.14, 2007). Sin embargo, hoy por hoy, la renuncia al conocimiento es una renuncia a la tradición, que abandera por el contrario “la novedad”, en tanto lo viejo caduca y lo nuevo apremia.

Esto debido entre otras cosas, a que la tradición de la mano de lo denominado como “tradicional” ha ido adquiriendo un sentido “inútil” en el campo pedagógico y educativo, en tanto se considera deficiente para pensar en una relación democrática entre educandos y educadores, teniendo en cuenta que se ha asociado con el autoritarismo del maestro y la pasividad de los estudiantes. Por consiguiente, se ha venido soslayando la pregunta por lo tradicional, negando así la posibilidad de problematizar y construir una postura argumentada y coherente con las prácticas así como discursos pedagógicos “tradicionales”.

Ahora bien, la discusión sobre la importancia de la tradición me lleva a reconocer también el valor que tiene el otro en el conocimiento de la misma. “Un «Otro» es definido como la instancia por la cual se establece para el sujeto una anterioridad fundadora a partir de la cual un orden temporal y espacial se vuelve posible” (Fattore, p.15, 2007). Así pues, como seres humanos, es evidente que no nos es posible conocer el legado o tradición de nuestros antepasados aislados de la sociedad, pues es a través del vínculo con otros que inevitablemente nos inscribimos en una voluntad política, social e histórica que nos humaniza y por ende, nos enseña unas formas de dialogar o no, con el pasado.

En este orden de ideas, es necesario afirmar la importancia del otro en la construcción y conservación del vínculo, teniendo en cuenta que la constitución del sujeto como humano es posible gracias a la necesidad de sus semejantes de inscribirlo en un contexto sociocultural por el cual se transmite, conserva y aprehenden las formas de ser, relacionarse y estar en sociedad. Por

consiguiente, la condición humana no se despliega en solitario, ya que la naturaleza instintiva y biológica es insuficiente en la formación social del ser humano (Durkheim, 1975).

Así pues, aprehendemos la lengua, las normas, las creencias, las cosmovisiones, de las generaciones viejas. A propósito de esto Arendt (1993) afirma que

Está en la naturaleza misma de la condición humana el que cada generación crezca en un mundo viejo, de manera que preparar una nueva generación para un mundo nuevo solo puede significar que se pretende quitar de las manos a los recién llegados sus propias oportunidades de novedad. (p.40)

Por lo tanto, negar el conocimiento, la tradición o memoria histórica, niega la educación misma, porque es a través del cúmulo de conocimientos del acervo cultural de nuestra sociedad, que conocemos, nos posicionamos y transformamos la realidad. Ello permite revelar que, de acuerdo con Núñez (2003), el vínculo educativo no pertenece al orden de lo estable, pues es en el intercambio intercultural que el sujeto interpela aquello que recibe y en consecuencia, decide. En efecto, “El vínculo educativo no es sino lo que permite este sutil desvelamiento: es posible resolver algo difícil que la cultura encierra, algo enigmático, que parece haber sido guardado, desde el inicio, para cada uno” (Núñez, 2003, p.37). En concordancia, la disposición de tradición entendida como una herencia o legado cultural, no implica la anulación del sujeto a quién se dirige, por el contrario, lo compromete.

En este contexto, el conocimiento y la cultura que posibilita el vínculo con el otro, da lugar al concepto de la transmisión, el cual, como hemos señalado al inicio de este apartado, sostiene diferentes perspectivas, que constituyen aportes a la problematización de la conservación y transformación de la tradición.

La transmisión desde un enfoque sociocultural, que encierra la posibilidad de dar a conocer nuestro legado, nuestra tradición, a través del vínculo, introduce como lo expresa Laurence Cornu, la temporalidad y la finitud que caracteriza a los sujetos que conscientes de ello, ponen a disposición un legado o parte de la herencia cultural que a su vez han recibido y han ampliado. De esta manera, “la transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica” (Cornu, 2004, p.28).

Así pues, es posible reconocer que el concepto de transmisión configura un entramado de relaciones complejas y significativas que es necesario develar considerando que, en los últimos años el término ha estado asociado a una corriente progresista que le atribuyó una connotación negativa. Esto debido a que dicha perspectiva en contravía de la tradición, dada su tendencia a la novedad e innovación, alegó que la transmisión sostenía una relación arbitraria en la que los niños y niñas se constituían como sujetos pasivos, limitados por un rol autoritario del adulto, principalmente del maestro.

Con relación a esto, Fattore y Caldo (2011) afirma que “las pedagogías críticas han circunscripto el problema de la transmisión a un proceso lineal y mecánico propio de ciertos enfoques llamados “tradicionales”, procesos que siempre son descritos en términos de su negatividad” (p.2). En consecuencia, discursos pedagógicos apropian el concepto con dicha connotación generando cierto rechazo a la transmisión, así como a la enseñanza en la educación escolar.

Hemos advertido escuetamente la influencia de ciertos discursos en la concepción que construimos frente a la transmisión, la enseñanza, la tradición, el vínculo y el conocimiento. Conceptos que desde la academia y la escuela no siempre se cuestionan, pero que dada su importancia en la educación merecen un estudio riguroso. Así pues, la invitación es a que como

Freire instaba, hagamos un ejercicio dialéctico que nos permita construir una postura crítica y abierta a la problematización, considerando la invasión de propuestas y afirmaciones que ante el afán de innovación terminan naturalizando ideas.

De Cara a la Contribución de Freire

En este trabajo he decidido abordar principalmente al pedagogo Paulo Freire, considerando que este constituye un referente importante en la formación académica y pedagógica, particularmente en el programa de la Licenciatura en educación infantil, a través de diferentes seminarios así como de eventos académicos. Ello debido a que muchos de sus libros y ensayos abordan conocimientos alrededor de la alfabetización, la pregunta, la educación popular, el rol de educandos y educadores, la pedagogía crítica, entre otros; muchos de los cuales han tenido una influencia significativa en campos de la investigación educativa, la pedagogía crítica, proyectos, movimientos y organizaciones sociales. Así pues, la obra de Freire comprende diversas y cuantiosas reflexiones en torno a la educación. De acuerdo con esto,

La mayoría de sus ideas no son de uno o del otro campo, sino que son, antes que nada, una manera de mirar el mundo, el hombre, la sociedad y las relaciones entre los hombres y las mujeres y de ello con el mundo. Lo que late en los múltiples libros de Freire, y emerge con vigor en sus intervenciones orales a través del mundo, es un impulso vital, lleno de emotividad, que incita a la transformación del hombre, ser inacabado, y al cambio de la sociedad, que él percibía dirigida por ideas y valores que impiden ser y desarrollarse como personas a la mayoría de los pueblos y de las personas. (Fernández, 2002, p.329)

Así pues, para efectos de esta monografía abordaré particularmente su pensamiento frente al sentido de la educación alrededor de conceptos como transmisión, tradición, cultura y vínculo pedagógico. Teniendo en cuenta que algunas de sus obras emplean directa o indirectamente estos términos para referirse a la educación, específicamente a procesos de enseñanza y aprendizaje de educandos y educadores desde una postura marcadamente crítica y política.

Por lo tanto, es fundamental hacer un recorrido que permita conocer a grandes rasgos la vida así como el pensamiento de este autor brasileño llamado Paulo Reglus Neves Freire, nacido en 1921 y fallecido en 1997; quien luego de terminar sus estudios escolares ingresó a la Facultad de Derecho, de la cual se graduó como abogado. Sin embargo, nunca llegó a ejercer su carrera, debido a su interés por la educación, la filosofía y la sociología, los cuales lo llevaron a trabajar en el Departamento de Educación y Cultura del SESI como director y superintendente por diez años, los cuales le permitieron llevar a cabo actividades educativas con adultos; además, de sistematizar muchos de sus conocimientos e ideas para su trabajo doctoral, del cual derivó su primer libro titulado *La educación como práctica de libertad*, publicado en 1965, que también se nutrió de su trabajo como profesor de filosofía e historia de la educación de la Universidad Recife. (Fernández, 2002)

Es importante señalar que su primera obra fue finalizada en Santiago de Chile, luego de que sufriera el golpe de estado de 1964 en Brasil, debido a que su acción pedagógica se considerara subversiva. Gracias a este libro así como a su participación en algunos congresos, Freire se dio a conocer en Brasil y en algunos países latinoamericanos pues su reflexión en torno a la educación en el Brasil de ese entonces, encerraba un espíritu de cambio y lucha, que hacía un llamado a las clases oprimidas a alfabetizarse. En su prólogo, Julio Barreiro señala,

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia. (Freire, p.14, 1997)

Con este pensamiento, Freire impulsa un plan de alfabetización campesina dirigido por el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), por medio del cual muchas de sus ideas políticas y metodológicas fueron reconocidas. Luego, se desempeñó como profesor invitado en la Universidad de Harvard y posteriormente fue contratado por el Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra, quienes con apoyo del Instituto de Acción Cultural desarrollan un masivo programa de alfabetización en Guinea-Bissau. Durante este periodo Freire participa a nivel mundial en diferentes conferencias, seminarios y experiencias pedagógicas y educativas; además, recibe algunos homenajes y reconocimientos de varias universidades americanas y europeas que le otorgan el premio honoris causa. Después de esto, Freire vuelve a Brasil gracias a la Universidad Pontificia de Sao Paulo en donde trabajó. Luego, fue profesor de la Universidad Católica de Sao Paulo y secretario de educación del Municipio de Sao Paulo, a través del cual desarrolló un movimiento de alfabetización. Finalmente, en 1991 renunció al cargo y continuó su viaje por el mundo. (Fernández, 2002)

Por otra parte, es importante presentar algunas de las obras que Freire desarrolló a lo largo de su vida, entre las que están: *La educación como práctica de libertad*, *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la liberación*, *Pedagogía de la esperanza*, *Cartas a quien pretende enseñar*, *Pedagogía de la autonomía*, *Cartas a Guinea-Bissau*, entre otras.

En efecto, la vida y obra de Freire ha trascendido a millones de personas. Algunos han continuado su teoría, método y acción social, a través de organizaciones de educación y acción popular, movimientos sociales y políticos, a nivel internacional. Cabe mencionar que el Instituto Paulo Freire creado por él mismo, aun comprende sus obras y desarrolla estudios freireanos en diferentes países. Así pues, vemos como en la actualidad conservan su legado quienes encuentran en su trabajo una postura provocadora, inquietante y útil para reflexionar sobre la educación. En su prólogo Julio Barreiro afirma:

La educación que propone Freire, pues, es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Al plantear al educando –o al plantearse con el educando– el hombre-mundo como problema, está exigiendo una permanente postura reflexiva, crítica, transformadora. Y, por encima de todo, una actitud que no se detiene en el verbalismo, sino que exige la acción. (Freire, 1997, p.18)

Hitos en la Concepción de Transmisión, Vínculo y Cultura

Matrices de la Transmisión

Más allá del contenido que el lector pueda advertir en este texto, hay unas formas que están dotadas de algo que excede lo que son, puesto que obedecen a los vínculos, la identidad, la historicidad, la tradición, y en últimas al intento por sospechar y resignificar un legado, así como por hacer que algo de este sobreviva. Por tanto, si bien en la intención de conceptualizar el asunto de la transmisión subyace una postura, esta se encuentra abierta a que naturalmente quien la lea, la interprete, pero además, responsablemente tome una decisión política fundamentada en el escrutinio. “A nosotros nos toca inscribir lo que podemos recibir, o reconocer lo que ya hemos inscripto, antes de buscar aquello que “nos gustaría” transmitir a golpes de voluntarismo” (Cornu, 2004, p.29).

La transmisión es un concepto polisémico que no siempre ha estado asociado a la educación. Por consiguiente, este sustantivo puede vincularse a la física, la biología, la comunicación o la tecnología, de ahí que haya expresiones como la transmisión de: programas televisivos o radiales, enfermedades, energía, potencia, luz, datos e información, entre otras. Por otro lado, la concepción sobre transmisión con relación a la educación durante mucho tiempo correspondió al pasaje de unas prácticas, creencias, saberes y cosmovisiones que aseguraban que los sujetos pudiesen inscribir una identidad en la continuidad de una historia y una cultura.

Sin embargo, cuando la transmisión se anudó a la “educación tradicional”, el concepto tomó una connotación negativa, debido a que algunos movimientos pedagógicos en oposición a la tradición alegaron que esta sostenía una relación arbitraria en la que los niños y niñas se constituían como sujetos pasivos, limitados por un rol autoritario del adulto, principalmente del maestro.

Pese a ello, se ha venido problematizando esta perspectiva del concepto, y en esa medida ha cobrado un lugar importante en el que ha adquirido complejos y diversos sentidos que hoy la configuran. Con relación a la trascendencia que ha venido ocupando la transmisión en diferentes discursos Fattore y Caldo (2011) afirman,

En los últimos años, la pedagogía en diálogo con otras disciplinas, el psicoanálisis, la antropología, la historia, la teoría política, ha revisado esta concepción y abierto los límites del campo; entendiendo la necesidad de recuperar el concepto de transmisión como palabra clave a la hora de pensar la constitución de las sociedades, las instituciones y los sujetos. (p.1)

De acuerdo con esto, la reivindicación del concepto de transmisión obligaría a develar su sentido desde el lugar irremplazable que ocupa en la cultura. Al respecto, Laurence Cornu, expresa que la noción de transmisión introduce la temporalidad y la finitud que caracteriza a los sujetos que conscientes de ello ponen a disposición un legado o parte de la herencia cultural, que a su vez, han recibido y han ampliado. De esta manera, “la transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica” (Cornu, 2004, p.28). Ahora bien, aunque la transmisión valide una relación asimétrica e inter-generacional esta no significa que sea unidireccional. Tal como afirma Inés Dussel citada por Legarralde (2018):

Esta relación inter-generacional no debe llevarnos a pensar que la transmisión tiene una temporalidad simple, con una flecha unidireccional que va desde el pasado hacia el futuro, o que se produce necesariamente desde los individuos adultos a los individuos jóvenes. René Kâes señala que ‘el tiempo de la transmisión no siempre es lineal, puede

ser circular, perforado, intermitente. Hoy sabemos mejor que, en los sistemas complejos, tiempos diferentes interfieren, coexisten o se excluyen. (p.282)

Del mismo modo, la disposición de una herencia no implica la anulación del sujeto a quién se dirige. Por el contrario, según Hassoun (1996) “una transmisión lograda es aquella que ofrece al sujeto un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo” (p.282). Es decir, que el legado es una responsabilidad y un deber que supone enriquecerlo a través de la reafirmación, negación, resignificación o crítica.

La transmisión implica tanto un trabajo para el sujeto que pasa como para aquel que recibe. En tanto el primero debe nombrar a sus herederos, el segundo debe trabajar para asumir y hacer propia esa herencia. El juego de intervenciones y apropiaciones conforma un entramado de decisiones que necesariamente conllevan una toma de postura política. Es decir, si dar el pasado, la cultura, el conocimiento, implica pensar en un quién y en un qué, tomarlo es una acción que también responde a una elección tanto subjetiva como política. (Fattore y Caldo, 2011, p.10)

En este sentido, es la libertad que habilita al otro a decidir, la que posibilita una transmisión lograda. Así pues, el reto para el heredero no está puesto en recibir tal cual aquello que se transmite sino en posicionarse de forma crítica. Por tanto, “si *entre-dos* algo se transmite, esto no se dejará atrapar en una noción de contenido” (Frigerio, 2004, p.15), porque lo que se pone en juego en la transmisión no es lo que literalmente se ofrece, sino aquello que traspasa al sujeto sin intención alguna. Siendo así, ¿Qué es lo que se pone a disposición en la transmisión?

Pues bien, es ineludible tropezar ante una respuesta inacabada, ya que es en el carácter imprevisible de la transmisión donde se abre paso a la incertidumbre, para dar lo que no se tiene

y heredar lo que no se prefijó. De manera que “es donde la transmisión renuncia a ser imaginariamente total, completa, acabada, donde comienza y tiene lugar, tomando la forma de un registro simbólico que no reniega del imaginario, pero que en él no se ahoga” (Frigerio, 2004, p.13). Es entonces, tal vez, la forma, los vínculos entre los sujetos, los vínculos con el conocimiento y la convicción que sostiene el sentido de transmitir, lo que atraviesa al sujeto y termina por constituirlo como un heredero consciente de la importancia de hacer propio un legado que en su subjetividad humana necesita una continuidad.

Con relación a esto, Cornu (2004) plantea la transmisión como una modalidad de relación con el objeto y como una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparables, a través de las cuales identifica que: en la primera relación no se transmite el objeto en sí mismo, sino la pasión, el fastidio, el gusto y la manera; la segunda se refiere a constituir al otro como un destinatario a través del reconocimiento de este como un sujeto del conocer.

De manera que, es a través de la relación consigo mismo, con los otros y el entorno que el ser humano construye una identidad social. Frente a esto Hassoun (1996) señala,

La transmisión constituiría ese tesoro que cada uno se fabrica a partir de elementos brindados por los padres, por el entorno, y que, remodelados por encuentros azarosos y por acontecimientos que pasaron desapercibidos, se articulan a lo largo de los años con la existencia cotidiana para desempeñar su función principal: ser fundante del sujeto y para el sujeto. (p.121)

Dada la importancia que la transmisión tiene en la formación del sujeto y la constitución de la sociedad, ¿Qué utilidad tiene o podría tener la transmisión para pensar la educación, la pedagogía y la escuela? Pues bien, tal vez sea el reconocimiento de los lazos entre sujetos, la

forma particular y subjetiva en la que cada uno piensa, actúa y se expresa en medio de la relación con otros y por tanto, de una diversidad cultural que habita toda una historia, la que me movilice a considerar no solo la transmisión en la educación, sino en las instituciones educativas y en el ámbito pedagógico, no como un ideal, más bien como la posibilidad de reconocer una incompletud que habilite el pensamiento.

Siguiendo a Frigerio (2003) “La educación es, entonces, mandato de emancipación que acompaña al gesto de distribución cuyo signo será el del don; es decir, un dar que no conlleva deuda para el destinatario” (p.31). Desde esta perspectiva de la educación, está claro que los sujetos no tienen obligación alguna de repetir o reproducir aquello que se transmitió. Sin embargo cuando hablamos de educación escolar me pregunto ¿Cuáles son las relaciones o condiciones que posibilitan o no la transmisión?

En este sentido, resulta importante contemplar que la enseñanza como “un conjunto de prácticas y saberes intencionalmente desarrollados para que se produzcan determinados aprendizajes” (Legarralde, 2018, p.59), obedece a un plan y unas metas que se rigen por ciertos principios y conceptos pedagógicos que permiten comprender y reflexionar sobre el acto mismo de la enseñanza. Así, es evidente reconocer, como lo expresa, Diker (2004) que el lenguaje de la transmisión no es el lenguaje de la pedagogía.

Al respecto, Legarralde (2018) hace una diferenciación entre los conceptos de enseñanza y transmisión, a partir de la cual afirma que si bien, la transmisión se usa para

Designar cualquier proceso de pasaje de elementos de la cultura, con un énfasis en la finitud de los sujetos que participan de este proceso, (...) “la enseñanza” pone el acento en el carácter intencional, y por lo tanto, informado con unos saberes específicos sobre el

proceso de transmisión del que se derivarían conocimientos que provienen del campo de la didáctica, la planificación y la teoría curricular, entre otros. Por esto mismo, la “enseñanza” está relacionada además con una profesionalización de la actividad que designa. (p.58)

Sin embargo, según Diker (2004) bajo ciertas condiciones es posible activar en la enseñanza un proceso de transmisión. De modo que, esta puede ocurrir cuando el maestro posibilita recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar, cuando lo que se transmite no es solo un conocimiento objetivado, sino una relación con este, cuando con lo que se enseña se transmite la habilidad para resignificar y recrear lo recibido, y, cuando se les permite a los alumnos ser algo distinto de lo expuesto en la normatividad u objetivos.

Pensar la enseñanza como acto de transmisión, como un acto que, a través del pasaje de un conocimiento, ofrezca soporte (...) 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. (Diker, 2004, p.230)

El Vínculo a Luz de la Condición Humana

Cada individuo nace en una sociedad que lo inscribe y vincula en una voluntad social, mediante la cual ingresa al mundo de la cultura aprehendiendo normas, valores, creencias y saberes, de una realidad instituida por seres humanos. Así pues “ninguna clase de vida humana, ni siquiera la del ermitaño en la agreste naturaleza, resulta posible sin un mundo que directa o indirectamente testifica la presencia de otros seres humanos” (Arendt, 2016, p.37).

En este sentido, el sujeto es humanizado debido a la necesidad de sus predecesores de educarlo para el mundo, a fin de conservar determinadas formas de vida y en últimas, cierta cultura. De acuerdo con esto, Durkheim define la educación como (1975) “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (p.60). Por consiguiente, la educación solo encuentra sentido en los seres humanos, que conscientes de su incompletud reconocen la necesidad de construir un vínculo intergeneracional con otros, que les permita incorporarse a la sociedad.

De ahí que para Durkheim (1975) la educación sea un modo de transmisión que no puede acontecer por herencia genética, ya que la naturaleza instintiva y biológica es insuficiente en la formación social del ser humano. Prueba de esto, son los acontecimientos de niños que han vivido aislados, cuyo comportamiento se asemeja al de animales salvajes, como el renombrado caso de Víctor, un niño al que encontraron en el bosque francés en 1799, que no sabía hablar, ni expresar afectos, hacía movimientos bruscos, era violento, desconfiado e indiferente. Aunque el médico y pedagogo Jean Marc Itard se propuso educarlo, su intento fue inútil.

Así pues, la condición humana no tendría lugar en la soledad. Los individuos necesitamos del contacto con los otros para constituirnos como seres humanos, ya que por esta vía tenemos ingreso al mundo social y cultural. A propósito de esto, Berger y Luckmann (2003) afirman:

No hay naturaleza humana en el sentido de un substrato establecido biológicamente que determine la variabilidad de las formaciones socio-culturales. Solo hay naturaleza humana en el sentido de ciertas constantes antropológicas (...) que delimitan y permiten sus formaciones socio-culturales, pero la forma específica dentro de la cual se moldea esta humanidad está determinada por dichas formaciones socio-culturales y tiene relación con sus numerosas variaciones. (p.67)

En efecto, la naturaleza humana es de orden sociocultural. Gracias a esto, los sujetos construimos relaciones con nuestros semejantes y así, formamos una identidad social, entendida como un conjunto de rasgos propios del entorno que nos permite desenvolvemos en sintonía con los otros. Sin embargo, no por ello estamos determinados. Tenemos la capacidad de decidir conscientemente sobre cómo nos posicionamos frente a esa realidad dada. Así, en cierta medida, cada ser humano que llega está habilitado para transformar. Según Arendt (2016) “el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar” (p.23).

En este orden de ideas, si bien los sujetos compartimos un sentido sociocultural que nos humaniza en sociedades particulares, cada individuo es único. Y ese reconocimiento del otro como semejante pero también como diferente, hace posible la formación del yo. De esta manera, “La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá” (Arendt, 2016, p.22).

Ahora bien, las relaciones humanas varían, es decir, son susceptibles al cambio, en tanto la realidad se mantiene abierta a experiencias y conocimientos nuevos, que van desarrollando la capacidad de decidir de los sujetos, al tiempo que lo constituyen como un ser humano inacabado. Esto guarda relación con lo que Núñez (2003) puntualiza como vínculo educativo, que como mencionamos anteriormente no pertenece al orden de lo estable, considerando que

No es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación. Bien por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca. Y este es el descubrimiento: el vínculo educativo no es del orden de lo estable. Acto en el que uno reconoce al otro como un nuevo humano, digno de

confianza, del que algo se espera, en la medida en que se le muestra algo de la primera palabra de los hombres, para aprender a leerla y a escribirla. (Núñez, 2003, p.38)

En este sentido, el vínculo con otro implica la disposición de los recién llegados al mundo para aprender y aprehender aquello que encierra la cultura a través de la palabra o el lenguaje. Por esta vía, el sujeto renuncia a la naturaleza instintiva y se diferencia de las demás especies vivas.

Sin embargo, los bebés inconscientes de su realidad sociocultural, dado su limitado y corto tiempo de vida, no tienen oportunidad de elegir entre ser guiados por su naturaleza o por la humanidad; puesto que la sociedad desde el vientre ya los incorpora a la cultura. No obstante, aún sin ser conscientes de su capacidad de decisión, se disponen.

Así, el ser humano paulatinamente reprime su comportamiento instintivo, consintiendo lo que Núñez conceptualiza como violencia simbólica o pedagógica, que cabe aclarar no corresponde con ningún tipo de abuso o maltrato físico o psicológico, sino con la voluntad física y actitudinal de quien aprende.

Desde esta perspectiva se trata de una violencia autónoma, ya que opera cada vez, en cada sujeto, para someterlo a la lengua, a las pautas, a los imperativos, en suma, de la sociedad que lo acoge. No es una respuesta, sino una condición de ingreso: violencia primordial que se ejerce para inscribir a un sujeto en lo específicamente humano. (Núñez, 2003, p.24)

De esta manera, es posible que el sujeto inicialmente se adentre en instituciones como la familia, y luego en la escuela, la universidad, el trabajo u otros sectores o ámbitos de la sociedad. Estos procesos de ingreso al mundo constituyen lo que Berger y Luckmann (2003) nombran

como socialización primaria y socialización secundaria que, como estos autores señalan requieren de la integración, adaptación y asimilación de códigos culturales y sociales.

En este contexto, los seres humanos construyen instituciones que tienen como propósito albergar y transmitir prácticas, creencias y conocimientos a la sociedad. De manera que es la cultura, la que nos vincula con el otro. Es decir, que este vínculo no se construye únicamente entre dos o más individuos, sino que reclama un saber en torno al cual dialogar y aprender.

De acuerdo con esto, Núñez (2003) aborda el triángulo herbartiano, el cual implica tres elementos: el sujeto de la educación, el agente de la educación y los contenidos de la educación. El primero debe “consentir o admitir una cierta violencia o coacción pedagógica: ha de separarse de lo instintual; limitar las apetencias; constreñir el capricho; para canalizarlos en la dirección y las maneras que cada cultura establece” (p.28). Es decir, que el acceso a la cultura implica la disposición del aprendiz.

El segundo, “representante del mundo, de las generaciones adultas, su responsabilidad consiste en transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones: a cada uno de los sujetos con los que trabaja” (Núñez, 2003, p.28). Sin embargo, dicha transmisión no constituye una tarea fácil o mediocre, al contrario, requiere que el agente de la educación viva una relación incesante con la cultura que posibilite en los sujetos de la educación un trabajo arduo y apasionante con el conocimiento.

En este orden de ideas, el tercer elemento lo conforma la cultura, que media entre el sujeto y el agente. Por tanto, el saber cultural legitima el vínculo pedagógico, pues la razón de su existencia es la que nos une. De acuerdo con esto, Núñez (2003) señala que este último elemento,

En la nomenclatura herbartiana, lo constituyen los bienes culturales que son seleccionados para su transmisión, según las premisas de época (momento histórico y lugar). Se trata entonces de los contenidos de la educación, cuya transmisión garantiza el acceso de los recién llegados a la cultura en un sentido plural, a la circulación social en un sentido amplio. (p.29)

En este sentido, Núñez (2003) expone tres referencias del origen etimológico de la palabra vínculo, a través de las cuales se confirma la importancia de los elementos que integran y hacen posible el vínculo: sujeto de la educación, agente de la educación y contenido. De esta manera, se hace visible el sentido del vínculo en el campo educativo y cultural.

Así pues, la primera referencia apunta al vínculo como atadura en tanto, “ata a un destino humano: a ser inexorablemente; seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de las generaciones, cada sujeto, ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego” (Núñez, 2003, p.39). En efecto, advertimos que en la medida en que el sujeto se inscribe o se ata a la cultura, se aventura a encontrar otros caminos, otras opciones, que lo comprometen en el acto de decidir.

La segunda referencia explica el vínculo como una joya, como tesoro cultural que hereda cada sujeto y que, por tanto, tiene la responsabilidad de descubrir.

Una joya cuyo brillo es entrevisto. El educador la enseña: he allí su mérito. El educador que se presta a establecer un vínculo educativo con sus educandos; el educador que, en palabras de María Zambrano, no dimite; es aquél que apenas hace entrever el brillo del tesoro de las generaciones. (Núñez, 2003, p.39)

La última referencia expone el vínculo como salto y juego, concepción que introduce la libertad que si bien conlleva la decisión voluntaria del sujeto, lo compromete consigo mismo y con la sociedad. Según Núñez (2003)

El vínculo educativo, ante todo, promete un tiempo nuevo, un tiempo otro: el de la libertad. El juego que todos juegan, aun sin saberlo. El juego que lanza al incierto aire - jubilosamente- y, a la vez, enfrenta a la soledad de ser responsables de los movimientos que acabaran dibujando, para cada uno, su particular biografía. (p.40)

Finalmente, las ideas abordadas alrededor del vínculo entrañan una resignificación de la cultura, puesto que su existencia defiende el lazo con los otros. La posibilidad que habilita nuestra condición humana, de descifrar aquello que han conservado y transmitido las generaciones pasadas para cada uno de nosotros, encierra la tradición así como la novedad, un tiempo que marca la renuncia y continuidad del saber. Así, “el vínculo educativo entrelaza lo azaroso del recuerdo y del olvido, abriendo de esta manera las posibilidades de lo inédito” (Núñez, 2003, p.41).

El Valor de la Tradición en la Cultura

De acuerdo con lo que se ha venido abordando, el sentido de la cultura encierra la existencia de conocimientos o saberes que transmitidos de generación en generación, perduran. Así, en la medida que estos adquieren un valor intrínseco se hace posible el encuentro del sujeto con el pasado. A propósito de este don perdurable de la cultura Arendt (2016) señala,

La tarea y potencial grandeza de los mortales radica en su habilidad de producir cosas - trabajo, actos y palabras- que merezcan ser, y al menos en cierto grado lo sean, imperecederas con el fin de que, a través de dichas cosas, los mortales encuentren su

lugar en un cosmos donde todo es inmortal a excepción de ellos mismos. Por su capacidad en realizar actos inmortales, por su habilidad en dejar huellas imborrables, los hombres, a pesar de su mortalidad individual, alcanzan su propia inmortalidad y demuestran ser de naturaleza divina. (p.31)

En efecto, la cultura dota de inmortalidad al ser humano, que consciente de su limitado paso por el mundo, provee a sus descendientes la necesidad de inscribirse en unas formas de ser y estar en el mundo, así como de la responsabilidad de transmitirlos. Por consiguiente, la inmortalidad es lo que según Arendt (2018) “los mortales deben tratar de lograr, si quieren ser dignos del mundo en el que han nacido, ser dignos de las cosas que los rodean y en cuyo ámbito están admitidos por un breve tiempo” (p.62).

Así pues, la cultura busca equiparar el carácter inmortal que encarna la naturaleza, para permanecer junto a ella. Por tanto, naturaleza y cultura no se oponen, pues si bien nos constituimos como seres culturales, también hacemos parte de la naturaleza, aunque de forma singular. Con relación a esto Eagleton (2001) expresa

Nos parecemos a la naturaleza en que, como ella, se nos empuja a darnos forma, pero nos distinguimos de ella en que nos podemos dar esa forma a nosotros mismos, introduciendo así en el mundo un grado de autorreflexividad al que no puede aspirar el resto de la naturaleza. Como cultivadores de nosotros mismos, somos barro en nuestras propias manos, redentores e impenitentes al mismo tiempo, sacerdotes y pecadores en un solo cuerpo. (p.18)

En este contexto, el ser humano se distingue de la naturaleza por su capacidad para reflexionar, cuestionar y pensar conscientemente su existencia. Por esta vía, resulta significativo

acudir a la analogía entre cultura y cultivo, teniendo en cuenta que el sentido etimológico de la cultura deviene de la actividad agrícola (Eagleton, 2001). De esta manera, advertimos el trabajo que compromete sembrar el pensamiento, germinar la semilla, cosechar el espíritu crítico.

La cultura, pues, es un asunto de autosuperación, pero también de autorrealización. Eleva al yo, pero también lo disciplina, uniendo lo estético y lo ascético. La naturaleza humana no es en absoluto lo mismo que un campo de remolacha, pero necesita ser cultivada como un campo; la palabra «cultura» nos transporta de lo natural a lo espiritual, y en esa medida sugiere una afinidad entre esos dos ámbitos. (Eagleton, 2001, p.17)

De acuerdo con estas ideas, la cultura es entendida por Finkelkraut (1987) como “el ámbito en el que se desarrolla la actividad espiritual y creadora del hombre” (p.9). Así, para el autor esta concepción clásica de la cultura encierra unos valores o principios universales, que defienden la civilización, es decir, determinadas formas de comportamiento, expresión y posicionamiento en el mundo.

Ahora bien, la cultura del lado de la civilización es selectiva (Eagleton, 2001), ya que está determinada por unas reglas o pautas de vida precisas, que por tanto, distan de la pluralidad humana. En consecuencia, esta restricción de entrada a la cultura, desaparece. De esta manera, civilización y cultura se contraponen imponiendo otra noción.

En efecto, la cultura se convierte en cualquier forma de vida, no es única, hay diversidad de formas de vida, hay diversidad cultural. Según Finkelkraut (1987) ya no hablamos de la cultura sino de “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” (p.10). Por tal

razón, cualquier forma de vida es válida, cualquier juicio de valor que la cultura señale, es impropio.

En este orden de ideas, E. B. Tylor citado por Eagleton (2001) sostiene que la cultura “abarca el conocimiento, las creencias, el arte, la moralidad, las leyes, las costumbres, y cualesquiera otras capacidades y hábitos que el hombre haya adquirido como miembro de la sociedad” (p. 58). Es decir, que la cultura ya no sólo corresponde con el espíritu crítico o con la civilización, sino que da lugar a cualquier experiencia social que devenga de un pasaje que hace la sociedad al sujeto.

De esta manera, la cultura termina por volverse un concepto ambiguo, en vista de que equipara todo. Paradójicamente este pluralismo desmesurado de la cultura, separa unas formas de vida de otras, en tanto los particularismos marcan distancias que no siempre permiten el diálogo y problematización crítica de las culturas.

Durante un tiempo la cultura fue una noción demasiado selecta; ahora es un término elástico que apenas deja nada fuera de él. Sin embargo, también se ha vuelto algo demasiado especializado y ha reflejado pasivamente la fragmentación de la vida moderna en vez de tratar de reintegrarla, tal como ocurría con el concepto clásico de cultura. (Eagleton, 2001, p.63)

De acuerdo con esto, la concepción histórica de cultura comprende un debate, entre quienes abogan por el término como cultivo de un espíritu ilustrado y quienes la designan como toda expresión o creación humana. Así, “la democracia que implicaba el acceso de todos a la cultura se define ahora por el derecho de cada cual a la cultura de su elección (o a denominar cultura su pulsión del momento)” (Finkelkraut, 1987, p.121).

Desde esta perspectiva pluralista, tanto el poema como el meme hacen parte de la cultura, cualquiera de ellos deviene del ser humano con una significación social. Ahora bien, el valor crítico que pueda revestir o brillar por ausencia de conocimiento, no hace a uno más o menos válido. Al respecto Finkielkraut (1987) precisa,

En efecto, el término cultura tiene actualmente dos significados. El primero afirma la preeminencia de la vida guiada por el pensamiento; el segundo la rechaza: desde los gestos elementales a las grandes creaciones del espíritu, ¿acaso no es todo cultural? ¿Por qué privilegiar entonces éstas en detrimento de aquéllos, y la vida guiada por el pensamiento más que el arte de la calceta, la masticación de betel o la costumbre ancestral de mojar una tostada generosamente untada con mantequilla en el café con leche de la mañana? (p.5)

Lejos de este discernimiento, la sociedad ha venido naturalizando el todo cultural y en consecuencia, esta noción ha permeado espacios como las instituciones educativas, particularmente la escuela, que en una lógica de mercado vende la cultura como todo producto de consumo. Así, según Fattore (2007) “José de San Martín, Shakira y el Che Guevara se presentan sin solución de continuidad como contenidos escolares a ser elegidos por los alumnos en función de sus «gustos» e «intereses», lo que los iguala y reifica como mercancías a ser consumidas en las aulas” (p.42).

De esta manera, la cultura no solo se reduce a una experiencia de entretenimiento sino que renuncia al estudio y lectura profunda de la realidad. Por este camino, la escuela no se preocupa por la transmisión de conocimientos sino por la creación y expresión de experiencias así como saberes cotidianos.

Este empuje al vaciamiento cultural de la escuela puede rastrearse en los rasgos presentes en los discursos pedagógicos: 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)

En vista de que la cultura se ha convertido en un artículo de venta, no interesa el valor o conocimiento histórico. En cambio, las lógicas de consumo impelen un afán por lo nuevo, que a la par, rechaza los bienes culturales legados por nuestros antepasados y desdeña la tradición.

La modernidad es, así, entendida como una ruptura con el pasado, una ruptura estética, moral, política y epistemológica, ruptura que estimula la autoconciencia del presente, y una orientación en dirección al futuro basada en las ideas de cambio, progreso, experimentación, innovación y novedad. (Fattore, 2007, p.21)

En este orden de ideas, el decaimiento de la tradición reclama una resignificación del concepto que reviva la necesidad de encuentro con el pasado, sin el ánimo de creer que todo tiempo pasado fue mejor. Al contrario, como posibilidad de diálogo e inscripción en un mundo viejo, pero no por ello, caduco. Vale la pena recordarnos que mucho de lo que somos, hacemos, decimos y transmitimos tiene un sentido cultural situado en tiempos y espacios remotos aunque inherentes.

En efecto, “toda tradición es, en este sentido, una forma de «representación» de los antepasados, una «Referencia» exterior que brinda seguridad, en tanto garantiza la continuidad

necesaria entre los muertos y los vivos” (Fattore, 2007, p.14). Según esta autora, la cultura nos asegura que no estamos de cara a una realidad nueva. Sin bien, el ingreso al mundo marca la posibilidad de construir, esta construcción se funda a partir de lo construido por nuestros predecesores. Ahora bien,

Sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición —que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor—, parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro: sólo el cambio eterno del mundo y del ciclo biológico de las criaturas que en él viven. (Arendt, 2018, p.8)

En consecuencia, el ser humano moderno vive inconscientemente la amnesia al pasado, desconoce la necesidad de adentrarse en la tradición. Entre otras cosas porque sin conocimiento no hay vínculo que lo inscriba en la cultura. La pérdida de la tradición es también la pérdida de un lazo social. En tanto “las tradiciones poseen una fuerza ligante. «Cohesión», «seguridad», «protección», «estabilidad», «conservación» son algunas de las palabras que describen el papel que cumplen las tradiciones en la construcción, pero sobre todo en la subsistencia de muchos pueblos” (Fattore, 2007, p.15).

Desafortunadamente, el rechazo a la tradición se ha ido trasladando al ámbito educativo. Hoy por hoy, cada vez es más común encontrar discursos y propuestas pedagógicas progresistas que relegan el conocimiento y la cultura del currículo, bajo la insignia de innovar. Al respecto Valenzuela (2017) señala

Actualmente, ser renuente a la tradición por simple consigna o moda es algo muy usual en la educación. De allí derivan las habituales diatribas contra, sencillamente, lo anterior:

autores, teorías, discursos, obras, en fin. La aversión por lo clásico se ha tornado “clásica” y ha impedido heredar y, en consecuencia, decidir. La costumbre de comenzar siempre de nuevo sin sopesar lo precedente ha sido lo único que no ha cambiado en mucho tiempo, y de ello apenas si somos conscientes. (p.82)

Adicionalmente, la tradición ha ido adoptando un carácter deficiente en el campo pedagógico, debido a su asociación con la pedagogía “tradicional”. Puesto que, la oposición a esta recae en una relación unidireccional entre educador y educando que por ende, no conlleva una participación significativa del estudiante en su proceso de aprendizaje. De acuerdo con esto, “Lo «tradicional» no goza de buen crédito en el terreno pedagógico. Por el contrario, diríamos que el proyecto de una pedagogía no tradicional ha sido desde siempre el ideal a alcanzar de todo «progresismo» pedagógico” (Fattore, 2007, p.16).

Por esta vía, la autoridad del maestro también ha entrado en crisis, su quehacer pedagógico ha quedado reducido a la tarea de facilitar el aprendizaje, no de enseñar conocimiento, ni de desarrollar espacios reales de estudio, que impliquen esfuerzo y trabajo. Ello tiene estrecha relación con la tan cuestionada disciplina que Kant integraba a su concepto de educación. Sobre esto, Noguera (2019) afirma

Si bien la educación implicaba docilidad y obediencia al adulto, se trataba tan solo de un momento del proceso, pues, poco a poco, el sujeto debía pasar del gobierno del adulto (padre o preceptor) al gobierno de sí mismo, lo que significaba por su parte, docilidad y obediencia, pero esta vez, a la propia razón. (p.188)

Así pues, la razón, la crítica y el conocimiento eran dignos de la exigencia de disciplina y disposición en el acto de aprender. La autoridad del maestro residía en la responsabilidad para

con el mundo de conocer y transmitir la cultura (Arendt, 1993). En la medida en que el educador sostenía la autoridad, el educando apropiaba la responsabilidad de conocer y dar a conocer, y por tanto de decidir.

Por último, repensar la educación desde conceptos como cultura y tradición, nos vuelca a la necesidad del vínculo con el conocimiento, que dada su importancia sujete cierta autoridad por el pasado. Conforme con esto Frigerio (2003) recalca el sentido de la educación desde el discurso al que nos hemos suscrito,

Insistiremos en considerar a la educación como la acción política de distribuir la herencia (capital cultural, tesoro común o los mil nombres que recibe el quehacer de los hombres a lo largo de su historia), designando al colectivo como heredero (designación que se propone impedir que nadie quede marginado de la socialización y de la distribución), habilitando a cada heredero a decidir sobre su posicionamiento frente a lo heredado.
(p.29)

A Propósito del Diálogo con Freire

A través de este capítulo pongo en diálogo las tensiones que se expusieron en los capítulos anteriores, con las reflexiones y los argumentos que Freire nos legó a quienes responsable y humildemente asumimos el trabajo de leer, recrear sus textos y por ende, ponerlos en diálogo con otros discursos así como realidades.

En este orden de ideas, el análisis busca encontrar afinidades o distancias entre la postura de Freire y la de los autores que he venido abordando alrededor de las siguientes preguntas generales: ¿Desde la pedagogía de la liberación qué sentido tiene el vínculo, la enseñanza, el aprendizaje, la transmisión, el conocimiento, la cultura y la tradición en el quehacer del maestro? ¿La enunciación que hace Freire de estos conceptos a lo largo de su obra, difiere o coincide con la proclama de corrientes progresistas?

¿Aprendizaje o Enseñanza? ¿Cuáles son los Énfasis, los Desplazamientos y las Renuncias que Podríamos Encontrar en Relación con Estos Conceptos Tanto en la Postura de Freire Como en las Corrientes Progresistas?

Lejos de dar respuestas afirmativas o negativas, únicas o conclusas, es preciso analizar el contexto o lugar de enunciación de los conceptos a abordar a la luz de Freire así como de la pedagogía progresista, con la intención de descubrir sus alcances y sentidos. Teniendo en cuenta que como hemos advertido antes, el desprestigio a la transmisión ha significado también el desprestigio a la enseñanza, el cual se ha venido naturalizando en el campo pedagógico del lado de algunos discursos progresistas que dicen estar de acuerdo con Freire en la lucha por una educación que ya no transmita, ya no enseñe, pero si facilite el aprendizaje.

Con relación a esto Biesta (2016) plantea la desaparición de una manera conservadora de comprender la enseñanza y el maestro, resultado del surgimiento de un nuevo lenguaje del aprendizaje a través del cual se incorpora en los discursos educativos:

La tendencia a referirse a los maestros como facilitadores del aprendizaje, a la enseñanza como la creación de oportunidades de aprendizaje, a las escuelas como ambientes de aprendizaje, a los estudiantes como aprendices y a los adultos como adultos aprendices, al campo de la educación de adultos como el aprendizaje a lo largo de la vida y a la educación en general como el proceso de enseñanza/aprendizaje. (p.121)

En consecuencia, aquella concepción educativa de la enseñanza que resaltaba el rol del maestro como un transmisor de conocimientos, ha sido desplazada cada vez más en tanto resulta insignificante e inútil para pensar en una educación por y para el aprendizaje. Con respecto a esta renuncia de la escuela como un lugar único de transmisión Sánchez (2018) afirma que estas ideas hacen parte de una corriente antiintelectual que abanderada por Rousseau busca formar al sujeto en todas sus dimensiones, de esta manera,

Se establece un contraste entre enseñar materias y la idea de formar todos los aspectos de una persona y también sus afectos y no sólo su intelecto. Tanto él como los utopistas que lo siguen promueven una educación personalizada. El profesor debe adaptarse al alumno, y así emerge una educación «paidocéntrica», que coloca al alumno en el centro del proceso de educación. (Sánchez, 2018, p.8)

Por consiguiente, se ha venido instaurando en la escuela, una fe ciega en la autonomía de aprendizaje, en vista de considerarse como una actividad espontánea de los niños y las niñas, que

no haría necesaria la enseñanza. De acuerdo con esto, Noguera (2019) afirma que la forma de gobierno que propone Rousseau con Emilio ya no hace al sujeto un animal disciplinable sino un agente, con la capacidad de acción y aprendizaje que provee su medio. En este sentido,

El educador no debe enseñar, pero, desde luego, debe educar. No obstante, como no puede actuar directamente sobre el sujeto por educar, su función es la organización o, mejor, la reorganización del medio para que posibilite allí el acto de aprender. (p.190)

Así pues, este modo de entender la enseñanza ha conllevado una transformación en el quehacer del maestro y por tanto en la relación con sus estudiantes. Según Barr y Tagg (citado por Biesta, 2016) vivimos el paso “del paradigma de la instrucción” hacia el “paradigma del aprendizaje”, el primero centrado en la transmisión del contenido del maestro hacia el estudiante, mientras que el segundo enfocado en el modo en el que los maestros pueden apoyar y facilitar el aprendizaje del estudiante.

Ahora bien, aunque haya una transición de un paradigma a otro, no se trata de defender el foco en la enseñanza o el aprendizaje, sino de analizar por esta vía qué sentidos tiene de fondo cada perspectiva y por qué el diálogo con Freire aporta a la discusión de las mismas. Para ello es preciso acudir a la diferencia que plantea Biesta (2016) entre *aprender de* y *ser enseñado por*, ya que ello nos permitirá encontrar unas particularidades en las relaciones y vínculos entre educador y educando. En este orden ideas,

Cuando *aprendemos de* nuestros maestros, podríamos decir que nos aproximamos y utilizamos a nuestros maestros como fuentes. El maestro está aquí estructuralmente al mismo nivel que un libro, internet o cualquier otra “fuente de aprendizaje” a la que acudimos con nuestras preguntas con el fin de encontrar respuestas. Podríamos decir, por

lo tanto, que cuando aprendemos de nuestros maestros tenemos claramente el control de nuestro aprendizaje y de nuestro compromiso con nuestros recursos de manera general. (Biesta, 2016, p.25)

Es así que el aprendizaje no se reduce al espacio de la escuela, sino que trasciende a la vida social, esto quiere decir que es posible que los sujetos aprendamos a través de cualquier experiencia que la lectura del mundo y la lectura de la palabra, al decir de Freire, nos provea. Compréndase aquí, que al hacer alusión a Freire de esta manera, tengo la intención de explicitar la esencia del aprendizaje y por tanto, su valor.

Para ello es necesario apelar al sentido que Freire (2010) propuso con la lectura del mundo como aquella que es posible gracias a la experiencia sensorial en el lenguaje de lo cotidiano, y la lectura de la palabra, como la que acontece a través del estudio crítico en contacto con el lenguaje abstracto de textos.

Así pues, aún con lo que caracteriza a una lectura u otra, ambas experiencias conducen al sujeto a un aprendizaje. Ahora bien, valga la pena aclarar que lo dicho no significa que la lectura del mundo y la lectura de la palabra se restrinjan al acto de aprender y con ello soslayemos la enseñanza o la transmisión. Sino reconocer que el aprendizaje constituye una solicitud que deviene del pensamiento consciente del sujeto de acercarse por sus propios medios a recursos que le provean el conocimiento, que le permita vivir el aprendizaje en cualquier escenario educativo.

Esta característica propia del aprendizaje, no lo hace inválido. Al contrario, permite reconocer la capacidad de autonomía del sujeto para pensar y encontrar respuestas a través de sus semejantes. Por tanto, el aprendizaje no reniega del vínculo, pues el sujeto consciente de su

ignorancia se ve en la necesidad de acudir al otro. De acuerdo con esto Núñez (2003) señala el vínculo como,

Acto en el que uno reconoce al otro como un nuevo humano, digno de confianza, del que algo se espera, en la medida en que se le muestra algo de la primera palabra de los hombres, para aprender a leerla y a escribirla. (p.38)

Con todo lo dicho en relación con lo intrínseco del aprendizaje a partir de lo que Biesta (2016) caracteriza sobre el *aprender de*, traemos a colación las siguientes consideraciones del autor frente a lo que significa *ser enseñado por*:

La experiencia de *ser enseñado* es radicalmente diferente porque cuando somos enseñados por alguien, algo entra en nuestro campo de experiencia de una manera que está *más allá* de nuestro control. (...) Tales “lecciones” son, desde luego, más difíciles de recibir que las cosas que aprendemos de otros debido a que nos vienen de fuera —“nos golpean”, podríamos decir— y en este sentido es un trabajo arduo otorgarles un lugar para acomodarlas (en el sentido literal de proporcionarles alojamiento, es decir, un lugar donde puedan estar). (p.125)

En tal sentido, la enseñanza implica un trabajo difícil, puesto que requiere del sujeto la decisión así como la disposición para recibir un conocimiento que no emerge de su deseo, sino del de otro. De esta manera, podríamos decir que el sujeto al permitirse entrar en contacto con la intención educativa del otro, se dispone también a encontrar el sentido y por esta vía quizás el deseo de aprender. Así pues, el conocimiento derivado de la enseñanza de alguien, puede

conllevar a la necesidad de ir más allá de lo enseñado, de profundizar, de aprender, es decir, buscar recursos de manera autónoma.

En efecto, *aprender de* no sería posible sin *ser enseñado por*, así como tampoco sin la decisión de aceptar ser violentado pedagógicamente por alguien, de acuerdo con lo dicho por Núñez (2003), puesto que “cuando el sujeto accede (aun sin saberlo) a aceptar la violencia simbólica de someterse a aprender; verificamos que "solo quien se quiere dejar violentar, puede de algún modo ser violentado” (p.24). Es decir, que puede de algún modo, ser enseñado.

De ahí que valga la pena repensar la idea de lo difícil como una oportunidad de trabajo riguroso con el conocimiento que está abierta a que el sujeto decida. Considerando que hoy por hoy algunos maestros pretenden ser facilitadores del aprendizaje de sus estudiantes, negándoles así el derecho de decidirse por asumir el reto de estudiar, como si el aprendizaje no implicara esfuerzo, disposición de tiempos y espacios, diálogo y pensamiento. “Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola” (Freire, 2004a, p.48).

A partir de estas ideas y en este marco, iremos viendo por qué Freire constituye un aporte excepcional en la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje, así como en la pregunta por la noción de transmisión, desde una perspectiva crítica y política. Con esto, empezaremos por decir que para Freire, el aprendizaje que está necesariamente vinculado a la enseñanza que brinda la escuela o la academia, es diferente, pues este aprendizaje solo es posible cuando hay aprehensión en diálogo con el conocimiento enseñado. Al respecto Freire (2004b) afirma:

No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo

enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.

(Freire, 2004b, p.12)

En este sentido, para Freire en la medida que el sujeto aprehende, es decir ase o sujeta lo enseñado, recrea el conocimiento. Sin embargo, esto solo es posible a través de un ejercicio dialéctico con los otros, con el conocimiento y con la realidad. Por ende, tanto la enseñanza como el aprendizaje implican una tarea ardua: el diálogo. Así pues Freire (1997) insta por una “educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus "descubrimientos", a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión” (p.85).

Por consiguiente, para Freire el diálogo marca una relación horizontal de A más B en la que es posible descubrir en otro, algo que yo no habría encontrado en mi soledad. De ahí que el diálogo encierre la necesidad del otro, por un vínculo que me permite conocer, descubrir. Ahora bien, esta forma de entender el diálogo marcará una particular forma de relación entre el educando y educador, que nos llevará a cuestionar los roles en tensión con el aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva “tradicional” así como la “progresista”, a través de un concepto problematizador: la transmisión.

¿Cuáles Son las Tensiones que Emergen de la Relación Entre Educador y Educando en la Transmisión? ¿Por qué Freire Constituye un Aporte Para Volver Sobre la Transmisión en Diálogo con su Concepción de Aprendizaje y Enseñanza?

A fin de cuestionar las relaciones que hoy por hoy se construyen entre educador y educando teniendo en cuenta las transformaciones a las que ha dado lugar la focalización del aprendizaje en el trabajo pedagógico, así como el desplazamiento de la enseñanza, es necesario

abordar la crítica a la llamada pedagogía “tradicional” que fundan las corrientes progresistas junto con su propuesta alternativa de educación.

Así pues, empezaremos por afirmar que la oposición a la pedagogía tradicional constituye la oposición a una forma de comunicación lineal que restringe el rol del educador como emisor y el de los educandos como receptores. Con este sentido, la palabra que sirvió a los discursos progresistas para explicitar esta forma de comunicación fue la transmisión. De ahí que como afirma Fattore (2007)

La forma escolar aparece revestida de «lo nuevo», en este sentido «ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos, sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos» (Tedesco, 2003:106). Desde esta perspectiva, se considera que el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado, su función se resume en la tarea de enseñar el oficio de aprender, por lo que pasaremos a ser «acompañantes cognitivos» (ibídem). Aprender se ha convertido en un acto creativo donde el sujeto «debe» ser el protagonista. (p.29)

En consecuencia, se prohibió la mención de la transmisión en el contexto de una pedagogía activa, pues de entrada la palabra sacrificaba una relación democrática entre el educador y el educando. Desde entonces, resulta ilícito hablar de transmisión, en cambio sí de educación y enseñanza, pero claro está desde un lenguaje del aprendizaje. Con relación a esta renuncia a la transmisión Frigerio (2004) expresa

Vinculada al conocimiento la transmisión tuvo épocas en las que nombraba 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. Todo traspasó en el proceso, entendido como lineal, llevaba el nombre de fracaso. Esta perspectiva mecanicista hizo que, en ocasiones, la noción perdiera todo encanto y se volviera casi repudiable. (p.14)

Por consiguiente, la transmisión fue inscrita en la pedagogía “tradicional” desde muchos discursos pedagógicos que utilizaban la palabra con el objetivo de hacer críticas a una relación no solo lineal sino arbitraria. Esta naturalización de la transmisión no escapó a la crítica que Freire hizo a la educación que él denominó bancaria precisamente por la forma de relación que impartía. De acuerdo con esto Freire (1972) afirma

En la concepción “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción. (p.52)

Esta contradicción a la que refiere Freire (1972) entre educador-educando es la de opresor-oprimido, la cual deviene de la ausencia de una consciencia que permita al educando-oprimido reconocer la condición de opresión, que lo conlleva a constituirse en opresor en tanto este, se configura como referente del educando-oprimido. De manera que la superación implica reconocer la contradicción bancaria, para así comprometerse a vivir conscientemente la educación como una práctica de libertad.

En este sentido, la transmisión constituye un impedimento en la formación de una consciencia, puesto que para Freire la educación bancaria consigna metafóricamente unos

depósitos que no permiten que el sujeto comprenda, interpele y recree aquello que recibe. Así, “en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (Freire, 1972, p.52).

Con todo esto, ¿por qué razón y con qué propósito entonces insistir en acudir a la transmisión, siendo un concepto que padece tan mala fama? Pues bien, en el ejercicio de problematización de la enseñanza advertimos que a la vuelta del pasado, la transmisión sostuvo un sentido crítico, político y cultural, que en tensión con los discursos progresistas, “facilistas”, que renuncian al vínculo pedagógico, al diálogo como aprehensión, recreación y posicionamiento, merecería la pena recuperar. Ello no con el propósito de reemplazar la enseñanza por la transmisión, sino de repensar a la luz de Freire las posibilidades de formación que aportaría a la educación del sujeto.

Así pues, “la transmisión de una cultura, una creencia, una filiación, una historia, durante mucho tiempo pareció funcionar por sí misma” (Hassoun, 1996, p.9). En efecto, la transmisión no constituyó un asunto a estudiar pues resultaba algo natural. No obstante, el uso del concepto era legítimo para pensar la tradición en la continuidad de la sociedad, en tanto permitía el pasaje de unas formas de ser y estar dentro de un mundo humano.

Ahora bien, es importante hacer énfasis en que esto era posible a través de un lazo entre las generaciones viejas y las nuevas, en una relación de autoridad y respeto hacia el pasado que no por ello negaba la participación del sujeto. De acuerdo con esto Hassoun (1996) señala:

Esa tendencia a “fabricar” loros o clones no es intrínseca a la transmisión. Lo que me resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan

un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos. (p.17)

Esta perspectiva de la transmisión que exigía el pasaje de algo por medio de alguien, que no implicaba la recepción pasiva, que por el contrario habilitaba al sujeto a decidir cómo posicionarse frente a lo dado, está siendo repensada recientemente por la educación en diálogo con el psicoanálisis. En consonancia con esta manera de comprender la transmisión Cornu (2004) nos dice,

Es transmisión democrática aquella que se preocupa no sólo de transmitir "lo mismo" (por tradición), sino la posibilidad de que exista "lo otro". Esa transmisión no puede prejuzgar acerca de lo otro de ese/eso otro sino permitir el relevo; ya en la confianza que depositamos en el niño en tantas situaciones, estamos renunciando a actuar en lugar de él, con lo cual en cierto modo hacemos un don puntual de libertad. La transmisión se hace entonces invitación a tomar lugar, a inventarse la propia subjetivación, la propia emancipación. (p.35)

Esta cita nos permite reconocer en la transmisión algunos conceptos claves que iremos poniendo sobre la mesa, en diálogo con la idea de enseñanza y aprendizaje que Freire nos dejó, pues la confianza, la libertad y la emancipación, representan en cierta medida condiciones para hacer posible una pedagogía de la liberación.

Para ello es preciso que en primer lugar, abordemos la concepción de libertad la cual se encuentra estrechamente vinculada al sentido de la emancipación, pues ambas encarnan la decisión responsable del sujeto de reconocer su condición oprimida y por tanto, ser movidos por

el deseo de la consciencia y la transformación personal así como social. Con arreglo a Freire (1972)

La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad. Ésta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos. (p.28)

En este sentido, valga aclarar que la libertad no puede confundirse con la ausencia de límites o con la posibilidad de hacer lo que a bien me venga en gana. La libertad que nombra Freire obedece a la búsqueda de la razón, no del capricho. De manera que la libertad nos sitúa en el plano de lo que Freire alude en su texto como la inconclusión, es decir, el carácter inacabado, la búsqueda de lo que no se tiene, la ausencia del conocimiento.

Es en este vacío que encierra la incertidumbre del no tener aún, no ser todavía, no saber a qué caminos nos puede llevar el conocimiento donde tiene cabida la transmisión, donde se habilita al sujeto a inscribirse por voluntad propia en un tiempo y un espacio histórico que aunque es donado, no está instituido definitivamente.

En la educación el don es transgeneracional, no se entrega sino que se "dona" a algún otro lo que fue donado, y se dona algo que no nos pertenece, se dona también algo que no se tiene, y sin saberlo. Hay en lo que humaniza un don de la falta, del lugar vacío. (Cornu, 2004, p.35)

Así, en la medida que vivimos la transmisión nos vemos en la responsabilidad de decidir cómo posicionarnos frente a lo que nos fue transmitido y lo que de eso transmitiremos. “Elegir, por consiguiente, es un acto de responsabilidad tanto para con lo que nos precede, por cuanto se nos lega, como para con lo por-venir, como acontecimiento imprevisible al que podemos dar lugar” (Valenzuela, 2017, p.82).

Ahora bien, esta decisión como lo hemos advertido deviene de un acto de libertad que obedece a la búsqueda de la razón. De ahí que para Freire (2010) decidir implique evaluar:

Es probando su habilitación para decidir como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. Ninguno decide a no ser por una cosa contra la otra, por un punto contra otro, por una persona contra otra. De ahí que toda opción que sigue a una decisión exija una meditada evaluación en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. (p.80)

Es así que la decisión debe estar marcada por un tenor crítico y político, por un argumento que por tanto, no puede estar desprovisto del conocimiento en diálogo con la realidad. Este planteamiento vuelve y nos pone de cara a la necesidad de un vínculo, que solo es posible a través de la enseñanza crítica y el aprendizaje crítico de conocimientos, que por y con otros me permiten encontrar caminos razonables. Puesto que “en rigor, siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que yo, como tú de otro, lo constituyo como yo” (Freire, 2010, p.118). De otra manera, es posible decir que me reconozco como un sujeto crítico y político cuando reconozco al otro igualmente crítico y político, puedo ser en cuanto el otro sea también.

Ahora bien, ello no significa que el otro decida por mí, soy yo quien a través del otro puedo encontrar opciones que me permitan decidir. Así, cuando me dispongo a recibir y en consecuencia, a decidir autónomamente sobre lo recibido, estaré también recreando el conocimiento. En efecto, este sentido de la libertad que propone Freire y que habilita al sujeto a decidir y recrear el conocimiento así como la realidad, constituye y marca una forma diferente de construir la relación entre educador y educando, por tanto una nueva manera de entender la enseñanza y el aprendizaje.

Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no sólo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento. Al alcanzar este conocimiento de la realidad, a través de la acción y reflexión en común, se descubren siendo sus verdaderos creadores y re-creadores. De este modo, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que seudoparticipación, es lo que debe realmente ser: compromiso. (Freire, 1972, p.49)

En este marco, es importante aclarar que Freire al darle cabida a la realidad social, no renuncia al conocimiento, pues este es el que le provee los recursos para hacer otra lectura del mundo, que no sería posible únicamente desde el sentido común. Por consiguiente “el proceso de enseñar, que implica el proceso de educar (y viceversa), incluye la "pasión de conocer" que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil.” (Freire, 2010, p.27).

Así pues, la enseñanza implica conocer, implica un trabajo real en la búsqueda y encuentro con el conocimiento. Por ende, desde la perspectiva de Freire el aprendizaje no es un

acto determinado, pues encierra una incertidumbre, no es posible saber a qué lugares nos puede llevar el conocimiento en diálogo con los otros, con la realidad.

Conocer, que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un "yo pienso", sino un "nosotros pensamos". No es el "yo pienso" lo que constituye el "nosotros pensamos", sino por el contrario es el "nosotros pensamos" lo que me permite pensar. (Freire, 2004a, p.66)

De manera que cuando Freire insiste por una relación en la que el maestro no transmita “conocimiento”, no renuncia a éste así como tampoco al vínculo con el otro, sino a una forma de relación acrítica con el conocimiento, en tanto allí no habría oportunidad para el encuentro como posibilidad de recrear, elegir, pensar, cuestionar, interpelar y aprehender.

El maestro debe enseñar. Es preciso que lo haga. Sólo que enseñar no es transmitir conocimiento. Para que el acto de enseñar se constituya como tal es preciso que el acto de aprender sea precedido por, o concomitante de, el acto de aprehender el contenido o el objeto cognoscible, con el que el educando también se hace productor del conocimiento que le fue enseñado. (Freire, 2010, p.142)

De este modo, la enseñanza no se reduce al abordaje superficial del conocimiento, pues exige de condiciones para el aprendizaje crítico (Freire, 2004b). Por tanto, no se trata de devorar ideas y pasar entero, sino de hacer un ejercicio de escrutinio al que corresponde entonces, un estudio profundo. Al respecto Freire (2004a) afirma,

Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto. De esta manera, no es posible para quien estudia en esa perspectiva alienarse con el texto, renunciando así a su actitud crítica frente a él. (p.49)

De la misma manera, que para Freire la verdadera enseñanza y el verdadero aprendizaje implican recreación, la noción de transmisión a la que hemos venido apelando también implica esta acción. Así, de uno u otro lado, los dos discursos afirman la responsabilidad o compromiso que el sujeto debe asumir con lo enseñado, con lo transmitido, a razón de posicionarse críticamente.

Ahora bien, la recreación supone como lo hemos dicho, la decisión, bien de reafirmar o de transformar lo recibido, aun cuando el sujeto renunciara críticamente a ello estaría conservando un legado, porque la transmisión no se define por el contenido sino por aquello que moviliza al sujeto en el encuentro con lo transmitido. En relación con esto, Karol (2004) afirma

No hay herencia sin que una parte se pierda y no hay transmisión sino se soporta la pérdida. No hay 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, y bajo esta condición, el sujeto podrá recrear, y no sólo repetir, aquello que le es cedido. (p.74)

En este sentido, la recreación, como lo mencionamos anteriormente no es posible sin el diálogo, comprendido desde Biesta (2016) como un proceso de interacción entre el “yo” y el “otro”, en el cual ambos son formados y transformados en tanto comparecen. Es así que para este autor el diálogo se gesta a partir de un encuentro con lo que viene de afuera, con lo que al ser enseñado por otro genera resistencia, en tanto comprende algo que resulta desconocido para el

propio sujeto. Por esta vía, el sujeto tiene tres opciones: la primera, superar la resistencia a través de la imposición de su voluntad sobre lo otro, la segunda, retroceder a lo que ofrece la resistencia apartándose de lo otro, y la tercera, sugiere un espacio intermedio en tanto es necesario que el sujeto trabaje con lo que lo resiste sin someterlo a su voluntad y por ende sin rechazarlo.

Así pues, esta idea de resistencia, permite reconocer que en el diálogo, los sujetos se disponen a que el otro los permee, sin que eso signifique que renuncien del todo a su subjetividad. Es en este juego donde es posible recrear y aprehender. Ello permite dar cuenta de ciertas afinidades entre los sentidos de la resistencia, la transmisión, conjuntamente con lo que comprende Freire por enseñanza y aprendizaje. A propósito de estos últimos dos conceptos en relación con la resistencia Biesta (2016) expresa:

Si la experiencia de resistencia es el punto en el cual comienza la educación, entonces enseñar significa, primero que todo, ingresar esta experiencia en el escenario educativo, es decir, hacer posible el encuentro entre el niño y el mundo, “escenificar” este encuentro, lo que significa mirar activamente las oportunidades para el encuentro y compromiso con la resistencia (...) Y significa, sobre todo, ayudar al niño o estudiante a quedarse con lo que resiste, a trabajar con ello antes que en contra de ello; ayudar al niño o estudiante a soportar la frustración de permanecer en el terreno. (p.127)

Por consiguiente, el diálogo no se impone al sujeto, es su decisión disponerse en el encuentro con el otro, con el mundo, con el conocimiento. Por ello, el sujeto no está obligado a someterse a la voluntad y perspectiva del otro, al contrario, el diálogo implica que ambos se dispongan a conocer al otro, a dejarse permear por lo que conoce y de esta manera, aprehender así como recrear lo conocido.

En efecto, si el maestro ha de enseñar desde el diálogo, ha de transmitir el conocimiento al estudiante sin negar sus saberes o conocimientos, en cambio, ha de apoyar el encuentro entre los dos, aun cuando ello implique a ambos en el ejercicio crítico de la resistencia, hospedar y desalojar ideas. En este contexto, el diálogo no solo compromete la disposición del estudiante sino también la del maestro.

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. (Freire, 1972, p.61)

Por tal razón, desde la pedagogía de la liberación y en la superación de la contradicción educador-educando, la enseñanza no solo le corresponde al educador, y el aprendizaje no solo le corresponde al educando. Ahora, aunque para algunos parezca que esta relación democrática que plantea y defiende Freire (2010) rompe con la autoridad, no es así; puesto que para él, la autoridad del maestro permite establecer límites a los educandos, y ello no supone enmudecerlos. De acuerdo con esto, afirma:

Así pues, la relación dialógica no niega el rol del educador como autoridad en la enseñanza, así como tampoco niega la libertad de participación del educando dentro de unas normas. Pero precisamente porque aún no hemos sido capaces de resolver este problema en la práctica social, de tenerlo claro frente a nosotros, tendemos a confundir el uso correcto de la autoridad con el autoritarismo, y así, por negar ese uso, caemos en la

licenciosidad o en el espontaneísmo pensando que, al contrario, estamos respetando las libertades, haciendo entonces democracia. (p.108)

Repensar la reivindicación de la autoridad en un momento en el cuál gran parte de la infancia y la juventud están desprovistas de normas que les permitan partir desde principios éticos y políticos fundamentados, resulta imprescindible considerando que con arreglo a lo que afirma Arendt (1993), se ha naturalizado el que niños, niñas y adolescentes sean autónomos para autogobernarse; de tal suerte:

La autoridad que dice a cada muchacho qué hacer y qué no hacer reposa en el propio grupo de muchachos; esto, entre otras consecuencias, produce una situación en la cual el adulto queda desamparado frente a cada muchacho en concreto y sin contacto con él. Sólo puede decirle que haga lo que a él le gustaría y, luego, evitar que ocurra lo peor. (p.42)

En consecuencia, la ausencia de autoridad se ha convertido en la ausencia de la responsabilidad que tenía el adulto con el mundo en la formación de las nuevas generaciones. Así, bajo una excesiva confianza en su autonomía y bajo una falsa idea de libertad, se les ha sometido a vivir en un mundo socavado, sin soporte racional que por tanto, obedece muchas veces al desenfreno y la ignorancia. De modo que si bien la autoridad se construye en la confianza y el respeto por otros, esta ha de trascender al gobierno de la razón para no tornarse autoritaria.

En este sentido, la libertad sólo es posible a través de la autoridad a la razón. Por ende, la libertad implica del sujeto una disciplina que le permita disponerse en una búsqueda y

descubrimiento de argumentos o razones, que le ayuden a decidir por cuál camino optar. En relación con esto Sánchez (2018) afirma

Se ha propuesto entender la libertad como la independencia material e intelectual que el conocimiento proporciona en función de la disolución dialéctica de las distorsiones y prejuicios generados por las afecciones que constituyen el yo. Esto sólo es posible si se adquieren los hábitos que permiten al individuo resistir a la tentación fisiológica de la ignorancia y la esclavitud, que lo harán manipulable e indefenso, súbdito y no ciudadano. Esos hábitos requieren práctica y, por tanto, una cierta disciplina [12] hasta que lleguen a convertirse en un hábito, en una segunda naturaleza, en una rutina mecánica, que ya no requiere gran esfuerzo, que sale sola [13], y que posibilita el conocimiento y el pensamiento, además de placeres que serían inaccesibles y desconocidos en caso contrario [14]. Lo fácil, lo natural, lo inercial en el sentido desarrollado aquí, es dejarse ir, dejarse vencer por la pereza y la cobardía. La libertad –y el conocimiento, el pensamiento, la ciencia, el arte...– exige esfuerzo. (p.77)

De acuerdo con esto, el sujeto que no tiene una disciplina está preso en la ignorancia, no tiene oportunidad de elegir, solo encuentra un único destino. En cambio, si se compromete a disciplinarse, a disponer de la aptitud para aprender conocimientos, contribuirá a su formación crítica y política, puesto que este esfuerzo conllevará tanto actos de decisión como de pensamiento. Sobre este particular Freire (2010) expresa:

Ya me he referido a la necesidad de la disciplina intelectual que los educandos deben construir en sí mismos con la colaboración de la educadora. Sin esta disciplina no se crean el trabajo intelectual, la lectura seria de los textos, la escritura cuidada, la

observación y el análisis de los hechos ni el establecimiento de las relaciones entre ellos.
(p.139)

Así pues, Freire da cuenta que la disciplina se construye por el educando pues compromete una decisión personal y voluntaria. Si bien, el maestro ha de invitar o provocar al educando sembrando un sentido, un deseo por el conocimiento, no le es posible decidir por él, ya que la disciplina no es algo que pueda darse de manera espontánea en el otro, requiere del educando tiempos y espacios planificados para el estudio riguroso.

En efecto, la disciplina al igual que la autoridad en la medida que contienen al sujeto, lo construyen libre. “Sólo hay disciplina en el movimiento contradictorio entre la coercibilidad necesaria de la autoridad y la búsqueda despierta de la libertad para asumirse como tal” (Freire, 2010, p.140). De este modo, es preciso dar cuenta que los conceptos que hemos ido abordando se juegan en esa cierta contradicción, la de ser sometido por la autoridad del otro y por una disciplina intelectual, en la búsqueda de la razón y el conocimiento que liberan.

¿Qué Posibilidad Tiene la Escuela de Habilitar Espacios de Transmisión así Como de Enseñanza y Aprendizaje Dentro de una Pedagogía de la Liberación?

Como hemos ido abordando a través de varios conceptos la pedagogía de la liberación al igual que la transmisión, comparten la intención de formar un sujeto responsable y crítico mediante actos de decisión, recreación y aprehensión. Ahora bien, en este marco reflexionemos sobre las oportunidades de libertad que detrás de estos actos, la escuela podría o no, consentir y provocar, teniendo en cuenta que por un lado, “la transmisión no pretende la fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa” (Diker,

2004, p.224). Es decir, no pretende la reproducción de lo transmitido, al contrario, espera que en el trabajo de recibir, el sujeto resignifique y recree.

Y por otro lado, para Freire (2004b) “Nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, sugiere, o, más que eso, implica nuestra habilidad de aprehender la sustantividad del objeto aprendido” (p.32). De manera tal que, desde la pedagogía de la liberación aprender trasciende a aprehender, que significa pronunciar el mundo mediante actos de creación y recreación que por esta vía lo transformen.

En este orden de ideas, es importante hacer evidente que aunque pareciese que la escuela podría estar de acuerdo en el discurso con el propósito de transformar, recrear y resignificar, en la práctica obedece a cierta institucionalidad, es decir, a una normativa, planeación, evaluación, que dada su naturaleza de control, podría distar del sentido que sostiene la transmisión o, la enseñanza y el aprendizaje en Freire.

En relación con esto Diker (2004) plantea unas diferencias entre el lenguaje de la transmisión y el lenguaje de la pedagogía, a través de las cuales da cuenta de unas prácticas pedagógicas que direccionadas por el aprendizaje esperado, es decir, por unos objetivos específicos que están delimitados por los propósitos, contenidos y normas que el maestro o la escuela establecen, no posibilitan un espacio de transmisión, en tanto este no puede fijar una direccionalidad, dado que sus efectos dependen de la habilitación a lo nuevo, a lo desconocido, en donde sólo es posible la reinvención y la recreación.

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 que aprenda. Y este aprendizaje supone, desde algunas concepciones, fidelidad a lo enseñado y que lo aprendido sea durable en el tiempo.

(Diker, 2004, p.226)

En este sentido, pensar en una educación escolar que habilite la transmisión parecería utópico o ilusorio. Sin embargo, según Diker (2004) bajo ciertas condiciones la enseñanza puede activar un proceso de transmisión. Por tanto, para efectos del análisis retomaremos cada condición en diálogo con el aprendizaje y la enseñanza que Freire propuso, a fin de conocer los alcances y límites de los actos de recreación, resignificación y transformación en la escuela. En este orden, la primera condición 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. (Diker, 2004, p.229)

De acuerdo con esto, el maestro ha de estar abierto a nuevos saberes, aquellos que le impliquen el trabajo de cuestionar lo ya naturalizado por él, para así en un acto de posicionamiento crítico y dialógico, recrear. Ello además, implicará una decisión que va más allá de elegir una u otra postura pues demanda permitirse abandonar así como acoger otras ideas. Con relación a esto y al respecto de lo que podría ser para Freire (2010) aprender en la enseñanza, afirma:

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar

sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas, que el educador no había notado antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad -razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad-, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. (p.45)

Vemos así como esta posibilidad que encierra la incertidumbre y la incompletud de la educación, permite reconocer el carácter inacabado del maestro como humano, así como la imposibilidad de anticipar o prever su aprendizaje. Así, nos movemos entre la paradoja del maestro de dejarse llevar conscientemente por lo que enseña y al mismo tiempo por lo que aprende.

La segunda condición ocurre “cuando "lo que se pasa" no es un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación con ese conocimiento” (Diker, 2004, p. 229). Es decir, una relación en la que el sujeto dentro del mundo, con otros, tiene la capacidad y el deseo de dialogar con un conocimiento que por tanto, no puede ser del todo ajeno a él. Advertimos así que la transmisión no se reduce al pasaje de un contenido sino que trasciende a la relación que ese pasaje compromete en el sujeto. Ello tiene mucho que ver con la postura que Freire tiene frente al conocimiento, puesto que desde su perspectiva, este no existe sin una relación que lo sostenga.

Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni

saber. Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada. (Freire, 1972, p.52)

En virtud de esto, es preciso volver sobre el estudio como la posibilidad de relación con el conocimiento que movida por el deseo del saber, vincula al sujeto con otros, le permite reconocer en su condición humana la posibilidad de humanizarse y por ende la responsabilidad de recibir lo legado pero también de transmitir.

La tercera condición tiene que ver con las posibilidades que el conocimiento enseñado brinda en el sujeto. De acuerdo con esto Diker (2004) plantea que ocurre

Cuando junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido. Y esto no significa que 2x2 pase a ser 5 ó 18, sino que se habilite a poner a funcionar ese saber fuera de los universos definidos escolarmente y de los recorridos establecidos pedagógicamente. (p.229)

De manera que la posibilidad de que el sujeto recree y resignifique lo enseñado estará dada dentro de la escuela mientras el maestro permita que el estudiante se encuentre o dialogue con el conocimiento en las formas que responsablemente decida hacerlo, aun cuando eso le implique salirse del currículo para aprehender otros conocimientos y otras realidades, que aunque no marquen un destino previsto, si construyen un modo de relación con el conocimiento que posiciona al sujeto y lo vincula a la cultura.

Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que

él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda de algo que exige, de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación y de estudio. Exige reinención. (Freire, 1997, p.93)

En efecto, la pedagogía de la liberación exigiría que tanto educador como educandos se comprometieran con su formación, reconocieran su capacidad de pensamiento, reflexión, acción y sobre todo de transformación de la realidad. Lo cual también significa reconocer en ambos la capacidad de construir un vínculo con el otro mediado por el conocimiento, pues ello permitirá que se validen otras formas de encuentro con el mismo. En relación con esto, Diker (2004) plantea la cuarta condición, la cual acontece

Quando 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 normatividad estos objetivos y evitar que la elección de una dirección obture otras posibles. (p.229)

Así pues, reflexionar sobre la posibilidad de una escuela que habilite la transmisión así como la enseñanza y el aprendizaje que propone Freire exige talvés despedagogizarla (Diker, 2004). Lo que cabe señalar no debería significar un ideal o una meta, pues en cierta medida se requiere también de una escuela que en algunos momentos y mediante una comunicación lineal instruya, oriente, exija, bajo objetivos y normas, ciertos aprendizajes. No obstante, habilitar al sujeto a través de actos de recreación, resignificación y transformación resulta una oportunidad

para volver a hacer responsable al sujeto de su propio proceso de aprendizaje, aunque eso represente tanto para el maestro como para el estudiante, el trabajo arduo de estudiar.

¿Qué Sentido Tiene la Cultura y la Tradición Para Freire? ¿Por Qué la Trasmisión de la Tradición Sirve en la Continuidad y Creación de lo Nuevo?

Más allá de volver sobre Freire para reflexionar alrededor de su postura educativa, este ejercicio representa la oportunidad viva de leer aquella herencia pedagógica que nos legó. Así, no solo tenemos la posibilidad de dialogar y recrear sus palabras sino también de inscribirnos en la continuidad de un vínculo con su saber cultural. De manera que es en el estudio de Freire y no necesariamente en la reafirmación de sus ideas, que podremos llamarnos sus herederos.

Reconocer en Freire la oportunidad de ingreso a la cultura y la tradición, en un momento donde volver sobre el pasado no es requisito en la inscripción de lo nuevo y sin embargo, se proclama la necesidad de hacer propuestas innovadoras, es clave en la reivindicación del vínculo con la cultura y la tradición, teniendo en cuenta que

En tiempos de bastardía, donde lo heredable es sinónimo de desechable para muchos, la educación, pues, nos increpa e insta como maestros a hacernos cargo de repartir la herencia, aquel regalo concedido por quienes nos precedieron, y del que precisamos saber extraer, saber conservar, saber renunciar, saber escoger y, aún más importante, enseñar a hacerlo. (Valenzuela, 2017, p.83)

Porque no es posible pensar en una educación que recree sin un conocimiento que antes fue creado, sin un soporte que garantice la continuidad de un vínculo en la relación que media el conocimiento con los otros. No obstante, hoy por hoy, son muchas las propuestas pedagógicas y

los discursos que renuncian a la tradición en tanto “obsoleta”, obedeciendo así a unas lógicas de mercado bajo las cuales lo nuevo es mejor por ser nuevo.

Ahora, aunque para algunos, Freire podría constituir un representante de la pedagogía nueva en tanto su propuesta constituye una innovación pedagógica. De hecho en cierta medida, lo es, esto no significa que partiera de ningún referente, pues nada de lo que de nuevo propuso hubiera sido posible sin sopesar lo viejo. Su método de alfabetización aunque diferente a los llevados a cabo en el contexto histórico del Brasil del momento, le significó una postura crítica en tanto histórica. En relación a esto el mismo Freire (1997) afirma

En las campañas que se hacían y se hacen contra nosotros, nunca nos dolió ni nos duele cuando se afirmaba y se afirma que somos "ignorantes", "analfabetos", "autor de un método tan inocuo que no consiguió siquiera alfabetizarlo a sí mismo". Que no fuimos "inventores" del diálogo ni del método analítico-sintético, como si alguna vez hubiésemos hecho una afirmación tan irresponsable. Que "nada original fue hecho" y que sólo hicimos "un plagio de educadores europeos o norteamericanos". Y también de un profesor brasileño, autor de una cartilla... Además, con respecto a la originalidad siempre pensamos con Dewey, para quien "la originalidad no está en lo fantástico, sino en el nuevo uso de las cosas conocidas. (p.121)

De esta manera, su propuesta deriva de un legado cultural que de cara a una postura crítica frente a la enseñanza de la lectura y la escritura, se alimentó de diferentes conocimientos, que recreó para dar luz a un método situado en contexto. Esta alusión a la experiencia de Freire resulta significativa para reflexionar sobre las posibilidades de novedad que se despliegan en los sujetos cuando aquello que inscriben está permeado por un pasaje de la cultura que ha

comprometido al sujeto a recrear, resignificar y transformar lo recibido. Así, para Freire (2010) “reconocer la existencia de las herencias culturales debe implicar el respeto hacia éstas, respeto que de ninguna manera significa nuestra adecuación a ellas. Nuestro reconocimiento y nuestro respeto, sin embargo, son condiciones fundamentales para el esfuerzo por el cambio” (p.118).

Por consiguiente, esta reflexión no tiene la intención de enaltecer la tradición y tampoco de desestimar la novedad, sino muy al contrario, dar cuenta de la importancia de conservar una relación dialógica entre lo que el pasado nos hereda y lo que nosotros podemos heredar para el futuro desde nuestro presente. A propósito de esto Arendt (1993) expresa:

Nuestras esperanzas siempre dependen de lo que de novedoso aporte cada generación; más precisamente porque sólo en eso podemos basar nuestras esperanzas, lo destruimos todo si intentamos controlar eso nuevo para que podamos, los viejos, imponer cómo haya de ser. Si la educación ha de ser conservadora es precisamente en bien de lo que de novedoso y revolucionario pueda haber en cada muchacho; debe preservar esta novedad y presentarla como cosa nueva en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que puedan ser sus acciones, está siempre desde el punto de vista de la generación siguiente, como fuera de circulación y a punto de destruirse. (p.50)

En este sentido, el sostenimiento constante pero no estático del vínculo con la tradición es lo que permite la transmisión generacional de conocimientos y saberes, que en tanto compartidos merecen subsistir en el tiempo, por una cultura que de alguna manera nos hace inmortales. De esta manera, inscribimos nuestra vida en una sociedad que si bien está marcada por unas condiciones sociales, culturales y políticas no determinan al sujeto. De acuerdo con esto Freire (2010) señala

No podemos tener dudas sobre el poder de la herencia cultural, sobre cómo nos conforma y nos obstaculiza para ser. Pero el hecho de ser programados, condicionados y conscientes del condicionamiento, y no determinados, es lo que hace posible superar la fuerza de las herencias culturales. La transformación del mundo material, de las estructuras materiales, a la que debe agregarse simultáneamente un esfuerzo crítico educativo, es el camino para la superación, jamás mecánica, de esta herencia. (p.117)

Este esfuerzo crítico educativo al que refiere Freire tiene que ver con la capacidad, así como con la responsabilidad del sujeto de dialogar y cuestionar la herencia, para así, conscientemente decidir sobre ella, lo que conllevará el trabajo crítico de resignificarla, recrearla o transformarla. Al respecto Freire (1997) afirma

A partir de las relaciones del hombre con la realidad resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. (p.32)

Ahora bien, qué posibilidades de superación, recreación o transformación de las herencias puede tener el sujeto cuando lo que está en crisis es el vínculo con la cultura y la autoridad a la tradición. Difícilmente el sujeto será consciente de la necesidad de conocer la palabra de otros, para inscribir la suya. No tendrá que matarse la cabeza pensando en lo que otros han construido, pues es más fácil concordar con lo que alcanza a brindar el sentido común, aunque ello signifique inconscientemente, y algunas veces bajo una falsa idea de libertad, ser preso de la ignorancia.

Si la tradición es, tal como argumentamos, un mecanismo de conservación de las identidades colectivas y un depósito de pautas, normas o leyes que mostraban un camino a seguir, ¿qué mecanismos utiliza nuestra época, capaces de asegurar esa continuidad y la identidad? ¿Puede construirse una identidad en un mundo hecho de puro presente? (Fattore, 2007, p.28)

En respuesta a estas preguntas, no podría dar cuenta de una solución al problema que hoy aqueja a la sociedad, problema que se refleja en los reclamos por una educación que exija la autoridad a normas y a límites. Sin embargo, volver sobre la importancia de la tradición y la cultura nos sitúa nuevamente en el plano de la transmisión, ya que por esta vía podremos hacernos responsables del acto de conocer, decidir y transformar la realidad en favor del vínculo con mi otro semejante. De ahí que Cornu (2004) señale,

Transmitir una misiva es constituir al otro como destinatario. Transmitir un apellido es reconocer a un niño, reconocerle la filiación que lo humaniza. Transmitir un “saber”, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo. “Construir” al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no solo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer. (p.29)

En este sentido, es preciso que en la reivindicación de la transmisión de una cultura que nos constituya como herederos, demos cuenta de una postura frente a la cultura, considerando que el concepto tal como lo desarrollamos anteriormente a través de algunos autores, ha pecado

por ser excesivamente amplio, es decir, por abarcarlo todo en vista de que comprende cualquier creación o expresión humana.

Con todo, no quiero hacer entender que esta reflexión constituya un intento por hacer exclusivo el concepto a un grupo específico o selecto de personas, pues lo que me parece bello de la cultura es precisamente que se dispone para que la o las personas sin importar raza, color, etnia, género, orientación sexual, ingresen en un nuevo lenguaje que valga la pena aclarar no cualquiera está dispuesto a leer o traducir, pues implica todo un esfuerzo de estudio la aprehensión y resignificación de la misma.

En este sentido, Freire (1997) constituye un aporte en la tensión que genera la pregunta sobre qué concebir como cultura y que no:

Descubriría que cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de un gran místico, o de un pensador. Que cultura es tanto la poesía realizada por poetas letrados como la poesía contenida en un cancionero popular. Que cultura es toda creación humana. (p.106)

En principio puede parecer que Freire estaría de acuerdo con la cultura como cualquier o toda creación humana. Sin embargo, cuando reconocemos que la creación que nombra Freire no puede estar ausente de un sentido crítico y político, la cultura adquiere otro valor que no cualquiera asume. De manera tal, que el muñeco de barro, el cancionero popular, la poesía, el libro, podrían incluso estar a la altura del meme, siempre y cuando éste sea revestido por el sujeto de un trabajo riguroso que reflejo del diálogo entre el conocimiento y la realidad cultural, social e histórica, dan cuenta de una decisión frente a cómo y por qué crear o expresar tal pensamiento, postura o idea.

De este modo, entendemos desde Freire (1997) “la cultura como el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador” (p.105), que dado su alcance no soslaya la lectura de la palabra y tampoco la lectura del mundo, al contrario, reconoce en el acto de leer, la curiosidad que despierta al sujeto invitándolo a buscar, dialogar, recrear y crear.

En verdad, la curiosidad ingenua que, "desarmada", está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad pero no de esencia. (Freire, 2004b, p.15)

Así pues, aprecio en el sentido de la cultura una oportunidad abierta a todos pero no a cualquiera, paradójicamente. Un ingreso que no riñe ni rompe con la lectura del mundo sino que se potencia con la lectura de la palabra.

Conclusiones

El trabajo de grado analizó el sentido educativo de la transmisión, el vínculo y la cultura por medio del diálogo con la pedagogía de la liberación propuesta por Freire, ejercicio a partir del cual fue posible encontrar afinidades, distancias y tensiones entre los diferentes discursos.

En primer lugar, advertimos que la transmisión entendida como el pasaje de una cultura, un conocimiento o un legado, que habilita en el sujeto actos de decisión, recreación, creación, y transformación, coincide con la pedagogía de la liberación. Pese a que Freire usa el término para denotar una comunicación autoritaria, mecánica y lineal en su crítica a la educación bancaria, defiende la educación como una práctica de la libertad que reclama la participación y decisión de educadores y educandos, a través de una relación dialógica entre el conocimiento, la realidad y los sujetos.

Lo anterior prueba que si bien Freire afirma que el maestro no ha de transmitir conocimientos, lo que rechaza no es el vínculo educativo y por ende tampoco el conocimiento, sino una relación pasiva entre educador y educando que no permite el diálogo, niega la recreación, la creación, la decisión, la aprehensión así como la transformación del conocimiento y la realidad. En consecuencia, esta postura dista de los discursos progresistas que renuncian a la enseñanza y al conocimiento bajo una falsa idea de libertad, una relación desmesuradamente democrática y la confianza infundada en la autonomía del estudiante.

En este sentido, Freire se opone a la relación bancaria y acrítica entre educador y educando, para así proponer otra forma de relación que fundamentada en la libertad como una búsqueda a la razón no reniega de la autoridad, al contrario, reconoce la necesidad de fijar límites que obedezcan al respeto, la confianza y al gobierno del intelecto. De acuerdo con esto, la disciplina resulta imprescindible en la búsqueda y encuentro riguroso con el conocimiento, pues

el estudio implica esfuerzo y disposición. En efecto, esta postura difiere de aquellas que impelen al maestro a ser un facilitador del aprendizaje, permisivo o condescendiente con la voluntad del estudiante.

En segundo lugar, resolvemos que aunque la enseñanza y el aprendizaje constituyan experiencias diferentes, están conectadas en la escuela en la construcción de un vínculo educativo, que permite el encuentro del estudiante y el maestro con el conocimiento y que implica del sujeto disciplina intelectual y respeto por la autoridad. Esta perspectiva se apoya en Freire, ya que para el autor enseñanza y aprendizaje exigen de los sujetos la aprehensión, el compromiso y el diálogo crítico con el conocimiento así como con la realidad.

Ahora bien, la posibilidad de recrear, resignificar, crear y transformar en la escuela implica que la enseñanza y el aprendizaje estén abiertos a la búsqueda y encuentro de caminos que el deseo por el conocimiento no determina desde un inicio en el currículo. En cambio, dispone un devenir desconocido que emerge del diálogo crítico entre los conocimientos y las realidades, al tiempo que compromete al sujeto en la decisión por los caminos a transitar.

En tercer lugar, sostenemos que las posibilidades de novedad, creación o transformación responsable del sujeto, se construyen a partir de lo transmitido por la cultura, en la continuidad de un vínculo con el conocimiento que soporta e inscribe a través de otros una nueva forma de leer y enunciar la realidad. De acuerdo con esto, Freire reconoce el compromiso que representa la herencia, en tanto implica el trabajo crítico de dialogar, decidir y recrear.

Por consiguiente, precisamos la cultura como toda creación o expresión que atraviesa por un trabajo riguroso y dialógico con el conocimiento y la tradición, da cuenta de una postura política y crítica. Así pues y en virtud de Freire, la cultura permite recrear, crear y decidir, en un esfuerzo por heredar así como por transmitir. Evidentemente, esta concepción de la cultura dista

de aquella que abarca todo y prescinde del conocimiento, pues si bien concluimos que esta no niega la posibilidad de que todos podamos acceder a su lenguaje no cualquiera está dispuesto a asumir la responsabilidad que esto conlleva.

Para finalizar, volver sobre los conceptos de transmisión, tradición, vínculo y cultura significó la oportunidad para desnaturalizar y cuestionar muchos de los discursos así como propuestas que hoy por hoy renuncian al estudio, el conocimiento, la autoridad, la disciplina y la enseñanza. Así, más allá de transformar unas ideas o perspectivas, esta experiencia me permitió reconocer que no hay nada definitivo, que en la búsqueda por la libertad a la razón es necesario asumir una actitud abierta a aprender de y ser enseñado por, más aun cuando como maestros tenemos la responsabilidad de transmitir con el conocimiento la posibilidad de resignificar, interpelar, cuestionar y transformar.

En efecto, no hay asuntos concluidos o verdades absolutas, sino oportunidades para continuar estudiando aquellas ideas que aunque puedan constituirse paradigmáticas merecen ser cuestionadas. En tal sentido dejo abiertas algunas preguntas a las que el lector podría acudir en la continuidad del vínculo con el conocimiento: ¿qué influencia tiene la globalización en la transmisión de la cultura así como en el conocimiento que hoy se enseña en la escuela?, ¿cómo responde la política educativa a la afluencia de discursos progresistas que instan por la innovación, el maestro como un facilitador y el centro en el aprendizaje?, ¿de qué manera la universidad aporta a la problematización de estos discursos?

Referencias

- Arendt, H. (1993). La crisis de la educación. (Trad. J. Romero, J. Bayón). *Cuaderno Gris*, 7, 38-53. (Trabajo original publicado en 1959)
- https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/260/22409_La%20crisis%20de%20la%20educaci%c3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós.
- Arendt, H. (2018). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Partido de la Revolución Democrática
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. (Trad. C. Noguera). *Pedagogía y saberes*, (44), 119-129. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Diker & G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 27-37). Ediciones Novedades Educativas.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Diker & G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Ediciones Novedades Educativas.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones Península. Barcelona.
- Eagleton, T. (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Paidós.

- Fattore, N. (2007). Apuntes sobre la forma escolar «tradicional» y sus desplazamientos. En R. Baquero, G. Diker & G. Frigerio (Eds.), *Las formas de lo escolar* (pp. 15-32). Del Estante Editorial.
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf
- Fernández, J. (2002). Paulo Freire y la educación liberadora. En J. Trilla (Ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 313-342). Editorial Graó.
- Finkielkraut, A. (1987). *La derrota del pensamiento*. Editorial Anagrama.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Argentina Editores.
- Freire, P. (Prólogo de Barreiro, J.). (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004a). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004b). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra S. A.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet. CREFAL.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Diker & G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11-26). Ediciones Novedades Educativas.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.

Karol, M. (2004). Transmisión: historia y arqueología. En G. Diker & G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 71-82). Ediciones Novedades Educativas.

Legarralde, M. (2018). *Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013)* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata.

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf>

Noguera, C. (2019). Notas sobre el fin de la educación. *Genealogías de la Pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.

Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Ed.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-47). Barcelona: Gedisa.

Sanabria, A. (2009). Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis de la educación. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 108-123.

Sánchez, J. (2018). *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Ediciones Akal S. A.

Valenzuela, C. (2017). Derrida, herencia y educación. *Pedagogía y saberes*, (46), 77-83. Universidad Pedagógica Nacional.