
CONDENA A LA TRANSMISIÓN DOGMA DE LA EDUCACIÓN HOY

María Luisa Murga Meler*

Hace tiempo que la educación como hecho de transmisión ha sido condenada y marcada por el universo conceptual y discursivo de la formación. “**En la educación, no se transmite**”. El proceso que ha llevado a decretar esta condena ha sido el de una especie de creación sombría cuyos efectos ya se han dejado sentir en el actual empobrecimiento de la educación, que poco a poco ha sido desmantelada. Dos situaciones pueden indicar las señales de algunos de esos efectos. Una es el hecho de que cada vez más las nuevas generaciones de estudiantes¹ desestiman el deseo de *saber*, huyen de la *disciplina*, se desentienden de la *memoria* y confían más en el atajo de *lo inmediato* que en la pausa y la profundidad. La otra es que también, cada vez más, encontramos maestros que aunque alguna vez llegaron a pensar que su labor era digna, respetable, les generaba entusiasmo

* Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco de la Licenciatura en Pedagogía, de la Maestría en Desarrollo Educativo y del Doctorado en Educación. Este texto forma parte de la línea de investigación: “Instituciones, subjetividad, educación e imaginario”. Correo: mmurga@upn.mx

¹ Niños, jóvenes, adultos; cualquiera que curse un proceso formativo.

y pasión; hoy, con frecuencia, se presentan indolentes, desconcertados e inermes frente a los estudiantes, a los padres y las autoridades, sin muchas posibilidades de recuperar algo de la pasión que alguna vez el saber y su transmisión les hiciera sentir. Otros, circunscriben su labor a la revisión de los libros de texto y a la administración de los ejercicios con los que sus alumnos se adiestran en las técnicas para el seguimiento eficaz de los diversos tipos de instrucciones. Y algunos más, circunscriben aún más su tarea a mantener la conducta de los niños y jóvenes en el límite de su autodestrucción.

Desalojar a la transmisión de la educación efectivamente ha sido una especie de sinsentido, y debatirlo aludiendo a las bondades de ésta también lo sería porque no hay nada que sostenga que la educación pueda realizarse sin transmisión. De hacerlo caeríamos en trivializar el problema y ofreceríamos una muestra más de “reflexión educativa” sostenida únicamente en lo que sí se debería entender por transmisión, y con ello abonaríamos, con una lista más de nimiedades, a eso que llamamos campo educativo. Por ello trataremos de eludir la trampa y aquí se afirma que **la educación es un hecho de transmisión**, que no puede haber institución social sin que ocurra, que de una generación a otra, de un grupo a otro y entre sujetos se transmitan la lengua, los valores, las técnicas, y que no implica solamente su comunicación. La transmisión es, en parte, condición de existencia para lo humano y la cultura.

Si bien se suscribe enfáticamente lo anterior, también es cierto que aunque no se pretenda circundar el terreno de la banalización retórica –tan usual en los textos del campo educativo– sí es necesario reconocer las condiciones que hacen que se genere la condena a la transmisión y cómo su incremento se apuntala ahora en el proceso de crecimiento y expansión de los sistemas educativos como monopolios burocráticos, en los que la educación se pone al servicio de una lógica instrumental. La instrucción aislada como técnica soportada en una matriz discursiva abstracta y paradójicamente superficial-ingenua a la vez que habla del sujeto cognoscente, activo y participativo que apoyado por el maestro como “facilitador”

construirá el conocimiento que le sea significativo. En las acciones, lo que pone en marcha, es un entrenamiento para atender las condiciones de un programa que promueve la *adquisición* de competencias mecánicas previamente definidas por un programa que las considera “idóneas”.

La transformación y empobrecimiento de la educación no se gesta en la actualidad, lleva más de un siglo durante el que minuciosamente se han concatenado diversos factores económicos, políticos e ideológicos con lamentables efectos de largo alcance. Ha sido un fenómeno complejo en el que en su carácter de hecho histórico-social, la educación ha refractado la materia generada por un conjunto de transformaciones que desde finales del siglo XVIII han impactado la vida social. Es posible señalar que son tres las circunstancias que han tomado parte significativa en el descrédito a la transmisión en la educación. Primeramente, es el impacto que la Ilustración y la modernidad capitalista generaron en las condiciones de posibilidad y concreción de la educación en el entramado de las sociedades occidentales, de donde se desprende la crítica a la tradición y a lo que se reconoce como su impulso autoritario. En segundo lugar, y de ésta crítica, surge la condena a la transmisión porque, para este discurso en su vínculo con la tradición ésta conlleva los matices de la autoridad. Y en tercer lugar, casi 60 años después, consolidada en las transformaciones anteriores y en la incorporación del conjunto de saberes disciplinarios del campo “psi”, incluidas ciertas concepciones del psicoanálisis, con los que se buscó alejar a la educación del ámbito privado de la familia y el taller, se introduce la idea de que el profesor tiene que presentarse como ese *facilitador*: “sujeto-supuesto-saber”. Fórmula con la que, de manera extremista, se pone en cuestión el lugar del maestro frente al saber y el conocimiento, banalizando así la importancia que el saber pudiera representar para los sujetos en la relación educativa.

Es así que, estable en las transformaciones de la Ilustración y la modernidad, el embate que sufre la educación se termina de perfilar en los años 60 del siglo pasado, cuando, en este caso, desde

ciertas concepciones de izquierda (progresistas, comunistas, etc.) se consideró que las instituciones sociales, en la forma de aparatos ideológicos de Estado, se transformaron en “jaulas de hierro” burocráticas, las cuales no sólo impedían la posibilidad de formar comunidades, sino que condicionaban y condenaban a las personas a vivir encerradas en sistemas de control que todo lo invadían. El cuestionamiento a estos “aparatos” se articuló paradójicamente con las estrategias encaminadas a diluir la fuerza del Estado para introducir las instituciones del mercado con las que se establecerían otros sistemas de control, esta vez, centralizados corporativamente² (Sennett, 2012).

Así, paradójicamente, buena parte de los elementos que han dispuesto parte del entramado en el que se ha definido el empobrecimiento de la educación se han afirmado en ese desmantelamiento de las instituciones y en el conjunto de concepciones con el que se buscó nutrir la formación y la práctica docente. En ese entramado la educación no sólo ha sido invocada como instrumento positivo que liberará, emancipará e igualará a los individuos en una sociedad democrática en la que la ciudadanía será aprendida desde las escuelas. Sino que a la par esa misma educación ha sido alimentada con las concepciones que apuntan el desarrollo cognoscitivo de los sujetos quienes liberados del yugo de la *disciplina* encontrarán *des-seable* construir sus propios conocimientos sin memorizar y sin que los profesores “depositen” en ellos algún tipo de saber³, y que se instrumente como el mecanismo para producir al tipo de sujetos que las sociedades del mercado neoliberal requieren. Es esa educación que, “libre de toda disciplinariedad”, impulsará los esfuerzos individuales en la construcción de las capacidades instrumentales que se reconocerán como significativas en cada momento del circuito

² Cuarenta años después, dismantelar las instituciones no generó más comunidad, las personas no se volvieron más sensibles a las necesidades de los otros, ni hubo mayor compromiso social, ni los mecanismos de control “externos” dejaron de presionarles.

³ En este caso nos referimos a esa idea de la “educación bancaria”.

en el que se realiza el modelo de producción vigente. Es esa educación carente de dignidad histórica a la que se le canceló su lugar en la transmisión de los saberes. Porque como señalara Castoriadis (2002, pp. 39-40) parte del problema radica en que:

[...] no se sabe qué transmitir; ya no se quiere transmitir (lo que resulta grotesco) la cultura tradicional, la cultura heredada, que al menos es una base absoluta; se pretende tecnificar, instrumentalizar la educación para que quienes salgan de la enseñanza encuentren un empleo y, como es natural, eso fracasa ridículamente [...] Pero hay algo más: es que en la crisis de las significaciones de nuestras sociedades actuales nadie invierte ya positivamente en la educación. Los padres ya no invierten en la escuela, los estudiantes y los escolares no invierten en la escuela, e incluso tal vez se pueda decir que ya ni siquiera los enseñantes pueden invertir en la escuela; y eso es lo que es muy grave.

EL IMPULSO DE LAS LUCES

Con las “luces de la razón” se introdujeron radicalmente a la educación las pautas con las que se transformaría significativamente y con las que adquirió el estatuto de condición axiomática que haría concretarse el proyecto de emancipación de toda la humanidad a través de la ciencia y de la técnica, impulsados por la ideología del progreso. Los principios del proyecto de nuevo orden, en nombre de la razón y abiertamente opuestos al ideal autoritario impuesto por la Iglesia y el Estado, enarbolaron las transformaciones que buscaron abarcar todas las facetas de la vida individual y colectiva. Tanto las formas de decir como las formas de hacer fueron atravesadas por un conjunto de concepciones y redes discursivas con las que se alentó la emergencia, en algunos ámbitos, de modos inéditos con los que se puso en vilo la configuración de las formas de comprensión, las prácticas y los vínculos.

A partir de entonces las cualidades de la educación como institución que fabrica los individuos pertenecientes a cada sociedad y a través de la que se transmiten las pautas culturales, el lenguaje, las formas de hacer y decir, se transforman de manera significativa y con ello:

[...] la preservación de saberes y disciplinas se conjuga con la adopción de patrones de comportamiento y de comprensión destinados a acrecentar la eficiencia del trabajo y el desempeño social, pero también a responder a nuevas exigencias emanadas de formas de vida en permanente recomposición. Esta tensión aparece como pautas de visibilidad y control asociadas a la creación de espacios y estrategias políticos, nuevas estrategias de control, disposiciones institucionales que reclaman nuevas concepciones de identidad (Mier, 2006, p. 15).

De manera que como parte del “motor de la obra con la que se regenerará” la sociedad (Donzelot, 1998, p. 129) la educación se transforma no sólo en sus vínculos con las dimensiones del trabajo (del artesanal y la manufactura en el taller, hacia el industrial), sino con las otras dimensiones de la vida social: el habitar, las formas comunitarias (de la vida rural a la urbana), de las relaciones con la naturaleza y la fisonomía de los sujetos (física y subjetiva). En todo ello participarán desde ese momento el conjunto de saberes –con sus formas discursivas y prácticas– que harán de ella esa institución positiva garante de las promesas de emancipación, libertad y mejora que el progreso ofrecerá en su realización. A partir de entonces la educación apunta a concretar esa condición bienhechora que se le reclama como instrumento de un régimen de expansión en el que la escuela, en su relación con la familia, diseminará las técnicas de una racionalidad que efectivamente verá en los niños la vis de un futuro prefigurado del progreso.

Los saberes que en torno a la educación se habían desarrollado hasta entonces, para nada despreciables, ahora son cargados con las ideas de una infancia y su desarrollo “como figura admisible de

una identidad en proceso de edificación” (Mier, 2006, p. 14) cuya fragilidad estará directamente relacionada con las aspiraciones del gobierno demográfico, y serán aportados tanto desde el saber médico, el de la administración, el psicoanálisis e incluso la milicia.

EL ASALTO A LA TRADICIÓN

En la cauda de la repulsa generalizada contra la fe en la autoridad, la Ilustración impulsó la sumisión de toda autoridad a la razón. Como forma de autoridad la tradición quedó en el sitio de todo aquello dominado por el pasado que impide el comportamiento y la acción razonados por el sujeto, y que se expresa en la forma de los prejuicios. Si bien la tradición consagra lo que en el pasado poseía autoridad, ella es una autoridad anónima y fundada en el reconocimiento de que lo que postula contiene un saber que determina ampliamente las instituciones y el comportamiento de los individuos en tanto sujetos de la historia. Con las transformaciones de la modernidad y las disputas entre la Ilustración y el romanticismo, los conceptos de tradición y autoridad se volvieron extrañamente abstractos, pero a la vez señalan un lugar rígido en tanto que, “como contrapartida abstracta de la libre autodeterminación”, la tradición es presentada como aquello que “nos determina mudamente” (Gadamer, 2007, I, p. 349).

En ese juicio extremo de la Ilustración contra la autoridad de la costumbre, todo lo que de ella se deriva quedó marcado por la condena. Así, lo tradicional o el tradicionalismo en todas las facetas de la experiencia humana con su pasado –lo nuevo y la innovación, y por supuesto la historia misma– pasaron por la criba en la que se buscó liberarlos del lastre que significaba fundarse en la autoridad y la fe. A partir de entonces una reconstrucción radical sobre la base del uso metódico y disciplinado de la razón llevó a la revisión crítica de algunos aspectos de la vida social más claramente sensibles

a la correspondencia con la autoridad de la tradición, uno de ellos por supuesto es la educación.⁴

Parte de esta reconstrucción ha sido, por un lado, la condena ilustrada que plantea que la tradición “se revela ante la razón como imposible o absurda [porque] sólo puede ser entendida como histórica, esto es, retrocediendo a las formas de comprensión del pasado” (Gadamer, 2007, I, p. 343). Y por el otro, ese ánimo impetuoso de la tradición por la *ilustración del romanticismo* que ve en ella “un dato histórico” como los de la naturaleza y además mantiene la fe en las tradiciones: por todo aquello que nos hacen llegar del pasado histórico, frente a lo que la razón debe callar.

Ambas, extremas y prejuiciosas, generaron sus propios efectos pero con los que se perpetúa la oposición abstracta de mito y razón. Y con el anatema, circuló el prejuicio de que la tradición está fija en el pasado, que ya sea de manera oral o escrita sólo es la conservación inútil de unos restos prescindibles que dominan de manera espontánea e irreductible la autodeterminación y la libertad de los sujetos.

Por el contrario es importante señalar que la tradición, más que complementemente fija en el pasado, enuncia una esfera de sentido y la continuación de la memoria que transmite, ya sea en la forma del relato, la leyenda, el mito, los usos o las costumbres. La tradición es eso que hace presente a la humanidad en su relación general con el mundo, sobre todo y significativamente en la tradición escrita –sin descartar la oral. Esa presencia, y su relación con lo ausente, se fundan en el hecho de que los humanos como seres finitos nos constituimos en el proceso de nuestra propia historización. Al pertenecer a la historia –aunque no de manera exclusiva–, la experiencia con la tradición ofrece tanto una esfera de sentido como la posibilidad de construir esa narrativa que es parte del sentido mismo del sujeto en el mundo. La experiencia de la historia, como experiencia total entonces no puede excluir ni la tradición, su transmisión, ni la

⁴ A ello volveremos más adelante.

autoridad que las acompaña en sus vínculos con todas las facetas de la vida individual y colectiva.

Ahora, si bien esto es así, no quiere decir que toda tradición y la autoridad que conlleva tenga que ser asumida como razonable y reconocible, porque aunque la pervivencia de formas de regulación, de sistemas de ordenamiento, de formas rituales o categorías con las que se dibuja el contorno del mundo sean parte de esa experiencia de la historia y su fundamento de valor radica en la condición conservativa de la tradición, esto no implica necesariamente que ella o algo de lo que transmite deba ser conservado obligadamente:

La tradición es siempre también un momento de la libertad y de la historia. Aun la tradición más auténtica y venerable no se realiza, naturalmente, en virtud de la capacidad de permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que necesita ser afirmada, asumida, cultivada. La tradición es esencialmente conservación, y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos. Sin embargo, la conservación es un acto de razón, aunque caracterizado por el hecho de no atraer la atención sobre sí. (Gadamer, 2007, I, p. 350)

Asimismo, la esfera de sentido que la tradición ofrece está siempre tensionada por los límites del juicio y la subjetividad del sujeto. Que a pesar de formar parte de lo social-histórico y viva en relación con distintas tradiciones y su experiencia esté limitada y condicionada de muchas maneras, su comportamiento respecto al pasado estará marcado por el hecho de que ese sujeto al que se interpela con la tradición, no está “acabado”, ni radicalmente condicionado. Es un sujeto cuya deriva pulsional y condición subjetiva le hacen refractar la materia que la tradición ofrece multiplicándola en síntesis generativas que transforman no sólo lo que se transmite, sino aquello que incluso “no se pretendía transmitir”. Además es un sujeto que está con otros quienes en su experiencia de la tradición harán también sus propios juicios, que al relacionarse entrarán en las diversas formas de sentido que cada uno se ofrezca a partir de

lo dado, dónde lo que transmite la tradición puede resultar algo propio, ejemplar o aborrecible.

En este sentido el sujeto al que interpela la tradición es un sujeto que reclama su historización como *necesidad* de su funcionamiento psíquico, que se apuntala en la historicidad de la propia sociedad. Para el sujeto, elaborar su propia historia, poderla narrar, es “situarse y anclar en una historia que sustituye un tiempo vivido-perdido por la versión que el sujeto se procura merced a su reconstrucción de las causas que lo hicieron ser, que dan razón de su presente y hacen pensable e investible un eventual futuro” (Aulagnier, 1997, p. 16). La posibilidad de investir el futuro –por eventual que este sea– radica en esa vivencia que tenemos del pasado, radica en esa experiencia histórica que es dable en razón de la memoria y la tradición. Tanto como si resulta digna de apropiación o detestable, la tradición y lo que transmite permite que el sujeto tenga noticia de los otros y de su alteridad que también le constituyen, lo que de cierto modo le ofrece la experiencia de una posible conciencia histórica.⁵

⁵ Si bien se reconoce, y la reflexión que se propone en torno al tema de la transmisión se sustenta, en parte, en lo que de memoria y formas de sentido se ofrece con ella, no es intención realizar en este texto un desarrollo más amplio de los vínculos que se establecen con la memoria. De hecho ya se han publicado algunas obras en las que se plantean estos asuntos y que vinculan la reflexión en torno de la transmisión exclusivamente con el tema de la memoria y sobre todo con la faceta relativa a los acontecimientos que en la historia de las sociedades han marcado algunos quiebres significativos como por ejemplo: el Holocausto, las dictaduras en América Latina o las guerras civiles, y en estos la apología a los baluartes de la memoria es exaltada amplia y unilateralmente. Por ello es que en el presente se busca establecer distancia con referencias de este tipo, ya que para trabajar el tema de la transmisión desde la perspectiva de la memoria habría que realizar un amplio desarrollo crítico de las perspectivas “apologistas de la memoria como bien”, lo que distraería de los objetivos de este trabajo, lo que además resultaría imprudente porque una crítica a estas apologías merece un espacio considerable y responsable.

EL SUJETO-SUPUESTO-SABER

Un tercer elemento que se articula en la condena a la transmisión tiene que ver con los saberes que a partir del siglo XIX se incorporan al que se construye en la educación. Estos saberes, como decíamos, incluyen al de la medicina con el que se pretenderá ordenar los cuerpos, el de la administración que verá de ordenar el gasto en contra de la dilapidación, y los saberes de la psicología, el psicoanálisis y la psiquiatría, que llegarán para hacer que ese sujeto en formación sea tenido en cuenta a partir de sus capacidades físicas, cognitivas, de memoria, y de la experiencia escolar como algo productivo.

Estos saberes si bien introducen las nociones con las que se apoyará la conducción del desarrollo de la infancia, también introducen las condiciones en las cuales los procesos de formación serán atravesados por conceptos y prácticas con los que se busca gobernarlos en la intención de puntualizarse como el futuro programa. Que incluyó derivaciones hacia la idea de la vigilancia y el cuidado de las condiciones sociales y económicas en las que viven los niños. Así, “por el bien” de los educandos, el saber que alimentó la educación a partir de estas inclusiones abonó en la expectativa de ofrecer la mejora de las condiciones para los procesos formativos. Con este impulso las ideas, ya no sólo de Rousseau, Comenio o Herbart alimentan la concepción de una educación que tendrá que preparar los espacios, contenidos, métodos y técnicas para las cualidades diferenciales de una infancia ya estratificada, y a la que no es posible tratar por igual.

Adicionalmente a ello las ideas de pensadores cuyos intereses principales, en algunos casos, -que no necesariamente se relacionaron directamente con el hecho de la educación- llegaron a nutrir el saber sobre ésta, los alumnos y la escuela. Desde la filosofía y las ciencias humanas Platón, Aristóteles y Kant; hasta Nietzsche, Freud, Gadamer y Derrida, pasando por San Agustín, Rebeláis, Montaigne, Locke, Dilthey, Simmel, Adorno y por supuesto Durkheim y Dewey. En algún momento dedicaron un espacio para reflexionar

en torno de la educación y las vicisitudes que la atraviesan. Todos ellos y aquellos dedicados específicamente a ella y a la escuela, apuntaron los factores de los procesos y pautas de acción en los que se concreta, y que desde los comienzos de la reflexión educativa en occidente marcan especialmente algunos de los significados que se le han reconocido y el sentido que ofrece.

Si bien las aportaciones de muchos de ellos merecerían sus propios apartados, aquí nos interesa resaltar particularmente la reflexión que se introduce en una faceta de la problemática a partir del interés del psicoanálisis por la educación, desde su acercamiento a los dispositivos pedagógicos en la perspectiva de la constitución de los sujetos. Este interés comienza en 1908 con una conferencia de Sandor Ferenczi en la que cuestiona el carácter represivo de la educación de la época y donde señala a la pedagogía por ser un «caldo de cultivo de las más diversas neurosis [que] “descuida la verdadera psicología del hombre”, cultiva la represión de las emociones y conduce a una “ceguera introspectiva”» (Filloux, 2008, p. 28). A esta conferencia le siguen los trabajos de Oskar Pfister⁶ en 1909. Y partir de entonces la miradas del psicoanálisis se posarán en la educación a partir del señalamiento sobre las bases inconscientes de los procesos pedagógicos, las interrogaciones tocarán aspectos como, por ejemplo, la articulación del deseo en los procesos educativos, las pulsiones, la transferencia, la proyección y la idealización, así como los problemas de aprendizaje. Desde ahí la interrogación se orientará de manera significativa, aunque no exclusiva, hacia la relación maestro-alumno, eso que llamamos “relación educativa”, y en muchos casos el objetivo será sólo la figura del maestro.

En este contexto y si bien el tema es interesante y polémico, sólo retomaremos un aspecto de lo que llega a la educación por la vía de los saberes que los distintos psicoanálisis han ofrecido en

⁶ Quien en sus solicitudes a Freud para la revisión y aprobación de sus textos, logra que éste se interese en el tema, le escriba la introducción a un libro y lo reconozca como el pionero de la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía.

cuanto al tema de la posición del maestro frente al saber y al conocimiento que conlleva su relación con los alumnos. Porque luego de dos décadas de una interrelación más o menos sostenida, en algunos ámbitos más cercana a la experiencia personal e institucional, el psicoanálisis no sólo aporta los saberes y beneficios del proceso analítico⁷, sino que a partir de su diseminación en los espacios de formación psicoanalítica en los que convergen tanto docentes, docentes en formación y profesionales de la psicología y la pedagogía interesados en el campo, los efectos de las transformaciones de los movimientos estudiantiles y de izquierda, y la llegada de las ideas de Freire acerca de la educación, se apuntalan mutuamente y se produce el proceso por medio del cual el saber de la educación y la pedagogía será interrogado y hasta cierto punto cuestionado y transformado por los distintos psicoanálisis con los que diversos actores establecen interlocución.⁸

Así, a través de estos espacios de formación y divulgación ciertas enseñanzas tanto de Freud, Melanie Klein como Lacan, por nombrar sólo a los principales, son aprovechadas tanto en la formación como en la docencia. Pero es significativamente, para el caso que nos ocupa, que algunas de las enseñanzas de Lacan en su difusión encuentran eco y anclaje en la condena a la tradición, la autoridad y la transmisión en la educación, y con ello lo que se introduce es la derivación de la fórmula que designa al analista como *sujeto-supuesto-saber*. Fórmula –como otras de Lacan– que corrió con la suerte de que la fortuna le sonriera pasando a formar parte del arsenal discursivo de analistas y no analistas, y que en el psicoanálisis “denuncia el lugar que ocupa la ilusión en el saber que el analizado [imputa al analista] con la esperanza de apropiarse, al final del trayecto, de un omni-saber transformable en un poder sobre los deseos (el suyo, y

⁷ Algunos maestros y sus maestros viven la experiencia del análisis.

⁸ Como no es intención de este trabajo abarcar el desarrollo del psicoanálisis en México como institución, hacemos el salto histórico y geográfico para el efecto, no sin antes indicar que la referencia para esta historia no contada puede ser consultada en: Rocha, G. 2001.

el del otro)” (Aulagnier, 1997, p. 16), fue de cierta manera “aprobada” y la fama que le siguió es justificada en tanto que señala las condiciones de la dinámica transferencial en el análisis. Sin embargo, como muchas otras, tanto de Lacan como de otros –psicoanalistas o no–, además de la polisemia inherente al lenguaje y a los significados que se potencian por efectos de la comunicación, aprehensión y sí: transmisión, adquiere resonancias extrañas con las que no sólo pareciera que se ha tergiversado significativamente el sentido al que apuntaba su autor –hasta donde es posible intuir.

Porque lo que ha prevalecido de tal fórmula es la consideración de que la definición del analista y del maestro tendría que designarse en los términos de un “sujeto-supuesto-ignorante”. Dónde, para el analista, “«supuesto» designaría esta vez la condición necesaria para ejercer la función analítica [...] que implicaría una separación entre una teoría cuyo conocimiento es oficialmente valorizado y exigido [...] y una práctica que por fuerza sufriría menoscabo en caso de recurrir el analista a ese mismo conocimiento” (Aulagnier, 1997, p. 17). Es decir, parecería que el saber teórico tendría que apartarse para que el analista ejerza la escucha en estado de pureza virginal. Y para el caso de la educación ocurre algo parecido, porque es similar el uso y los efectos, es decir, como si el maestro tuviera que colocarse en ese lugar de *no-saber docente* para poder acercar a sus alumnos a la construcción de sus propios aprendizajes o saberes. Y aquí no es esta especie de abstinencia que se requiere para no ofrecer “las respuestas” a las preguntas, los ejercicios o los problemas, ese tipo de abstinencia prácticamente ha acompañado a la labor docente desde siempre en muchos casos.

Más aún, ese “sujeto-supuesto-saber” de la educación que apela al *no-saber docente* es una especie de doble negación del saber que conlleva la marca de las transformaciones que la Ilustración y la Modernidad trajeron en tanto que, al definirse de manera abstracta, acarrearán esa indefinición a todo lo que remite a las estelas de la autoridad y la transmisión, y así, tanto aquello que pueda ser catalogado como tradicional, o que implique algún tipo de autoridad

o de transmisión, será condenado al ostracismo de ese *no-saber*⁹ que se reitera implacablemente para señalar lo que la educación no es, pero que debiera.

CONDICIÓN AXIOMÁTICA DE LA EDUCACIÓN

En su condición de hecho histórico-social la educación se concreta en la disposición de un conjunto de procesos y pautas de acción que, algunas de ellas, han pervivido desde las sociedades tradicionales. Dichos procesos y sus componentes en los que se fija el conjunto de pautas que definen el universo en el que se sostiene el impulso por preservarla, aunque por momentos parezca que desaparecerá en cualquier instante, se han constituido como pilares en los que se sostiene una idea de la educación que ha alimentado la significación y el sentido de los conceptos y las prácticas.

Como institución, la educación apunta a lo que “la naturaleza en sí” no puede realizar debido a la extraordinaria complejidad funcional, simbólica e imaginaria de la vida social. Al no poder conservarse sólo a partir de la transmisión de los patrones funcionales que en su articulación con las estructuras impulse el comportamiento con el que la especie realice su vida, como lo hace el código genético de las otras especies. La vida de las sociedades requiere para desarrollarse, más allá de estos patrones, consolidar en la conformación de los sujetos la realización de las aptitudes que aseguren que la vida social-histórica se haga presente, se conserve y enfrente los cambios. De manera que el proceso de conformación de los integrantes de cada sociedad supone la creación de un nuevo individuo, que a pesar de haber nacido en el entretejido de la sociedad y su cultura, además se transforme en ese ser para participar de la vida socio-histórica; y en ello la educación lleva a cabo el papel

⁹ Que no es, por lo menos en esta referencia, el no-saber de lo inconsciente.

significativo de transformar a los individuos de la especie en miembros de la sociedad.

Esta transformación se realiza por la “virtud creadora” de la educación (Durkheim, 1996, p. 50) que se diferencia del aprendizaje progresivo por el cual el resto de las especies se desarrollan y conforman los patrones conductuales de los individuos que las componen. Al ser responsable no sólo de un tipo particular de aprendizaje progresivo¹⁰, sino del hecho fundamentalmente colectivo que la realiza y con el que cada sociedad busca preservarse en su condición efectiva como ese conjunto de diferentes grupos con sus creencias religiosas, opiniones colectivas, prácticas morales, tradiciones, formas de intercambio y rituales, series discursivas, y desde el siglo XVIII tipos profesionales. La educación se realiza como la posibilidad de que en las sociedades se transmitan los fundamentos que la hacen lo que son. Que se transmita aquello que daría pie a posibles respuestas a las preguntas: ¿Quiénes somos como colectividad? ¿Qué somos los unos para los otros? ¿Dónde y en qué estamos? ¿Qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?

Las respuestas, como las instituciones que cada sociedad se ofrece, son el lenguaje, las formas de hacer (las técnicas y herramientas), los patrones normativos, los valores, las clasificaciones, los tipos sociales. Por ello además de la inteligencia para aprender, las sociedades requieren que los individuos tengan capacidad de memoria (y su contrario: el olvido), y capacidad de reflexión, para que sostenida en ellas la educación se concrete como *transmisión*. Así, la educación es transmisión, decíamos, y su realización puede ser tenida en cuenta como una de las instituciones sobre las cuales es posible figurar las condiciones de efectuación de cada sociedad. Como andamios, las instituciones, sus categorías, normas y valores, se fundan en tanto que su origen y destino es consonante con la potencia del caos –psíquico y social– al que están encaminadas

¹⁰ Todos los individuos de las especies animales, incluidos los hombres, aprenden; pero como indica Castoriadis lo relevante en ello es “por qué algunos no aprenden”.

a contener y con ello ofrecer la posibilidad del sentido. Su fijeza y reciedumbre es la que, por momentos, las torna en condiciones axiomáticas en las que se afianza la vida social en toda su extensión, funcional e imaginaria.

Como las instituciones no pueden ser explicadas por factores exteriores a las colectividades humanas, ni tampoco pueden serlo por factores naturales, biológicos o lógicos y como sentido encarnado en el hacer social de cada colectividad en cada momento sociohistórico, su transmisión sólo se hace posible a través de los medios adecuados. Requieren de ciertas condiciones extrínsecas, del campo estable en el que se articulen y de los patrones con los que se hagan reconocibles, de manera que no sólo se ofrezcan como conjuntos de signos aislados, sino como códigos de significación y materia para el sentido. Este campo, el campo de los universos simbólicos de cada sociedad es la materia privilegiada de la transmisión y es la materia en la que se refractan las creaciones sociales, tanto las consideradas positivas como las negativas.

En tanto hecho social e histórico complejo y a pesar de la fijeza que exhiben y se les reclama, en su conformación y disposición son *relativamente estables* porque obedecen a relaciones complejas en las que no sólo intervienen cánones o códigos, ni tampoco son solamente materia expuesta a la interacción comunicativa. Porque “irrelevante en sí mismo, el signo carece de otra identidad que la potencia de referir a otra cosa, no es sino apertura, advenimiento permanente, punto de disgregación o confirmación de certidumbre” (Mier, 2004, p. 138). Así, en su “calidad de pura potencia” la materia simbólica conlleva la inteligibilidad del mundo, pero además establece relaciones complejas con las acciones¹¹, ya que “fija su relación con el deseo, las presenta como el tejido mismo de las fantasías, las recupera como el eje ordenador de la memoria, o como el dominio de la realización potencial de los afectos” (Mier, 2004, p. 139).

¹¹ “Las identifica, señala sus secuencias, fija sus concatenaciones, las transforma en historia o en proyecto” (Mier, 2006, p. 138).

Así, el régimen simbólico más que unificar necesariamente los procesos de significación, los diversifica por efectos de operaciones singulares de síntesis, lo que nos presenta una materia polivalente cuya presencia puede ser fugaz. Por ello y para que tenga posibilidades efectivas de articulación, debe fijarse tanto en categorías, códigos, patrones y formas rituales, que para sedimentarse habrán de arraigarse por medio de un proceso que es a un tiempo social, intelectual –cognitivo– político y económico. Este proceso de arraigo implica formas narrativas como los mitos, formas de acción simbólica como los rituales y formas de intercambio.

Para que la educación se realice como incontestable, a pesar de las transformaciones, y no haya duda de que se tiene que llevar a cabo de manera que se fabrique los sujetos de cada sociedad para con ello evitar el peligro de la disgregación, se precisa que las categorías y los conceptos encuentren la fuerza que admita no sólo su definición. Requiere de esa fuerza que permita, además de expresar la obligatoriedad de las normas o las prescripciones o de definir los marcos para la acción, la legitimidad que las sitúa como esa verdad irrefutable que cada sociedad se ofrece. Demanda la fuerza que las inscriba en esa experiencia radical que es “la historia como totalidad, la experiencia de una *duración* del vínculo [social con] su capacidad de mantenerse más allá de la presencia”. Experiencia que es a la vez “el pacto con los ausentes –muertos y aún no nacidos–, que se expresa como un instante, como una memoria, como una espera y como una duración” (Mier, 2004, p. 130).

Por lo que, a partir de que la institución de la sociedad se efectúa, ciertas categorías, formas rituales y normativas son tratadas como evidencia de la vida social. Fijando no sólo las condiciones en las que puede decirse que se estabiliza, ya que perfila los contornos de los hábitos y las creencias. Así, el conjunto con el que se nombran y hacen evidentes las realidades en las distintas facetas de la sociedad, se constituye en axiomas a partir de los cuales se han prefigurado algunas de las creencias con las que se alimenta el entramado de relaciones y formas de acción que concreta a cada

sociedad. Entramado al que pertenece la educación y en el que ciertas concepciones, pautas de acción y mecanismos de control han adquirido la fijeza que los sitúa, como señalamos párrafos arriba, a modo de columnas en las que aun todavía hoy se erige como institución transhistórica.

De manera que, apuntalados en ese requerimiento de estabilidad y “por el bien” de los educandos y el programa que encarnan, en la práctica de la educación desde el siglo XIX se distribuyen conceptos, currículum y técnicas; se divulgan disposiciones físicas, psíquicas y cognitivas con las que se definirán mecanismos de control de las prácticas y las conductas, tanto de alumnos como de profesores. La educación, antes forma artesanal, paulatinamente se transforma en una especie de “ingeniería científica”, y asediada por las disciplinas y la burocracia de los sistemas educativos en plena expansión, comienza su proceso de borramiento. Cada vez que el profesor intente realizar la clase y al tiempo que piensa en la materia de la misma, tendrá que pensar también en sus alumnos y la escuela como el conglomerado complejo de un sinnúmero de variables que deberá controlar, y frente a las cuales (la de por sí condición incalculable de su oficio) se exagera.

Si bien señalamos todo esto, no pretendemos afirmar que el profesor, antes ni ahora, tendría que desentenderse de las condiciones de vida –materiales, simbólicas o psíquicas– de sus alumnos. Ni tampoco que alumnos y escuela no son entidades complejas. Por el contrario, lo que se pretende señalar es que adicionalmente a la responsabilidad por su clase y desde el siglo XIX se exige que el profesor tenga en cuenta detalladamente ese conjunto de variables siempre al tiempo que prepara y ofrece las materias de sus clases. Ello introduce, y ese es el argumento aquí, una dosis significativa de incertidumbre e incalculabilidad a lo que de por sí ya le era incierto, poniendo en entredicho su lugar. Adicionalmente, la fragmentación de los alumnos en las múltiples facetas en las que ahora se pretende reconocerlos, no sólo disocia su condición, sino que exaspera la cuota de afección que conllevan los procesos formativos.

Todas estas caracterizaciones y valorizaciones acerca de la educación, la formación, el aprendizaje, los alumnos y el maestro, se han conformado como dogmas de la educación que desde hace un poco más de 30 años en México han tenido una traducción en ocasiones simplista y en otras extremista. Son concepciones que desde la experiencia académica se incorporan a la formación de los docentes nóveles como una especie de arsenal de conceptos que una vez concluidos los estudios, y al incorporarse a la práctica se esgrimen a modo de barreras con las cuales se busca contener la angustia e incertidumbre que genera la complejidad del aula y las exigencias de la práctica. Pero como se han incorporado al “bagaje conceptual” con el que se formaron, se vuelven contra de la reflexión e impiden pensar la educación de otra manera. Son conceptos y categorías que unifican las dimensiones de las realidades educativas, las empobrecen y reducen. Son categorías que, sostenidas en otras, operan como afirmaciones indudables con las que se configura una trama cristalizada con la que se busca acotar los procesos incalculables y en ocasiones paradójicos que la educación potencia.

CONDENA Y PARADOJA DE LA TRANSMISIÓN

A la vez que necesaria y contingente, en tanto que se efectúa en las condiciones de posibilidad del vínculo colectivo y significativamente de la vida subjetiva, la transmisión no es ni buena ni mala, ni positiva ni negativa. Así se ha realizado desde las sociedades tradicionales y en cada momento sociohistórico conlleva la potencia de conformar tanto los sujetos para su preservación como para su transformación y si bien excede sus contenidos, tampoco los excluye; más bien se concreta en tensión permanente con estos, y que al ser condenada y negada se definen los contornos de una paradoja en la que, además, la banalidad juega un papel relevante.

Porque si bien el racionalismo crítico de la modernidad desarrolló teóricamente la forma conceptual de ciertas realidades sociales,

políticas y económicas que ya se expresaban como luchas efectivas y apuestas filosóficas, que buscaban romper con las trabas que impedían lo que se consideraba era el pleno desarrollo de la sociedad y sus instituciones, incluida la educación. También proveyó la matriz discursiva con la que se configuraron las definiciones abstractas de la tradición y la autoridad, a partir de las cuales se han construido los axiomas con los que se sostiene un conjunto de “concepciones” con las que se atraviesa a la educación, en ánimo de hacerla que responda a los ideales de progreso que hoy se le asignan y que no implican, para nada, las posibilidades de mejora de la vida individual y colectiva, sino la de las condiciones expansivas de esa ingeniería burocrática de los sistemas educativos.

Al respecto hemos de tener en cuenta que en este país desde los años 70 del siglo pasado, se introducen una serie de planteamientos en los que se hablaba de transformaciones en la concepción de la enseñanza, el aprendizaje y entre líneas de la labor docente. Es en la reforma que le correspondió a Luis Echeverría dónde se señalaba que la educación se tendría que concretar más allá de la promesa de igualdad. En dicha reforma se planteaba que:

Como proceso personal, la educación debe corresponder a la etapa de cambios por la que atraviesa el país y al momento de desarrollo científico y tecnológico mundial. En vez de promover la adaptación, promoverá la conciencia crítica, y en vez de favorecer un orden estático estimulará el cambio. Por esto los métodos educativos serán flexibles y acentuarán la experiencia; no insistirán en la memorización sino en la capacidad de observación, el análisis, las interrelaciones y la inducción; no darán el conocimiento ya elaborado sino llevarán al educando a aprender por sí mismo (Latapí, 1975, p. 1330).

En los términos de este discurso, la educación aparentemente habría de transitar hacia la transformación de un conjunto de pautas que agregarían nuevos axiomas para su divulgación y sostén: la participación activa de los alumnos, la formación de su conciencia

crítica, la estimulación del cambio, la flexibilidad, la no-memorización y por supuesto la no-transmisión. Y es a partir de ello, que preconiza al respecto sistemáticamente en el conjunto de producciones con las que se divulga ese “saber educativo”.

Además, con este párrafo, podemos reconocer algunos de los contenidos axiomáticos con los que la educación en este país se ha caracterizado como esa forma paradójica de dominio, sumisión y exhortación a la transformación y el cambio creativo, a la vez que se forma a los maestros en la penuria de un saber que se les escamotea y que se deja librado a la suerte de su experiencia de aprendizaje con los textos de las distintas reformas gubernamentales. En este caso, lamentablemente, no es sólo el efecto de una moda académica: por ejemplo el constructivismo; o teórica: el psicoanálisis. Es además la concatenación de pautas de gobernabilidad, mecanismos de control económico y corporativo, exigencias de cientificidad, desidias, ánimos reformistas y redentores, buenas voluntades y presencias críticas con las que se ha atravesado a la educación, y a la que no se teme mencionar como promesa de futuro.

Parte de ese universo de creencias y conceptos con los que se pretenden concretar dichos ideales y con los que se sostienen las barreras con las cuales se busca contener el desbordamiento de la expansión sistémica, es el que se expresa en el cúmulo de prácticas y comunicaciones que se producen en el campo educativo en México. Y es en el terreno de las concepciones que se utilizan para referir tanto experiencias prácticas o formativas como reflexiones conceptuales, que encontramos la materia para reconocer las condiciones que configuran la paradoja de la negación de la transmisión, y las condiciones que hacen efectivo el borramiento de la educación como ese ámbito en el que, el saber se transmite. Porque en algunos textos, ponencias o cursos que se divulgan como producto de la actividad académica de ese campo, podemos encontrar que esa abstracción en la que quedan las concepciones de la tradición, la autoridad y en consecuencia la transmisión, se hace presente de manera que algunas concepciones sobre la educación y los docentes

son presentadas y trabajadas de forma fragmentaria, poco clara o de manera inexacta. Y quizá esto se deba a que no han sido comprendidas o se exponen de manera equívoca, y lo mismo podríamos decir de las correlaciones que con ellas se elaboran.

Sin embargo, aunque así es la vida, así es la educación, así es el conocimiento; ocurre que esas confusiones o malos entendidos se blanden con la fuerza contundente de una total autoridad, o se expresan con la arbitrariedad de lo incuestionable y con ello lindan en los terrenos de esa tradición abstracta cuya autoridad se esgrime inamovible. Estas comunicaciones nos presentan casos de remisiones a una práctica y procesos formativos en los que se pretende desarrollar la reflexión en torno a la posible –y en algunos casos necesaria– transformación de las prácticas docentes porque en ellas se reconoce “la marca cuestionable” de la tradición, la transmisión y la autoridad. En ellas se presenta al profesor como el que lleva a cabo su papel en el aula desde las cualidades del “rol tradicional”. Y sin mayor definición se cataloga y califican las acciones, se deja entrever que ese profesor que asume ese impugnable “rol tradicional” será aquel que supuestamente de manera rígida y resistente al cambio, sostendrá que la educación es transmisión de contenidos, conocimientos o saberes. Con ello se califica su actitud como “negativa” frente a las posibilidades de una educación que desde estas revisiones se propone como “constructivista” y en la que el profesor es el *facilitador* de los aprendizajes, que no transmite conocimientos.

En alguno de estos trabajos se afirma lo siguiente:

Antes de cursar el diplomado la posición del profesor era totalmente tradicional en cuanto a la relación maestro alumno; los conocimientos eran teóricos y no había una integración total del profesor con su grupo [...]. Después de cursarlo, la participación del profesor era de colaboración con el grupo [...] sin este cambio de actitud el profesor no se atrevía a enviar a los alumnos al campo de trabajo para relacionar la teoría con la práctica (Ducoing, 2003, p. 299).

Es decir, además de lo señalado el profesor tradicional no se integra totalmente con su grupo y además impide su contacto con el campo y por ende la correlación de la teoría con la práctica. En ello se presenta al docente calificado como “tradicional” como alguien hermético e incapaz de realizar algo tan accesible como la realización de la vinculación teoría práctica, como si en realidad esto fuera así de simple, sólo con decirlo. Adicionalmente en algunas otras investigaciones del campo educativo se señala que:

[...] es necesario ampliar el concepto tradicional del docente como transmisor [...] a un investigador del cómo se ha construido el conocimiento en su área disciplinaria y cómo él en su práctica docente puede construir con sus alumnos en el contexto de los contenidos de los programas (Ducoing, 2003, p. 314).

En este tipo de señalamientos se hace referencia explícita a la figura “tradicional del maestro” como aquel que transmite, que no investiga; que no tiene en cuenta eso que se ha denominado airoosamente “educación progresista”.

Así, tanto la enseñanza como la investigación en el campo educativo incorporan saberes con los cuales se pretende transformar esas concepciones tradicionales y rígidas, y tal como se plantea en los análisis que se hicieran en el COMIE:

Desde una perspectiva cognoscitivista, las investigaciones se orientaron, en los años setenta, hacia el pensamiento tanto de maestros como de alumnos [...] Esto, dio lugar a que se dejara de conceptuar a los alumnos y maestros como entes pasivos, es decir, como receptores del conocimiento y transmisores del mismo (Piña, Furlan y Sañudo, 2003, p. 35).

Por tanto, la imagen que se dibuja de maestros y alumnos, y con la que se busca representarlos para hacer “visible” eso que no queremos de la educación, se tiñe con la vaguedad de tales concepciones y hace que también resulte pobre en cuanto a una especie de

caracterización del maestro tradicional. Todas ellas, resultan difusas y bastante equívocas, porque apelan no sólo al ensimismamiento en el que la tradición, la autoridad y la transmisión han quedado sumidas, sino que además pareciera que esa enigmática condición del profesor tradicional es producto de esas mismas aportaciones en el campo educativo, en las que con frecuencia –como en los casos descritos– las argumentaciones se realizan con muy poco fundamento conceptual, metodológico y epistémico, contrario a lo que se suele demandar en los textos que lo componen. En este caso particular nos atrevemos a adelantar una hipótesis y es que pareciera que todas estas afirmaciones acerca de la educación se realizan, en ocasiones, desde una distancia enrarecida por la falta de acercamiento sistemático a la experiencia de la formación docente, particularmente la normalista, en tanto que sustento histórico efectivo del campo educativo, y basadas, como única referencia, en el quehacer docente de profesionales de diversas disciplinas.

Todo ello hace que la condición axiomática de la educación se precipite en la conformación de modelos y pautas para la acción, que en sinergia con el conjunto de dogmas que la acompañaban desde el siglo XVIII y la ingeniería burocrática en la que se sostiene el sistema educativo actual, hace a la educación ese inmoral¹² sistema de adiestramiento en el que se ha convertido. Porque si bien la educación no es la puerta de la emancipación, ni libera a los sujetos, sí es posible pensar todavía que algo de su tendencia a la transformación puede ser rescatado. Es un hecho que en la educación hay transmisión, porque “no hay civilización en la que la transmisión de los conocimientos de generación en generación se oponga a una

¹² Por inmoral no se entiende lo que con descuido se divulga como falto de “decencia”, sino desde la acepción que Durkheim le reconoce cuando plantea a la sociedad como “entidad moral”. Así lo inmoral se atribuye al sistema burocrático que gobierna el desmantelamiento de la educación como hecho colectivo, despojándola de las dimensiones de la disciplina y la solidaridad que la hacen soportar los avatares de la transmisión.

constitución constitutiva de la cultura” (Mier, 2012, p. 48). También es necesario señalar que:

No se educa sólo para la construcción de una inteligibilidad contemplativa, sino práctica y, no obstante, reticente a asumir de manera inquestionada, las determinaciones instrumentales del marco cultural de la contemporaneidad [...] La educación involucra, así, la exigencia de actuar a contrapelo de la racionalidad, pero de conformidad con la exigencia ética de la construcción colectiva de un entorno y una historia (Mier, 2012, pp. 41-42).

Por ello entonces, no es posible tampoco que la autoridad que se le exige al maestro se funde en la anulación del saber, del conocimiento y su transmisión, instaurada en la exigencia del predominio de un pseudo saber instrumental, derivado del diseño de planes y estrategias educativas en las que su figura está supeditada al discurso que privilegia la certeza de la eficacia en el seguimiento de pautas e instrucciones, que luego serán evaluadas en un ejercicio indiferente de convalidación programático-administrativo, a partir de criterios conceptuales abstractos: lo tradicional, la no-transmisibilidad del saber.

En la constante duda acerca de su supuesto saber, un maestro así “desautorizado” y que acepta ser autoridad, no puede sostenerse en la necesaria tensión que significa ofrecer a sus alumnos esa primera certeza del conocimiento, el que sabe inacabado e imperfecto. ¿Quién, en esas condiciones, podrá ayudarles a mitigar, en parte, la incertidumbre del proceso de aprehensión del conocimiento y a modular los efectos de la desmesura de la imaginación y las pulsiones, para potenciar el deseo de saber? En esas condiciones sólo le queda, como a muchos otros, refugiarse¹³ en las tareas de supervisión y control de los ejercicios disciplinarios de los alumnos, circunscritos a la reiteración mecánica de los contenidos de un

¹³ Refugio precario y alienante por cierto.

programa con el que se enseñan cuadros programáticos de materias dispuestas según la prueba nacional o la modalidad de la reforma educativa en curso.

Lo lamentable de la condena a la transmisión en la educación no radica exclusivamente en la precarización del lugar del maestro —que ya es bastante. Sino en los efectos de largo alcance que genera, tanto porque se sustenta en la concepción mecánica-instrumental de la educación y de la transmisión que involucra, como en la profunda ignorancia que exhibe acerca la experiencia formativa y su indiferencia por los efectos que genera. Esta concepción, casi fantasmagórica, y desde la que se realiza la condena a la transmisión en la educación, la presenta como ese acto unívocamente mecánico por medio del cual un eje maestro inculca códigos de lenguaje, pensamiento y acción, con los que se programa la experiencia de los sujetos hacia un orden predefinido. Es una concepción que ignora, y ese es su despropósito, que la sociedad, la cultura y los sujetos sólo pueden efectuarse en ese campo, en el que de uno a otro, de maestro a alumno, de alumno a maestro, de generación en generación se transmite lo que hace posible el sentido. Frente a estas concepciones que niegan la transmisión en la educación y además señalan como deplorable todo aquello que se vincule con ella y con la autoridad, es preciso, como señalamos al inicio, afirmar contundente que *la educación es transmisión* y con ello ratificar, como en otras ocasiones, la interrogación incesante ¿Por qué tiene que ser así y no de otra manera?

REFERENCIAS

- Aulagnier, P. (1997). *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo. Del discurso identificador al discurso delirante*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (2002). *Cornelius Castoriadis. La insignificancia y la imaginación. Diálogos*. Madrid: Trotta.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Barcelona: Pre-Textos.

- Ducoing, P. (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. Tomo II, México: COMIE.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y Método*. 2 vols., Salamanca: Sígueme.
- Latapí, P. (diciembre 1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior*, 25, 12, 1323-1333.
- Mier, R. (2004). Calidades y tiempos del vínculo. *Tramas*, 21, 123-160.
- Mier, R. (2006). Prólogo. Para una reflexión sobre la imaginación teórica en la acción formativa. En Jiménez, M. A. (ed.) *Los usos de la teoría en la investigación* (p. 13). México: Seminario del discurso educativo/Plaza y Valdés.
- Mier, R. (2012). Educación y autonomía: ética y política de la urgencia. En García, M. L. y Murga, M. L. (eds.) *Qué educación para estos tiempos* (p. 41). México: UPN.
- Piña, J. M., Furlan, A. y Sañudo, L., (2003). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. México: COMIE.
- Rocha, G. (14 de diciembre de 2001). *Las instituciones psicoanalíticas en México. Un análisis sobre la formación de analistas y sus mecanismos de regulación*. *Acheronta*. Recuperado el 28 de julio de 2016 de: <http://www.acheronta.org/acheronta14/rochatesis.htm>
- Sennett, R. (2012). *The Culture of the New Capitalism*. Estados Unidos: Yale University Press.