

## La tarea docente de transmitir. Panorama crítico del primer cuarto del siglo XXI

### The teaching work of transmitting. The critical scenery of the first quarter of the 21<sup>st</sup> Century

Carmen González<sup>1</sup>

---

Educación/ Ensayo científico

Citar: González, C. (2024). La tarea docente de transmitir. Panorama crítico del primer cuarto del siglo XXI. *Cuadernos Universitarios*, 17, pp. 91-102.

Recibido: julio/ 2024

Aceptado: septiembre/ 2024

#### Resumen

La tarea docente en el primer cuarto del siglo XXI renueva la crisis sobre el acto de transmisión que parece inherente a dicha labor. El presente trabajo repasa la lógica históricocultural que ha puesto en crisis el acto de la transmisión con posterioridad a la Modernidad para indicar que lo que esta crisis exige es la resignificación de los actores de toda relación educativa. Se pretende demostrar que lo que urge es superar la pasividad del educando frente a la exclusiva acción de transmisión de información por parte del educador, para centrarnos en una relación de habilitación del educador hacia el educando para asumir la cultura heredada y transformarla apropiándose, al tiempo que se habilita el desarrollo de habilidades que superan la mera recepción de información hacia actitudes más comprometidas socialmente y más empáticas con la humanidad.

**Palabras clave:** tradición – cultura - apropiación - mediación docente

#### Abstract

The teaching work during the first quarter of the 21st Century renews the crisis on the act of transmitting which seems to be inherent to the task. The present essay recapitulates the historicocultural logic that has led to the aforementioned crisis after Modernity to indicate that what this crisis demands is the redefinition of all the actors who are education related. It aims to demonstrate that what urges now is to surmount passive learners faced with educators who solely transmit information in order to focus on a new form of interacting: educators who allow learners to take on an inherited culture and to transform it by appropriating it

---

<sup>1</sup> Universidad Católica de Santa Fe..

whilst permitting to develop skills that not only allow to transcend the mere receiving of information, but also lead towards attitudes more socially engaged and more empathetic with humanity.

**Keywords:** tradition - culture - appropriation - teaching mediation

---

*“La crisis de la autoridad en la educación está en conexión estrecha con la crisis de la tradición, o sea con la crisis de nuestra actitud hacia el pasado. Para el educador, es muy difícil de sobrellevar porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo”.*

H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro*.

juzgar si en nuestro siglo XXI es posible resignificarla de modo tal que educar siga estando vinculado a la mediación cultural del docente que da sentido a su tarea y a su autoridad.

## Introducción

Con este juicio, Hannah Arendt (1996) devela una de las causas de la crisis recurrente en educación: la crisis de la autoridad docente. Recurrencia que no hace más que evidenciar una cierta tendencia antropológica a librarnos de la autoridad y pensar por nosotros mismos, como si la autoridad pedagógica fuera sinónimo de adoctrinamiento u opresión, sin más.

Entre muchas otras, hay una razón que merece ser abordada con detenimiento para encontrar vías alternativas que permitan sortear la objeción de lo que se cree políticamente correcto frente a la autoridad. Se trata, a nuestro juicio, de la reivindicación de la acción de transmitir que le es propia al educador. Abordarla supone también hacer un repaso histórico que nos permita hacer explícitos todos los sentidos semánticoculturales que se fueron asignando a la idea de transmisión en el ámbito educativo.

El presente artículo pretende hacer esa reconstrucción histórica de los sentidos que se le asignaron a la transmisión, a los efectos de

## El sentido moderno de la transmisión en educación

Si bien es un criterio arbitrario<sup>2</sup> comenzar este recorrido por la Modernidad, creemos que es en este período histórico donde se gesta la institución escolar con las características que aún la definen y con la finalidad que aún hoy —y aún bajo otras formas— se persigue: dotar de herramientas necesarias a los seres humanos para una eficaz inserción en la sociedad.

La Modernidad se constituyó como movimiento emancipatorio de cualquier tipo de institución que legitimara acciones y miradas segmentadas de lo social. Ya sea por la crisis de la monarquía o por la crisis de la Iglesia —fenómenos que no pueden verse uno sin el otro— la Modernidad enarboló la bandera de la igualdad entre los seres humanos y encontró en la educación la vía para garantizar ese derecho. Educación pública, laica y gratuita, como tarea que los nuevos Estados deberían asumir para garantizar “una sociedad que permite la movilidad de clases a través del trabajo y la acumulación del capital” (Vilafranca Manguán, 2012, p. 40), será uno de los principales motores de la formalización de la escuela moderna.

---

<sup>2</sup> Arbitrario, pero no azaroso; podríamos comenzar por el efecto que la *transmisión* tuvo en la pedagogía antigua, pero no vemos allí el germen de lo que volverá cuestionable el término, tiempo después.

En ese contexto y sobre la base de una mirada optimista de la naturaleza humana, Rousseau promovió una escolarización que respetara las inclinaciones naturales del niño sin imponerle reglas o criterios de discernimiento. Así, el adulto educador acompañaría el proceso educativo sobre la base del ensayo, prueba y error; se trataría de acompañar en una primera etapa evolutiva al descubrimiento de sus posibilidades y criterios de conocimiento para luego, en un segundo momento, enfocarse en el desarrollo de la razón y, con ella, de criterios impuestos:

La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable; ¡y qué se pretende educar a un niño por la razón! Esto es comenzar por el fin, es querer hacer el instrumento de la obra. Si los niños razonasen, no tendrían necesidad de ser educados; pero al hablarles desde su temprana edad en un lenguaje que ellos no comprenden, se les acostumbra a administrar palabras, a controlar todo cuanto se les dice, a creerse tan sabios como sus maestros, a convertirse en discutidores y tercos. Conocer el bien y el mal, percibir la razón de los deberes del hombre, no es asunto para un niño. La naturaleza quiere que los niños sean antes niños que hombres. Si nosotros pretendemos alterar este orden, produciremos frutos precoces, que no tendrían ni madurez, ni sabor, y no tardarán en corromperse; tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene modos de ver, de pensar, de sentir, que le son propios; nada es menos sensato que querérselos sustituir con los nuestros. (Rousseau, 1985, p. 171)

El desarrollo ordenado y sistemático de la razón aparecería según Rousseau *a posteriori* del ejercicio y descubrimiento de las otras facultades del hombre. En una posición contraria podemos encontrar a otro filósofo insigne

de la Ilustración, como fue Immanuel Kant, quien en un curso sobre pedagogía impartido por primera vez en la Universidad de Königsberg entre 1776 y 1777 insistía en la urgencia de introducir a los niños en la escolarización a los efectos de intervenir tempranamente en lo natural y dotarlos prontamente de herramientas para que la razón gobernara sus vidas.

Sin caer en un pesimismo de la naturaleza humana, Kant distingue en el hombre una dimensión irracional que lo liga a lo animal de la especie junto con la racionalidad, que es el factor distintivo de lo humano; de este modo dirá que “la disciplina o la crianza transforman la animalidad en humanidad”:

La disciplina impide que el hombre, por sus impulsos animales, se aparte de su destino, de la humanidad. Lo tiene que reducir a ciertos límites, por ejemplo, para que por su salvajismo o imprudencia no corra peligros (...) Así es como inicialmente se manda los niños a la escuela no ya con la intención de que aprendan allí algo, sino para que se vayan acostumbrando a sentarse quietos y a observar puntualmente lo que se les ha prescrito; a fin de que en el futuro no quieran poner en ejecución realmente y al instante todas sus ocurrencias. (Kant, 2009, p. 28)

Con independencia del análisis antropológico que esta afirmación requiere, dirigimos la atención al supuesto que esto implica: para que el niño se eduque —es decir, salga del estado de salvajismo— es necesario que alguien “educado” haga posible este tránsito. “Unas generaciones educan a otras”, dice Kant, permitiendo que las aptitudes humanas aparezcan. Es, por tanto, indispensable el acto de transmisión intergeneracional, por el cual las generaciones mayores entregan el legado cultural y por medio de la instrucción van “humanizando” a sus congéneres.

Vemos, por tanto, que en la Modernidad los Estados asumen la tarea de introducir a los individuos al orden social permitiéndoles de ese modo su evolución o civilización. En esa línea, también Durkheim, a fines del siglo XIX y principios del XX, ya insistía en la misión de las generaciones mayores (educadores) en la transmisión de valores y representaciones colectivas mediante las cuales los individuos se volvían seres sociales y funcionales a ese conjunto social:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 2013, p. 60)

Por tanto, ya sea en los filósofos ilustrados como en los pensadores positivistas como Durkheim, el carácter de los sujetos que se educan es claramente incompleto; la naturaleza humana no se desarrolla si no es por la acción de los educadores que, mediante la transmisión de un conjunto de conocimientos, permiten el ingreso de los jóvenes y niños a la civilización que siempre es social, cultural e históricamente determinada. El educando es absolutamente pasivo y con pasividad ingresa al mundo social compartido.

### **El efecto de las pedagogías críticas sobre el sentido de la transmisión**

Para continuar con la lógica hermenéutica de los movimientos históricos y para poder comprender el alcance real de las pedagogías

críticas será necesario detenernos ahora en el efecto cultural que significó la crisis del proyecto moderno. Caído el ideal de universalidad por el cual se defiende y se busca la igualdad de los seres humanos por medio de la educación, se produce también la caída del valor de credibilidad en las instituciones y de sus actores.

Las instituciones escolares eran el sucedáneo moderno de los templos sagrados como vehículos para la “salvación” de los seres humanos de su estado natural de barbarie. Esta acción descansaba en el presupuesto de que los “templos sagrados del saber” y sus ministros —los educadores— eran el medio por el cual la diferencia de los individuos perdía sus contornos en la homogeneización de su ser ciudadano. La educación es un hecho social y socializante, afirmaba Durkheim, legitimando así el *status quo* de la comunidad a la que se pertenecía y haciendo merecedores a los hombres de dicha pertenencia.

Ahora bien, el ingreso a la sociedad estaba garantizado por la transmisión acrítica de valores, usos y costumbres de la comunidad a la que se ingresaba. El adulto educador, poseedor del saber, era quien recibía al alumno indigente y lo colmaba de conocimientos de modo tal de volverlo “social”, es decir, apto para ser parte. La pasividad del alumno “recipiente” debía complementarse con la actividad del docente, fuente de evolución en tanto adaptación.

Reiteramos que dos grandes ideas actúan aquí como sustento de este actuar moderno: la igualdad absoluta de los seres humanos —en tanto derecho— y el ingreso a un estado evolutivo, propio del hombre adulto, como deber. Sobre estas dos ideas actuaba el sostenimiento de un estado de cosas que se suponía el correcto y la educación como herramienta de legitimación de dicho orden.

Sin embargo, de la mano de Marx, comenzará a quebrarse esta mirada ingenua del *status quo* y a filtrarse la mirada de sospecha que ani-

ma a los hombres del siglo XIX para descubrir lo que merece ser transformado. La educación, desde entonces, no podrá ser solo el acto por el cual los individuos ingresan a ese mundo pre-establecido sino que se convertirá en el lugar en el que se iluminan las conciencias y se desvela lo que se esconde detrás de cada conocimiento.

En la versión más concreta del ideal marxista, Lenin sostenía que “la principal tarea de los trabajadores de la educación consistía en ayudar a la enseñanza y educación de las masas trabajadoras para que superen las costumbres y hábitos que han heredado del antiguo régimen” (Ballesteros, 2017, p. 72). Freire, en esa misma lógica de sospecha, dirá que la relación educadoreducando al modo poseedorcarente legitima la estructura social injusta y exige ser reemplazada por la lógica del diálogo y la reciprocidad. El lugar instituido de la Escuela será reemplazado entonces por la idea del “círculo de cultura”, en el que las funciones intercambiables de ambos roles (educadoreducando) “se solidarizan, problematizados, en torno al objeto cognoscible” (p. 125). Este objeto no será ya un conjunto culturalmente dado de saberes, sino una producción y descubrimiento conjunto en la acción con y en el mundo.

De este modo y en el marco de interpretaciones marxistas, la tarea de la transmisión se torna sospechosa tanto como la acción por la cual la elite dominante impone al resto de la sociedad su visión del mundo legitimando —al modo de superestructura— el *status quo* y, con él, las injusticias sociales.

### ¿Educar sin transmitir?

Ahora bien, llegados a este punto, una conclusión que se impone podría ser que, si asumimos el hilo de la historia, habría que revisar si el acto mismo de la transmisión sigue sien-

do una acción válida en el ámbito de la educación del siglo XXI. Tal vez esa revisión del acto de transmitir nos conduzca a revisar los roles que asumen el transmisor y el receptor.

Al modo en que se analiza todo acto comunicativo, también en la tarea educativa —acto comunicativo por excelencia— se pueden distinguir dos coparticipantes: quien enseña y quien aprende; entre ellos, lo aprendido. Mas allá de esa correlación hay reciprocidad; porque damos y recibimos, enseñamos y aprendemos todos, todo el tiempo y —lo más valioso— hay un mundo cultural que nos precede a todos siempre y que cada quien recibe como legado, asume, resignifica, apropia y vuelve a pasar. Es el diálogo entre generaciones esencial a la vida humana comunitaria.

Venir al mundo es entrar en una tradición; eso se da tanto en el aspecto biológico, puesto que al nacer nos insertamos todos en un mundo cultural que nos precede, y también —y sobre todo— en el ámbito de la educación formal. En esta línea dice Arendt:

Normalmente, el niño entra en el mundo cuando empieza a ir a la escuela. Pero la escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, ya que es la institución que interponemos entre el campo privado del hogar y el mundo para que sea posible la transición de la familia al mundo. (Arendt, 1996, p. 200)

El paso del mundo privado de la familia —con su propia cultura— al mundo público en el que nos movemos socialmente, con una cultura más amplia, por momentos diversa o contraria a la privada, es el acto que caracteriza según Arendt a la educación. Si renunciáramos a la tarea de transmitir la cultura “no entenderíamos nada del mundo, porque no tenemos posibilidades humanas fuera de la cultura” (Bárcena, 2009, p. 21)

Ahora, si transmitir como acción por la cual damos en herencia la cultura que nos precede se asocia —sin más— al acto de reproducción de sistemas o circunstancias, la conclusión lógica, luego de la influencia histórica de las pedagogías críticas, será la obligación de abandonar la tarea de la transmisión. O, tal vez, de revisar de qué modo transmitimos.

En un justo juicio, podemos decir que la transmisión que supone la pasividad del alumno es una práctica que no debería seguir dándose; también sería justo reconocer que, en las instituciones educativas del siglo XXI, sobre todo en las universitarias, estas prácticas están aún vigentes. Aún se ven estos enfoques tradicionalistas centrados en los contenidos por sobre las habilidades de los estudiantes.

No se trata, por tanto, de abandonar la tarea de dar en herencia el legado cultural a las nuevas generaciones, sino de ver en ello la oportunidad de ser acogidos en ella y de renovarla. Es, más aún, un tarea urgente e irrenunciable en tanto que es uno de los caminos para evitar la exclusión de muchos. Como señalan Fattore y Caldo, “la transmisión no puede ser entendida simplemente como transporte de lo mismo, pero hay que volver a pensarla como garantía de construcción de lo común” (Fattore y Caldo, 2011, p. 8). Precisamente como garantía del espacio común, Arendt veía también a la tarea del educador como la de quien tiende un puente entre este mundo público y lo privado de donde brota la novedad del educando. Nos detendremos entonces en este carácter de novedad o, para ser más precisos, en la *natalidad* como carácter esencial de la educación, tal como fue planteado por la filósofa alemana.

Es importante comenzar diciendo que el tema de la educación es para esta filósofa una

cuestión política, como lo es todo tema que considera a los individuos como habitantes y convivientes en un espacio común (polis) y, teniendo ella una sensibilidad especial ante las circunstancias que “rompen el hilo de la tradición”<sup>3</sup>, vio a la educación como herramienta eficaz contra los regímenes peligrosos para la humanidad.

La natalidad es expresión del cuidado que supone la llegada de los educandos al mundo cultural que los precede. En palabras de Bárcena:

... todo recién llegado al mundo, todo “nuevo” (niño) debe ser integrado al mundo al que llega y que es más viejo que él. Su llegada renueva al mundo, pero también la llegada de los nuevos es una amenaza para el mundo a la vez es interrupción de lo precedente y anuncio de lo que no es todavía. (Bárcena, 2009, p. 25)

A partir de la consideración de la natalidad —que Arendt identifica como la esencia de la educación— es posible conjugar la tradición con un rol más activo y de menor sometimiento para el educando. Este “llega” al mundo cultural para iniciar algo nuevo y no solo para repetirlo; rompe con lo anterior, llevando consigo la memoria de un pasado del que proviene. Continuidad y ruptura son las dos caras de todo acto educativo.

Nada de esto es posible si no rescatamos la acción de transmitir, que en palabras de Larrosa no es otra cosa que “conducir afuera, afuera de lo que uno es, afuera del dominio trazado de antemano, fuera de lo ya dicho, de lo ya pensado, de lo ya interpretado” (Larrosa, 2003, p. 482). Precisamente para sacudir

<sup>3</sup> Nos referimos a la crítica de Arendt a los totalitarismos que, para ella, nacen cuando se obtura el espacio de convivencia entre los ciudadanos cortando con la tradición cultural que los une y vuelve comunidad.

estructuras sociales injustas es que la transmisión viene a ofrecer “otros mundos” en los que la novedad es posible gracias a quienes la reciben. Paradójicamente, ser receptor ahora equivale a la posibilidad universal de ser actor en la cultura que nos recibe.

Dirá el psicoanalista egipcio Jacques Hasoun que en esto consiste una “transmisión lograda”, la oportunidad de darle al educando la libertad suficiente como para salir de las ataduras del pasado para “mejor reencontrarlo” (Boletta, 2018, p. 2). No es, por tanto, el acto mismo de transmitir lo que debe ponerse en entredicho sino la actitud posibilitante o limitante que ambos polos de la relación educativa asumen. Y es al educador a quien le corresponde la iniciativa de generar el espacio de confianza e “intimidad” en el que entrega el legado, invitando a los educandos a hacerlo propio y transformar con él lo que merezca ser transformado.

### ¿Qué transmitir en el siglo XXI?

Decíamos más arriba que la escuela como dispositivo de construcción de ciudadanías nuevas adquiere en la Modernidad el carácter de “claustro” dentro de cuyas paredes se transmiten valores y saberes que sostendrán con más eficacia el desempeño ciudadano de los estudiantes en el “afuera” del mundo. Es sabido también que esta lógica del “adentroafuera” supone una desvinculación entre el saber y el hacer, el conocer y el vivir, como si ambos momentos no estuvieran profundamente implicados en la vida humana. De allí que desde la aparición de las pedagogías críticas se plantee la necesidad de aprender en y para la praxis.

Ahora bien, en el siglo XXI se presenta otro fenómeno que pone en crisis esta última perspectiva: la vida de los jóvenes y adolescentes parece transcurrir en una gran parte del tiempo

en un mundo que no es el nuestro. Alessandro Baricco lo llama “el ultramundo” (Baricco, 2020), “un mundo subterráneo, complejo, inmaterial, donde la gente muda, penetra en sus propias estructuras mentales y cambia sus certezas, imaginarios, deseos y prioridades” (Sierra Hernández, 2023, p. 308), con lo cual el afuera o el adentro ahora ha cobrado este nuevo sentido y pareciera ser que los adultos, docentes, somos quienes hemos quedado afuera del mundo significativo para nuestros estudiantes.

Otro reto que nos plantea esta diversidad de hábitats es el esfuerzo de los docentes por ingresar a ese otro mundo que habitan nuestros estudiantes, pero entrar ¿portando qué? E incluso, entrar, ¿para qué?

La institución educativa pierde su lugar de ofrecimiento de una cultura o tradición que forma ciudadanos si estos ciudadanos habitan mucho más el mundo de la virtualidad con sus reglas de juego y sus normas de convivencia y demandan otro tipo de información que parece “venir desde el futuro” mucho más que continuar el hilo de la tradición. La autoridad “no es un dato previo al encuentro educativo sino el resultado de su puesta en práctica” (Pineau, 2007, p. 40), no tendría nada relevante que ofrecer del pasado sino la posibilidad de procesar información a demanda de la sociedad.

La crisis en la educación del siglo XXI parece consistir en una crisis de confianza. ¿Qué tenemos para ofrecer los adultos a esta generación de estudiantes que merezca su confianza para recibir lo que queremos transmitir? ¿Por qué resulta más confiable o atractivo lo que dice Internet o la inteligencia artificial (IA) que lo que tiene para decir el docente?

En ese “ultramundo” en el que abunda la información no tiene sentido que el docente sea el puente entre el pasado y el futuro —parafraseando a Arendt— sino que surge la figura del “docente *coach*”, el orientador de los aprendizajes.

Tal como sostiene Grimberg, “la enseñanza se encuentra frente al desafío de unas reformas educacionales que han dejado a la profesión de enseñar teniendo que orientar prácticas destinadas a surfear el mar de la información” (Grimberg, 2016, p. 61), pues ya no son necesarios los legados culturales sino las competencias digitales y, con suerte, las competencias blandas o sociales; ya no son necesarios los contenidos sino las competencias que transformen en hábiles a los estudiantes para buscar la información y resolver problemas. En definitiva, parece ser más útil acceder, disponer y juzgar la información que adquirir conocimientos; parece ser más valioso adquirir procedimientos y, ante eso, parece ser que nadie tiene nada para enseñarle a nadie.

Todo este escenario que atraviesa la crisis de la institución escolar, ahora con la tonalidad de la tecnología o el mundo digital, no está realmente lejos de lo que Iván Illich planteaba en los años 70 del siglo pasado en su obra *La sociedad desescolarizada* (Illich, 2011). El pensador anarquista propugnaba un aprendizaje abierto basado en los intereses del individuo y, por ende, no limitado por un *currículum* y mucho menos por una institución. Para comprender de modo rápido lo que Illich esperaba de un educador en este contexto:

Se requerirían tres tipos de competencias educativas en el nuevo sistema: ser creadores y administradores de las “lonjas educacionales” (redes), guiar y orientar a los estudiantes y a los padres en el uso de estas redes y actuar como *primus inter pares*, es decir, liderar a los grupos de pares en los *viajes de exploración intelectual*. El rol del docente sería el de un consejero que ayuda a las personas a establecer metas, ponerse en contacto, elegir los textos u objetos de aprendizaje pertinentes y seleccionar los

métodos para aprender. Este sería el *educador profesional*. (Salgado García, 2013, p. 1314, las bastardillas que no corresponden a la expresión latina son nuestras)

Impresiona ver de qué modo lo que se planteaba utópicamente en 1970 se ha vuelto un tópico real y, más aún, el paradigma a seguir en la educación del siglo XXI. La pregunta sigue siendo si no es posible otra forma de mediación entre lo que es (la historia, el legado cultural; en suma, la tradición) y lo que puede ser (el futuro o el presente transformado); una mediación en la que no se destruya ninguno de los elementos constitutivos de todo proceso educativo: ni el “recién llegado”, ni el contenido cultural que nos explica, ni la figura del docente habilitante de cambios, transformaciones y valorizaciones de esa tradición. La pregunta sigue siendo si es posible seguir hablando de educación si se disuelve alguno de estos términos o si se demuele la institución escolar misma. La transformación digital está allí señalando la urgencia de hacer algo. ¿Será abandonar la tarea de transmitir lo que hay que hacer?

## Consideraciones finales

Como hemos visto, se asocia de manera apresurada el término “transmisión” con una inserción pasiva y acrítica de los sujetos en un todo social y cultural. Pero también hemos visto que desde diversos campos disciplinares se produce una reconstrucción de su sentido y en esta tarea se explicita también la concepción antropológica sobre la que descansan tanto la tarea deconstruccionista como la de reconstrucción. En un caso, se trata de suponer que cada individuo no llega a ser sino en la inmersión en un todo comunitario que lo precede; así, los modernos conciben la naturaleza humana

como proyecto que se realiza en la inserción en la institución escolar. En la posición crítica, por su parte, se supone al hombre como un ser independiente que debe sostener dicha independencia desde la acción crítica y transformadora de los contextos, con lo cual no habría legado cultural que transmitir sino tarea constructiva o reformadora de saberes.

Sostener la tradición o construir la novedad parece ser la alternativa. Ahora bien, ningún ser humano viene al mundo —ni simbólico ni físico— a ser en “tierra virgen”; todos llegamos a un mundo ya construido y recibimos “un mensaje transgeneracional que, bajo la forma de relato familiar, del discurso de la cultura, inscribe a los sujetos en una genealogía y los sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social” (Montenegro y Condenanza, 2014, p. 210) y es imprescindible que así sea, de lo contrario pereceríamos en poco tiempo.

Sin embargo, sostener la inevitable discontinuidad de los procesos culturales supone ya una cierta ruptura o discontinuidad:

Siempre hay un vacío, una ruptura, un corte. En esa relación entre pasado, presente y futuro se transita un espacio, tensionado por el tiempo, en el que las generaciones se constituyen con identidades propias y en el que por otra parte lo históricosocial irrumpe posibilitando u obstaculizando acuerdos. (Montenegro y Condenanza, 2014, p. 290)

Educar no podría dejar ser un acto de transmisión porque, al decir de Arendt, permitir que “el hilo de la tradición se corte” sería renunciar al rol del educador como curador, como cuidador del mundo y de las nuevas generaciones. El acto de transmitir inscribe a otro en una historia que se convertirá en el rellano desde donde tomar fuerzas para seguir escalando, seguir haciendo esa historia. Educarnos es tomar

conciencia de que somos parte de un flujo de movimientos sociales que nos preceden y permiten producir nuevos escenarios desde donde otros recrearán nuevos escenarios más adelante. Algo semejante a tener conciencia de ser contingentes, sujetos pasadores de una riqueza heredada; “esto implica que el objeto será transmitido con la manera que se haga y será reasido por cada sujeto de modo singular, referencia básica de una ética de la transmisión” (Boletta et al, 2018, p. 3). Educar será entonces, de manera ineludible, el acto por el cual se teje el lazo histórico posibilitando la libertad para seguir tejiendo de modo social y contemporáneamente significativo.

Esta irrupción de la institución escolar en el mundo privado de la familia —en la que también se tejen lazos desde la tradición— permitirá al educando “salir” de las lógicas que considera ciertas y “entrar” en otras que merecen ser juzgadas para corroborar su certeza y validez. El docentecurador será quien permita ese juicio libre para recibir, juzgar, gustar y resignificar la tradición; entonces, aprender será “tomar información del entorno en función de un proyecto personal” (Montenegro y Condenanza, 2014, p. 294) al modo de una noble tarea propedéutica: preparar al ser humano para habitar en el siguiente nivel.

“(…) Para el educador, es muy difícil de sobrellevar porque su tarea consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo”, recordábamos con Arendt en el inicio de este artículo, y más difícil en el siglo XXI en el que todo parece decir que lo viejo no es digno de ser recordado y se nos invita a vivir en un futuro que ya es presente. Los docentes de hoy fuimos formados para habitar, habilitar, significar el mundo físico; pero hoy nos encontramos con que nuestras aulas cuentan con la presencia física de los estudiantes que habitan realmente otro mundo: el mundo

digital. Nuestros estudiantes son ciudadanos de un “ultramundo” y pareciera que ser docente en el siglo XXI pasa exclusivamente por decidirnos a hablarlo también nosotros.

Pareciera, en fin, que la flecha de la historia cambia de dirección y el futuro sorprendente, desconcertante, incierto y a la vez prometedor viene a buscarnos. ¿Transmitir qué, entonces? Transmitir, en fin, la conciencia de ser solo un hilo de una trama que se está tejiendo pero que tiene un pasado desde donde diseñar el futuro y bien vivir el presente. Sin docentescuradores (¿transmisores?) no será posible.

## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación, en *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Ballesteros J. (2017). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. UCSF.
- Bárcena F. (2009). Una pedagogía del mundo. Aproximación a la filosofía de la educación de Hannah Arendt. *Revista anthropos: Huellas del conocimiento*, (224). <https://www.scribd.com/doc/221762121/F-Barcelona-Una-Pedagogia-Del-Mundo-Aproximacion-a-La-Filosofia-de-La-Educacion-de-Hannah-Arendt-libre>
- Baricco, A. (2020). *The game*. [Traducción y adaptación al español de La Letra SL].
- Boletta, V. y otros (2018). *Sin transmisión no hay aprendizaje. Reflexiones epistemológicas en torno al concepto de transmisión*. Actas de la II Jornada nacional de epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines. <https://web.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/acta/ii-jornada-nacional-de-epistemologia-en-psicopedagogia-y-disciplinas-afines>
- Durkheim, J. (2013). *Educación y sociología*. Península.
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). *Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagógico, política y sociedad*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.962/ev.962.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.962/ev.962.pdf)
- Grimberg, S. (2016). Elogio de la transmisión. La escolaridad más allá de las sociedades de aprendizaje. *Polifonías. Revista de educación*, año 4, (8).
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Godot.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*, Editorial Universidad Nacional de Córdoba Encuentro Grupo Editor.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Montenegro, E. B. J. y Condenanza, L. M. (2014). Transmitir y educar: sentidos, críticas y posibilidades. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2). [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39365/Vol5%282%29\\_021\\_jett\\_montenegro\\_condenanza.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/39365/Vol5%282%29_021_jett_montenegro_condenanza.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar, en Baquero, Dicker y Frigerio (Comp.), *Las formas de lo escolar*. Del estante Editorial.
- Rousseau, J. (1985). *Emilio*. EDAF.
- Salgado García, E. (2013, enero). *De la sociedad desescolarizada, de Iván Illich, a la Escuela en la Nube de Sugata Mitra*. DOI <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21651.07202>. [https://www.researchgate.net/publication/311297179\\_De\\_la\\_Sociedad\\_Descolarizada\\_de\\_Ivan\\_Illich\\_a\\_la\\_Escuela\\_en\\_la\\_Nube\\_de\\_Sugata\\_Mitra](https://www.researchgate.net/publication/311297179_De_la_Sociedad_Descolarizada_de_Ivan_Illich_a_la_Escuela_en_la_Nube_de_Sugata_Mitra)
- Sierra Hernández, E. (2023, julio-diciembre). Baricco, el No Gamer que estudia

The Game. *Forum*, (24). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/108712/88788>

Vilafranca Manguán, I., (2012, enero-junio), La filosofía de la educación de Rousseau: el naturalismo eudaimonista. *Edu-*

*cació i Història: Revista d'Història de l'Educació* (19), 35-53. Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana DOI: 10.2436/20.3009.01.94. <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000185/00000005.pdf>

### **Carmen González**

Perfil académico y profesional: Profesora en Filosofía para la enseñanza media y superior. Doctora en Filosofía por la Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), 2012. Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UCSF (2016 a octubre de 2023). Investigadora cate-

goría 3 de carrera de Investigador UCSF desde marzo de 2024. Docente de grado y posgrado en carreras de Filosofía y Educación de universidades nacionales y extranjeras. Autora de artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras. [cgonzalez@ucsf.edu.ar](mailto:cgonzalez@ucsf.edu.ar)  
Identificador ORCID: 0009-0002-2825-2237

