

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RIOS
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
COHORTE 2001-2002**

**VICIOS Y VIRTUDES
DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL**

**Una Re-visión
del vínculo *pedagogía-tradición*
en tiempos post-tradicionales**

Maestranda: Prof. Natalia Fattore

Director: Dr. Estanislao Antelo

-2007-

*A mis viejos, Amadeo y Zulma, por ser pasadores de una tradición,
y a los "nuevos" que tienen la tarea de renovarla:
Ignacio, Francisco, Juana y Vera*

Nuestras instituciones ya no valen nada: sobre esto existe unanimidad. Sin embargo, la culpa no es de ellas, sino nuestra. Después de haber perdido todos los instintos que dieron origen a las instituciones, estamos por perder las instituciones mismas, porque nosotros ya no servimos para ellas (...)

Para que haya instituciones es necesario que haya una especie de voluntad, de instinto, de imperativo antiliberal hasta la crueldad; *una voluntad de tradición*, de responsabilidad para con los siglos futuros, de solidaridad encadenada de las generaciones pasadas a las futuras in infinitum (...)

Occidente entero carece ya de aquellos instintos de donde nacen las instituciones, de donde nace el futuro: tal vez ninguna otra cosa sea tan contraria a su "espíritu moderno". Las personas viven para el hoy, viven con mucha prisa, viven muy irresponsablemente, y esto precisamente es lo que se llama "libertad".

Friedrich Nietzsche (1954)
El crepúsculo de los ídolos

INDICE

Agradecimientos.....	5
• INTRODUCCIÓN.....	6
• CAPITULO 1	
La eficacia de las tradiciones.....	12
a-Introducción al concepto de Tradición	
b-Tradición, Memoria e Identidades colectivas	
c-Tradición, Repetición y Rutinas	
d-El poder instituyente del Ritual	
e-La autoridad de los guardianes	
• CAPITULO 2	
Un invento a contramano: Usos y abusos del término “tradicional”	
en el campo pedagógico.....	48
1. De que hablamos cuando hablamos de Pedagogía tradicional	
1a-Nuevas, Críticas y Alternativas	
1b-Sobre el problema de situar el origen de la pedagogía tradicional	
1c-Paradojas de la dupla Tradición - Modernidad	
1d- Acerca de cómo la pedagogía moderna se transformó en tradicional	
• CAPITULO 3	
Las coordenadas de la Pedagogía Tradicional, -o de cómo los	
pedagogos vivieron del pecado-.....	90
1. Un estilo aislante	
2. El valor de los antiguos	

3. Divinas tentaciones	
4. Maestros eran los de antes	
5. Ascetismo y educación: Memorizar y repetir	
• CAPITULO 4	
Los signos del declive. O de los rasgos de una pedagogía post-tradicional.....	129
1. Pedagogía y tradición	
2. Tiempos post-tradicionales	
3- Los desafíos de la pedagogía en un orden post-tradicional	
• CONCLUSIONES.....	151
• BIBLIOGRAFÍA GENERAL.....	160

AGRADECIMIENTOS

A dos MAESTROS, de esos en quienes -al decir de Georges Steiner- *“resulta tangible la pasión que desprenden”*: Silvia Serra y Estanislao Antelo. A ambos, por la confianza, y por sus innumerables generosidades.

A Graciela Frigerio, por la capacidad de ofrecer lecturas alejadas de los parámetros “ordenadores” de las ciencias de la educación.

A Paula Marini, por la palabra amiga.

A Paula, a María Paula y a Laura, por compartir la “9” en “La Rosadita” de Paraná y por hacer placenteros los años de maestría.

A Víctor y a Eli, por los espacios no-académicos compartidos a lo largo de los años de maestría, espacios donde se aprenden y se enseñan muchas cosas.

A los docentes que hacen la Maestría en educación de la UNER, por la dedicación y la generosidad de lo *“pasado”*.

A los compañeros del Centro de estudios en Pedagogía Crítica, por los proyectos, el tiempo y las muchas alegrías compartidas.

A Sandra, Moni, Gisel y Caro, por formar un gran equipo.

INTRODUCCIÓN

“Vivir en un campo político sin autoridad y sin la conciencia paralela de que la fuente de autoridad trasciende al poder y a los que están en el poder, significa verse enfrentado de nuevo –sin la fe religiosa en un comienzo sacro y sin la protección de las normas de comportamientos tradicionales y, por tanto, obvias- con los problemas elementales de la convivencia humana”.

Hanna Arendt: 1996

El trabajo que aquí se presenta pretende ofrecer una resignificación de la “pedagogía tradicional”. El campo de la Pedagogía ha estado históricamente vinculado a la noción de “**tradición**”, en tanto la etimología de esta palabra se vincula a un verbo pedagógico por excelencia: **transmitir**. Sin embargo, un breve recorrido por la historia de la pedagogía nos muestra que el proyecto de una pedagogía “sin tradición” fue el ideal a alcanzar de todo “progresismo” pedagógico, casi diríamos desde todos los tiempos; por lo menos en la extensísima distancia que separa a los primeros humanistas de las actuales “pedagogías psicológicas” (Varela: 1991).

En este sentido es que decimos que el problema que aquí elegimos abordar tiene un estricto carácter paradójico. Asistimos actualmente a la destitución de las coordenadas básicas (Antelo: 2001) que durante varios siglos ordenaron el recorrido de la *transmisión de la cultura*, coordenadas que constituían algunos de los dispositivos básicos de esta “maldita pedagogía”: rutinas, autoridades exteriores, largo plazo, disciplina, aislamiento, rituales, memoria, homogeneidad. Estos conceptos no parecen llevarse bien con los tiempos que corren, tiempos plagados de transformaciones y cambio, donde el lenguaje del reciclaje, el corto plazo, la flexibilidad, el riesgo, la crisis de autoridad y la individualización de toda acción, se han convertido en un lugar común en el terreno educativo.

Sin embargo, una vez socavados los dispositivos propios de la pedagogía tradicional, no sólo no encontramos el mundo feliz esperado, sino que *lo que queda* es un saber que parece estar en suspenso ante los nuevos problemas que lo aquejan. El nuevo orden pedagógico que se nos ofrece, lejos de habernos liberado de las coacciones y de la alienante fuerza de la **tradición**, nos enfrenta a nuevos riesgos y peligros, o como diagnosticara Gilles Deleuze, a nuevas liberaciones y nuevas servidumbres.

Proponemos entonces re-venir a la pedagogía tradicional. Una re-visión que según entendemos, sólo es posible realizar en tanto ese proyecto quedó frustrado, se trata

de situarnos en el momento en que los rasgos que dieron forma e instituyeron a la pedagogía tradicional como tal, han sido alterados definitivamente.

Slavoj Zizek nos ha explicado que el objeto propio del psicoanálisis, aquello en lo cual se concentra, son *las consecuencias inesperadas de la desintegración de las estructuras tradicionales que regulaban la vida libidinal*. Y abre para nosotros una pregunta perturbadora: *¿Por qué la declinación de la autoridad paterna y de los roles sociales y genéricos fijos generan nuevas angustias, en lugar de abrir para nosotros un mundo feliz de individuos ocupados en el cuidado creativo de sí mismos, que disfruten del proceso perpetuo de cambiar y dar nueva forma a sus múltiples identidades fijas?* (Zizek: 2001, 363).

Convertiremos aquí esta pregunta para discutirla en términos pedagógicos:

¿Por qué la declinación de la “pedagogía tradicional” genera nuevos malestares, en lugar de abrir “escuelas felices” que rebozen de liberados sujetos críticos, flexibles, autónomos y abiertos al cambio?

De lo que se trata es de analizar la incomodidad que le genera a nuestro oficio vernos de pronto liberados de la Pedagogía tradicional, ver cumplido el anhelado sueño.

Esta tesis parte de reconocer las transformaciones que el concepto de “Tradición” –en términos amplios- está sufriendo. Nos valemos para realizar estas afirmaciones de una serie de trabajos provenientes del campo de la sociología, la filosofía, el psicoanálisis y el análisis político. Se trata de una serie de análisis que describen las transformaciones de una sociedad que ya no cuenta con la seguridad de ninguna *tradición*, de ninguna autoridad exterior. Se trata del argumento del ocaso de una época, y las descripciones de una sociedad que ha llegado a ser **post-tradicional** (Giddens: 1997). Sociedad de “riesgo”, sociedades post-edípicas, modernidad reflexiva, segunda ilustración, aparecen como algunos de los nombres que intentan describir estos tiempos que corren, como dijimos, *posteriores a la naturaleza y la tradición*. Sociedades que se caracterizan por la “desintegración” de las certezas que ofrecía la sociedad industrial. Es esta caída de las formas sociales que producían “ordenes vinculantes” para la acción, la que pone al sujeto en la obligación de encontrar nuevas certezas para sí mismo. Así, riesgo, deriva, incertidumbre, desconfianza, inseguridad, incalculabilidad, se abren paso en los momentos en que la tradición –con toda su carga de *conservación del pasado*, repetición y seguridad ontológica- se retrae.

Sabemos que las tradiciones, mediante sus estrategias constitutivas –hechas de rituales, guardianes, memorias y rutinas-, funcionan a modo de garantía de nuestra inserción en la historia, y que mucha de su eficacia reside en la capacidad de brindar seguridad a los sujetos, teniendo una fuerza vinculante debido a sus contenidos normativos, de tal manera que el concepto de tradición se acerca muchas veces a la misma idea de “ley”.

El declive de las tradiciones, o lo que podemos llamar la caída de todo “tribunal exterior” (Laclau: 1997), transforma radicalmente los procesos de construcción de las identidades, pone en jaque a las instituciones sociales, por lo que el terreno pedagógico sale alterado radicalmente.

Entendemos entonces que es a partir de la afirmación de la existencia de un orden **post-tradicional**, que se hace posible examinar y entender la eficacia de las tradiciones, el por qué de su perdurabilidad y los riesgos a los que su destitución nos enfrenta.

Es el prefijo **post** el que viene a instalar la actualidad de la pedagogía tradicional, constituyéndose en una herramienta analítica para examinar el “viejo” o histórico modo de pensarla; el que nos permite reconstruir retroactivamente nuestro campo, *re-leerlo*, *re-pensarlo*. Entendemos así que el redescubrimiento de la tradición se produce al mismo tiempo que el de su disolución.

La Re-visión que aquí se ofrece se ordena a partir de tres entradas:

En el capítulo 1 abrimos la discusión sobre el término “tradición”. Este concepto abre un conjunto de problemáticas a las que las pedagogías “nuevas”, “transformadoras”, “innovadoras”, no le han prestado demasiada atención.

Entender de que están hechas las tradiciones, cuales son sus dispositivos fundantes, cual es la función que cumplen en la construcción de las identidades colectivas, de que manera se vinculan al acto de “hacer memoria”, que lugar ocupa en su perdurabilidad la figura de los guardianes, cual es el poder del tiempo rutinario y que se juega en la puesta en escena de los rituales; puede ayudarnos quizás a reconocer, -operación poco habitual en nuestro campo- la “eficacia” de la “aborrecida pedagogía”.

En el capítulo dos nos detenemos a analizar *los usos* que del concepto “tradición” se han hecho en el campo pedagógico. Sostenemos que es éste un término que recorre el campo de la historia de la pedagogía, y que no puede ser definido en su

“positividad”, sino en función de una serie de conceptos que se oponen a ella. El análisis del concepto nos lleva a reflexionar acerca del lugar que la pedagogía tradicional parece llamada a ocupar -mas allá de los momentos históricos- en el territorio de las pedagogías “hegemónicas” o “triumfantes”.

La discusión sobre la temporalidad del “origen” de lo tradicional en educación es un segundo eje de este capítulo. En tanto entendemos que es la intervención sobre un campo la que le proporciona retroactivamente su origen, mostraremos que la pedagogía tradicional es una creación de movimientos pedagógicos posteriores que fundaron su obsesión por “lo nuevo” en la crítica a ella, sobretodo de los movimientos que empiezan a aparecer de la mano de la psicología de corte constructivista. El *apres-coup* de la nominación abre algunas líneas interesantes para cruzar a la pedagogía tradicional con el campo de las pedagogías críticas, alternativas y reproductivistas; ya que el significante “tradicional” suele estar asociado a muchos y disímiles significados.

El vínculo entre la pedagogía “tradicional” y la “pedagogía “moderna” completa el recorrido de este capítulo, términos que entendemos han permanecido bastante cercanos para el campo de la educación. Intentamos aquí recorrer algunos argumentos que permiten establecer tanto las regularidades como las diferencias que los acercan y los alejan.

En principio, los tiempos modernos forman parte de un primer momento post-tradicional. Esto es así en tanto la ruptura con la tradición pareciera ser una característica definitoria de la modernidad; a partir de la cual ningún valor puede ya estar basado en apelaciones a la “*autoridad del pasado*”. Los orígenes supuestamente divinos o basados en alguna otra forma de autoridad de las instituciones ya no son suficientes para justificarlas en el mundo moderno. La ciencia y la “razón” iban a reemplazar a los preceptos “no pensantes” de la tradición y las costumbres. Sin embargo, y tal como argumentaremos, la modernidad hizo tanto por destruir como por inventar “tradiciones” (Hobsbawn: 2001); tradiciones que se convirtieron en herramientas fundamentales de legitimación de las nuevas formas de poder que estaban instalándose. La forma que asume el orden escolar moderno –con sus finalidades trascendentes, sus dispositivos disciplinarios, sus rituales y maestros interesados en la “salvación” de la población infantil- puede entenderse justamente como una de esas “tradiciones inventadas”.

En el capítulo 3 nos ocuparemos de las coordenadas básicas de la pedagogía tradicional, intentando ofrecer un análisis “descriptivo” de la misma y no “calificativo” como ha sido habitualmente la caracterización de lo tradicional. El análisis de la *“matriz” de lo tradicional en pedagogía* hace posible discutir su desarme con el consecuente grado de malestar.

¿Qué dispositivos garantizaron la eficacia de la pedagogía tradicional? ¿Cuáles son las operaciones que garantizaron su perdurabilidad en el tiempo? ¿De qué estaban hechas sus certezas? ¿Cuáles fueron sus premisas ordenadoras?

Claro que es necesario aclarar que esta tesis intenta realizar un análisis que vaya más allá de la crítica a la que siempre estuvo expuesta, más allá del rosario de maldades escritas contra la escuela tradicional (Trilla: 2002). En este sentido, es este un análisis que en términos benjaminianos, llamaríamos “a contrapelo”. Examinar los elementos, las prácticas y los sujetos que allí se anudaban es una operación posible en tanto esa pedagogía acabó, y por lo tanto no puede restituirse como si fuera una “esencia perdida”. Es Borges quien nos enseñó que sólo son nuestros los paraísos perdidos. Ahora bien, los paraísos perdidos siempre habilitan la idealización de ciertas almas nostálgicas que insisten en “volver”. Es necesario entonces aquí prevenirnos del rápido gesto –ilusorio en realidad- de pretender “volver”, y cuando de tradiciones se trata el riesgo siempre está presente. Hanna Arendt decía en los años 50, en momentos en que ya diagnosticaba una “crisis de autoridad” asociada a una “crisis de la tradición”, que los conservadores tenían una oportunidad bastante buena de ser escuchados.¹ Sabemos de la recurrencia en nuestro país de los argumentos que proclaman -ante la perplejidad a las que nos enfrentan las nuevas realidades-, la “vuelta” a un viejo orden que pareciera siempre ser puro y libre de conflictos.

El capítulo cuatro intenta dar cuenta de algunos de los rasgos fundamentales de un orden “post-tradicional”, al mismo tiempo que abre una serie de interrogantes acerca de la forma en que este nuevo orden impacta en el terreno pedagógico. Arriesgamos aquí algunos argumentos que nos permiten describir los rasgos de una pedagogía donde la autoridad del pasado ha dejado de operar y proponer sentidos ordenadores.

¹ *“Estoy muy convencida de que no encontraremos difícil producir esos sustitutos, que usaremos la violencia y pretenderemos que se ha restaurado la autoridad o que nuestro nuevo descubrimiento de la utilidad funcional de la religión producirá un sustituto de la religión”*
Arendt, H. (1996, 114)

La pedagogía tradicional, aquella que nació en el banquillo de los acusados, se correrá en esta tesis del lugar históricamente asignado. En tiempos *post* no es raro que aparezca pidiéndonos rendición de cuentas sobre *lo que queda* del campo pedagógico. Y quizás hasta nos haga alguna mueca burlona.

CAPÍTULO 1

LA EFICACIA DE LAS TRADICIONES

“Eneas, futuro fundador de Roma, abandona Troya asediada por los griegos; lleva en la espalda a su padre Anquises; su hijo Ascanio le da la mano, mientras que su mujer Creúsa lo sigue a la distancia”.
Eneidas, 2, verso 705. En Legendre: 1996

1-Una introducción al concepto de Tradición

La palabra **Tradición** nos remite, en un primer sentido, a un verbo pedagógico por excelencia: tradición es **transmitir**.¹ El verbo latino del que proviene la palabra tradición es *tradere*, y significa *transmitir o dar algo a alguien para que lo guarde*. *Tradere* se usaba originariamente en el derecho romano, haciendo referencia a las leyes de la herencia. La propiedad que pasaba de una generación a otra se daba en administración, y el heredero tenía obligación de protegerla y conservarla (Giddens: 2000). *Tradere* tiene además el sentido de los verbos *liberar, remitir, entregar, dar*, que desembocan en *darse a, ofrecerse...a otro* (Hassoun: 1996).

Siguiendo a Régis Debray (1997) podríamos comenzar diciendo que lo decisivo del sentido del término está en el prefijo **trans**, que habla del pasaje, del traslado, de los desplazamientos, del transporte, *de las mediaciones, de la pena y el viaje*. Toda transmisión implica esencialmente un transporte en el tiempo, transporte tanto de bienes como de ideas, tanto de fuerzas como de formas; y en este sentido toda transmisión es siempre diacrónica y móvil², establece un vínculo entre los muertos y los vivos, la mayoría de las veces en ausencia física de los emisores. *Ya sea que ordene el presente a un pasado luminoso o un futuro salvador, mítico o no, una transmisión ordena lo efectivo a lo virtual* (Ibid, 17). Las tradiciones, en este sentido, constituyen una manera de solucionar el problema del *pasaje, del viaje* del tiempo, de su corrosión. Toda tradición es un intento de domesticar al tiempo y a su *paso*. Es la

¹Tradición: 1-f. **Transmisión** de noticias, composiciones literarias, doctrinas, ritos, costumbres, etc, hecha **de generación en generación**. 2- f. Noticia de un hecho antiguo transmitida de este modo. 3- f. Doctrina, costumbre, etc. **conservada en un pueblo por transmisión** de padres a hijos. 4- f. Elaboración literaria, en prosa o verso, de un **suceso transmitido por tradición oral**. 5-f. Der. **Entrega a alguien** de algo. 6-f. Ecd. Conjunto de los **textos conservados** o no, que a lo largo del tiempo han transmitido una determinada obra. Diccionario de la Real Academia española, consulta on-line 06-03-2003.

² Debray se detiene en una diferenciación sustantiva entre los términos transmisión y comunicación. Una indagación sobre las consecuencias de esta diferenciación en el terreno pedagógico puede verse en Antelo, E. (2001).

forma en que determinadas sociedades entablan un diálogo con los antepasados, con los muertos.³ Es la forma que se dieron para intentar conservarlos, porque “...a fin de cuentas, si el hombre construyera el **tiempo**, si la naturaleza de éste, pese a los ardidés domesticadores que inventamos para fijarlo y retenerlo, **consistiera en otra cosa que en pasar**, muy neciamente, no habría habido necesidad de transmitir; y si construyera el **espacio**, no habría tardado milenios en negociar con el relieve físico de las vías de comunicación. El tiempo es inseparable de nuestras prácticas de temporalización (comenzando por la escritura o la figuración), como el espacio lo es de nuestras prácticas de espaciamento (comenzando por nuestros modos de locomoción)” (Ibid, 129, resaltado propio).

Podríamos decir entonces, que las tradiciones forman parte de esas prácticas de temporalización, prácticas que *inventa* el hombre ante la necesidad de construir un soporte “temporal” y “espacial” que garantice la permanencia del pasado en el presente, y por ende una continuidad de la cual sostenerse.

Anthony Giddens nos proporciona un primer acercamiento al término en este registro. La tradición, nos dice, no se refiere a ningún particular cuerpo de creencias y prácticas, (y en este sentido se diferenciaría de la “religión”) sino a la manera en que se organizan dichas prácticas y creencias, especialmente en relación al *tiempo*: “La tradición es una manera de integrar el control reflexivo de la acción con la organización del **tiempo** y el **espacio** de una comunidad. Es una manera de manejar el tiempo y el espacio que inserta cualquier actividad o experiencia particular en la continuidad del pasado, presente y futuro y estos a su vez se estructuran por prácticas recurrentes” (Giddens: 1999, 45). A diferencia de la religión, entonces, toda tradición brinda confianza no sólo porque brinda un marco de referencia, sino porque asegura una forma de hacer las cosas con relación al tiempo: *siempre se hizo así*.

A través de las tradiciones, -del tiempo de la “repetición” propio de toda tradición- el presente se orienta en relación al pasado y el futuro se configura sin separarlo como si fuera un territorio aislado⁴. Una especie de “puente”, tal como lo define Hanna Arendt,

³ Debray cita a Comte, para afirmar que “la humanidad está mas hecha de muertos que de vivos”, y que, en ese sentido, la “cultura” es nada más que “el culto de los grandes muertos” (Op. cit, 97).

⁴ “Tradición es todo aquello que se transmite, especialmente de progenie en progenie; que es como decir la raíz de todo estado o acto humano; estando más vivos los muertos que aquellos por los que circula la sangre de ellos; ilusos que pueden inventar fácilmente lo que es pura revivencia y crear discursos que conmueven con la apariencia de la novedad, en la medida en que está olvidada la voz arcaica que ya los pronunció en la antigüedad” Zolla, E. (2003).

que permite circular *sin riesgos*⁵ del pasado al futuro. Esa brecha del tiempo, la que separa al pasado del futuro, para esta pensadora, no es un problema propio de la modernidad y podría decirse que tampoco es un problema histórico, sino *“algo coetáneo de la existencia del hombre sobre la tierra”* (Arendt: 1996, 19). Lo que sucede es que desde los años que siguieron a la fundación de Roma esa brecha quedó “salvada” por la tradición⁶, instituida como “pasamanos” al que cada generación se ligó para poder comprender el mundo. Mientras la tradición se mantuviera, las generaciones permanecerían ligadas a través de la cadena de la transmisión. La transmisión era pensada sobre la base de un tiempo de larga duración, y sostenida sobre la autoridad que otorgaba el pasado.

Pero la tradición también es, como anticipa Giddens, una forma de organización del espacio. Las sociedades “tradicionales” siempre están arraigadas en contextos que delimitan lugares originarios y centrales. Podríamos decir que en las sociedades pre-modernas, *espacio y tiempo* están contenidos en un entorno físico, y las relaciones sociales se aferran a un contexto local de interacción, un territorio que posee fronteras culturales bien delimitadas⁷, *impermeables* dirá Giddens, entre los que están dentro y los que están fuera.

Así, en la gran mayoría de los ambientes pre-modernos el entorno local es el sitio en que se emplazan los enjambres de relaciones sociales, que por poseer un ámbito espacial reducido, proporciona solidez en el tiempo. La localidad es así el foco de –y contribuye a- la seguridad ontológica. Lo desconocido es ese *espacio culturalmente definido* que separa lo exterior del mundo de lo *“familiar”*, estructurado por las

⁵ Giddens plantea que el concepto de “riesgo” aparece, al igual que el de “tradición”, con el advenimiento de la “modernidad”, momento en el que comienza la “crisis” de la tradición. Es cuando la tradición se retrae que el hombre se enfrenta a un nuevo perfil de “riesgo”.

⁶ *“...solo dos veces en nuestra historia enfrentamos períodos en los que los hombres son conscientes y superconscientes del hecho de la tradición, e identifican la edad con la autoridad. En primer lugar, esto ocurrió cuando los romanos adoptaron el pensamiento y la cultura clásicos griegos como su tradición espiritual propia, y por tanto decidieron históricamente que la tradición tendría una influencia formativa permanente sobre la civilización europea. Antes de los romanos no se conocía el concepto de tradición; con ellos se convirtió, primero, en el hilo conductor a través del pasado y en la cadena a la que cada generación, y a sabiendas o no, tuvo que ligarse para comprender el mundo y su propia experiencia, y después, perduró como tal. Hasta el período del Romanticismo no volvemos a encontrar tan exaltada conciencia y glorificación de la tradición”.* (Arendt: 1996, 32)

⁷ Será la modernidad y el advenimiento de los estados nacionales lo que romperá con esta continuidad, mecanismo que Giddens llamará de “desanclaje”. Sin embargo encontraremos ciertas continuidades entre las sociedades primitivas y las sociedades nacionales; de tal manera que será recién el contexto actual de “mundialización de las culturas” (Ortiz: 1996) el que nos permita hablar del quiebre de la legitimidad de las tradiciones. Sobre esto último avanzan Giddens (1997) y Ortiz (1996).

tradiciones con las que se identifica la colectividad (Giddens: 1997). Espacio al que muchas veces se le suelen atribuir cualidades sagradas.

Así, la *comunidad local* se constituye en uno de los contextos de confianza⁸ con los que Giddens describe las relaciones en las sociedades tradicionales.

El concepto de "territorialidad" (Ortiz: 1996) puede ser de utilidad para explicar como en las sociedades "tradicionales" la cultura es indivisa y se define por una centralidad particular. Este centro puede estar sujeto a cambios, pero se logra mantener un grado de integración que permite que la identidad cultural de un grupo se mantenga inalterada.

Es la idea de aislamiento -de la tribu en relación con la aldea campesina, de la villa con la ciudad- lo que determina la conservación o la dinámica de la tradición. *Cuanto más lejos de los centros urbanos y de los cánones de la civilización, mayores serán su integridad y complejidad* (Ibid, 34).

Estas ideas son importantes porque afirman que no es tanto que las sociedades tradicionales se resistan al cambio, sino que incumben a *contextos* en el que se dan pocas demarcaciones temporal-espaciales, en los términos en que los cambios puedan ser significantes (Giddens: 1997, 45). La lógica del poder y el control se basa entonces en una estricta división del "adentro" y el "afuera" y en una vigilancia de la defensa de ese límite⁹.

En estas primeras conceptualizaciones una tradición funciona a modo de "garantía" de nuestra inserción en la historicidad (Mouffe: 1999), *"...en el hecho de estar contruidos como sujetos a través de una serie de discursos ya existentes, y de que precisamente a través de esa tradición que nos constituye nos es dado el mundo y es posible toda acción política"* (Ibid, 36). Para Mouffe la tradición puede definirse como ese mismo *"conjunto de discursos y prácticas"* que nos son necesarios para constituirnos como sujetos.

Esta idea es posible encontrarla en algunas definiciones de "tradicionalismo". Un diccionario clásico de filosofía nos ofrece la siguiente definición: *"El tradicionalismo puede ser entendido de un modo general, es decir, puede referirse al conjunto de la historia humana o a la totalidad de una cultura como parte esencial del estado*

⁸ Las relaciones de parentesco, las cosmologías religiosas y *la tradición* completan el cuadro que describe el entorno de fiabilidad de las culturas pre-modernas (Giddens: 1999, 100).

⁹ Al decir de Bauman (2005) la idea de "comunidad" es la última reliquia de las antiguas utopías de buena sociedad. La utopía parece haberse reducido hoy al tamaño del vecindario más inmediato.

presente; o de un modo limitado, esto es, englobar solamente ciertas normas y concebirlas como el único factor determinante y justificado de la evolución histórica. En el primer caso, el tradicionalismo vale como una concepción del hombre, que sin negar el futuro, y justamente con vistas a él, **sostiene su historicidad**, lo concibe como un estado cargado de pasado, haciendo, por lo tanto, de la tradición **la expresión de una continuidad**".¹⁰

En este sentido, podríamos decir que lo que se pone en discusión cuando de tradiciones hablamos es aquello que define *lo propio del hombre: la aptitud del sapiens para transmitir de una generación a la siguiente (...) caracteres adquiridos* (Debray: op. cit, 95).

Es que es precisamente la facultad de archivar, acumular y hacer circular ideas en el tiempo, aquello que diferencia a los humanos de las demás especies. No se conocen tradiciones animales que con el paso del tiempo logren sumarse a los rasgos de la especie. El hombre, nos dice Debray, es el único animal que conserva huellas de su abuelo, y puede ser modificado por ellas. Se inventa en la medida que almacena. *Dotado de la misma estructura atómica y sometido a las mismas leyes físicas y biológicas que las otras especies animales, y compartiendo el mismo planeta, el género humano tiene de particular el hecho de que cada uno de sus miembros puede, por procuración, vivir en él una experiencia que no vivió personalmente* (Ibid, 96).

La transmisión trabaja así sobre el *sucedere*, donde los grandes aglomerados humanos juegan su propia reproducción: *fabricar la subjetividad*. (Legendre:1996,164) Ciertamente que esta necesidad de transmitir no es más que consecuencia del insuficiente equipamiento con el que venimos los humanos al mundo; hecho por el cual el hombre necesita proveerse de algunos de artefactos de ayuda, prótesis, **objetos inestimables** que necesitará para sobrevivir.

En este sentido, el psicoanalista Pierre Legendre nos ofrece el concepto de genealogía; "un sistema genealógico es *un juego de referencias, un montaje*, el arte social de aparejar al sujeto para que camine (...) Por eso la producción indefinida – nunca cortos de invenciones- de objetos inestimables, que son nuestro revestimiento de legitimidad, al abrigo del cual se camina. Así la **representación de los**

¹⁰ "En el segundo caso, la tradición es insertada en lo actual, no como uno de sus elementos, sino como el único elemento, como **un presente que tiene en el pasado su propio modo de ser**" En: Ferrater Mora: **Diccionario de filosofía** (1965). Tomo II. Sudamericana: Bs. As. Para Mouffe estas dos concepciones marcarían la distancia que separa a la tradición del tradicionalismo: una necesaria experiencia de continuidad con el pasado o un intento de "conservación" de ese pasado sin modificaciones.

antepasados (...) hace pasar como quien no quiere la cosa, el culto de la Referencia, sin el que la reproducción humana se detendría” (Ibid, 16, resaltado propio)

La perpetuación de la vida dependerá, así, *del conjunto de sistemas institucionales fabricados por la humanidad para sobrevivir y difundirse*. La inscripción en una genealogía opera para instituir lo vivo, “*cada vez que se pierde para un sujeto el cariz genealógico, la vida no vive. Esto es lo que está en juego a escala social: aplastar la vida o hacerla vivir; porque no basta con producir la carne humana, además hay que instituir la*” (Ibid, 9). De lo que se trata, dice Legendre, es de la necesidad *de hacer sociedad con lo que está muerto, con los muertos* (Ibid, 43).

Podríamos decir que es tarea de toda tradición ocuparse de ello¹¹. La tradición es una forma de “representación” de los antepasados, esa “referencia” exterior que brinda seguridad, en tanto garantiza cierta continuidad necesaria¹², otorgándole mas autoridad a los muertos que los vivos, sosteniendo la sumisión de toda palabra viva a la muerta: el testamento (Sloterdijk: 2000).¹³

El “porvenir” estará entonces hecho de esas huellas, trazos y marcas. En palabras de De Lajonquière, lo transmitido es siempre *el envoltorio de una marca de pertinencia o un trazo identificador. (...) se trata de una marca que en si misma acarrea una dosis de existencia, o sea, una cuota de saber hacer con la vida* (1999).

En este registro es que podemos pensar la transmisión como una carga, misión y obligación; es allí donde encontramos a Eneas que “carga” con su padre a cuestas, y avanza con su hijo tomado de la mano. Un pasamano entre los tiempos y las generaciones.

Ahora bien, de esa operación sobre la temporalidad que toda tradición realiza, operación propia de lo humano, dependerá además la formación de un lazo social, de un *nosotros*, de una identidad colectiva, fundamental para la construcción y el desarrollo de los pueblos. Toda tradición –entendida como transmisión- constituye entonces un tema de civilización; “*Opera en cuerpos (corporación, cuerpo místico, cuerpo docente –hechiceros, bardos, ancianos, aedos, clérigos, pilotos, maestros,*

¹¹ La genealogía es la construcción misma de una tradición (Laclau: 1997).

¹² Es este último sentido el que encontramos en los argumentos de Debray. Todo individuo, como la humanidad misma, tiene la sustancia del tiempo, por lo que “*Disociarlo de sus memorias, de su nicho técnico y societal, es inventar algo así como la planta humana sin suelo ni fotosíntesis (...) Es suponer la existencia de creencias automotrices sin ruedas de engranaje; digamos: sin apóstoles, patriarcas y peregrinos; sin Iglesia, Estado, escuela o partido*”. (Op. cit, 140).

¹³ Legendre (1996) toma una frase de la “Carta al Padre” de Kafka, que explica esta idea y que bien podría dar cuenta del acto pedagógico: “*Me nutrí espiritualmente de un aserrín de madera, que para colmo, miles de bocas ya habían masticado para mí*”.

*catequistas) para hacer que pase de ayer a hoy el corpus de conocimientos, valores o savoir-faire que a través de múltiples idas y vueltas, **sostiene la identidad de un grupo estable** (confraternidad, academia, Iglesia, corporación, escuela, partido, nación)". (Debray: op. cit, 21).*

Entonces, podríamos decir que el culto al pasado -a la experiencia de las generaciones pasadas- constituye una necesidad tanto individual como política. Es en ese pasaje de la transmisión donde, según parece, se juega *la continuidad* misma de una civilización, de una cultura, es allí, en esa continuidad, donde reside la posibilidad de que *"los nuevos transiten por un mundo preestablecido en el que han nacido como forasteros"*, ya que *"sin testamento, sin tradición –que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica donde están los tesoros y cuál es su valor- parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo (...) ni pasado, ni futuro"*. (Arendt: op. cit, 11) Se trata de *la necesidad de que un mínimo de continuidad sea asegurada*.

Legendre nos recuerda cómo la relevancia del acto de la transmisión fue percibida en el terreno del derecho romano clásico, la transmisión tenía que ver allí con la sucesión, con la necesidad de pasar un legado, de establecer un testamento; *"el ciudadano romano no debe morir sin testamento y lo esencial de este acto consiste en la institución del heredero (...)"* Se trataba, de una exigencia, de una obligación, de un imperativo legal: *"Sé mi heredero"* (Legendre: op. cit, 44).

Sin embargo, en la nominación del heredero no estaba en juego el "contenido" de la herencia, el testador sólo dice "Tú eres el que me seguirás". La filiación se produce bajo una forma tal que también implica el corte, ya que no hay ningún contenido que le de sustancia al "Sé mi heredero" (Kresces: 2000). La transmisión no se funda así en el contenido del mensaje, en aquello que se "pasa" o se "lega", sino ante todo en ese **acto de transmisión**, es decir, *en los montajes de ficción que hacen posible que un acto así se admita y se repita a través de las generaciones* (Legendre: op. cit, 44). Porque de eso trata la tradición: de la función de hacer *recomenzar*.¹⁴

Toda tradición trabaja entonces sobre la posibilidad de **perdurar**, de desafiar al tiempo, su oficio se dirime en la voluntad de **conservar**. Tradición es, de hecho, uno

¹⁴ Es interesante en este sentido prestar atención a la diferenciación entre los términos *hérédité*, -que se refiere a la transmisión de caracteres biológicos y genéticos-, de *héritage*, que justamente apunta al ámbito de lo jurídico y lo cultural. Así, *"La herencia es de todos los seres vivos, sólo el hombre es heredero"* (Debray: op. cit, 96).

de los conceptos más importantes del conservadurismo, quienes –como veremos– consideran que en ella hay contenida sabiduría acumulada. Las tradiciones funcionan como *empresas de construcción de duraciones, de prolongaciones* (Debray: 1997).

Ahora bien, de lo que se trata, tal como veníamos argumentando, es de una *tarea falsamente estática de conservación*. No hay tradiciones puras, la tradición debe ser reinventada por cada nueva generación al hacerse cargo de su herencia cultural de manos de la que la precede¹⁵. Transportar, transmitir ideas en el tiempo no es nunca un proceso lineal; por el contrario, implica siempre una tarea: la de transformar, remodelar, trastocar, *traducir* el original, de tal manera que *el destinatario recibe otra carta que la que el remitente deslizó en el buzón*.

Así como heredar no es recibir (sino seleccionar, reactivar, refundir) transmitir no es transferir (una cosa de un punto a otro). Es reinventar, por lo tanto, alterar (...) la pérdida está ligada al acto mismo de la rememoración, *la alteración es la otra cara de la conservación* (Ibid, 46). Toda prolongación en el tiempo, supone necesariamente, relevos.

Esta idea podemos rastrearla en el mismo origen del término tradición, donde nos encontramos la cercanía de los términos **transmisión, traducción y traición**, conceptos que proceden en el latín de *traditio*, que tiene todos los significados que corresponden al verbo *tradere*, siendo el de tradición sólo uno entre muchos. La idea de *traición* se obtiene a partir del significado de “entregar”, “abandonar”; y *traditor* se usa como “traidor”, siendo su valor dominante el de transmisor de algo, *el que hace entrega de algo*.¹⁶ El célebre e intraducible juego de palabras *traduttore traditore* nos indica ese proceso en el que la obra traducida necesariamente pierde algo del original y necesariamente añade algo que el original no tenía (Larrosa: 1996, 300).

Sabemos que Traducción no significa nunca *intercambio* de una lengua por otra. No hay traducciones sin pérdidas en el pasaje, no hay *transmisión* que no esté hecha de *desasimientos sucesivos* (Legendre: op. cit, 174).

Entonces, la conservación, la perduración de toda tradición estaría vinculada al orden de la traducción, por ende de la traición; ya que sabemos que cuando las traducciones

¹⁵ “La aceptación de la transmisión de los hechos de la cultura significa aquí no “un intento desesperado de crear una identidad calco entre los predecesores y los descendientes sino al modo de un discurso que sería procesado –clandestinamente, como un contrabando– de aquello que se ofrece como herencia” (Hassoun: 1996, 149).

¹⁶ A las no pocas asociaciones que históricamente han ligado a la educación con la religión deberemos agregar, según parece, el que seamos, los educadores, un poco Judas. Jaques Hassoun nos recuerda que *Traditor* es también el renegado, el que se pasa al bando contrario, aquel que se excluye. (Ibid, 176).

intentan ser “literales” siempre amenazan con la incomprensión y el sin sentido. Diríamos que al igual que toda traducción, las tradiciones no dependen del original, del que son siempre posteriores, sino de su “supervivencia” en el tiempo¹⁷.

Pero además, como nos recuerda Benjamin en su ensayo sobre *La tarea del traductor*, “ninguna traducción sería posible si su aspiración suprema fuera la semejanza con el original¹⁸. Porque en su supervivencia –que no debería llamarse así de no significar la evolución y renovación por la que pasan todas las cosas vivas- *el original se modifica*”. (Benjamín: 2001, 80)

Tomando las palabras de Hassoun, la tradición es a la transmisión como una especie de andamio, un sostén esencial y superfluo a la vez; “...*así son los soportes que permiten a los campesinos del valle del Nilo construir sus casas (...) una vez terminadas, este conjunto de planos inclinados y de escaleras desaparece. Es depositado en algún galpón esperando que otro habitante de la aldea tenga necesidad de usarlo. (...) Prescindir de ese sistema equivaldría a edificar sobre la arena. Conservar el conjunto casa-andamio sería una pretensión absurda*”. (Hassoun: 1996, 175).

Así, confundir los conceptos tradición y transmisión, -en nuestro caso, no pensar la tradición como “recreación”-, implica el riesgo de poner en evidencia la muerte de la creación, la muerte del texto, la sujeción del sujeto a valores destinados a la petrificación, una manera de “negar” la parte que se debe sacrificar al transmitir un saber recibido¹⁹ (Ibid, 177).

La integridad y la continuidad de las tradiciones en el tiempo sólo pueden entenderse entonces, a partir de este permanente estado de alteración. En este sentido dice Laclau: “La relación con la tradición no debe ser de sumisión y repetición sino de

¹⁷ Dirá Francois Lyotard: “*Hay una tristeza mortal de eso mismo que es retenido o transmitido (...)de lo que está ligado. La tradición de lo que entonces se experimentaba en el presente es su traición. El pasado es traicionado por el solo hecho de que la presencia que él era es puesta en ausencia (...) Cualquiera fotografía, reciente inclusive, ¿no está esencialmente amarilla? La traición del vivo está contenida en su tradición por el sobreviviente. Se la requiere para que alguna huella persista de la antigua presencia, necesariamente alterada, “recalentada”. El testigo es siempre un mal testigo, un traidor. Pero, con todo, él testimonia*” (1997, 65).

¹⁸ También Gadamer nos explica que “*si forma parte de la esencia de la tradición el que sólo exista en cuanto que haya quien se la apropie, entonces forma parte seguramente de la esencia del hombre, poder romper, criticar y deshacer la tradición*” (Gadamer: 1988, 20).

¹⁹ Este argumento nos habla de cierta “falta” constitutiva e inherente al lazo social, que implica siempre ligadura y desligadura, continuidad y corte. Podríamos pensar tomando los aportes del psicoanálisis en dos polos opuestos en relación a la forma en que el sujeto se posiciona frente al lazo filiatorio: el plano de la autofundación, donde el sujeto se recuesta en la **desligadura** intentando no contar con lo que de ligadura tiene todo lazo. El otro polo es el que intenta asegurar a raja tabla la **continuidad**, la consistencia de un lazo en el que nada anoticia del corte, de la desligadura, de la discontinuidad. El sostenimiento de una tradición sin fisuras nombraría esta posición (Kresces: 2000).

transformación y crítica. Uno debe construir su propio discurso como *diferencia* en relación con esta tradición y esto implica a la vez continuidades y discontinuidades. Si una tradición deja de ser el terreno cultural en el que la creatividad y la inscripción de nuevos problemas tiene lugar, y pasa a ser en cambio un obstáculo para esa creatividad y esa inscripción, ella será gradual y silenciosamente abandonada” (1993, 189).

Es de este paradójico vínculo con *el pasado* –en tanto es siempre y al mismo tiempo conservación y renovación- de donde extraen las tradiciones su autoridad.

Hanna Arendt recorre el concepto de autoridad en la historia de Roma²⁰. Allí, nos dice, era la tradición la que santificaba el pasado, *conservándolo* al transmitir de una generación a otra el testimonio de los antepasados, de los testigos y protagonistas de la fundación sacra. En la medida que esa tradición no se interrumpiera, la autoridad se mantenía intacta. Era inconcebible actuar sin autoridad y tradición, sin normas y modelos aceptados y consagrados por el tiempo, **sin la ayuda de la sabiduría de los padres fundadores.**

En la conocida clasificación que realiza Max Weber²¹ la autoridad “tradicional”, precisamente es entendida como aquella que está basada en la *“creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos”*. La sensación de autoridad, de estabilidad, procede entonces del largo **tiempo** que había durado un recuerdo. Weber explica que aquello que se presentaba como “novedoso” tenía que tener algún rasgo de **continuidad con el pasado** para ser considerado legítimo. Es así que, nos dice, *“primitivamente creaciones conscientes de un orden nuevo fueron debidas a oráculos proféticos o, por lo menos, se presentaron como revelaciones consagradas proféticamente y tenidas, por tanto, como santas... El sometimiento dependió entonces de la creencia en la legitimidad de los profetas. En las épocas dominadas por un riguroso tradicionalismo, la formación de órdenes “nuevos”, es decir, que se consideran como tales, sólo era posible, de no ocurrir por la revelación aludida, mediante la consideración de que en realidad habían sido válidos desde siempre pero no bien conocidos, o que habiendo estado oscurecidos por algún tiempo venían a ser redescubiertos en ese momento”*. (Weber: 1992, 30)

²⁰ Natalidad, fundación y tradición son los términos que Arendt pone a jugar al hablarnos de la autoridad romana.

²¹ Weber distingue en función del tipo de control que se ejerce, una autoridad de tipo “tradicional”, una autoridad “legal-racional”, y una autoridad “carismática”.

Es entonces la autoridad del pasado²², la que funciona como el lugar de “Referencia” que permite que algo se constituya como “verdadero”.

2-Los componentes básicos de una tradición

Partiremos de una de las definiciones que nos ofrece Giddens para analizar los distintos elementos que constituyen una tradición, que nos servirá para analizar su eficacia y pensar sus efectos y su supervivencia en el tiempo.

“La tradición está relacionada con la **memoria**, específicamente con la memoria colectiva; implica el **ritual** y está ligada a lo que denominaré **noción formular de verdad**; tiene **guardianes**, y a diferencia de la costumbre, posee un **carácter vinculante** que combina un contenido moral y emocional” (1997, 84).

a) Tradición, Memoria e Identidades colectivas

El esfuerzo por *conservar* el pasado, por organizarlo en relación al presente que toda tradición supone, vincula a las tradiciones directamente con el ejercicio de la memoria, más precisamente con la conformación de la **memoria colectiva**. Toda tradición, puede pensarse como *un médium organizador de la memoria colectiva* (Giddens: 1997).

El hacer “memoria” permite a los sujetos construir un sentido del pasado que garantiza la conformación de un “nosotros”. Por medio de la invocación al pasado, a un pasado “fundador”, se busca instaurar una certeza que permita fijar la identidad, la pertenencia a un grupo, comunidad o nación. La memoria está vinculada así, explícitamente, con la **construcción de la identidad**, o mejor, de formas identitarias que, aunque cambiantes y heterogéneas, funcionan dando cohesión a los grupos, a las comunidades, e incluso a las naciones.

Podríamos decir que en la medida en que no existen “comunidades naturales” en torno de las cuales puedan reunirse los sujetos, éstas precisan ser inventadas, y la reconstrucción del pasado que proporciona la tradición toma aquí un puesto central.

Tomas Tadeu da Silva argumenta en este sentido que:

²² Este es el nombre de un ensayo de Norbert Elías (1979) en memoria de Teodoro Adorno.

“...pouco importa se os fatos assim narrados são “verdadeiros” ou não; o que importa é que a **narrativa fundadora** funciona para dar à identidade nacional a liga sentimental e afetiva que lhe garante uma certa estabilidade e fixação, sem as quais ela não teria a mesma e necessária eficacia” (da Silva: 2000, 85).

Es la referencia a un mismo “Otro”, a un discurso autorizado, socialmente reconocido (Dios, la Nación, la ciencia, el proletariado, **la tradición**) lo que permite a los individuos sentirse “perteneciendo” a una comunidad. Discursos diferentes que a lo largo del tiempo fue necesario construir para someter al sujeto y producirlo como tal. Un Otro es definido como la instancia por la cual se establece para el sujeto una anterioridad fundadora a partir de la cual un orden *temporal y espacial* se vuelve posible (Dufour, 2001).

Ahora bien, tal como lo explica Bauman (1994) la utilidad de los hechos a los que se apela para construir la comunidad (la sangre, la raza, **el pasado**, etc.) reside en que se hallan fuera del control humano. Se oculta de esta forma el elemento de arbitrariedad y de decisión implícito en toda elección. Así, la renuencia a unirse a la comunidad aparece como un acto de traición. Una traición a los antepasados.

El pasado construido como tradición cumple entonces una función simbólica, la de garantizar al sujeto un origen, un relato, un orden, un punto de apoyo, para la construcción de sus propios discursos, ya que *sin referencias en las cuales se pueda fundamentar una anterioridad y una exterioridad simbólicas, el sujeto no consigue manifestarse en una espacialidad y una temporalidad bastante amplias. Se deja eludir por un presente donde se juega todo.* (Dufour: 2001)

Claro que el pasado que la historia recompone es apenas reconocible para lo que la memoria colectiva pudo retener. El pasado que la historia restituye es en realidad siempre un pasado perdido (Yerushalmi: 1998).

Pero no es eso lo que aquí parece importar. Tal como nos explica Yerushalmi, recordando los mandamientos y las órdenes de “recordar” que se dirigieron al pueblo judío, “...*la angustia de los Sabios no es que se olvide la historia, sino la halakhah, la Ley. Las prioridades están fijadas: aquí, la Ley es lo primero*” (Ibid, 20).

Nos dice Yerushalmi:

“No hay pueblo para el que ciertos elementos del pasado –sean históricos o míticos, y a menudo una mezcla de los dos- no pasen a ser una “Tora” (enseñanza), oral o escrita, una enseñanza canónica, compartida, necesitada

de consenso. Si esta “Tora” puede sobrevivir, es sólo en la medida en que se convierte en una “Tradicición”. Cada grupo, cada pueblo tiene así su *halakhah*; palabra que en hebreo remite a “marchar”, es el camino por el que se marcha, la vía, el conjunto de creencias y ritos que le da a un pueblo un sentido de identidad y le indica un *destino*²³ (Ibid, 22).

Tres cuestiones podemos hasta aquí destacar alrededor de nuestras afirmaciones:

-En primer lugar la importancia básica que este enunciador colectivo tiene en el sostenimiento de la identidad de un grupo. Pareciera que los pueblos necesitan para conformarse y para *sostenerse* en el tiempo construir -si no inventarse- un pasado en común. Esto lo vemos manifestarse con mucha fuerza en las sociedades que emergen de períodos violentos y traumáticos. El pedido de “memoria”, de reconstrucción y transmisión del pasado, funciona allí al modo de un mecanismo unificador.

Las tradiciones definen “verdades” y en tal sentido, un marco de acción que resulta incuestionable. En un contexto de tradicionalización el pasado es **estructurante** y moldea un presente mediante un conjunto de creencias y sentimientos colectivos compartidos, que por su fuerza no son cuestionables.

-Por otro lado, los argumentos aquí presentados nos muestran la cercanía de los términos tradición y ley. Las tradiciones tienen un carácter normativo o moral y es esto lo que garantiza su fuerza y su carácter vinculante. Su naturaleza moral está estrechamente relacionada con los procesos interpretativos por medio de los cuales se vinculan el presente y el pasado. La tradición no solo representa lo que “se hace” en una sociedad, sino también lo que “debería hacerse”²⁴ (Giddens: 1997, 87).

El concepto de “archivo” tal como lo entiende Derrida está asociado a esta discusión, en tanto el “arkhé” nombra el *comienzo* y el *mandato*; “*allí donde las cosas comienzan* –principio físico, histórico u ontológico-, más también el principio según la ley, *allí donde los hombres y los dioses mandan, allí donde se ejerce la autoridad, el orden social, en ese lugar desde el cual el orden es dado*” (Derrida: 1997, 9). Toda tradición exige entonces rigurosa obediencia.

²³ El concepto de *destino* siempre ha estado estrechamente vinculado al de tradición. Según Giddens, es recién con el advenimiento de la sociedad post-tradicional que ese “destino” se convierte en una responsabilidad o “exigencia” individual (1997; 89) Avanzaremos sobre esto en nuestro capítulo 4.

²⁴ La película *Jinete de ballenas* (Nicki Caro, Nueva Zelanda: 2002) es una buena muestra del carácter normativo e inamovible que poseen muchas tradiciones, pero también de la seguridad ontológica que esto produce.

-En tercer lugar la memoria colectiva, permite -a partir de prácticas vinculadas a los rituales sin los cuales ninguna tradición tendría eficacia-, definir *puntos de conexión* entre la gente. Al definir *puntos de conexión*, evoca una persistente sensación de pertenencia a algo otro más que a uno mismo, la sensación de que una filiación de conexiones nos demanda en este mundo (Simon: 1998). Simon nos explica que la memoria histórica está impregnada por la evocación de lo que en hebreo se llama *zakhor*, que es el recuerdo a través de las generaciones, a través de los límites temporales y espaciales. Y en este sentido, nos dice, la tradición es “...*la traza conectora y pública de los que ya no están presentes*”. Traza pública en los dos significados al que el término *público* nos remite: *lo que es común o de todos*, y también lo que *no es* (ni debe ser) *secreto*²⁵.

La operación de transmitir implica siempre una doble tarea: por un lado la de *informar lo inorgánico* fabricando reservas identificables de memoria, mediante técnicas determinadas de inscripción, contabilidad, almacenamiento y puesta en circulación de las huellas; y por el otro *organizar el socius* en la forma de organismos colectivos, dispositivos antirruido, totalidades persistentes y trascendentes a sus miembros²⁶ (...) orden religiosa, iglesia, partido, academia (Debray: op. cit, 28). Materia organizada y organización materializada, dirá Debray. Memoria, construcción y preservación de archivos, pero también mensajeros²⁷, pasadores, encargados del transporte.

Las tradiciones, depósitos de la memoria colectiva, cumplen de este modo con la función de “inmunizar” al organismo colectivo contra el desorden y la agresión. Diríamos, la transmisión-tradición es “*custodio de la integridad de un nosotros, asegura la supervivencia del grupo por el reparto entre los individuos de lo que les es común. La supervivencia de lo que no depende de los programas vitales básicos... sino de la personalidad colectiva que recibe de su historia*” (Ibid, 20).

Así, la persistencia de los hechos de cultura que dependen del lazo social, nos inscribe en una continuidad y nos **asegura** en cierto modo que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo sin ningún nexo con lo que precede.

²⁵ En relación a lo que es “secreto” Derrida introduce una discusión -de la que se hace carne nuestro país- acerca de la publicidad de los archivos. Para el filósofo francés “*La democratización efectiva se mide siempre por este criterio esencial: la participación y el acceso al archivo, a su constitución y a su interpretación. Al contrario, las infracciones de la democracia se miden por lo que una obra reciente y notable por tantos motivos llama Archivos Prohibidos*”. (1997, 12)

²⁶ Al decir de Graciela Frigerio *las instituciones educativas son intentos de desafiar la muerte*.

²⁷ Los judíos, dirá Yerushalmi, no eran virtuosos de la memoria; pero sí eran receptores atentos y soberbios transmisores. Un análisis profundo de los “pasadores” de la tradición judía, aparece en Freud, S. Moisés y la religión monoteísta (1939)

Ahora bien, este sentimiento de seguridad frente al desorden y la agresión opera, además, porque la tradición funciona como *defensa* contra la contingencia; y es que lo nuevo, siempre lindante con la *extranjeridad*,²⁸ por definición, perturba y desordena (Antelo: 2001).

Es en este último sentido que cobra importancia la idea de que las tradiciones son ***un médium de identidad*** (Giddens: 1997). Las tradiciones tienen siempre un carácter excluyente, y se caracterizan por producir una separación entre “nosotros” y “los otros”.²⁹ Como intentamos aquí argumentar, que haya un “nosotros” pareciera ser definitorio del carácter de las tradiciones, *o se es creyente o se es pagano*.³⁰

Toda tradición necesita así, para producir sus creyentes³¹, diferenciar de forma tajante las categorías de amigo y extranjero (si no de enemigo). Los “otros” son aquí los que están afuera, los que no participan de los rituales y de las verdades formularias de la tradición. Es necesario constituir un territorio: *solidificar un conjunto, trazar fronteras*, por lo tanto, *defender y expulsar* (Ibid, 31).

De Ipola explica que toda creencia puede entenderse como “*confianza acordada*”, esto es, no se limita a una certeza personal, sino que por el contrario, se define por la “pertenencia”, es decir es indisociable de la inclusión del creyente en un grupo o colectivo con quien precisamente se comparte una creencia. Así, dar fe es dar “*testimonio a los otros –y a los suyos de una fidelidad- Los otros: esto es, los indiferentes, los que dudan, los infieles o los herejes (...), los suyos, aquellos que lo reconocen y a quienes reconoce como correligionarios, camaradas, hermanos, identificados entre sí y como grupo a través, justamente de la misma comunión*” (1997, 12).

Esta separación será requisito de la estabilidad y seguridad que brinda la pertenencia a una tradición, ya que lo extraño, lo extranjero, lo desconocido, lo no-familiar, aparece

²⁸ La llegada de la modernidad, como veremos, cambiará el estatuto del “extraño”, y con él la idea misma de “confianza”, convirtiéndose esta última no en desconfianza, sino en “*...un estado mental que se puede resumir mejor como ansiedad o miedo existencial*”. (Giddens:1999, 98)

²⁹ Renato Ortiz muestra como los “ritos” mágico-religiosos en las comunidades primitivas tienen una función de antídoto que preserva el orden local contra las incertidumbres de lo desconocido (Ortiz: 1996)

³⁰ Es interesante rastrear en la historia argentina, quienes fueron ocupando el lugar de estos “otros” a los que era necesario excluir para fundar la “tradición” nacional; y por supuesto el lugar que jugó la educación en esa construcción. Se avanza sobre esta idea en Shumway, N. (2002).

³¹ En términos de Debray, “*la creencia no es un fenómeno individual. A través de él actúa una personalidad colectiva. Ideológica o religiosa, la creencia remite por naturaleza a lo colectivo: dependencia, obediencia, pertenencia (...)* En el orden de la creencia, el agregado precede al elemento, y la comunidad al individuo” (Ibid, 140)

siempre amenazando³² la propia integridad; *“lo desconocido es ese espacio definido culturalmente que se mantiene afuera del mundo de “lo familiar” estructurado por las tradiciones con las que se identifica la colectividad”* (Giddens: 1999, 33).

“Nosotros” representa al grupo de pertenencia, donde es posible saber cómo actuar y sentirse seguro. “Ellos” representa el grupo al que no se quiere ni puede pertenecer. Las mencionadas actitudes opuestas son inseparables. No puede haber sentimiento de pertenencia sin sentimiento de exclusión. El mismo antagonismo hace que los grupos aparezcan como reales; que su unidad y coherencia sean verosímiles³³ (Bauman: 1994).

Podríamos decir, entonces, que es al integrar las huellas de la memoria en una memoria “común” que una tradición funciona al modo de marco familiar *estabilizador*, de universo “seguro”. De allí, que a medida que se disuelven las tradiciones, a medida que las “huellas de la memoria” quedan expuestas en toda su desnudez, comienzan a aparecer mayores problemas relativos a la construcción de la identidad y al significado de las normas sociales.³⁴

Como sucede con el mismo concepto de tradición, la identidad sólo parece convertirse en un problema cuando entra en crisis, *“quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiênciã da dúvida e da incerteza”* (Mercer, citado en Woodwark: 2000)

Como lo sintetiza Kathryn Woodwark, aun cuando ese pasado que se reconstruye desde el presente sea “apenas imaginado”, proporciona alguna seguridad frente a un clima de cambio, fluidez y crecientes incertezas. Esta será una de las tareas a la que estarán abocadas las tradiciones fundamentalmente durante la época moderna.

³² Siguiendo los planteos de Laclau, la “amenaza” es el modo específico que asume la negatividad en la construcción de las identidades colectivas. *“En el mismo movimiento por el cual la amenaza se dirige a alguien y cuestiona su existencia o integridad, y en tanto el destinatario de la amenaza reacciona a ella y la enfrenta, se instaura un antagonismo en los marcos del cual el amenazado “juega” su identidad (...) Bajo la figura de la amenaza, pues, la negatividad opera a la vez como condición de imposibilidad y de posibilidad de una identidad”* (Citado en De Ipola: 1997, 71)

³³ Los extranjeros para Bauman no conforman parte del “nosotros” ni del “ellos”. Al no poder ser considerados ni como amigos ni como enemigos los extranjeros son fuente de confusión y de ansiedad, ya que es imposible saber qué esperar de ellos ni cómo tratarlos.

³⁴ Para Giddens fue el propio Freud quien se encontró lidiando con este problema cuando comenzó a trabajar con casos de neurosis, *“cuando inició el psicoanálisis moderno, Freud pensaba que estaba instituyendo un tratamiento científico para la neurosis. Lo que en realidad estaba haciendo era construir un método para renovar la identidad personal en los primeros pasos de una cultura destradicionalizadora”* (Giddens: 2000, 60).

b) Tradición, Repetición y Rutina

Cohesión, seguridad, protección, conservación, tal como intentamos mostrar, son algunas de las palabras que encontramos cuando queremos describir el papel que cumplen las tradiciones en la construcción pero sobre todo en la subsistencia de muchos pueblos. La eficacia de las tradiciones se sustenta en gran medida en el hecho de generar ligaduras emocionales muy fuertes en sus *creyentes*, y sabemos que los vínculos emocionales tienen importantes consecuencias políticas, de allí el vínculo que siempre las tradiciones guardan con el poder.

Ahora bien, las tradiciones tienen una importancia básica porque ofrecen una medida de *seguridad ontológica*; esto es “proveen un *médium* para la estructuración de la continuidad de la vida en los diferentes contextos de acción”. Cuando Giddens dice ***seguridad ontológica*** se refiere a la “...*confianza que la mayoría de los seres humanos depositan en la continuidad de su autoidentidad y en la permanencia de sus entornos, sociales o materiales de acción. Un sentimiento de fiabilidad en personas y cosas, tan crucial a la noción de confianza, es fundamental al sentimiento de seguridad ontológica; por lo que ambas están fuertemente relacionadas psicológicamente*” (Giddens: 1999, 91). El mantenimiento de la identidad personal y su conexión con las identidades colectivas es requisito de la seguridad ontológica; y en este sentido las amenazas a la integridad de las tradiciones pueden ser experimentadas como amenazas a la propia integridad.

Para entender el funcionamiento de la confianza y la seguridad ontológica en los contextos tradicionales, dice Giddens, es necesario retomar la noción de “**tiempo reversible**”. El tiempo reversible es la temporalidad de la **repetición** y está gobernado por la lógica de la repetición, el pasado como medio de estructurar el futuro (Ibid, 102). *La repetición quiere decir tiempo -y tal como vimos, las tradiciones son formas de control del tiempo; “la repetición, en un sentido que necesita ser examinado, consigue remitir el futuro al pasado, a la vez que recurre al pasado para reconstruir el futuro”* (Giddens: 1997, 12).

Lo importante aquí es que ni el “pasado” ni el “futuro” son fenómenos separados del “presente continuo”. Por el contrario, lo característico de las tradiciones es que ***el pasado está incorporado en las prácticas presentes*** como el horizonte del futuro se curva hacia atrás para cruzarse con los acontecimientos pasados” (Giddens: 1999, 103. Resaltado propio)

Esta noción de *tiempo reversible*, nos remite a la concepción freudiana de la temporalidad y de la causalidad psíquica. Es el psicoanálisis el que cuestionando la causalidad lineal funda la eficacia del trabajo analítico "...revelando una forma de recursividad donde el presente actúa retroactivamente sobre el pasado, el cual, -sin embargo- condiciona la significación de lo actual. La retroacción permite así, pensar *el advenimiento de lo nuevo en el interior de lo ya dado*" (Hornstein: 1994, 112)

De lo que se trata entonces, cuando pensamos el vínculo entre tradición y repetición, es de poder pensar aquello que *insiste* con aquello que se presenta como *novedad*³⁵.

La repetición entonces, es siempre transgresión. En la repetición lo Mismo, lo Idéntico, lo Análogo no vuelve. Persiguiendo lo idéntico, lo que vuelve es la diferencia, y no el retorno de lo Mismo³⁶.

Dos sentidos de la repetición es necesario distinguir entonces: aquella circular e inexorable, vinculada a todas las formas de la imitación, el calco y la clonación³⁷, pero también aquella otra *fecunda, que es parte de lo que llamamos cultura, hechos de cultura, y que asegura su continuidad (...)* esta persistencia de los hechos de cultura que proceden del lazo social nos inscriben en una continuidad y nos asegura en cierto modo que no estamos en cada generación confrontados a algo nuevo³⁸ sin ningún

³⁵ Lyotard (1997) explica que toda tradición está siempre amenazada de no ser más que una "supervivencia", "*Un estado de complejidad, un estado de las obras es mantenido (al menos) por ella de una generación a la otra, de modo que los hijos despliegan su queja y su responsabilidad sobre la base de una disposición sofisticada y coherente de los saberes, de los savoir-faire, de los sentimientos o del ser-juntos en el sentido más general (...)* A medida que la tradición se enriquece, se autoriza, los hijos nacen cada vez menos de nada, menos desnudos. (...) Sin embargo, aun en la tradición más "aumentada", más autorizada y más "enlazante", el enigma de un algo para lo que no hay respuesta en esta tradición debe continuar habitando secretamente el espíritu, la pregunta "¿porqué yo?", el enigma de la singularidad del nacimiento, que es incompañable, como la de la muerte" (78). Será solo preservando la posibilidad de este enigma que "*la tradición no será la supervivencia plácidamente implacable de lo ya ahí*" (...) Pero, por eso mismo, la incertidumbre (...) no cesa, a través de las generaciones, de poder conmover el cimiento de la tradición y del consenso que de ella se nutre" (...) Aquello que viene a interrumpir, a alterar el curso de las cosas que nos empuja a no "repetir lo mismo", es decir, lo que garantiza que la tradición no sea pura supervivencia, es el fenómeno de la natalidad, al decir de Arendt. ; "**el nacimiento de lo nuevo, la fisura del no todavía en el taciturno mundo del siempre-lo-mismo**" (Ibid, 78. El destacado es propio).

³⁶ En este sentido Pierella (2006) explica que la interrupción de toda cronología no es contradictoria con la noción de filiación, de inclusión en un linaje a partir de la consideración de la diferencia como distinción y diferición. La novedad se vuelve posible al estar inscripto el sujeto en un orden simbólico que lo precede y le permite el ingreso a la cultura.

³⁷ Antelo, E. (2001) *Mas allá de la desmesura pedagógica*. Temporalidad, transmisión e identidad. Tesis de Doctorado. U.N.R. Para pensar estas ideas podríamos volver a nuestra diferenciación entre tradición y tradicionalismo.

³⁸ Es Freud quien nos habla en *Tótem y Tabú* de la necesidad de cierta *conservación* que -a partir de los procesos de transmisión intergeneracional- garantice una continuidad necesaria de la vida psíquica; "*si los procesos psíquicos no se continuaran de una generación a la siguiente, si cada quien debiera adquirir denuevo toda su postura frente a la vida, no existiría en este ámbito ningún progreso ni desarrollo alguno*" (1997, 159). Sin embargo, la concepción

nexo con lo que precede (...) porque en resumidas cuentas, yo no puedo entrar en contacto con lo nuevo que se me presenta sino en tanto puedo reconocer allí una parte de familiaridad. Es a partir de la herencia que me ha sido transmitida que puedo, al superarla, participar de situaciones nuevas que, a priori, me resultarían desconocidas. (Hassoun: 1996, 145)

Como decíamos siguiendo a Legendre, lo importante no reside en el contenido de los mensajes transmitidos, sino ante todo en la necesidad de que los mensajes se transmitan, el contenido no extrae su valor de sí mismo. En el orden jurídico, **repetir** *consiste en jugar ciertas apuestas de alta intensidad formalista a fin de adecuar una sociedad, sea cual sea, al fin fundamental de la humanidad: **sobrevivir y reproducirse***. Se trata de poner en práctica la producción indefinida de todo lo que, para esta sociedad, está legalmente a cargo de **hacer recomenzar**. Función referida, por consiguiente tanto a la muerte como a la multiplicación” (Legendre: op. cit, 14. Resaltado propio). O retomando nuestro planteo anterior, a la muerte y a la vida.

Es este último sentido de la repetición el que se pone en juego a nuestro entender en el concepto de tradición, el pasado entendido como superficie de inscripción y de apuntalamiento funciona como un medio para evitar la exposición a valores o modos de vida extraños, una forma de protección. Un anclaje para la incertidumbre y la “deriva”.

Desde otra línea teórica, Guyot nos explica que la noción de “tiempo reversible” es propia de la ciencia moderna, que termina por cancelar la idea aristotélica del movimiento como cambio y devenir, y que suponía la diferenciación entre presente, pasado y futuro. Por el contrario, *la búsqueda de regularidades, leyes y causalidades para describir, explicar y **predecir** el comportamiento de los hechos de la naturaleza, se ha basado desde entonces en una concepción determinista, según la cual todo lo que ocurre ha ocurrido y ocurrirá de la misma manera* (Guyot: 2003).

Esta concepción de reversibilidad tuvo consecuencias significativas y estructurantes en el modo de concebir la realidad que sin duda van a impactar en la ciencia y en lo que a nosotros nos incumbe: el terreno de la educación. El concepto de reversibilidad del tiempo canceló la distinción entre presente, pasado y futuro, “estableciendo una

freudiana de la tradición no es la de una fatalidad: requiere del individuo que este se constituya en sujeto para heredarla. La frase de Goethe a la que Freud recurre en este texto hace referencia a esto: “*Lo que has heredado de tus padres adquiérela para poseerla*” (Ibidem).

simetría y equivalencia, entre estos dos últimos”³⁹. El determinismo funcionaba así como sinónimo de predicción. Esto es, dada una posición cualquiera en el tiempo se puede pre-decir el futuro como retro-decir el pasado (Najmanovich: 1994). Justamente, la meta de la ciencia hasta fines del siglo pasado fue eliminar lo indeterminado, lo impreciso, la complejidad.

También aquí es la intención de controlar el azar, el desorden que introducen en nuestras vidas los acontecimientos imprevistos, o la actitud previsor que asegure el éxito de nuestras empresas, lo que explica que el hombre se haya procurado un conjunto de técnicas -mágicas o científicas- que le permitan controlar la incertidumbre. (Guyot, *Ibid*)

Podríamos decir que las “tradiciones” constituyen una de esas “técnicas”. Las tradiciones contribuyen de manera fundamental a la seguridad ontológica en tanto sostienen esta *confianza en la continuidad del pasado, presente y futuro*. La tradición conecta a los vivos con los ausentes, precisamente porque al ser *re-ganada* continuamente *por medio de una repetición (...)* niega la preteridad del pasado (Simon: *op. cit.*)

Ahora bien, cuando pensamos en la eficacia de las tradiciones, este concepto de repetición se vincula directamente con la fuerza de las rutinas. Las tradiciones necesitan apoyarse en el trabajo **de lo que se repite**, esto es en prácticas sociales **rutinarias**. La rutinización del tiempo mantiene el lugar íntegro, compacto, y sometido a una lógica homogénea (Bauman: 2005). Justamente toda rutina expresa una concepción del tiempo que, como dijimos, cambia siempre dentro de un *continuum*⁴⁰.

Para Giddens, la tradición es rutina, “...*pero una rutina intrínsecamente significativa más que una simple costumbre vacía*”. Para entender este planteo, podemos tomar la diferencia que Hobsbawm realiza entre la “*tradición*” y las *convenciones pragmáticas o rutinarias*, como inversamente relacionadas.

Hobsbawm explica que:

“toda tradición muestra debilidad cuando, como entre los judíos liberales en la dieta se justifican pragmáticamente, tal como se hace al

³⁹ “*La irreversibilidad del tiempo constituye un concepto extranjero para la ciencia moderna, que planificó sus modelos sobre la base de la exclusión del azar, la incertidumbre, el caos, atribuibles a las condiciones subjetivas del conocimiento y considerados como severos obstáculos para el logro del conocimiento objetivo*”. Guyot, V. (2003)

⁴⁰ Richard Sennet opone en este sentido el tiempo rutinario del tiempo flexible, propio del nuevo capitalismo “...*el cambio flexible, del tipo que hoy tiene la mira puesta en la rutina burocrática, pretende reinventar las instituciones de manera decisiva e irrevocable, de modo que el presente se vuelve discontinuo del pasado*”. (2000, 49; Resaltado propio).

argumentar que los antiguos hebreos prohibían el puerco a causa de la higiene. Contrariamente, objetos y prácticas se liberan completamente del uso simbólico o ritual cuando no están ya encadenados por un uso práctico. Las espuelas de los uniformes en los oficiales de caballería son más importantes para la tradición cuando no hay caballos (...) las pelucas de los abogados con dificultad podrían haber adquirido su moderno significado si no fuera porque la gente dejó de usarlas” (2001)

La diferenciación que realiza Hobsbawn podría ser aquella que separa –según el argumento que aquí intentamos seguir- a las rutinas de las simples costumbres. La idea es que toda tradición se define por la utilización de los símbolos, y estos símbolos –directamente vinculados a la ritualidad- apuntan más allá de sí mismos, dotando a las rutinas de un significado más amplio. Entonces, *“si la costumbre es lo que hacen los jueces; la tradición –en esta instancia, la tradición inventada- es la peluca, la túnica y otras prácticas ritualizadas y el resto de la parafernalia que rodea a la actividad esencial de los jueces”* (Op. cit).

Ahora bien, tal como lo entienden los autores que aquí estamos siguiendo, es con la llegada de la modernidad que el vínculo tradición-rutina cambió su sentido fundante, quedando vinculado a esta necesidad de “justificación” pragmática. Una de las diferencias importantes entre las sociedades tradicionales y las sociedades modernas radica –como veremos- en el lugar que ocupa la “reflexión”: *“la reflexión de la vida social moderna consiste en el hecho de que las prácticas sociales son examinadas constantemente y reformadas a la luz de nueva información sobre esas mismas prácticas, que de esa manera alteran su carácter constituyente (...) lo que es característico de la modernidad, no es el abrazar lo nuevo por sí mismo, sino la presunción de reflexión general en la que naturalmente, se incluye la reflexión sobre la naturaleza de la misma reflexión”* (Giddens: 1999, 46).

Desde esta perspectiva, *la rutina se vacía de contenido*, a menos que se vincule con los procesos de **reflexividad institucional**, propios de un tiempo que –como veremos enseguida- se opone a la irracional y dogmática tradición. Esto significa que *“la rutina de la vida cotidiana no tiene ninguna conexión intrínseca con el pasado y queda a salvo siempre que lo “que se ha hecho siempre” coincida con aquello que puede ser defendido a la luz de nuevos conocimientos”* (Ibid, 46).

Ahora, y tal como argumenta claramente Giddens, *“Sancionar la práctica de algo porque es tradicional no sirve de nada; la tradición puede ser justificada, pero sólo a la*

luz del conocimiento que no es el mismo autenticado por la tradición". Podemos decir entonces, que las tradiciones seguirán jugando un papel en las nuevas sociedades, sin embargo éste lejos está de ser "significativo" ya que *"la tradición justificada es una tradición falseada y recibe su identidad sólo del carácter reflexivo de lo moderno"*. (Ibid, 46).

También con el concepto de rutina nos sucede que es en el momento en que entra en crisis, en que aparece caduco, en el momento que logramos "sacárnosla de encima", cuando *la rebelión contra la rutina triunfa*, que podemos reconocer su eficacia y podríamos decir su positividad.

En tiempos de flexibilidad, deseo de cambio y asunción de riesgos permanentes es posible recordar la *especial dignidad de la rutina*, profesor necesario si los hay (Sennet: 2000). Richard Sennet nos ofrece un recorrido por la Enciclopedia de Diderot, y encuentra que allí la rutina no aparece como la *simple e interminable repetición* mecánica de una tarea. Por el contrario, la rutina, la repetición de lo mismo, es equiparable a un maestro voluntarioso: *"El maestro que le insiste a un alumno para que memorice cincuenta versos de un poema, lo que quiere es ver la poesía almacenada en el cerebro del alumno, como dato siempre disponible y utilizable para juzgar otros poemas"* (Ibid, 34).

Diderot –a diferencia de su contemporáneo Smith, para quien la rutina terminaría por "embotar" la mente de los trabajadores- no creía que la actividad rutinaria fuera degradante, por el contrario, *creía que la rutina fomentaba la aparición de una narrativa a medida que las reglas y los ritmos de trabajo evolucionaban gradualmente* (Ibid, 45).

Estos argumentos nos permiten reconocer cierta eficacia que el tiempo rutinario, esto es, *repetitivo, monótono*, y por ende, *predecible*, tiene en el sostenimiento de las tradiciones. Así, es posible remarcar la utilidad de las prácticas rutinarias en la construcción misma de lo que somos, en tanto podríamos sostener que *"imaginar una vida de impulsos momentáneos, de acciones a corto plazo, desprovista de rutinas sostenibles, una vida sin hábitos, es en el fondo, imaginar una vida sin sentido"* (Ibid, 45).

Para sostener este argumento, Sennet nos ofrece la descripción de la vida laboral de dos generaciones. Lo que describe es precisamente como la trama misma de la identidad laboral de toda una generación –la del capitalismo moderno- dependió de un exacto, disciplinado, alienante y *rutinario uso del tiempo*, una generación que en el

marco de un tiempo progresivo y a largo plazo, logró elaborar una narrativa de su vida⁴¹. Entonces, nos dice, *la rutina puede degradar, pero también puede proteger; puede descomponer el trabajo pero también componer una vida* (Ibid: 44). El tiempo rutinario constituía para estas generaciones la arena sobre la cual hacer valer sus reivindicaciones y adquirir poder⁴².

Lo que nos muestra en este sentido es que la rutina forma parte central del sentimiento de seguridad ontológica que como venimos diciendo, define una de las cualidades básicas de toda tradición. Es que pareciera que sin las recurrencias, -las más de las veces sin sentido- se hace difícil ver la vida como otra cosa que no sea una deriva permanente.⁴³

La discusión sobre la productividad o la inutilidad del tiempo rutinario, se nos presenta como una eterna paradoja, que desde el advenimiento de la modernidad, parece haber quedado irresoluble.

c) El poder instituyente del Ritual

El sentimiento de “familiaridad” que es el sustento de *la confianza*, y por ende de la seguridad ontológica, logra también afirmarse a partir de los **rituales**. El ritual es repetición, conecta firmemente la reconstrucción continua del pasado con la *puesta en acto* de determinadas prácticas. El ritual integra la tradición en la práctica; es una forma práctica de garantizar la preservación (Giddens: 1997) En términos de Legendre los rituales forman parte de “*las operaciones simbólicas repetitivas* destinadas a representar lo que, por hipótesis, no puede ser visto ni tocado, sino que

⁴¹ Bauman explica que este tiempo “rutinizado” tenía eficacia en tanto “*unía sus fuerzas con los altos muros de ladrillo y con las puertas estrechamente vigiladas para proteger el lugar de posibles intrusos; y para impedir que los que se encontraran dentro del lugar lo abandonaran a voluntad. El tiempo congelado de la rutina fabril, junto con los ladrillos y el cemento de los muros de las fábricas, inmovilizaba el capital como la mano de obra empleada*” (Bauman: 2005, 125)

⁴² Este argumento se “muestra” con toda su fuerza en algunas escenas de la película Recursos Humanos (Laurent Cantet, 1999: Francia)

⁴³ “*La recurrencia, el monolito de la recurrencia –el lugar fijado que puede ser el mozo de un bar que nos atiende permanentemente- lo que hace es hacer menos pavorosa la vida, pero al mismo tiempo solemos protestar por la recurrencia: solemos decir “siempre lo mismo (...) esta es una repetición ya insoportable. Es otra paradoja porque ninguno de nosotros podría tener jamás las sutiles y últimas habilidades por las cuales podríamos decidir en que momento cortamos el circuito de ritualidad de nuestras vidas. ¿Cortaríamos una ritualidad familiar, dejaríamos de festejar un cumpleaños, dejaríamos de ir siempre al mismo bar porque eso ya no sería el orgullo de nuestra fidelidad, sino una forma de la burocracia en nuestra vida?*” (González, H. (2002)

necesariamente debe ser convocado de manera que haga presente una ausencia” (Op. cit, 183, resaltado propio).

Nuevamente, tal como explicábamos al hablar de la construcción de la “memoria” aparece la idea de “convocar” a un Otro del que procede la legitimidad fundadora. Como decíamos siguiendo a Legendre, *los humanos estamos convocados al collage de La Referencia*. De allí, la importancia de los rituales, de los “*emblemas*” usando palabras de este psicoanalista, “...*en el registro militar o comercial, la ciencia de las banderas y las marcas, por así decirlo, hace la Ley, así como mediante las efigies y las divisas los estados garantizan la autenticidad de una moneda. En el registro estrictamente familiar o de los anexos sociales de la ficción familiar (antiguas corporaciones, fraternidades, etc.), los emblemas asumen la misma función de garantizar lo verdadero, en la perspectiva de representación de una garantía suprema de la verdad. Allí donde el humano funciona como cuerpo, sea de carne y hueso, sea de ficción, funciona el relevo de las metáforas para apegarse a la Referencia de la que procede la legitimidad fundadora*”⁴⁴ (Op. cit, 184).

Ahora bien, al igual que las prácticas rutinarias, el ritual no forma parte de las tareas “pragmáticas” de la vida cotidiana y “*esta consecuencia aislante del ritual es crucial porque otorga a las creencias, prácticas y objetos rituales una autonomía temporal de la que pueden carecer empresas más mundanas*” (Giddens: 1997, 14). De allí que un conjunto de prácticas dadas adquiere una especie de carácter “sacramental”.

Pierre Bourdieu define a los rituales justamente como actos de “institución”. Instituir es consagrar, sancionar y “*santificar*” un estado de cosas. “*La investidura (del caballero, del diputado, del presidente de la república) consiste en sancionar y santificar, haciéndola conocer y reconocer, una diferencia (preexistente o no), en hacerla existir en tanto que diferencia social, conocida y reconocida por el agente investido y por los demás*” (1993, 115).

⁴⁴ Eric Hobsbawm (2001) se ha detenido a analizar el funcionamiento de estos emblemas: monumentos y edificios, ceremonias públicas, rituales, símbolos, banderas, cánticos, vestimentas, deportes de masas, y “escuelas” se constituyen en instrumentos nuevos que durante el siglo XIX “inventan” los estados europeos, instrumentos necesarios para asegurar o expresar identidad y cohesión social, y estructurar las relaciones sociales. Así, como veremos, la invención, persistencia y recreación de muchas tradiciones fue esencial para la legitimación de las nuevas formas de poder que se instalan en la Modernidad.

Podríamos decir que el ritual es primeramente sinónimo de una comunidad cultural compartida.⁴⁵ Los rituales forman parte de los sistemas de clasificación y ordenamiento de la vida social; y funcionan como mecanismos protectores, dicen de una especie de contacto social implícito. Los rituales permiten hilvanar o filiar simbólicamente a los sujetos haciéndolos partícipes del tejido social. En este sentido, los rituales son lugares espesos de herencia cultural (Olorón: 1998).

Peter McLaren (1995) nos ha ofrecido una amplia revisión de esta problemática en un trabajo en el que piensa la práctica escolar en su vinculación con los rituales. McLaren define allí a los rituales como parte de la trama misma de la cultura. Los rituales de un grupo o comunidad son parte de los códigos simbólicos a partir de los cuales es posible interpretar y gestionar los sucesos de la vida cotidiana. Son puntos nodales de toda organización humana, *“en su ausencia podrían colapsarse tanto las estructuras familiares como las corporativas. Los rituales están imperecederamente arraigados en la búsqueda de trascendencia del ser humano”* (Ibid, 57).

En este sentido no podemos pensarlos como meros signos o símbolos “de algún tipo de semáforo sociocultural”. Por el contrario, forman la urdimbre sobre la cual se trama el tapiz de la cultura, “creando”, por lo tanto, el mundo del actor social; son indispensables en nuestras alegorías, en nuestras fábulas y parábolas. Los rituales de un grupo o comunidad se convierten Inter.alia, en los códigos simbólicos para la interpretación y gestión de los sucesos de la existencia cotidiana (Ibid, 56).

Ahora bien, hay algunas funciones que cumplen los rituales que tienen a nuestro entender relaciones estrechas con el “uso” que de ellos hace toda tradición. Intentaremos ordenarlas:

Primeramente los rituales funcionan como un *mecanismo enmarcador*, es decir y tal como venimos desarrollando, permiten establecer una relación centro/periferia que es metacomunicativa, el funcionar como “marco” garantiza a los participantes del ritual interpretar lo que ocurre dentro de él (Ibid, 67). El marco supone una delimitación del

⁴⁵ Habría que recordar aquí que la “creencia” en la posibilidad de la unión completa y sin fisuras interculturales entre las generaciones, que está en la base de nuestro sistema educativo, estaba depositada en el mecanismo de los actos/ rituales/ escolares. Olorón ha trabajado la función que se adjudicó desde comienzos del siglo XX a los rituales escolares, encargados de *“(…) unificar en el campo educativo las distintas identidades que convocaba la escuela pública argentina para construir una identidad nacional”*. Olorón analiza además el problema que significaba para nuestros gobernantes “las fiestas patrias extranjeras” en el período 1880-1890, fiestas que “amenazaban” el sentimiento de pertenencia a la nación. En: *Rituales escolares en los bordes de la Educación moderna*. Tesis de Maestría. UNER, 1998.

territorio y por esto, el establecimiento de un *sentido de seguridad*. En este sentido, el ritual es constitutivo de los marcos sociales que *confieren integridad* a las tradiciones; de allí que es un medio encargado de asegurar la preservación de una tradición. Jaques Hassoun (1996) explica en este mismo registro cómo los ritos son fundamentales en los momentos de fundación de las sociedades, ya que contribuyen a crear una textura susceptible de fundar el lazo social y la genealogía. Si bien es cierto que los ritos se modifican con el paso del tiempo, la necesidad de “reinventarlos” describe claramente *el riesgo que corre toda sociedad cuando las fuerzas de destrucción social actúan de tal modo que abren abismos mortales y profundos desgarramientos en la cultura* (Ibid, 133).

El ritual implica, en segundo lugar, una “separación” del individuo de un mundo anterior para penetrar en otro nuevo. Esto se manifiesta con fuerza en los rituales religiosos, donde el “neófito” deja un estado profano para ingresar en el universo de lo sagrado (Ortiz: 2002). Ahora, lo interesante es que este “pasaje” presupone la idea de una frontera o límite, un límite arbitrario que instituye y consagra una diferencia, un antes y un después.

Hobsbawn nos hace notar que mientras los “ritos” de pasaje están señalados en las tradiciones de ciertos grupos –iniciación, promoción, jubilación y muerte-, se supone que le asignan un carácter *eterno* a la comunidad. Los regímenes políticos nuevos, los movimientos innovadores que se inician con la modernidad se encontraron con este problema y debieron buscar y encontrar sus propios equivalentes para los ritos tradicionales de pasaje, estos fueron asociados con la religión –el matrimonio civil y los funerales-.

En tercer lugar, podríamos decir que el lenguaje del ritual es un mecanismo de verdad debido a su naturaleza formularia. Esto es, el discurso ritual es un discurso al que no tiene sentido cuestionar o contradecir, y de allí deriva su capacidad de reducción de la posibilidad del disenso (Giddens: 1997, 15). Dice Legendre “el acto de transmitir se resuelve en un **así es**”. Una anécdota sobre la fabricación de tapices árabes puede ser de utilidad para entender la incuestionabilidad de los rituales: un artesano, ante la pregunta por la reiterada aparición de un “defecto” en el tapiz, sostiene el argumento: “*siempre se ha hecho así*”. El rito y la genealogía tienen en común presentarse como inamovibles, y es la razón del acto o del estatuto precisamente remitir al principio de autoridad (...) un rito se modifica, se enriquece, varía su contenido, pero por así decirlo, hace lo que tiene que hacer: **renovar la repetición**” (Op. cit, 185).

Podríamos decir en este sentido que participar del ritual implica necesariamente una *“suspensión voluntaria de la incredulidad”* (McLaren: op. cit). Participar de un ritual sólo tiene sentido para aquéllos que participan de la creencia. Toda tradición –aquí sí al igual que las religiones-, construye su eficacia a partir de la comunidad de *creyentes* que adhieren a ella y el valor de la creencia no reside, podríamos decir incluso se opone, a toda argumentación racional. Así, el término “verdad formularia” sirve para explicar que aquél que participa de una práctica tradicional no hace preguntas sobre posibles alternativas; “la verdad formularia es una atribución de eficacia causal al ritual; los criterios de verdad se aplican a los eventos causados, *no al contenido proposicional de los enunciados*” (Giddens: 1997).

De Ipola (1997) utiliza el concepto de *lógica de la pertenencia* para explicar cómo las creencias asumen la forma de *una convicción que da testimonio a los otros –y a los suyos- de una fidelidad*. Desde esta perspectiva, “*creer*” y “*ser miembro de*” son funciones indisolubles, intercambiables. Es en este sentido que las creencias funcionan como garantes de las identidades colectivas, lugares de re-afirmación de un colectivo.

Lo que nos interesa destacar de esta perspectiva es que en el funcionamiento del espacio social esta *lógica de la pertenencia* tiene primacía sobre lo que el autor entiende como lógica objetiva de la creencia⁴⁶, “*...las grandes adhesiones, las grandes desafiliaciones colectivas, las conversiones ideológicas masivas (...) lejos de hallar su principio de inteligibilidad en una lógica objetiva de las ideas, se explican a partir de la creencia como confianza acordada y fuente de pertenencia a identidades colectivas*” (Op. cit, 13).

Así, la creencia es previa al ritual, es una condición para que el ritual sea eficaz. Sólo se predica a quienes ya están convertidos. Y el milagro de la eficacia simbólica desaparece si se ve que la magia de las palabras no hace sino poner en marcha los mecanismos -las disposiciones- establecidos previamente (Bourdieu: 1993, 123). Se trata de “*una creencia antes de la creencia*”: si sigue una costumbre, el sujeto cree sin saberlo, de modo que la conversión final es simplemente un acto formal por el cual reconocemos aquello en lo que creemos” (Zizek: 1992, 69).

⁴⁶ Tomando a Debray, De Ipola argumenta: “*...nadie va a misa porque ha leído a Santo Tomás ni incluso a San Mateo, así como nadie se vuelve comunista porque ha leído a Marx o a Lenin (...) el camino se recorre en sentido inverso: del compromiso a sus razones, de la adhesión a sus motivos*”.

Quizás sea justamente porque no depende de ninguna argumentación racional a priori, porque es independiente de cualquier contenido, que la creencia implica siempre un salto de fe, una apuesta sin garantías.

Creer, es por definición, *creer sin garantías*, y por eso –en la medida en que aquello que se cree no es objeto de un saber ni de una percepción- hay un elemento de riesgo⁴⁷, de incertidumbre que habita en el corazón de toda creencia. La noción de “confianza” nos habla de una fe sin premio asegurado. La confianza es intransitiva y redundante, es confianza en la confianza, este “darse cuerda a pesar de todo”, es la cifra secreta de la ética heroica (Abraham: 1997). Los rituales, son entonces, portadores y transportadores de fe y en este sentido, herramientas de fabricación comunitaria.

Por último, y directamente relacionado con lo que venimos argumentando, el lenguaje del ritual tiene una *fuera performativa*, produce realidades, fabrica creyentes. Estamos hablando aquí de la eficacia simbólica de los ritos de institución, esto es el poder que poseen de actuar sobre lo real actuando sobre la Representación de lo real. Zizek nos ha explicado esto a partir de un fragmento en el que Pascal reflexiona sobre el poder de la creencia: “*Queréis llegar a la fe y no conocéis el camino...seguid la manera como han comenzado; haciéndolo todo como si creyeran, tomando agua bendita, haciendo decir misas, etc.*” La respuesta está allí, “*Abandona la argumentación racional y sométete simplemente al ritual ideológico⁴⁸, quédate estupefacto repitiendo los gestos sin sentido, actúa como si ya creyeras, y la creencia llegará sola*” (1992, 68).

Lo importante aquí es que más que una expresión simbólica simplificada o la reiteración de algo que ya existe, *un ritual llega a ser algo que de otra forma no sería*. Dicho de otro modo, no puede hablarse de que el ritual exprese algo, precisamente porque no hay “cosa” que se puede expresar fuera del ritual en sí. Cuando decimos que un ritual particular expresa algo, *caemos en la trampa de tratar de separar el contenido de un ritual de su forma*. (McLaren: op. cit) Un ritual tiene una forma definida

⁴⁷ La idea misma de “sociedad de riesgo” hace referencia a la necesidad de tomar decisiones “sin garantías”. Giddens nos recuerda que riesgo significa “navegar en aguas desconocidas”.

⁴⁸ Para Zizek “*La ideología no es una ilusión tipo sueño que construimos para huir de la insoportable realidad; en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra realidad: una “ilusión” que estructura nuestras relaciones sociales efectivas, reales, y por ello encubre un núcleo insoportable, real, imposible (conceptualizado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe como “antagonismo”: una división social traumática que no se puede simbolizar*” (1992, 76). Podríamos pensar que aquí someterse al ritual ideológico es someterse a esta ilusión, “creer” sin saber, sin garantías.

en la cual su medio (características morfológicas) es parte del mensaje. La forma da a la estructura social un carácter subjuntivo o una cualidad de “como si” (Ibid, 66).

Lo que aquí se pone de manifiesto es la fuerza de lo simbólico para instituir realidades. Dice Legendre: *“los emblemas se inscriben rigurosamente en el montaje que instituye la Referencia y la hacen hablar como instancia mitológica de lo verdadero en la comunicación social; sirven para notificar la verdad de las transmisiones sociales en el nivel de una instancia suprema supuesta que garantiza dogmáticamente lo verdadero y sin la que ningún sistema normativo podría funcionar (...) aún no se ha visto nunca gobernar un grupo humano ni hacer actuar a una multitud sin emblemas”* (Op. cit, 186). Esto es algo en lo que acuerdan tanto “los especialistas del management, como los practicantes clásicos del ceremonial religioso y los profesionales de la agitación-propaganda revolucionaria”⁴⁹ (Ibid, 186).

Regis Debray se pregunta si no es ésta acaso la causa de la permanencia del cristianismo en el tiempo: *“En relación a la organización de la creencia en un Dios único, y en particular la propagación multiseccular del mensaje evangélico en el occidente romano ¿no llevaron al máximo de su rendimiento la “eficacia simbólica”, o la producción de efectos materiales (políticos, territoriales, administrativos) a partir de datos inmateriales (palabras, signos, imágenes)?* (Op. cit, 35).

Los rituales ocuparon sin duda un lugar central en la preservación y propagación de la fe cristiana a lo largo de los siglos, *“el mensaje evangélico aun actúa sobre los espíritus mediante los cánticos y las fiestas, los oros y los órganos de las iglesias, el incienso, los vitrales y los retablos, las agujas de las catedrales y los santuarios, la hostia sobre la lengua y el camino del calvario bajo los pies, y no por la exégesis individual o comunitaria de los textos sagrados”*(Ibid, 16).

Dejamos aquí planteada una pregunta de Richard Sennet, *“Las Iglesias son testamentos de piedra a un orden, una seguridad y una ucronía que jamás existirán, sea en la política o en la vida íntima. Entonces ¿es una mera ilusión lo que nos obliga a seguir construyéndolas?* (Sennet: 1982). ¿Podemos plantearnos la misma pregunta en relación a las a las escuelas?

⁴⁹ Como nos ha recordado Tomas Abraham la dominación de los hombres no se sustenta solo en la fuerza física, no hay “poder” sin decorado, *“los tigres de papel también rugen”* (Abraham: 1997).

d) La autoridad de los guardianes

Toda tradición tiene **guardianes**. Como lo indica su nombre, el guardián es primeramente el encargado del cuidado, de la vigilancia, de la preservación de la tradición. En este sentido, son los guardianes los encargados de la **transmisión**, ya que preservar una tradición en el tiempo, es en un primer sentido, “pasarla”. Al modo del narrador de Benjamin, el guardián de la tradición es el que construye la memoria épica; el que *transporta* el mensaje, “*el recuerdo que establece la cadena de una tradición, que mantiene de generación en generación lo sucedido*” (Benjamín: 1986). La permanencia de las tradiciones en el tiempo, mucho le debe entonces a *la comunidad de estos mensajeros; el “eso por lo cual” de la constitución de una herencia*, en términos de Debray.

El guardián tiene aquí la autoridad de un apóstol, es *el portador de un mensaje foráneo*, y lo que le concede autoridad es, en principio, el contenido del mensaje que transporta, no su persona; ya que el es un simple mensajero. Un apóstol –una persona a la que se le confiere la autoridad de Dios- se reduce a su papel de portador de algún mensaje foráneo, es totalmente anulado como persona, todo lo que importa es el contenido del mensaje (Zizek: 1994, 120).

Zizek nos ofrece un fragmento de Kierkegaard para explicarlo:

“Así como un hombre, enviado a la ciudad con una carta, no tiene nada que ver con su contenido, sino que lo único que tiene que hacer es entregarla; así como un ministro que es enviado a una corte extranjera no es responsable del contenido del mensaje, sino que lo único que tiene que hacer es transmitirlo correctamente; así también un apóstol, en realidad, sólo tiene que ser leal en su servicio y llevar a cabo su tarea”. (Ibid: 120) El genio, dice Zizek, representa la intensificación mas elevada de las capacidades humanas inmanentes (sabiduría, creatividad, etc.), mientras que el apóstol está sostenido por *una autoridad trascendente* de la que el genio carece (Ibid, 119).

Claro que Zizek se encarga de mostrar el carácter paradójico que por definición tiene toda autoridad, en tanto no hay un “fundamento” último que la sostenga. La autoridad, no se encuentra en la “persona” (el caso del apóstol, simple mensajero de un mensaje

que lo trasciende), pero tampoco en el contenido de ese mensaje⁵⁰; en tanto “*la autoridad deja de ser lo que es en el momento en que la hacemos depender de la calidad de su contenido*” (Zizek: Op. cit, 121).

La autoridad se sustrae así a cualquier tipo de reflexividad⁵¹, y es esta misma razón la que la dota de eficacia (Antelo: 2003). Verdad formularia la llama Giddens (1997), refiriéndose -como ya vimos- a un criterio de verdad que no responde *al contenido proposicional de los enunciados*.

Una segunda idea en relación a la figura del apóstol aparece vinculada al “encargado de *interpretar el mensaje*”. Georges Steiner nos recuerda que en la palabra Hermenéutica habita el Dios Hermes, *patrón de la lectura y, en virtud de su papel de mensajero entre los dioses y los humanos, los vivos y los muertos, patrón también de la resistencia del significado a la mortalidad*⁵² (1991, 18).

Podríamos volver aquí a recordar el vínculo entre los términos tradición y traducción al que hemos aludimos anteriormente. Toda traducción es interpretativa en su misma etimología, el oficio del guardián-traductor es en primer lugar el de ofrecer interpretaciones.

Es Derrida quien nos lo explicó cuando nos recordaba la función de los *arcontes*. “Archivo” proviene del *arkeion* griego, el lugar, el domicilio, la residencia de los magistrados superiores, *los arcontes, los que mandaban*. Los arcontes hacían y representaban la ley, y debido a su **autoridad públicamente reconocida** era su domicilio el lugar donde se depositaban los documentos oficiales. Los “arcontes” no sólo eran los encargados de velar por la seguridad física del depósito, sino que también “...se les concede **el derecho y la competencia hermenéuticos**. Tienen el poder de interpretar los archivos” (1997, 10).

Steiner nos ofrece tres significados del término “intérprete” que pueden sernos de utilidad para pensar las funciones del guardián de una tradición.

Nos dice en *Presencias Reales*: “Un intérprete es **un descifrador y un comunicador** de significados. Es un **traductor** entre lenguajes, entre culturas y entre convenciones performativas. Es, en esencia, **un ejecutante**, alguien que “actúa” el material ante él

⁵⁰ Sócrates y Cristo son los dos “maestros” que Zizek pone a jugar para explicar esta idea. En uno la autoridad pareciera residir en su mensaje, en el otro en su persona.

⁵¹ Volveremos sobre esta idea en nuestro capítulo 4.

⁵² El texto, la pintura, la composición son según Steiner, apuestas por la durabilidad. Encarnan “el duro deseo de durar”. *En un sentido perfectamente concreto, sus fechas de caducidad tienen una extensión desconocida en el futuro* (Op. cit, 41) ¿Podremos decir lo mismo de la educación?

con el fin de darle vida inteligible. De ahí, el tercer sentido importante de “interpretación”. Un actor o una actriz interpretan a Agamenon o a Ofelia. Un bailarín interpreta la coreografía de Balanchine. Un violinista, una partita de Bach. En cada uno de estos ejemplos, la interpretación es **comprensión en acción**; es la inmediatez de la traducción”⁵³ (Ibid, 18).

Así, aunque los guardianes sostengan que “*no son más que portavoces de los dioses*”, **sus acciones** son las que definen *de facto* que son realmente las tradiciones (Giddens: 1997).

Los guardianes son entonces los que –sabiduría mediante- tienen acceso a la verdad de la tradición y esta no puede demostrarse si no es por intermedio de sus interpretaciones.

Por otro lado, Steiner nos explica que la exposición hermenéutica no es un fin en sí misma, sino que “*tiene por objeto traducir a instrucción normativa significados residentes en las múltiples previsiones del mensaje sagrado*” (Ibid, 58). Es en este sentido que las tradiciones, a través de la figura del guardián, ejercen sobre los “creyentes” un fuerte poder normativo, dicen lo que “se debe hacer”. Tal como lo explicara Derrida, confiados en depósito a tales arcontes, “*estos documentos dicen en efecto la ley: recuerdan la ley y llaman a cumplir la ley. Para estar así guardada, a la jurisdicción de este decir la ley le hacía falta a la vez un guardián y una localización*” (Op. cit, 10).⁵⁴

El guardián es entonces *custodio, traductor, autoridad e intérprete*. Es el encargado de interpretar y, en el mismo acto, de decir “la Ley”. La “integridad” de una tradición no deriva de su persistencia en el tiempo sino de ese continuo “trabajo” de interpretación realizado para identificar las hebras que ligan el presente al pasado” (Giddens: 1997). Es la interpretación la que funciona como garantía del discurso primario; “...cualquier intérprete sabe que su lectura será inevitablemente sustituida por otras lecturas indefinidamente” (Larrosa: 1996).

En general son los ancianos los depositarios y guardianes de las tradiciones. Hanna Arendt rastrea el concepto de autoridad en la historia de Roma, allí los ancianos, el Senado o los *patres*, son los provistos de autoridad precisamente porque la habían

⁵³ Nos recuerda Steiner que “...cuando, en una ocasión, se le pidió que explicara un estudio difícil, Schumann se sentó y lo interpretó por segunda vez”. El acto de interpretación mas “expuesto”, y por lo tanto, comprometido y responsable es el de la ejecución (Op. cit, 33)

⁵⁴ No hay tradición, diríamos, sin soporte institucional. Debray dice en este sentido, “*el mensaje que no encuentre su cristal institucional se diluirá como el humo*” (Op. cit, 26).

obtenido por su ascendencia y por transmisión (tradición) de quienes habían fundado todas las cosas posteriores, de los antepasados, a quienes por eso los romanos llamaban *maiores*. Autoridad significaba “aumentar” la fundación, y en este sentido, “*la autoridad de los vivos siempre era derivada, dependía (...) de la autoridad de los fundadores que ya no estaban entre los vivos. La autoridad, a diferencia del poder (potestas) tenía sus raíces en el pasado, pero en la vida real de la ciudad ese pasado no estaba menos presente que el poder y la fuerza de los vivos*” (Arendt: op. cit, 133)⁵⁵. En este sentido la autoridad aparece como ese poder conferido retroactivamente por algún tipo de momento de fundación que resurge aumentado en el presente (Narodowski: 2006).

En el relato de Arendt, la vejez era considerada la culminación de la vida, no tanto por la experiencia acumulada sino porque el anciano era quien podía acercarse al pasado; era el que poseía la “mirada verdadera”, la que accedía a lo real.

La autoridad remite aquí a la idea de sabiduría, el guardián es quien tiene el acceso a un saber fundador, es el hombre “apartado de la efectividad, ajeno a la actualidad del mundo, a la cual definía como *pura vanidad* porque conocía una verdad más verdadera, invisible para las personas agotadas en la actualidad y la supervivencia”⁵⁶ (De Azúa: 1997).

La sabiduría le confiere al guardián un *status* distinto al de las demás personas de la comunidad. Los guardianes no pueden comunicar a otros los aspectos esotéricos de la tradición; es su acceso a la verdad formularia el que los distingue del resto de la población. Por esta razón, los guardianes nunca se vuelven personas comunes.

En este sentido Giddens se encarga de separar los conceptos de *sabiduría* y *competencia*; este último asociado a la idea de “expertez”. A diferencia de los guardianes de la tradición; “*las habilidades o el conocimiento que poseen los expertos son esotéricos solo en tanto expresan su compromiso con el dominio de una determinada especialidad, el individuo que consulta a un experto podría haber ocupado el lugar de este último si se hubiera concentrado en el mismo proceso de aprendizaje*”. Pero además la sabiduría no es competencia porque “la confianza

⁵⁵Dice Hanna Arendt en este sentido que “*Asentada en la piedra angular de los cimientos del pasado, la autoridad brindó al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son seres mortales, los seres mas inestables y tribiales que conocemos*” (Ibid,105).

⁵⁶ El oficio del narrador tal como lo describe Benjamin, puede asociarse a esta figura del sabio, ya que la narración trata de un arte que acaba en sabiduría, no en explicaciones, y mucho menos en información. La información es el acontecimiento del cual se desvincula el narrador, para no transformarse en simple comunicador (Casullo: 1999).

basada únicamente en la suposición de competencia técnica, es *revocable* (...) puede ser retirada ante el primer reparo” (1997, 42).

La estabilidad del liderazgo –si es posible utilizar esta palabra para hablar de las tradiciones- del guardián depende además del acceso a los símbolos y a los rituales, encargados de perpetuar ese “aura” necesaria al ejercicio de su autoridad. El mandatario legítimo, por ejemplo, el portavoz autorizado, es objeto de crédito garantizado, certificado, posee la realidad de su apariencia⁵⁷, es realmente lo que cada uno cree que es porque su realidad –de sacerdote, de profesor o de ministro- se funda no en su creencia o pretensión circular (siempre expuesta a ser rechazada y rebajada (¿por quién se toma? ¿Qué se cree?) sino en la *creencia colectiva*, garantizada por la institución y materializada en el título o los símbolos tales como los galones, el uniforme y otros atributos” (Bourdieu: 1995, 122).

La *expertise* se vincula a la idea de confianza limitada, una confianza que necesita rodearse de garantías, certificados, reputación, experiencia necesaria. Lo que la idea de guardián por el contrario nos estaría mostrando, es la fuerza de la eficacia simbólica; “ideas como la de «confianza» se basan en un mínimo de aceptación *no reflexionada* de la institución simbólica; en última instancia, la confianza siempre involucra un salto de fe: cuando confío en alguien, lo hago porque simplemente creo en sus palabras, y no por razones racionales” (Zizek: 2001, 363). El saber al que el guardián tiene acceso no es cuestionable, es una verdad de obligatoria obediencia.

Si los rasgos claves de una tradición, -memoria, rituales, tiempo, repeticiones, guardianes, rutinas-, tal como aquí los hemos intentado definir, eran eficaces en tanto brindaban cierta medida de *seguridad ontológica*, si las tradiciones estaban relacionadas con la posibilidad de eludir la contingencia, de limitar la incertidumbre, de producir un anclaje en el tiempo, es lógico que actualmente resurja con fuerza la pregunta por la trasmisión y por la tradición.

Dice Kaes que es en los momentos críticos de la historia cuando emergen e insisten la cuestión de la transmisión y la necesidad de darse una representación de ella; “en el momento en que, entre las generaciones, se instaura la **incertidumbre** sobre los vínculos, los valores, los saberes por transmitir, sobre los destinatarios de la herencia:

⁵⁷ Zizek explica en este sentido que la realidad social se apoya siempre en un *como si*. “Actuamos como si creyéramos en la omnipotencia de la burocracia, como si el Presidente encarnara la Voluntad del Pueblo, como si el Partido expresara el interés objetivo de la clase obrera...”. De allí que, cuando se pierde la creencia, la trama de la realidad social se *desintegra*” (1992, 65).

¿a quién transmitir? Cuestión fecunda, que instauro y mantiene el trabajo de la muerte en el placer de la vida” (1996, 28).

Cuestión, diremos entonces, pedagógica por excelencia.

CAPÍTULO 2

UN INVENTO A CONTRAMANO

**Usos y abusos del término “tradicional”
en el campo pedagógico**

“Cuando solo quedan del pasado los fragmentarios y esfumados recuerdos que llamamos tradición, los artistas sienten un incentivo especial, pues entonces pueden colmar libremente y al arbitrio de su fantasía las lagunas del recuerdo, plasmando conforme a sus propósitos la imagen de la época que pretenden evocar. Casi podría decirse que la tradición es tanto más útil para el poeta cuanto más incierto sea su contenido”
Sigmund Freud: 1939

*“En el vocabulario crítico, la palabra precursor es indispensable, pero habría que tratar de purificarla de toda connotación de polémica o de rivalidad. El hecho es que **cada escritor crea a sus precursores.** Su labor modifica nuestra concepción del pasado, como ha de modificar el futuro”.*
Jorge Luis Borges: 1952

1-De qué hablamos cuando hablamos de Pedagogía tradicional

Así como el concepto de “tradición” es una creación de la modernidad que intentando justificar su obsesión por lo “nuevo” se funda en contraposición a ella (Giddens: 2000), lo primero que podemos decir de la expresión “pedagogía tradicional” es que en el campo pedagógico aparece siempre definida en función de una serie de conceptos que se le oponen y la niegan. Así, la ambigua expresión “pedagogía tradicional” sirve en nuestro campo para nombrar el contramodelo¹ que cada una de las pedagogías autodenominadas “*renovadoras, nuevas, progresistas, innovadoras, activas, alternativas, críticas, liberadoras*” pretenda construir. Una especie de “*contenedor de basura pedagógica y un constructo versátil que cada cual ha podido llenar a su gusto de improperios*” (Trilla: 2002, 94). Es que el proyecto de una **pedagogía no-tradicional** aparece en nuestro campo como el ideal a alcanzar de todo “progresismo” pedagógico, casi diríamos desde todos los tiempos; por lo menos en la no poco extensa distancia que separa a un humanista como Rabelais de las

¹Jaume Trilla realiza una selección de los adjetivos con los que habitualmente se nombra a la pedagogía tradicional: “autoritaria, jerárquica y jerarquizadora, memorística, verbalista, enciclopedista, pedante, aburrida, clasista, sexista, selectiva, disciplinaria, rutinaria, monótona, transmisiva, uniformizadora, despersonalizadora, represiva, punitiva, cuartelaria, acrítica, dogmática, alejada de la realidad y de la vida...” (2002, 54) Busquemos los antónimos de estos y nos quedará descripta toda “otra” pedagogía. El Diccionario de Cs. de la educación de Santillana, señala que el concepto de educación tradicional está poco definido y se aplica para contraponerlo a toda concepción novedosa y/o diferenciada. (1995)

actuales pedagogías psicológicas². Pareciera que *“Del mismo modo en que Nietzsche señalara que todo sacerdote vive del pecado, la crítica pedagógica parece no poder vivir si no es con su satánico pedagogo tradicional cerca. Con ligerezas diversas, los manuales pedagógicos ubican, a poco de partir, un obstáculo en el camino. Obstáculo que será un blanco preferido de descalificaciones, ataques, juicios y sustituciones. El mal, lo que se dice el mal, está en la pedagogía tradicional y su carácter puramente instructivo. (...) Semejante liviandad no debe ser menospreciada en tanto está viva, potente, saludable y ambiciosa, ya sea a la hora de la nostalgia o en los permanentes sermones que alardean de su rechazo”* (Antelo: 2001).

Nos proponemos recorrer en este capítulo el concepto de “pedagogía tradicional” a partir de tres entradas posibles: en primer lugar analizando el concepto en términos de su *negatividad*; en segundo lugar discutiendo la temporalidad de su origen, y por último señalando algunas hipótesis que desde una mirada “histórica” permiten acercarlo y al mismo tiempo separarlo de la noción de pedagogía moderna.

1.1 Nuevas, Críticas y Alternativas

Intentaremos entonces en este primer apartado describir lo que es sin duda, el “lema del discurso pedagógico del siglo XX” (Trilla: 1999), comenzando por revisar algunas de las *oposiciones* que más usualmente se han construido a su alrededor.

Dos cuestiones es necesario subrayar en relación a la posición teórica que asumimos en relación a este punto:

- a) En primer lugar, como explica da Silva siguiendo a Derrida, gran parte del pensamiento filosófico occidental se ha organizado en torno de oposiciones binarias tales como naturaleza-cultura, escrito-oral, masculino-femenino, en los cuales uno de los términos es privilegiado en relación al otro. El campo pedagógico, en la forma en que ha abordado la discusión sobre lo “tradicional”, no ha sido ajeno a esta mirada. En este sentido y asumiendo una perspectiva deconstruccionista³, será nuestra tarea mostrar que los términos de estas oposiciones binarias son mutuamente dependientes (da Silva: 2000)

² Varela, J. (1991) *El triunfo de las pedagogías psicológicas*. En: Cuadernos de Pedagogía 198, Madrid.

³ En sentido estricto la deconstrucción es un procedimiento de análisis empleado por el filósofo francés Jaques Derrida. En sentido amplio, cualquier análisis que cuestione las operaciones o los procesos que tienden a ocultar u olvidar el trabajo envuelto en la construcción social, tal

- b) En segundo lugar, y siguiendo los postulados del análisis político del discurso, entendemos que los conceptos no pueden ser definidos en sí mismos como simples entidades ontológicas, sino que el significado de un concepto sólo puede ser descifrado en términos de su “posición” en relación con los demás conceptos pertenecientes a una red⁴ (Laclau: 1997; Serra: 1998).

Es desde aquí que rechazamos la idea de un significado o sentido “original” y primero del término “pedagogía tradicional”. Por el contrario, consideramos útil abordar las variaciones del término “pedagogía tradicional” en función de sus relaciones con otros conceptos del campo pedagógico, y asumiendo sus transformaciones en diferentes momentos históricos. Entendemos que no existe un significado trascendente, sino que, por el contrario el significante “pedagogía tradicional” aparecerá asociado a numerosos significados, fijándose a lo largo de la historia algunos sentidos más que otros.

Comencemos por la dupla que más frecuentemente se encuentra en los manuales pedagógicos; aquella que separa lo **tradicional** de lo **nuevo**.

En *Arqueología del Saber*, decía Michel Foucault:

“En general, la historia de las ideas trata el campo de los discursos como un dominio con dos valores; todo elemento que en el se descubre puede ser caracterizado como antiguo o nuevo, inédito o repetido, *tradicional u original*, conforme a un tipo medio o desviado. Se pueden, pues, distinguir dos categorías de formulaciones: aquellas, valorizadas y relativamente poco numerosas, que aparecen por primera vez, que no tienen antecedentes semejantes a ellas, que van eventualmente a servir de modelos a las otras, y que en esa medida merecen pasar por creaciones; y aquellas triviales,

como la naturalización, el esencialismo, la universalización, o el fundacionalismo. Para Derrida, la deconstrucción implica leer un texto buscando sus contradicciones y ambigüedades internas. Una operación típica de la deconstrucción hecha por Derrida, consiste en focalizar las oposiciones binarias establecidas en un texto, en las cuales, se privilegia uno de los términos por sobre el otro, para mostrar que ciertos elementos contenidos en el propio texto, pero reprimidos, minan y desestabilizan tanto aquellas oposiciones como los privilegios que ellas establecen. En: da Silva, T. (2000 b, traducción propia)

⁴ “La configuración conceptual del análisis del discurso marca el carácter relacional de sus elementos al demarcar la identidad de éstos vía la relación que guardan con los demás conceptos de dicha totalidad construida (i.e. incompleta y precaria) de manera tal que, si descontextuamos cada concepto del juego del lenguaje en el cual se ha estado construyendo, no tendremos más que una noción vacía, vulnerable y sujeta a una arbitrariedad mayor en cuanto a su significado” (Buenfil: 1997, citado en Serra: 1998).

cotidianas, masivas, que no son responsables de ellas mismas y que derivan, a veces, para repetirlo textualmente, de lo que ya ha sido dicho. A cada uno de estos dos grupos da la historia de las ideas un estatuto, y no los somete al mismo análisis: al describir el primero, cuenta la historia de las invenciones, de los cambios, de las metamorfosis, muestra como la verdad se ha desprendido del error, como la conciencia se ha despertado de sus sueños sucesivos, como una tras otra, unas formas nuevas se han alzado para depararnos el paisaje que es ahora el nuestro (...) El otro grupo, por el contrario, manifiesta la historia como inercia y pesantez, como lenta *acumulación del pasado y sedimentación silenciosa de las cosas dichas*". (1997, 236 y sgtes)

Con algunas excepciones, esta es la manera en que se ha abordado la historia de la pedagogía. Sin duda, entre lo original y lo regular, entre lo nuevo y lo antiguo, entre lo repetitivo y lo innovador, entre *la tradición y la creación*, la historia de la pedagogía establecerá una serie de relaciones. Como explica Foucault jamás se encuentra en la historia de las ideas uno de los dos análisis en estado puro; la historia *"describe los conflictos entre lo antiguo y lo nuevo, la resistencia de lo adquirido, la represión que ejerce sobre lo que jamás había sido dicho, los recubrimientos con que lo enmascara, el olvido al que a veces logra destinarlo (...) describe la integración de lo nuevo en el campo ya estructurado de lo adquirido, la caída progresiva de lo original en lo tradicional... las reapariciones de lo ya dicho (...)"* (Ibid, 238) pero este entrecruzamiento no impide que se mantenga, siempre, *un análisis bipolar entre lo antiguo y lo nuevo*.

Foucault propone superar justamente las nociones que orientan la historia de las "continuidades", dentro de las cuales se ubica el concepto de "tradición"⁵. La noción de tradición, provee de un soporte *"temporal"* y *"espacial"*⁶ singular a un conjunto de fenómenos a la vez sucesivos e idénticos (o al menos análogos); permite repensar la dispersión de la historia en la forma de la misma; autoriza a reducir la diferencia propia de todo comienzo, para remontar sin interrupción en la asignación indefinida del origen. Así, las "novedades" se pueden aislar en un fondo de "permanencia", y transferir su mérito a la originalidad, al genio, a la decisión propia de los individuos

⁵ Las nociones de influencia, desarrollo y evolución completan la lista.

⁶ *"Esta "tradición" no necesariamente se encuentra circunscripta a un punto espacio-temporal específico, sino que puede adoptar formas universales y atemporales, bajo las cuales suele caracterizarse a la tradición del "pensamiento europeo" o la "tradición del pensamiento clásico".* En: Albano, S. (2004).

(Ibid, 33). De esta manera, lo “nuevo” siempre aparece recortado sobre un fondo de “permanencia” que se supone homogéneo; y el mérito es de los “grandes personajes” que logran interrumpir la linealidad de la serie. Ese “origen”, esa referencia “común” es lo que vuelve legítimo hablar de pre-existencias, simultaneidades o posteridades. La obra de Foucault discutirá justamente los conceptos utilizados por la historia “tradicional”, para comprender una obra, un autor, un concepto⁷.

Los manuales de pedagogía en general sostienen una *bipolaridad*, a partir de lo cual, *lo tradicional*, es claro, ha quedado siempre ubicado del lado de lo sedimentado⁸, de la inercia, de lo repetitivo, de lo rutinario, de lo no-original⁹, de lo que permanece.

Así como para los Ilustrados la tradición es dogma e ignorancia, la pedagogía tradicional, en oposición a lo “nuevo” pasa a entenderse rápidamente como lo **viejo, caduco, antiguo, vetusto, anacrónico, conservador**; entre las acepciones más conocidas. Lo no tradicional, en cambio, irá adoptando diversos nombres a lo largo de la historia, nombres que siempre aluden sin embargo a un orden, a un estado de cosas “renovador, innovador, reformado, progresista, transformador, constructivo, avanzado”. Experiencias que, en general, nos son narradas a partir de algún “adelantado” que marca un quiebre en la quietud e inmovilidad de lo ya dado.

De hecho, el gesto que termina por dar origen a *la infame pedagogía*, es su vinculación con el llamado movimiento de la escuela “nueva”, como analizaremos rápidamente; pero lo interesante es que el gesto que separa *lo tradicional de lo nuevo* va quizás mucho más allá de este movimiento; Luzuriaga afirma en este sentido que “*la historia de la educación no es en realidad más que la historia de los movimientos innovadores que se han sucedido en el transcurso del tiempo. La educación nueva es así el motor que ha impulsado a la historia de la pedagogía*” (1944, 12; subrayado

⁷ “El postulado de la unidad y de la coherencia de la obra, la puesta en evidencia de la originalidad creadora, la inscripción de la significación en el discurso son las categorías contra las que debe constituirse otra forma de interpretación, atenta, por el contrario, a las discontinuidades y a las regularidades que constriñen la producción de los discursos” (Chartier: 2001, 18)

⁸ La noción de sedimento resulta útil para pensar el significado mismo de una tradición, “Un sedimento abre a la idea de una especie de roca, pacientemente elaborada, capa a capa. Sedimento es depósito, residuo, asiento, turbiedad, heces, lodo, madre. Un sedimento es al mismo tiempo una roca, un principio, un fundamento, el lugar en el que todo se asienta, pero al mismo tiempo aquello que huele mal, y por lo tanto parece estar podrido, estancado (Antelo: 2000, 58). Claro que paradójicamente la idea de fijeza e inmovilidad, aquello que la hace “oler mal”; brinda a la tradición su eficacia –en tanto como dijimos en el capítulo 1 proporciona una medida de “seguridad” y defensa contra el riesgo-. Sobre la utilización del concepto de sedimentación remitimos a la obra de Ernesto Laclau.

⁹ En este sentido lo tradicional también se asocia en el lenguaje cotidiano a “lo clásico”, lo que no es de moda, pero tampoco es “pasado de moda”, sino que, por el contrario, se caracteriza por perdurar en el tiempo.

propio). Y agrega, -asumiendo esta mirada que denunciara Foucault- que “los movimientos innovadores acaban por triunfar en la educación cuando llevan en sí el sello de autenticidad, y no son meras simulaciones o imitaciones¹⁰” (ibid; 15).

En este sentido, podemos entender que el par tradicional-nuevo, se ha constituido en un “operador discursivo”¹¹ de la pedagogía; en tanto funciona estableciendo un tipo de regularidad y coherencia entre los enunciados pedagógicos. En este sentido, el par tradicional-nuevo, ejerce un papel importante respecto de los discursos pedagógicos: clasifica, permite reagrupar un conjunto de textos, delimitarlos, excluir algunos, oponerlos a otros (Foucault: 1999)¹². Es en virtud de este operador que los distintos discursos son ligados entre sí, asimilados, equiparados en sus continuidades, rupturas y discontinuidades.

Ahora bien, la oposición entre *lo tradicional* y *lo nuevo*, parece confundirse muchas veces con la que separa *lo antiguo* de *lo moderno*. En realidad, la palabra “moderno” proviene de un término que ya en el siglo IV se refería a lo que aparecía como “más renovado, más cercano al presente, o como un “puro presente”. Claro que habrá que esperar hasta avanzados los siglos XVIII y XIX para que este término aparezca sirviendo a la caracterización de un “tiempo” que precisamente *hace pie en el rechazo violento al pasado*¹³ (Casullo:1999).

Una segunda clasificación que se utiliza para dar cuenta de la distancia entre la pedagogía “tradicional” vs. la “nueva” aparece en términos de la discusión sobre los “métodos” en educación. La oposición “*nuevo-tradicional*” se convierte así en el par “métodos expositivos” vs. “métodos activos” (Luzuriaga: 1950).

¹⁰ Muchos de los movimientos “nuevos”, según explica Luzuriaga, son sólo modificaciones o supervivencias de situaciones pasadas. “Así ocurrió con la educación de los pedagogos contrareformistas del siglo XVI, con la de los enciclopedistas del siglo XVIII, con la de los herbartianos del XIX y con los positivistas del nuestro” (Op. cit, 14). Otra interpretación del movimiento positivista en educación se ofrece en Dussel, I. (2000).

¹¹ Agradezco las sugerencias que me hiciera Gabriela Diker en el Seminario de Pedagogía de la Maestría de la UNER, para incorporar estas nociones.

¹² Tal como explica Foucault “...en el caso de que entre los objetos, los tipos de enunciación, los conceptos, las elecciones temáticas, se pudiera definir una regularidad (un orden, correlaciones, posiciones en funcionamiento, transformaciones) se dirá por convención que se trata de una formación discursiva (...) Se llamarán reglas de formación las condiciones a que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas. Las reglas de formación son condiciones de existencia en una repartición discursiva determinada” (Foucault: 1997, 62-63).

¹³ Sobre la idea de la modernidad como momento inaugural de la reflexión sobre lo actual, avanza el texto de Michel Foucault (1991) *¿Qué es la ilustración?* En: Saber y verdad. La Piqueta. Madrid.

El denominador común a todos los primeros es, claro, la lección del maestro, “(...) *contenida en un programa señalado de antemano y en horas también previamente señaladas. La actividad aquí es principalmente la del educador, quien asume sobre sí todo el trabajo de la clase, dejando al alumno un papel principalmente receptivo y pasivo*” (Ibid, 227). Este método tiene una serie de desventajas; es **abstracto, verbal y pasivo**, el alumno es sólo un oyente y su atención se pierde fácilmente, por lo que su efecto es **superficial y pasajero**.

Claro que gracias al ginebrino “adelantado”, aparecerán los “métodos activos” que no son otra cosa que “los métodos característicos de la educación de nuestro tiempo”.

Esta clasificación ha adquirido sin duda mucha fuerza a partir de la alianza que estos “métodos nuevos” establecieron con la psicología de corte constructivista, alianza que Piaget se ha encargado de describir en profundidad¹⁴. El problema de los métodos “antiguos” radica en que se concibe la educación como una **simple transmisión de los valores colectivos de generación en generación**. Se entiende entonces que “*debido a la ignorancia o a causa de la oposición entre el estado de naturaleza, característico del individuo y las normas de socialización, el educador se ha preocupado antes de los fines de la educación que de su técnica, del hombre hecho antes que del niño en desarrollo*” (1993, 157). La gran dificultad es para Piaget, la de considerar al niño como un “hombre pequeño” al que hay que *instruir*, enderezar e identificar con los modelos adultos, infancia que además es considerada el sustento de pecados originales de los más variados. De esta manera, “*la mayor parte de nuestros comportamientos pedagógicos operan siempre desde este punto de vista que define los métodos “antiguos” o “tradicionales” de la educación. Los métodos nuevos, en cambio, “tienen en cuenta la naturaleza propia del niño y acuden a las leyes de la constitución psicológica del individuo y a las leyes de su desarrollo*” (Ibid, 158). Quedarán así identificadas una serie de coordenadas propias de lo tradicional en las que nos detendremos en el capítulo 3; pero que rápidamente asocian transmisión-instrucción- enderezamiento, elementos propios de una pedagogía que no sabe apreciar “*lo propio de la infancia*”, en tanto no tiene en cuenta las enseñanzas de la psicología del desarrollo.

¹⁴ Nos referimos al texto **Psicología y pedagogía**, en especial a la segunda parte donde se describen “*los nuevos métodos educativos y sus bases psicológicas*”.

En esta misma línea teórica, algunos autores diferencian los métodos “tradicionales”¹⁵ de los **métodos “optimistas”**, que justamente son *“aquellos que afirman que la naturaleza humana se puede desarrollar por sí misma, y alcanzar su plenitud siempre y cuando no se la trabe. Esta clase de métodos tiene una confianza absoluta en la naturaleza del niño, y de ahí que le permita desarrollarse en una casi total libertad”* (Palmade: 1953, 65).

Nos interesa destacar en estos ejemplos la referencia a *un punto de ruptura*¹⁶, que es significado como superador de lo ya dado, ruptura que intenta garantizar que por fin *la verdad se ha desprendido del error (...) la conciencia se ha despertado (...) unas formas nuevas se han alzado para deparnos el paisaje que es ahora el nuestro* (Foucault:1997, 236. Subrayado propio).

De hecho, en no pocos análisis pedagógicos existe una mirada romántica a partir de la cual todo lo nuevo viene a instalarse para terminar con los crímenes del pasado¹⁷. Esta mirada aparece en Luzuriaga cuando afirma por ejemplo que *“...la nave lanzada a fines del siglo último ha llegado felizmente al puerto de la pedagogía, y ya no hay cuidado de naufragios ni varaduras”* (1944, 8); y con fuerza se encuentra en algunos representantes del escolanovismo; así la figura del *“niño nuevo”* como lo denomina Ferriere *“...ha llegado a ser como un faro luminoso en el camino de la educación (...) faro que guía la nueva educación”* (1953,16) o la más profética según la cual *“la escuela activa salvará al mundo”*.

Según lo explica Narodowski (1999), hay en esta forma de abordar la historia de la pedagogía cierta pretensión de “totalidad”; en el sentido de considerar *“...la historicidad*

¹⁵ En esta clasificación, los principios básicos que reúnen a los métodos tradicionales son: 1-Simplicidad, análisis y progresividad; 2-Formalismo, 3-Memorización, 4-Autoridad, 5-Emulación, 6-Intuición (Palmade: 1953)

¹⁶ Dos problemas metodológicos encuentra Michel Foucault en este tipo de análisis: el de la semejanza y la precesión. En relación al primero explica que *“La localización de los antecedentes no basta, por sí sola, para determinar un orden discursivo; se subordina por el contrario, al discurso que se analiza, al nivel que se escoge, a la escala que se establece”* (1997, 239) En relación al problema de la precesión nos detendremos en el apartado siguiente al abordar la cuestión del origen de la pedagogía tradicional.

¹⁷ Claro que esta no es una actitud solo pedagógica. Tomas Abraham se refiere a cierto rasgo de nuestra cultura nacional: *“con ánimo reivindicativo y salvacionista, vemos el pasado como lamentable al extremo y se proclama que el cambio de rumbo será absoluto y el pasado definitivamente muerto. Cada vez que se anuncia una Nueva Argentina se hace tabla rasa con el pasado y se construye un desierto pretérito. La Argentina siempre está por nacer y por condenar firmemente su pasado”* (1995, 26). Remitimos también al ensayo de Narodowski, M. “Siempre empezar” en: **El desorden de la educación** (2004).

de la escuela o de la escolaridad como el desarrollo de una institución que se mueve en el tiempo de manera constante desde formas menos avanzadas hasta sus logros más progresistas. La historia se presenta así como una **continuidad** en donde las formas nuevas reemplazan a las anteriores, “superándolas” en algunos criterios que suelen variar según la versión. *El paradigma de las historias de la educación ha estado atado en todos estos casos a la idea de que la “palatina”, la “catedralicia”, la “normal” o la “lancasteriana” son formas de escolaridades que progresan, que avanzan, que caminan (...) desde el elitismo a la popularización, del autoritarismo a la participación, de la intuición didáctica al rigor metodológico, del teologismo al laicismo, del chauvinismo al universalismo, etc.* Habría entonces un punto de llegada de la historia de la educación a partir del cual suelen acomodarse todos los procesos educativos, de manera que *“las experiencias históricas solo acaban para dar paso a formas superiores, entre las que se ubica el propio discurso que explica estas mudanzas, el propio relato que da forma al pasado”* (Narodowski: 1999, 197).

Es esta historia “tradicional” la que como dijimos, denuncia Foucault. Los operadores discursivos utilizados por la historia tradicional traducen el sentido de los acontecimientos, su continuidad necesaria y homogénea, su significación; en términos de una totalidad a partir de la cual la historia posee una finalidad (telos) hacia donde se encamina y en la que los hechos históricos se resignifican como momento de cumplimiento de dicho proceso. Justamente el análisis de Foucault coloca la *discontinuidad* en el centro de la investigación histórica, es decir, se priorizan los quiebres, las dispersiones, las interrupciones, accidentes y entrecruzamientos que ocurren en una episteme dada.

Esta forma “tradicional” de abordar la historia de la pedagogía podemos encontrarla en algunos textos clásicos como el de Nassif (1980), para quien la historia de la pedagogía puede narrarse como una lucha entre tendencias *tradicionalistas, presentistas y futuristas*. En un registro que nos recuerda la ya clásica distinción entre “apocalípticos e integrados” Nassif nos advierte de los “riesgos” del llamado *tradicionalismo*, postura que termina destruyéndose a sí misma, cuando *“los protagonistas de la educación comienzan a sentirla como ajena a toda realidad y totalmente desprendida de las necesidades del hombre contemporáneo”* (Ibid, 266). Un segundo lugar ocupan en este análisis los “modernizantes”, descritos como aquellos que no van más allá de adaptaciones parciales de los sistemas educativos y de retoques “snobistas” de las concepciones pedagógicas, y por último los “futuristas” que no ven otra salida para la humanidad que la muerte de la totalidad de la cultura

acumulada en su historia. Los modernistas aparecen así como adoradores de lo nuevo en sí mismo, definido por la sola oposición a lo viejo, lanzados a un “entusiasmo ilusorio” que sin conciencia de la verdadera “modernidad”, atribuyen validez absoluta a la creencia de que las “ideas nuevas” del presente se difundirán progresiva y casi automáticamente (Ibid, 267); se trata de una carrera organizada a la caza de novedades. El futurismo por su parte, predicará “*la necesidad de la destrucción para tener el sentimiento de un comienzo absoluto, y espera “la catástrofe total”*” (Ibid, 267). Lo que nos interesa marcar es que estos análisis parecieran no tener en cuenta la “hibridez” de las ideas pedagógicas, ni admitir las regularidades en el progreso de la historia de la pedagogía. Claro que desde una perspectiva foucaultiana, esta “regularidad discursiva” no se opone a la irregularidad como aquello desviado, apartado, anormal o patológico. En este sentido, “no se busca la originalidad de los descubridores ni de los pioneros, sino *la regularidad de los discursos* y la relación que establecen aún con aquellos menos lúcidos u originales. La arqueología se ocupa de las homogeneidades enunciativas. Por eso mismo, **no existe discurso original** cuyo estatuto implique la creación de algo decididamente novedoso y constituya un punto de origen absoluto, pues toda formación discursiva emerge y se recorta del conjunto de pre-existencias y concomitancias cuya ley, comportamiento y régimen es uno de los objetos de la arqueología” (Albano: 2004).

Tres cuestiones es importante dejar marcadas aquí:

-En primer lugar y tal como tratamos de sostener en nuestro capítulo anterior es otra la temporalidad a la hora de indagar en la construcción de las tradiciones; temporalidad que no se deja atrapar fácilmente por ninguna causalidad lineal, en tanto el pasado está siempre rescribiéndose, *es la recolección la que hace la herencia* (De Certeau: 1997).

-Por otro lado, el “progreso” en la historia de la pedagogía ha estado siempre marcado por marchas y contramarchas; la armonía no es una indefectibilidad retrospectiva ni prospectiva (Puiggrós: 1994). Nada prueba que el pasado de la educación ha consistido en un armónico despliegue de elementos fundantes, o en un constante devenir dialéctico de contradicciones (...) Los procesos educativos no siempre se articulan armónicamente o mediante disarmonías regulares (Ibid, 25). Y ésta es una idea a la que creemos la pedagogía le ha sido bastante renuente, ordenando el campo en una serie establecida de “contradicciones” lineales.

-Además, entendemos que estos análisis muchas veces producen un “vaciamiento” de “sentidos” de las prácticas educativas, al no poner en cuestión las coordenadas de

producción de los espacios y los tiempos pedagógicos y, –en este sentido- la perdurabilidad de algunos modelos a lo largo de la historia.

Si tal como vimos, la primer oposición separa *lo tradicional de lo nuevo*, no dejan sin embargo de aparecer algunas otras series que han servido para entender de que se habla cuando se habla de pedagogía tradicional.

Así, hay dos conceptos -que en el campo de la educación han permanecido bastante ligados-, y que se utilizan para nombrar *lo que “no es”* la pedagogía tradicional: **lo alternativo y lo crítico**. Nos detendremos en cada uno de ellos.

El término “alternativas” en el campo pedagógico ha sido utilizado en el sentido de “*cambio, innovación, mutación, alteración de un estado de cosas introduciendo novedades*” (Puiggrós y José: 1994) sirviendo por lo tanto para nombrar un orden “*anterior o inicial a cierto grupo de posiciones que se discuten*” (Ibid, 273). A estas posiciones o tendencias pedagógicas, a las que hay que modificar, si no destruir; se lo define usualmente en términos de pedagogías “**conservadoras, reproductivas, tradicionales o dominantes**” (Ibid, 273).

El término “alternativas pedagógicas”¹⁸ se define entonces en clara oposición a este conjunto de tendencias pedagógicas consideradas **hegemónicas**, con las cuales es necesario discutir.

Puiggrós aísla una serie de rasgos que comparten este grupo de pedagogías. En primer lugar, el pensar a la educación en términos de “predicación”, esto es, este conjunto de tendencias pedagógicas parten del supuesto de la existencia de una serie de saberes *esenciales* transmisibles verbalmente. Así, podemos decir que para este tipo de pedagogías, existe un “*orden único, básico y esencial que debe transmitirse para garantizar la perpetuación de la humanidad*”. La finalidad de la educación, es entendida como la transmisión de la cultura “*...para garantizar la perpetuidad del todo y una continuidad generacional sin fracturas*”¹⁹ (Ibid, 273). Por otro lado, estas pedagogías tienen en común el “responder a filosofías dualistas desde las cuales establecen antinomias que consideran inherentes a toda educación. Por ejemplo, educador/educando; educable/ineducable; culto/inculto; sano/insano;

¹⁸ Para una discusión sobre este concepto remitimos al texto Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana. Puiggrós, A.; Gómez, M. (coord.) (1994)

¹⁹ En relación a esta continuidad generacional a la que aquí se hace referencia, las críticas se han dirigido frecuentemente a la clásica definición de educación de Emile Durkheim. Frente a los conflictos actuales en la transmisión generacional, esta definición es hoy reconsiderada. Remitimos al análisis que aparece en Puiggrós, A. (1994 y 1995).

normal/anormal²⁰. La construcción del sujeto responde en estas pedagogías a un mecanismo de disociación según el cual el educador ocupa el lugar de la concentración del saber y retiene la capacidad de transmitirlo, y el educando, el espacio del vacío pasivo. El educador es poseedor de un único código legítimo y del derecho a legitimar o deslegitimar otros códigos. El educando es un usuario pasivo. Estas pedagogías exponen sus principios organizadores como categorías universales. Identifican los criterios que los diferencian de otras pedagogías con la forma de ser de toda pedagogía (Ibid, 273 y 274).

Las pedagogías tradicionales, desde esta perspectiva, serían parte constitutiva de los sistemas educativos “dominantes”, sistemas que en las sociedades modernas se han definido como estatales, centralizados y escolarizados.²¹ De esta manera, las “alternativas pedagógicas” pasarán a entenderse como aquellos *hechos, experiencias y discursos que de una forma u otra, diferían, contradecían, antagonizaban en aspectos parciales con la educación “tradicional, dominante, conservadora, reproductiva”* (1994, 272).

Si bien aborda la cuestión en términos de oposición, el análisis de Puiggrós se detiene a cuestionar cierta “pureza” que parecieran portar los términos de esta relación. En el campo pedagógico, es posible encontrar una serie de discursos, hechos y experiencias, que *difieren, antagonizan, contradicen* en algunos aspectos con la educación “tradicional, dominante, conservadora, reproductiva”; sin embargo también contienen elementos de constancia con ellas. Por esto, dice Puiggrós, estas experiencias eran irreductibles a categorías excluyentes, tanto en su ubicación ideológica y política como pedagógica.

De hecho, Puiggrós discute la “bipolaridad axiológica” que como vimos denuncia Foucault. Se trata, dice, de encontrar términos que signifiquen “la presencia sucesiva y simultánea de la continuidad y la innovación. Elementos reproductivos y de cambio o innovadores se manifestarán de maneras variadas en el interior de los enunciados

²⁰ Una larga tradición en la pedagogía argentina que se inicia con Sarmiento pero que se prolonga en el normalismo, pareciera impedirnos salir –dice Puiggrós (2002)- de la dicotomía fundante, a partir de la cual *la sociedad se divide siempre en sanos y enfermos, cuerdos y locos, sabios y disparatados, educables e ineducables, maestras obedientes de la autoridad central o perdidas, irremisiblemente enfermas de aflicción, como Raselda, la maestra normal de Gálvez.*

²¹ S.I.P.C.E. (Sistemas de Instrucción Pública Centralizados Estatales) es el término a partir del cual el grupo APPEAL ha analizado las características que reúnen los sistemas educativos modernos.

pedagógicos, en diversas combinaciones y formas conflictivas²² (Ibid, 274). La crítica de Puiggrós se dirige principalmente al discurso “reproductivista”, quienes “elaboraron críticas a la pedagogía burguesa adjudicando a la totalidad de sus enunciados una función homogénea y cerradamente reproductiva, infértil por definición para la germinación de otras pedagogías que *las negaran*²³” (Ibid, 277).

El campo de la pedagogía tradicional, como anunciamos, también ha sido definido como el opuesto al de las **pedagogías críticas**.

Tomas Tadeu da Silva (1999) se ocupa de describir a las teorías “tradicionales” desde esta misma perspectiva de los “opuestos”. Las teorías tradicionales son aquellas que aceptan fácilmente *el statu quo, los conocimientos y los saberes dominantes*. Las teorías tradicionales se ocupan de la organización de la enseñanza, enfatizando su preocupación en los aspectos puramente pedagógicos: enseñanza, aprendizaje, metodología, didáctica, organización, planeamiento, eficiencia, objetivos, sin dar lugar en sus análisis a las discusiones sobre la ideología, y las relaciones de poder presentes en toda actividad educativa. La lógica de oposiciones correrá así por la cadena que separa *teorías tradicionales-teorías críticas-teorías poscríticas*. Pero lo que aquí nos interesa es que lo tradicional es –en tanto se define en estricta oposición a lo crítico- **neutro, científico y desinteresado** (Ibid, 16), ya que son teorías que acaban concentrando su atención en simples cuestiones técnicas. O podríamos decirlo al revés, las teorías críticas sólo pueden definirse en tanto “(...) *ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideología e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva*” (Ibid, 17. Subrayado propio).

Si bien el análisis de da Silva se detiene a explicar el carácter inventado de las teorías del curriculum -y de toda teoría-, enfatizando que “*es imposible separar la descripción*

²² “*El mensaje de las generaciones adultas no es siempre y simplemente un mandato de reproducción: en el asesinato de la palabra de cada generación por las sucesivas está inscripto un deseo compartido por ambas*” (1994, 283).

²³ Para Puiggrós, tanto los *educacionistas*, -aquellos que le atribuyen a la educación la capacidad de eliminar los antagonismos, suturando las fracturas de la sociedad y garantizando el ciclo de reproducción cultural, -Sarmiento es un ejemplo de ello-, como los *anti-educacionistas*, -quienes eliminan la especificidad de lo pedagógico en el campo social, subordinándolo a la política, -aquí se ubican los teóricos reproductivistas- terminan ocupando la misma posición. “*Los primeros definirán a la educación como la transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las jóvenes, los segundos, sustituirán el concepto de generaciones adultas por el de burguesía y el término educando por el de proletariado (...)*En ambos modelos resaltan la transparencia del mensaje educador y la coincidencia entre emisión-recepción, ubicándose las posiciones de educador y educando como esenciales, lo fundante en la relación es la continuidad, y no la diferencia” (1995,112).

simbólica, lingüística de la realidad –esto es, la teoría- de sus “efectos de realidad”; idea que aquí sostendremos²⁴; vuelve a predominar en esta historización de las teorías curriculares una temporalidad lineal, que es interrumpida, en tanto se van superando progresivamente etapas o teorías pedagógicas anteriores.

Ahora bien, en el análisis de los conceptos que fuimos recorriendo, hay ciertas recurrencias en las que quisiéramos detenernos.

a-Tanto en el caso del par *tradicional-alternativo*, como en el del *tradicional-crítico*, es necesario subrayar la fuerte cercanía que lo tradicional tiene con aquello que aparece ocupando el lugar de “lo hegemónico”²⁵. De hecho, esto aparece en una definición que nos ofrece Caruso (2001), “La escuela nueva puede ser vista, como un movimiento de reforma que se enfrenta a las **formas escolares tradicionales** que se habían originado en los Estados conservadores y predominantemente monárquicos del siglo XIX y que han sido denominadas **“pedagogías triunfantes”** (Caruso: 2001, 129).

El concepto de Hegemonía es central en la obra de Ernesto Laclau, y alude al resultado de la lucha en un terreno discursivo por la fijación -siempre “parcial” y abierta- de ciertos significantes con determinadas significaciones. Hegemonizar es así fijar la significación en torno a un punto nodal (1993, 45). Quizás podamos afirmar que el término **pedagogía tradicional**, se ha constituido en un signifiante nodal a lo largo de la historia de la pedagogía, que ha ido sufriendo desplazamientos y se ha convertido en un terreno de lucha, al ser retomado por posiciones que se constituyen como antagónicas y definido de modos diferentes al interior de cada uno de los discursos (Serra, 1998).

El concepto de “tradición”, al ubicarse como *punto nodal* funciona “unificando” una superficie discursiva, entrelazando identidades disímiles en torno a un nudo de significados. Así, el concepto puede articularse con diferentes significaciones según el campo donde se lo ubique. Alrededor de la noción de pedagogía tradicional se articularán en distintos momentos históricos significados asociados a la lógica disciplinaria, a la memorización, a la antigüedad, al conservadurismo, pero también lo encontramos vinculado muchas veces al humanismo, al tecnicismo, al positivismo, al

²⁴ Desde el punto de vista del concepto postestructuralista de *discurso*, la “teoría” está envuelta en un proceso circular: ella describe como un descubrimiento algo que ella misma creó. Ella primero crea y después descubre, pero por un artificio retórico, aquello que ella crea termina apareciendo como un descubrimiento (da Silva: 1999, 12. Traducción propia)

²⁵ Para revisar la noción de Hegemonía remitimos a la obra de Ernesto Laclau.

normalismo, al autoritarismo. Estos elementos presentes en la historia del campo pedagógico, asumen un contenido particular -ciertamente negativo- en función de su articulación a ese punto nodal²⁶.

Así, podríamos decir que para las teorías críticas, la serie que agrupa a las “tradicionales” se construirá con los términos “neutralidad”, “planeamiento”, “eficiencia”, “statu quo”, “tecnocracia”, etc. Para las pedagogías “alternativas” la serie “tradicional” reúne “centralización”, “burocracia”, “verticalización”, “ritualización”, “escolarización”. Para el reproductivismo, se tratará de “dominación”, “conservación”, “reproducción”. El escolanovismo articulará encierro, memoria, rutina, magistrocentrismo, castigo, homogeneidad, y así podríamos armar cada serie que pretenda constituirse como tal.

Mas allá de las diferencias presentes en cada uno de estos encadenamientos que construyen a la pedagogía tradicional, lo significativo es que no deja lo “tradicional” de funcionar en la historia de la educación como el discurso pedagógico *hegemónico*²⁷.

La pregunta que nos interesa entonces sostener es *¿por qué en la construcción –que como vemos es siempre a posteriori- y mas allá de la serie que se arme a su alrededor, la pedagogía tradicional inevitablemente se ubica del lado de las pedagogías “triunfantes”?*

Podríamos sostener que las pedagogías críticas, nuevas, alternativas, terminan a lo largo de la historia de la pedagogía ubicándose siempre en el lugar de experiencias “innovadoras” más o menos aisladas, más o menos duraderas, pero que no logran desplazar a la tan desprestigiada pedagogía tradicional, que, según pasan los años, parece estar viva y pujante. Si, como intentamos argumentar, se trata de rescatar la conflictividad histórica del campo pedagógico, nuestra pregunta sería *¿como logra la*

²⁶ Es interesante en este sentido como en el análisis de da Silva el modelo más tecnocrático del curriculum -representado por Tyler y Bobbit-, se ubica en el centro mismo de las *teorías tradicionales*, emergiendo como “reacción” frente al curriculum clásico, humanista; que la misma historia de la pedagogía (Durkheim: 1982) reconoce precisamente como parte de lo “tradicional”. Remitimos al texto: Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo (1999) En este mismo sentido, Palamidessi (2001) analiza los lineamientos curriculares de las décadas del 60 y 70 en nuestro país. Allí, la circulación y adopción de una nueva forma de standarizar el conocimiento y de ordenar las actividades escolares implicó un nuevo proceso de reprogramación de saberes. Se realizó sobre un extenso y multiforme trabajo discursivo de cuestionamiento y desestabilización del curriculum *tradicional*.

²⁷ *“En cada momento histórico es posible hablar de la presencia de distintas pedagogías, que se ordenan colectivamente conformando un “campo”: el campo pedagógico. Por adoptar tal configuración las distintas pedagogías luchan en su interior por dominarlo y gozar de validez y veracidad. Deben para tal construir sus criterios de completud, coherencia, no contradicción e imponerlos al resto. Aquellas propuestas que logran este objetivo se convierten en las “pedagogías hegemónicas” de cada período histórico, que establecen a su vez a los imaginarios pedagógicos hegemónicos de cada período”* (Pineau: 1999).

pedagogía tradicional *convencer* acerca de su eficacia? ¿Que articulaciones supuso su triunfo?

En términos de Narodowski se trata más bien de que *“las pedagogías nuevas absorben elementos alternativos y los reciclan como “innovación educativa”, como recurso “moderno” en el ámbito del tradicional esquema simultáneo”*. Tornan así parcial y estrictamente local, lo que conformaba una acción estratégica destinada a derrumbar a la estrategia enemiga. Las pedagogías “nuevas” renuevan los dispositivos de la pedagogía tradicional anulando “los perniciosos efectos” que podría provocar una táctica frontalmente opositora (1999, 182). Terminan siendo entonces, la excepción que confirma la regla.

b-En segundo lugar, ya sea que aparezca en oposición a lo nuevo, lo alternativo o lo crítico, lo cierto es que el término “pedagogía tradicional” ocupa siempre un “mal lugar”, al mismo tiempo necesario. El pensamiento crítico, nuevo, alternativo “parece no poder prescindir de aquello que refuta, en términos de Zizek *como el asceta que exhibe su dependencia del mundo material con su misma obsesión de liberarse de él* (citado en: Antelo: 2001). En términos de Badiou, es una experiencia más cómoda –a la que la Pedagogía diremos, ha estado acostumbrada- construir un consenso sobre lo que es el Mal que sobre lo que es el Bien: siempre resultó más fácil indicar lo que no se debe hacer, incluso contentarse con estas abstinencias, que desenmarañar lo que es necesario hacer. El Mal es aquello a partir de lo cual se construye el Bien, no a la inversa (Badiou: 1997).

Como ya hemos argumentado, vamos a sostener aquí que no es posible definir a la pedagogía tradicional –ni a ninguna identidad- en su “positividad”. Asumimos aquí una postura antiesencialista; en este sentido, afirmar la “esencia” de algo es afirmar su identidad “positiva”; pero *“la identidad positiva de algo, en la medida en que toda identidad es relacional consiste en mostrar sus diferencias con otras identidades. Es solo en la medida que el amo es diferente del esclavo que su identidad como amo se constituye”* (Laclau: 1993, 196).

Consideramos útil en este sentido introducir la noción de *concepto impuro* para pensar como los términos “nuevo”, “activo”, “alternativo”, “crítico”, “liberador”, “moderno”, funcionan en el terreno pedagógico.

Un concepto impuro, según argumenta Laclau “*es aquel que para formularse tiene que incluir dentro de sí como su complemento, como aquello que lo contamina, su opuesto exacto, aquello que es exactamente su opuesto*” (1996, 32).

A diferencia de la oposición entre dos conceptos o identidades que se excluyen, este argumento avanza en la afirmación del carácter constitutivo de lo “negativo” en la construcción de toda identidad. Esto es, la afirmación de una identidad implica siempre la demarcación y la negación de su opuesto, que es constitutivo como diferencia, y que permanece, por lo tanto, como indispensable.²⁸ Precisamente, desde esta perspectiva teórica -que aquí seguimos-, un rasgo propio de esta negatividad es el operar siempre desde el exterior, en este sentido, es el concepto de “*exterior constitutivo*” el que sirve para indicar que “*toda identidad se construye a través de parejas de diferencias jerarquizadas: por ejemplo, entre forma y materia, entre esencia y accidente, entre negro y blanco, entre hombre y mujer. La idea de “exterior constitutivo” (...) al indicar que la condición de existencia de toda identidad es la afirmación de una diferencia, la determinación de un “otro”, que le servirá de “exterior”, permite comprender la permanencia del antagonismo y sus condiciones de emergencia*” (Mouffe: 1999, 15). En nuestro caso, podríamos decir que es el concepto de *pedagogía tradicional* el que ha funcionado como exterior que permite a lo “nuevo”, “lo alternativo”, “lo crítico”, fundarse como tal. Esta idea pareciera manifestarse en un texto del año 1955, donde se analizan los fundamentos de la escuela nueva. Allí, el recorrido avanza a partir de que justamente, como afirma el autor “*hemos seguido su batalla contra el enemigo exterior*” (Bloch: 1955).

Quizás un ejemplo útil a la hora de pensar la lógica de los opuestos “pretendidamente excluyentes” en el campo educativo es la famosa dupla freireana *educación bancaria y educación liberadora*; oposición que también ha servido para “nombrar” lo tradicional²⁹:

“El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos son objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es

²⁸ “*Toda identidad es dislocada en la mediada en que depende de un exterior que, a la vez que la niega, es su condición de posibilidad*” (Laclau: 1993, 55).

²⁹ Educación bancaria: término acuñado por Paulo Freire para referirse a **los métodos tradicionales** de enseñanza centrados en la transmisión mecánica de informaciones a los estudiantes, que se limitan a recibirlos de forma pasiva. La metáfora destaca de forma especial, la acción de “depósito” que caracterizaría tanto a las operaciones propiamente bancarias como a la educación tradicional (da Silva: 2000. Traducción propia).

quien disciplina; los educandos los disciplinados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción. El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él. El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquel. Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos” (1978, 78).

Desde la posición que estamos sosteniendo, la “ilusión ideológica” –parafraseando a Zizek- que se reconoce en esta forma de mirar los procesos educativos, consiste en pensar que es el enemigo “*externo*” –en nuestro caso el educador tradicional bancario- el que me impide realizarme plenamente; de tal modo que una vez eliminado, superado el antagonismo entre el educador y el educando, o lo que es lo mismo, la pedagogía tradicional –vía un proceso de concientización al que se vincula la posibilidad de liberación- encontraremos la situación pedagógica ideal, la escuela “feliz” que nos espera. En realidad, tal como Laclau y Zizek parecen sostener, la situación es precisamente la inversa, ya que la pedagogía bancaria resulta ser un invento de la propia liberación, así como el amo es un invento del esclavo. El momento de la victoria es así el momento de la pérdida mayor (Laclau: 1993, 260). No hay posibilidad de pedagogía nueva, crítica ni alternativa, sin pedagogía tradicional.

Consideramos que esta perspectiva abre una serie de caminos poco explorados para indagar en *lo que la pedagogía tradicional es*, caminos que nos permiten en primer lugar apartarnos de las clásicas tablas maniqueas a las que la pedagogía está tan acostumbrada, demostrando precisamente que los opuestos se implican y se constituyen mutuamente; pero también abriendo la posibilidad de indagar en la forma y los procesos a partir de los cuales la pedagogía tradicional se convirtió en el curso de la historia en el gran “enemigo” a vencer. Esta operación sugiere también que cada uno de los polos que se han construido alrededor de lo tradicional es, en sí mismo, fragmentado y plural.

Entendemos que es necesario superar la insuficiente discusión sobre lo tradicional opuesto a lo nuevo, inverso a lo crítico, superador de lo reproductivo, enfrentado a lo liberador, contrario a lo constructivista; habilitando la posibilidad de pensar lo educativo como un campo mucho más abierto, híbrido y contingente. Así, si sostenemos que el

antagonismo es constitutivo e ineliminable del campo pedagógico, es hora de alejarnos de ciertas posiciones que ya sea en nombre de cierta “añoranza” o con ánimo “transformador” suponen un lugar que existía o existirá de modo logrado y “pleno”.

Trataremos de rodear ahora a la pedagogía tradicional, centrándonos en la discusión sobre el momento de su irrupción.

1.2 Sobre el problema de situar el origen de la pedagogía tradicional

“La historia, cuando sucumbe a la quimera del origen, arrastra, sin tener a menudo clara conciencia de ello, varias presuposiciones: que cada momento histórico es una totalidad homogénea, dotada de una significación ideal y única presente en cada una de las manifestaciones que lo expresa; que el devenir histórico está organizado como una continuidad necesaria; que los hechos se encadenan y engendran en un flujo interrumpido que permite decir que uno es “causa” u “origen” del otro”.

Chartier: 2001

Si nos posicionamos desde la crítica escolanovista, pareciera que *toda la pedagogía anterior al siglo XX* termina por convertirse en “tradicional”; salvo aquellos autores o experiencias que la Escuela Nueva y otras tendencias renovadoras reivindicarían como sus “precursores”: la tríada patriarcal formada por Rousseau-Pestalozzi-Froebel, e incluso otros mas ancestrales como Montaigne, Rabelais, Erasmo o Vives (Trilla: 2001, 92).

Ahora bien, tal como sostenemos aquí, y siguiendo a Foucault, *“...buscar en el gran amontonamiento de lo ya dicho el texto que se asemeja “por adelantado” a un texto ulterior, escudriñar para descubrir, a través de la historia, el juego de las anticipaciones o de los ecos, remontar hasta los gérmenes primeros o descender hasta los últimos rastros, poner de relieve sucesivamente, a propósito de una obra, su fidelidad a las tradiciones, o su parte de irreductible singularidad (...) son entretenimientos simpáticos, pero tardíos, de historiadores de pantalón corto”* (1997, 241).

La crítica que realizábamos en el apartado anterior a la historia “tradicional” justamente apuntaba a su búsqueda sin fin de los comienzos, a la categoría de “origen” que enmascara, al mismo tiempo, la discontinuidad radical de los surgimientos, las “emergencias”, irreductibles a toda prefiguración, y las discordancias que separan las diferentes series de discursos o prácticas (Chartier: 2001).

Nos apartamos en este sentido de una mirada lineal del campo pedagógico ya que consideramos que los procesos históricos suelen tener matices que es necesario considerar. Como explica Dussel; “las pedagogías escolares antes que sistemas homogéneos y unívocos de enunciados que derivan de una sola lógica (llámese “filosofía positivista”, “clase dominante”, o lo que fuere –en nuestro caso “pedagogía tradicional”-) deben ser consideradas como articulaciones de discursos que combinan múltiples elementos y dinámicas para responder a la pregunta sobre cómo y a quien educar” (2001, 54).

Para pensar entonces el momento de aparición de lo tradicional en el campo pedagógico, vuelve a sernos útil la lógica retroactiva. Si retomamos lo que enunciábamos en nuestro capítulo uno, sabemos que las tradiciones siempre se inventan “a contramano”, diremos entonces que *la tradición es siempre un efecto que precede a su causa*.

Es el psicoanálisis el que nos puede ayudar a pensar la existencia de una temporalidad que no respeta las linealidades. Slavoj Žižek nos explica esta lógica a partir de la función de los síntomas. Todo síntoma en tanto “retorno de lo reprimido” es precisamente un efecto que precede a su causa; *“los síntomas son huellas sin sentido y su significado no se descubre excavando en la oculta profundidad del pasado, sino que se construye retroactivamente –el análisis produce la verdad; es decir, el marco significativo que confiere al síntoma su lugar y significados simbólicos”* (1992, 88). Es en este sentido, que al atravesar el síntoma estamos “originando el pasado, estamos produciendo la realidad simbólica del pasado” (Ibid, 89). Lo que aquí nos interesa remarcar es que es el propio proceso de búsqueda el que *produce* el objeto que es *causa* de ella. Žižek explica a partir de la temporalidad de los síntomas, el funcionamiento de la *causalidad retroactiva*:

“En cuanto entramos en el orden simbólico, el pasado está siempre presente en forma de **tradición histórica** y el significado de estas huellas no está dado; cambia continuamente con las transformaciones de la red significativa. Cada ruptura histórica, cada advenimiento de un nuevo significante amo, cambia retroactivamente el significado de toda tradición, reestructura la narración del pasado, lo hace legible de otro modo, nuevo (...) estamos todo el tiempo “reescibiendo historia”, dando retroactivamente a los elementos su peso

simbólico incluyéndolos en nuevos tejidos –es esta elaboración la que decide retroactivamente lo que “habrán sido” (1992, 88).

Estas ideas nos permiten entender mejor la forma en que se construye el concepto de “pedagogía tradicional”, en función de los diferentes “significantes” que a lo largo de la historia se oponen a ella.

Ahora bien, si nos situamos en lo que nos cuenta la Historia de la pedagogía, podríamos sostener que es primeramente el Movimiento de la Escuela Nueva aquel que funda a la pedagogía tradicional. En tanto como dijimos, es la intervención sobre un campo la que le proporciona retroactivamente su origen; entonces la pedagogía tradicional es una **invención** de estos movimientos pedagógicos, que empiezan a aparecer con la introducción de la psicología en el campo pedagógico, sobre todo de cierta psicología de corte constructivista.³⁰ Es este movimiento el que pone nombre y de este modo -como los precursores de Kafka en Borges- inventa sus antecedentes.

Claro que no estamos sosteniendo sólo un argumento acerca del carácter “reactivo” de la escuela nueva en relación a la tradicional. Este sería por ejemplo el análisis de Palacios (1984); para quien el problema del escolanovismo fue *“Definirse por oposición a algo exterior a lo que se ataca y no por afirmación de algo surgido del interior”*, hecho que *comporta serios riesgos, el primero de los cuales es el reactivismo*” (1984, 610). Desde la posición que intentamos sostener no existiría “lo interior” en sí mismo. Es sólo en función de ese “exterior” al que se ataca que una identidad puede constituirse como tal.

Estos planteos nos remiten entonces a un análisis que pone el énfasis en la temporalidad misma de la creación, de la invención de lo tradicional, siempre a posteriori. En este registro, la construcción del sentido que se le adjudica al término, siempre es *après coup*; *“en vez de la progresión lineal, inmanente y necesaria según la cual el significado se despliega a partir de un núcleo inicial, tenemos un proceso radicalmente contingente de producción retroactiva de significado”* (Zizek: 1992, 144).

En nuestro caso, podemos decir que es sólo a partir de la aparición, o mejor de la intervención de la Escuela Nueva que la serie que liga “clausura”, “antigüedad”, “rutina”, “disciplina”, “magistrocentrismo”, “enciclopedismo”, “memoria”, termina por nombrarse y constituirse como “pedagogía tradicional”³¹.

³⁰ En nuestro país, la referencia al piagetismo *“aparece como verdadero mito reestructurador y reparador de las deficiencias del rol docente tradicional”* (Carusso; Fairstein: 1997).

³¹ Claro que como argumentamos anteriormente a partir de la noción de “punto nodal”, las series reunirán en la historia de la pedagogía significaciones diversas, hecho que nos sirve

Claro que la ilusión presente en este proceso es que el significado se transforma en lo que “ya era siempre”, esto es, “*un efecto retroactivo se ve como algo que ya estaba allí desde el comienzo*” (1992, 142 y sgtes).

Siguiendo este argumento, Sandra Carli (2003) nos muestra como en la historia de la educación argentina, con las primeras críticas que el movimiento de la Escuela Nueva, durante las décadas del 20 y del 30, realiza a la cultura pedagógica normalista, “se comienza a modular **la educación pública como tradición**, en tanto “*hacen falta dos generaciones para hacer que algo sea tradicional*”. En esta “invención” de la escuela pública como tradición terminan por ocultarse los complejos avatares del origen, de tal manera que este se vincula con una construcción casi “mítica” de la educación pública, que logra condensar una serie de demandas, promesas, sueños del pasado que son la herencia del presente (Ibid).

En términos de Debray lo diríamos de esta manera: “los stocks de memoria no se establecen por sí mismos, pero la traza, ulterior, tiene la virtud –o el vicio- de borrar el trazado colectivo y coercitivo anterior. Fetichizamos la memoria materializada, cuya facticidad nos hace olvidar, *a posteriori* la organización materializadora que tenía la vocación de prolongar” (1997, 31).

De lo que aquí nos interesa, lo importante es que el momento de la invención termina por borrar su propia huella, de allí la necesidad de la evocación *contra natura* (Ibid).

1.3- Paradojas de la dupla Tradición - Modernidad

Decíamos al comienzo de este capítulo que el mismo término *tradición* es una creación, un invento de la modernidad (Giddens: 2000); precisamente porque es con la llegada de la modernidad y sus expectativas puestas en el progreso y en el tiempo por venir, que las tradiciones comenzaron a debilitarse, y por lo tanto pasaron a convertirse en una realidad tangible. Tradición y Modernidad en este sentido, siempre funcionaron como términos opuestos. Fue la modernidad, dice Giddens, la que hizo mala fama a la tradición, la que intentó destruirla. Fueron los pensadores de la ilustración, quienes “*al identificar tradición con dogma e ignorancia, (...) buscaban justificar su obsesión por lo nuevo*” (2000, 52). Sin embargo, las relaciones entre la

para volver a enfatizar el carácter contingente de la producción del significado. De todos modos, y como también argumentamos, hay algunas regularidades en las series que se arman en oposición a lo tradicional, justamente el posicionarse como superadoras de lo dado, entendido como cierta “normalidad hegemónica”.

modernidad y la tradición son un poco más complejas de resolver y tienen sus consecuencias a la hora de pensar la pedagogía.

Siguiendo a algunos historiadores, podríamos afirmar que la modernidad fue un primer tiempo posterior a la tradición. Las formas de vida introducidas por la modernidad instauraron discontinuidades profundas con las modalidades *tradicionales* de ordenamiento social.³²

Tzvetan Todorov ubica a partir del Renacimiento, pero más precisamente en el siglo XVIII, el surgimiento en Europa de un tipo de sociedad del que no existía ningún ejemplo anterior. Un tipo de sociedad que se caracterizará por haber “*dejado de apreciar incondicionalmente las tradiciones y el pasado*”, una sociedad que ha ubicado la mirada en el porvenir, y ha hecho “*retroceder la memoria en beneficio de otras facultades*”.³³

La modernidad, entendida como una ruptura con el pasado, una ruptura estética, moral, política y epistemológica, estimula la autoconciencia del presente, y una orientación en dirección al futuro basada en las ideas de cambio, progreso, experimentación, innovación y novedad. Más aún, la modernidad implica el mito –que ella construyó sobre sí misma- de que es capaz de crear, de alguna forma, a partir de la fuerza histórica, de su movimiento y de su trayectoria, sus propias orientaciones normativas (Peters: 2001).

Sin entrar en los complejos debates en torno al origen y desarrollo de la modernidad, lo que aquí nos interesa remarcar –y esto también es como veremos, motivo de debates- es que se trataría de las únicas sociedades que no se sirven del pasado como **medio privilegiado de legitimación**, y no otorgan un lugar de honor a la memoria. Para Todorov, la misma “ciencia” moderna pudo constituirse en algún punto, gracias a la posibilidad de desprenderse de la tutela de la memoria, del saber de los antiguos. “*Al dejar de repetirse el saber escolástico, la supuesta sabiduría de los antiguos (...) las ciencias pudieron emprender un nuevo vuelo*” (Todorov: 2000, 20).

³² Si bien es cierto que la historia de la humanidad no puede entenderse en términos de un desarrollo lineal y que encontramos profundos cambios en otros períodos de la historia, podemos afirmar que existe un particular y acentuado conjunto de discontinuidades que se asocian al período moderno. Se avanza en ellas en Giddens: 1999.

³³ Todorov muestra como la misma idea de vanguardia artística aparece en el siglo XIX, como movimiento que se articularía en torno al “futuro” en vez del “pasado”; y a partir del cual el criterio de “novedad” pasa a ser la condición de valor artístico. Es una característica básica del modernismo y de las vanguardias el gusto por lo nuevo, “*...la obra afirma su originalidad y rechaza la relación con la tradición (ya no se imita: ¡ni al mundo, ni a los antiguos!)*”. En: *Modernos y Postmodernos*. Revista Antroposmoderno, www.antroposmoderno.com.

También Hanna Arendt explica que desde el surgimiento de la ciencia moderna, expresada en la filosofía cartesiana de la duda, el sistema conceptual de la tradición ya no permanecería seguro, “...la dicotomía entre contemplación y acción, la jerarquía tradicional que establecía que la verdad se percibía, en última instancia, sólo en la contemplación sin palabras y pasiva, ya no podía sustentarse cuando la ciencia se había vuelto activa y obraba para obtener conocimiento. Cuando desapareció la creencia de que las cosas se muestran tal como son, el concepto de verdad como revelación se volvió dudoso, y con él la fe incuestionable en un Dios revelado” (Arendt: 1999, 46).

Estos análisis registran el pasaje al mundo “moderno” como el momento mismo de la caída de la autoridad de la tradición como fuerza legitimante. El pensamiento de la modernidad se instala en sus comienzos como una lucha contra la autoridad de la tradición, oponiéndole a la razón como fuente legítima de toda verdad.³⁴

Todorov nos dice: “En nuestra comprensión general de la vida pública, hemos pasado, como dicen los filósofos, de la heteronomía a la autonomía, *de una sociedad cuya legitimidad procede de la tradición*, luego de algo que le es externo, a una sociedad regida por el modelo del contrato, al que cada cual aporta –o no- su adhesión (...) *El recurso a la memoria y al pasado es sustituido por el que se origina en el consentimiento y en la elección de la mayoría*” (Ibid, 20). La tradición como medio de legitimación no es totalmente eliminada, pero comienza a ser lícito oponerse a la tradición en nombre de la voluntad general o del bienestar común.

Si los antiguos creían en la existencia de un orden natural o divino al cual las sociedades y los individuos tenían que adaptarse, el pasaje a la modernidad marcará el camino hacia la construcción de sujetos autónomos, ya que será la libertad³⁵ humana la que ocupe el lugar primordial que hasta entonces permanecía en manos de la “naturaleza” o “la tradición”. El pasaje es entonces de un tipo de sociedad caracterizada por el sometimiento del hombre a una *instancia exterior*, ajena a él, de la

³⁴ Para Horckheimer “*El pensamiento burgués comienza como lucha contra la autoridad de la tradición y enfrenta a ella a la razón de cada individuo como fuente legítima del derecho y la verdad*”. Es Descartes precisamente el iniciador de la lucha contra el principio de autoridad. Sin embargo, dirá Horckheimer, la figura de la razón en la realidad burguesa es “*la más completa adaptación posible del sujeto a la autoridad cosificada de la economía*”. Por ende, es erróneo suponer que las autoridades habían sido derrocadas, *se escondían simplemente tras el poder anónimo de la necesidad económica o, como suele decirse, bajo el lenguaje de los hechos*. (2001, 190 y 195).

³⁵ No es la libertad –dirá en este caso Horckheimer- la que sustituya al arbitrio, sino *el ciego mecanismo económico, un dios anónimo que esclaviza a los hombres y al que apelan aquellos que aun cuando no tienen poder sobre él, obtienen de él un provecho*” (Ibid, 190).

que no participa, ya que *“tanto la naturaleza como Dios sólo son accesibles a través de la sabiduría o de la religión comunes y, por tanto, a través de una tradición aceptada y transmitida por la sociedad, sin que se le haya consultado jamás. El universo que habita, inclusive sus leyes humanas, se funda en otra parte en la cual ese hombre particular **no puede intervenir**”*, a un tipo de sociedad en la cual la legitimidad de los actos se funda en su propia voluntad; *el ser humano ya no se somete a un orden que le resulta exterior sino que él mismo quiere fundar ese orden*”. (Todorov: 1999, 26)

De hecho, es posible leer la aventura política moderna en **la desautorización de la tradición como fundamento del poder político**³⁶. La legitimidad descansa ahora en la acción voluntaria, en la asociación voluntaria de hombres libres e iguales (Hilb: 1999).

Si bien encontramos acuerdos en la descripción de las características de este pasaje de los Antiguos a los Modernos, de esta “revolución” que implicó el establecimiento de la modernidad, y del lugar que la autoridad de la tradición perdió en ese pasaje, no los hay a la hora de evaluar sus efectos, por lo que veremos aparecer rápidamente a sus refractarios.

Las tradiciones tienen siempre, como vimos, cierto aroma *conservador* y son resistentes al cambio, de hecho será la “familia”³⁷ de los conservadores la primera en reaccionar ante el advenimiento de la modernidad, la primera en negarse a aceptar los “riesgos” a los que el “pacto” moderno parecía exponerlos.

Todorov nos presenta a la familia de los conservadores como aquellos “que aprecian e intentan mantener el orden existente, oponiéndose por tanto a los revolucionarios³⁸ y a

³⁶ Hanna Arendt lo dice en estos términos: la modernidad trajo consigo el colapso de tres elementos que hasta ese momento de la historia habían permanecidos muy unidos, *autoridad, religión y tradición*; tiempo de crisis de la “trinidad romana”. Ahora bien, si los pensadores modernos son los primeros en “desafiar” la autoridad de la tradición pareciera –según Arendt– que el problema no fue tanto de “enfrentamiento” sino de que la misma tradición había dejado de dar respuestas a un mundo invadido por nuevos problemas y nuevas incertidumbres, de modo que *“...su apartamiento mismo de la tradición, por muy enfáticamente que lo proclamaran (...) tampoco fue un acto de elección propia. Lo que los atemorizaba en la oscuridad fue su silencio, no la ruptura respecto de la tradición”* (1999, 33).

³⁷ Para Todorov la modernidad no es “homogénea” en sí misma y tras las críticas que recibió se fueron revelando tendencias que constituyen el marco de pensamiento en el cual hoy vivimos. Todorov (1999) nombra “familias” a cada una de estas tendencias que encontramos a lo largo de la modernidad, deteniéndose principalmente en la familia “humanista”, a cuya cabeza ubicará a Rousseau. Que sean “familias” significa que “los diversos representantes tienen a su vez particularidades que le son propias”, y que “las alianzas entre miembros de familias distintas son siempre posibles”. Cada “familia” adoptó frente al “pacto moderno”, una postura diferente.

³⁸ Horacio Gonzalez (2001) propone pensar la noción de “revolución” como la imagen de un *“tiempo partido en astillas”*. *“Si el tiempo cae –y esa caída compendia pandemonium y caos- la*

los reformadores de todo tipo: tanto a los progresistas como a los reaccionarios (el proyecto de una “revolución conservadora” es para ellos una contradicción en los términos) (...) los cambios conllevan, por regla general más inconvenientes que ventajas. (Ibid, 29) Por eso los conservadores privilegian si no la inmovilidad, por lo menos *la lentitud*. Los conservadores aman las tradiciones, nos dice Todorov, porque encuentran en ellas “*el depósito de la sabiduría colectiva, indudablemente superior a la razón individual*” (Ibid, 33). Es por eso que en la autonomía y la libertad modernas encuentran graves fuentes de peligro; “los hombres no son solamente imperfectos moralmente, son también intelectualmente débiles; las tradiciones, por su parte, contienen una sabiduría que los individuos no pueden explicar, pero deben respetar (...) un saber intuitivo se acumula en el seno de las tradiciones a lo largo de los años y ninguna razón alcanzará nunca a reducirlo a principios y a reglas” (Ibid, 34).

Podríamos decir que los contractualistas modernos no eran ciegos a estos problemas, pero tenían la fuerte convicción de que “los hombres no elegirían nunca libremente en contra de su libertad³⁹, no elegirían nunca racionalmente en contra del sistema asentado en la razón” (Hilb: 1999). Optimismo que rápidamente se vería disuelto, mostrando sus caras más oscuras.

Hasta aquí podemos subrayar dos cuestiones. Por un lado el pasaje de los antiguos a los modernos marca un primer quiebre, una primera ruptura importante en relación a la autoridad de las tradiciones. Tradición aparece en la historia moderna como lo opuesto a la razón, a la libertad y a la autonomía.⁴⁰

revolución ve justificado su cometido al haberse impedido la secuencia establecida de hábito y repetición. (...) se trata de considerar la serie temporal con una escotadura inesperada que se presenta como novedad radical. Eso no significa, como aclara inmediatamente, que las revoluciones no busquen un sostén en la voluntad de retomar algún motivo perdido o desvanecido en el pasado. Es Arendt quien afirma en este sentido que “las revoluciones de la época moderna parecen esfuerzos gigantescos para reparar esos cimientos, para renovar el hilo roto de la tradición y restaurar, fundando nuevos cuerpos políticos, lo que por tantos siglos dio a los asuntos de los hombres cierta medida de dignidad y grandeza” (1996,152).

³⁹ Es esta una idea que vincula la autoridad a la legitimidad, y que encontramos en los desarrollos de Weber. El Trabajo de Richard Sennet (1982) complejiza el argumento acerca de la forma en que la autoridad está moldeada por la historia, la cultura, las necesidades psicológicas; de tal manera de que no necesariamente los hombres obedecen a una autoridad porque es justa y legítima; lo que hace que esta “libertad” sea muchas veces condicionada. Remitimos al texto de Donald, J. *Libertades reguladas*. En: da Silva, T. (2000)

⁴⁰ Gadamer será aquí quien rechace esta oposición que la Ilustración presentó entre tradición y razón, porque para él, “*la tradición es constantemente un elemento de libertad y de historia. Ni siquiera la tradición más auténtica y más sólida persiste naturalmente sólo por la inercia de lo que una vez existió. Necesita ser afirmada, abrazada, cultivada. En lo esencial es preservación, tal como es activa en todo cambio histórico. Pero la preservación es un acto de razón, aunque*

En segundo lugar, esta transformación, como ya pronosticaban los conservadores, no iba a ser sin complicaciones. Por lo que, como intentaremos sostener, la modernidad en sus comienzos hizo tanto por destruir como por reconstruir tradiciones. En este sentido, podemos encontrar en la modernidad tanto el amor de la innovación como el rechazo de la autoridad de la tradición, pero también, y al mismo tiempo, un cuestionamiento del valor del progreso, una crítica de la racionalidad, una comprensión de que la civilización pre-moderna tenía una **entereza y una unidad** que fueron irreparablemente fragmentadas⁴¹ (Nehamas, citado en Peters: 2001; subrayado propio).

Es en este último sentido que podemos decir que las instituciones modernas dependieron en muchos aspectos de las tradiciones existentes. Si la modernidad introdujo importantes cambios en las instituciones públicas, los modos de vida tradicionales persistieron en muchos otros ámbitos de la vida privada. La misma ciencia positiva, dice Giddens, debió recurrir para encontrar su legitimación a concepciones de verdad que mantuvieron fuertes conexiones con las verdades formularias de la tradición; *“las batallas entre la ciencia y la religión ocultaron el carácter contradictorio de sus pretensiones de “autoridad” indiscutida”* (1997). La defensa de la razón liberada de ataduras, solo remodeló las ideas de la “providencia” en lugar de sustituirlas. *Un tipo de certeza (la ley divina) se reemplazó por otro (la certeza en nuestros sentidos, la certeza de la observación empírica) y la divina providencia se reemplazó por el progreso providencial* (Giddens: 1999, 54).

La modernidad tuvo que lidiar además con el problema de la pertenencia y las identidades colectivas, hasta ese entonces cuestiones que permanecían “resguardadas” por las tradiciones, cuya eficacia garantizaba el sentido de pertenencia y cohesión de los grupos humanos. Si las instituciones de la modernidad convirtieron en un problema fundamental al mantenimiento de la identidad, contradictoriamente, debieron resolverlo por medio de la invocación a la autoridad de la tradición. Así lo

sin relevancia. Para esta razón, sólo lo nuevo o lo planificado son resultado de razón. Pero esa es una ilusión. Incluso cuando la vida cambia violentamente, como en épocas de revolución, mucho más de lo que nadie sospecha se preserva en las supuestas transformaciones de todo y se combina con lo nuevo para crear un nuevo valor” (Citado en Mouffe: 1999, 37).

⁴¹ Es esta mirada de la modernidad la que encontramos en Peters (2001). Este autor ofrece diversas lecturas acerca del concepto de tradición en Nietzsche, donde encontramos una defensa de la tradición, entendida como aquello que no sólo constituye el pasado sino también el presente, esto es, una fuente de continuidad cultural.

hizo el nacionalismo a nivel de estado, que se valió de las tradiciones para reconstruir e inventar en muchos casos, un “sentido de comunidad y pertenencia”.

El trabajo de Eric Hobsbawn se detiene precisamente en esta discusión. La modernidad debió recurrir a la tradición, o mejor dicho, a la *“invención de tradiciones”* para generar o regenerar identidades personales y colectivas, debido al *“... contraste entre el cambio constante e innovador del mundo moderno y el intento de estructurar al menos algunas partes de la vida social dentro de ella como invariables o inmutables”* (Op. cit). Así, es posible reconocer en el contexto de las primeras instituciones modernas una serie de *“tradiciones inventadas”*, creadas con el objeto de conferir legitimidad a los nuevos sistemas de poder que estaban emergiendo. Para Hobsbawn, las “tradiciones inventadas” tuvieron una gran relevancia para esa “innovación histórica” que fue “la nación”,⁴² junto con todos sus fenómenos asociados: el nacionalismo, el estado-nación, los símbolos nacionales, las historias y demás⁴³. Hobsbawn se detiene en tres “novedades” principales de la Francia del siglo XIX. La primera de ellas es justamente la que él llama el *desenvolvimiento de un equivalente secular de la Iglesia*, que no es otra cosa que la “invención” de la educación primaria, imbuida de principios y contenido revolucionario y republicano y dirigida por el equivalente secular del clero o los *instituteurs*. Dice Hobsbawn, *“No queda duda de que ésta fue una creación deliberada del inicio de la Tercera República y considerándose la centralización proverbial del gobierno francés de que el contenido de los manuales irían a transformar no solo campesinos en franceses, sino a todos los franceses en buenos republicanos fue cuidadosamente elaborado (...)”*.⁴⁴

Vamos a detenernos en este concepto de “tradiciones inventadas”, definido por Hobsbawn como *“un conjunto de prácticas, regidas normalmente por reglas*

⁴² *“...Hobsbawn y Anderson insisten en que las naciones, tal como las conocemos, no existían antes del período moderno, empezando más o menos a mediados del siglo XVIII. Hobsbawn y Anderson sostienen esta posición argumentando que la erosión del poder eclesiástico, el declive de la aristocracia y el ascenso de la burguesía al poder demandaron una nueva clase de identidad colectiva que mas adelante produjo la nación moderna. Anderson también sostiene que el surgimiento de la imprenta capitalista permitió la creación de comunidades aún más grandes que, a través de una cohesión lingüística e ideológica, podían imaginarse en una escala mayor y en tiempos paralelos, convirtiéndose así en naciones”*. Shumway, N. (1997)

⁴³ Según su clasificación las tradiciones inventadas pertenecen a tres tipos superpuestos a) las que establecen o simbolizan la cohesión social o la membresía de los grupos y comunidades, reales o artificiales; b) las que establecen o legitiman instituciones, status o relaciones de autoridad, c) aquellas cuyo propósito principal es la socialización y el inculcamiento de creencias, sistemas de valores y comportamientos convencionales.

⁴⁴ La segunda fue la invención de las ceremonias públicas, la tercera fue la producción en masa de monumentos públicos.

manifiestas o aceptadas tácitamente y de naturaleza ritual o simbólica, que buscan inculcar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que implica de manera automática una continuidad con el pasado” (Op. cit). De hecho, tal como lo expresa Hobsbawn, cuando ésto resulta posible las tradiciones intentan establecer una continuidad con el pasado histórico conveniente. Pero *la peculiaridad de las tradiciones inventadas es que su continuidad con tal pasado es en buena parte “artificial”*.⁴⁵ Es decir, y tal como las define el historiador, son tradiciones inventadas en tanto, “(...) *la historia que llegó a ser parte del fundamento de los conocimientos o de la ideología de una nación, estado o movimiento social, no es lo que efectivamente se ha conservado en la memoria popular, sino lo que ha sido seleccionado, escrito, pintado, popularizado e institucionalizado por aquellos cuya función era hacerlo*” (2002).

Giddens retoma el planteo de Hobsbawn y acuerda en la idea de la colaboración entre la modernidad temprana y las tradiciones, pero discute su conceptualización. Por un lado reconoce que la construcción consciente de tradiciones no es un hecho que se da solo en la era moderna, en este sentido *“las tradiciones siempre llevan incorporadas poder, estén o no construídas de manera deliberada. Reyes, emperadores, sacerdotes y otros las han inventado desde hace mucho tiempo en su beneficio y para legitimar su dominio”*⁴⁶ (2000, 53).

Por otro lado, y aquí quisiéramos detenernos, la misma idea de “tradición inventada” termina siendo una tautología ya que, como vimos, todas las tradiciones son tradiciones inventadas. Giddens discute, y acordamos en su planteo, la contraposición entre tradiciones “genuinas” o legítimas, y tradiciones “inventadas”, en el sentido en el que Hobsbawn parece oponer un pasado más “real” a un pasado “ficticio” o “artificial”.⁴⁷ Es cierto, dice Giddens, que en las sociedades que poseen registros escritos de su historia es posible establecer una continuidad con el pasado que facilita

⁴⁵ Nicolas Shumway (2000) realiza un recorrido por las “ficciones orientadoras” que se construyeron a lo largo de la Argentina del siglo XIX. El concepto “ficciones orientadoras” podría asimilarse al de “tradiciones inventadas” tal como Hobsbawn lo entiende. Son ficciones que *“no pueden ser probadas, y en realidad suelen ser creaciones tan artificiales como ficciones literarias. Pero son necesarias para darle a los individuos un sentimiento de nación, comunidad, identidad colectiva y un destino común nacional”*. Agradezco a Rafael Gagliano la recomendación de este libro.

⁴⁶ También Debray (1997) nos ofrece un claro ejemplo de esto cuando muestra que los textos sagrados son las más de las veces producidos por las comunidades que se sirven de ellos por serles necesarios para constituirse como tales.

⁴⁷ Problema con el que deberá lidiar el propio Freud en sus “novelas históricas”, y que manifiesta claramente en el texto *“Moisés y la religión monoteísta”*.

un examen mucho más crítico del mismo; pero también es claro que no depende de esto la autenticidad de las tradiciones, sino que *“Lo que dota a la tradición de su carácter genuino, su autenticidad, no es la persistencia en el tiempo ni la precisión con la que encapsula los eventos pasados. Después de todo, en las sociedades más “tradicionales”, las culturas orales, el “pasado real”, si es que esas palabras tienen algún sentido, es completamente desconocido. **La tradición es el médium mismo de la “realidad” del pasado**”* (Giddens: 1997, subrayado propio).

Nos interesa abrir un paréntesis en esta discusión. Lo que creemos importante destacar en esta afirmación es nada menos que el carácter performativo de las tradiciones, así como ya lo hemos afirmado en relación a su vínculo con los rituales. Un relato que pretendiendo contar lo real lo fabrica. No se trata sólo de una constatación o descripción de los hechos del pasado sino que, en el acto de nominación toda tradición construye aquello que se nombra. El transporte crea, funda el mensaje. ¿Hasta dónde es posible entonces instaurar una continuidad con un pasado real?

Michel De Certeau piensa el lugar que le toca a la historia en este juego, y afirma que ésta es siempre, en algún punto, inseparable del concepto de ficción, es siempre y necesariamente una *“mezcla de ciencia y ficción”*.

En *Historia y psicoanálisis* nos dice:

“De una manera general, todo relato que cuenta “lo que pasa” (o lo que pasó) instituye lo real, en la medida en la cual se da como la representación de una realidad (pasada). El relato extrae su autoridad de ***hacerse pasar por el testigo*** de lo que es, o de lo que fue. El seduce y se impone, a nombre de los acontecimientos de los que se pretende el intérprete (...) En efecto toda autoridad se funda sobre lo real que ella ***ha supuesto*** declarar. Es siempre en nombre de una realidad como se “hace marchar” a los creyentes y se les produce. La historiografía adquiere este poder en tanto que presenta e interpreta “hechos”. ¿Qué es lo que el lector podría oponer al discurso que le dice lo que es (o lo que fue)? *Le es necesario consentir a la ley que se enuncia en términos de acontecimientos*” (1998, 55 subrayado mío).

Es entonces, el gesto de “recolectar”, dirá, de “poner aparte” propio del historiador, el que construye e inventa los datos. En el acto de recolectar,⁴⁸ lejos de aceptar unos datos, la historia los constituye. En ese sentido no hay posibilidad de que la historia, el pasado, sea algo distinto a lo *seleccionado, escrito, pintado, popularizado e institucionalizado*, es decir, siempre en algún punto inventado.

Regis Debray desarrolla este argumento alrededor de la génesis del cristianismo. Nos dice en Transmitir: “La génesis de la fe en Cristo da testimonio mejor que cualquier experiencia histórica de esa verdad general según la cual **el objeto de la transmisión no preexiste a la operación de su transmisión**, si es cierto que el cristianismo inventó a Cristo y no a la inversa” (1997, 35). Y agrega: “Resulta en realidad, que la institución supuestamente encargada de la retransmisión inventa poco a poco su origen, instaurando como inaugural la palabra que no transcribió sino que sin lugar a dudas escribió. No hubo en *primer término* la palabra de Jesús, *luego* su recolección y transcripción por unos apóstoles mediadores y *por fin* su difusión en todas direcciones por un cuerpo sacerdotal que cumplía las funciones de relevo. El problema se produjo a la inversa: fue la institución cristiana la que hizo la proclamación cristiana. *La recolección hace la herencia, no a la inversa*” (Ibid, 37).

Las tradiciones siempre serían en este sentido tradiciones inventadas, en tanto el acto de transmisión es el que funda, el que inventa, retroactivamente, su origen, el que decide a posteriori “lo que habrán sido”.

La autenticidad de una tradición radicaría así no en su relación con el *contenido* de un pasado más o menos “real”, -contenido que no es posible de establecer a priori- sino en el *acto* que permite que se perpetúen en el tiempo, hasta nosotros, *testigos de nada*, en realidad.

Podríamos discutir entonces la idea de que exista ese contenido original, preexistente a la transmisión y al cual las “tradiciones inventadas” le adeudan cierta cuota de “fidelidad”. Debray nos incita en este sentido a renunciar a la ilusión idealista de los “mensajes fundantes de nuestra cultura”⁴⁹, a la superstición de los sagrados

⁴⁸ “En historia, todo empieza con el gesto de **poner aparte**, de reunir, de mutar así en “documentos” ciertos objetos repartidos de modo diverso. En realidad consiste ésta en producir tales documentos, o sea presentarlos, por el hecho de copiar de nuevo, transcribir o fotografiar estos objetos modificando a la vez su emplazamiento y su estatuto (...)” De Certeau, M. (1984, 36)

⁴⁹ No existen tampoco los pensamientos fundadores. ¿Qué habría sido de Platón, se pregunta Debray, si no hubiese tenido la buena idea de comprarse un terrenito e instalar allí un santuario de las Musas? Son los discípulos los que crean a sus maestros, y no al revés.

orígenes⁵⁰; *No hubo una palabra que se convirtió en mundo, sino un mundo que se habló a través de esas palabras (ibid, 37).*

Se trata, de una operación que invierte las causalidades lineales. “*¿Cómo es posible que el surco nos permita saber del arado? ¿Cómo la nostalgia puede causar la patria? ¿Cómo el discípulo puede causar al maestro? ¿Cómo una innovación a la tradición? ¿Cómo un aprendizaje a una enseñanza?* Estas preguntas, todas ellas, apuntan a trazar otro terreno en el que los problemas de la transmisión, la tradición y la enseñanza pueden cobrar renovado vigor (...) Es por lo tanto la intervención misma sobre un campo, la que le proporciona retroactivamente su origen (Antelo: 2001).

Pensar las tradiciones, es entonces ir siempre un poco a contramano, de los efectos a las causas. El problema de la tradición es, como lo dice Borges, una forma contemporánea y fugaz del eterno problema del determinismo: “*Si yo voy a tocar la mesa con una de mis manos, y me pregunto: ¿la tocaré con la mano izquierda o con la mano derecha?; y luego la toco con la mano derecha; los deterministas dirán que yo no podía obrar de otro modo y que toda la historia anterior del universo me obligaba a tocarla con la mano derecha, y que tocarla con la mano izquierda hubiera sido un milagro. Sin embargo, si la hubiera tocado con la mano izquierda me habrían dicho lo mismo: que había estado obligado a tocarla con esa mano. (...) todo lo que hagamos con felicidad los escritores argentinos pertenecerá a la tradición argentina*” (1998).

En lo que quizás podrían acordar los argumentos que aquí expusimos es en la necesaria función que estas “tradiciones” más o menos inventadas o ficticias, más o menos aliadas del poder, cumplieron en los primeros tiempos de la modernidad. Dice De Certeau hablando de las representaciones de la historia:⁵¹

“Ciertamente, esta *representación historiadora* tiene su función necesaria, en una sociedad o grupo. Repara incesantemente los desgarrones entre pasado y presente. Asegura un “sentido” que supera las violencias y las divisiones del tiempo. Crea un teatro de referencias y de valores comunes que garantizan al grupo una unidad y una comunicabilidad simbólica. En suma (...) es el trabajo de los vivos para “calmar a los muertos” y reunir todas las clases de rupturas en

⁵⁰ No existe lo inaugural, dice Hassoun leyendo a Lacan, *sino en la conjunción de aquello que insiste con aquello que se presenta como novedad: esta hipótesis excluye lo original, el al principio en el orden de la subjetividad y en el de lo social. De este modo, todo acto fundador supone la existencia de la transmisión –aunque esta sea evanescente- en el orden de la subjetividad* (1996, 148).

⁵¹ Donde el autor dice *representación historiadora* nosotros podemos decir “*tradición*”.

una ilusoria presencia que es la representación misma (...) el texto da una apariencia de realidad (pasada) en lugar de la praxis (presente) que lo produce: uno es puesto en el lugar del otro” (1998, 56).

La modernidad, en este sentido, se vio obligada tanto a destruir como a reconstruir las tradiciones. Las tradiciones que persistieron y se inventaron desde la época de las revoluciones industrial y francesa hasta la actual, intentaron llenar una laguna permanente y resolver problemas que podríamos decir, ella misma había creado. La pedagogía moderna no escapó a esta intencionalidad, lo que hace que podamos sostener la existencia de una “pedagogía tradicional de la modernidad”, argumento en el que nos detendremos en el siguiente apartado.

1.4. Del vínculo entre la pedagogía moderna y la pedagogía tradicional

Los textos de historia de la educación y de la pedagogía, a diferencia de lo que creemos, parecen ser bastante reacios a utilizar el término “pedagogía tradicional”, no así a las clasificaciones, que abundan⁵². Como argumenta Giddens, hay en el campo académico discusiones interminables sobre la modernización y lo moderno, pero muy pocas sobre lo tradicional (Giddens: 2000). De hecho, en los últimos años, una serie importante de publicaciones en nuestro campo parecen haber puesto “de moda” a la pedagogía. Las palabras “pedagogía moderna”, “discurso pedagógico moderno”, “aula moderna”, “sujetos pedagógicos modernos”, “autoridad moderna”, “estado moderno”, “alianzas de la modernidad”, “infancia moderna”, “adolescencia moderna”, etc. En estos análisis, lo “moderno” en educación es aquello que está dejando de ser; o mejor, la forma en que la modernidad pensó y dio forma a la transmisión de la cultura parece estar entrando en desuso.⁵³

⁵² Entre las más nombradas por los manuales y diccionarios de pedagogía encontramos: Pedagogía individual, psicológica, activa, política, social, filosófica, individualista, idealista, axiológica, cultural, sociológica, activista, pragmática, del trabajo, naturalista, de la personalidad, psicoanalítica, experimental, democrática, socialista, comunista, científico-espiritual, etc. Un diccionario de pedagogía llega a incluir más de 30 clasificaciones del término, entre los que aparece por ejemplo la “pedagogía del matrimonio”. Como se ve el menú es variado, y atento a todos los gustos y necesidades.

⁵³ Nos referimos a los trabajos de Dussel y Caruso (2000), Antelo (2001), Puiggrós (1995); Carli (2003), Corea y Duschatsky (2000), Narodowski (1999), entre otros.

Claro que, como dijimos anteriormente, la modernidad ha establecido una compleja y paradójica relación con lo tradicional. La modernidad se enfrentó a la necesidad de destruir, pero al mismo tiempo debió recurrir a la producción en masa de tradiciones.

Intentaremos aquí recuperar esta idea y analizar esta relación “modernidad-tradición”, en su “versión” pedagógica. ¿Qué elementos comparten lo tradicional y lo moderno? ¿Cuáles son las coordenadas que permiten que un movimiento, teoría pedagógica, obra, o autor, sea considerada “tradicional”?

La historia sugiere algunas hipótesis que pueden ayudarnos a pensar la ausencia del término “tradicional” en la historia de la educación, y establecer una alianza entre lo moderno y lo tradicional.

Cuando leemos la Historia de la educación contada por Durkheim (1982) –al que algunos manuales ubicarán precisamente en la lista de los pedagogos “tradicionales”- encontramos que fueron los primeros pedagogos “modernos”, quienes dirigieron sus críticas a la educación escolástica a la que llamaban “*tradicional*”, educación a la que se hacía necesario *derribar*, había que *barrer sus ruinas del suelo* antes de poder construir algo **nuevo**, “...*para que la recta razón pueda encontrar acceso en un entendimiento, es necesario que no queden en él rastros de la escolástica*”.

Para los pedagogos del Renacimiento, “...*la humanidad tal como la ha hecho la educación tradicional, sólo es una humanidad truncada, incompleta, disminuida. Es la convicción de que hay en nosotros reservas casi ilimitadas de energía inutilizada, pidiendo desplegarse, pero que un deplorable sistema desanima y reprime, cuando habría, por el contrario, que prepararle rendijas por donde pudiera escapar y extenderse hacia el exterior*” (1982, 233).

En el análisis que Luzuriaga realiza del movimiento de la escuela “nueva”, justamente el “precedente” más remoto se encuentra en los pedagogos del Renacimiento y el Humanismo de los siglos XV y XVI⁵⁴; “*entonces surge en la historia un movimiento pedagógico innovador que opone a la **educación medieval, dogmática y autoritaria**, la educación humanista, crítica y libre que coloca frente a la **mera transmisión de verdades consagradas por la teología y la escolástica**, las nuevas indagaciones de la filosofía y la ciencia, que sitúa frente a la **visión pesimista** y pasajera de la vida la concepción optimista y terrenal; frente al **aprender pasivo y mecánico de palabras**;*

⁵⁴ Volvemos a señalar aquí el problema de los “precedentes”, así como la lógica de una historia lineal y totalizadora. Remitimos a Narodowski (1999).

*la investigación y elaboración de conocimientos; frente a la **disciplina autoritaria**, la libertad razonable, frente a la educación en masa, la individualidad del alumno*⁵⁵ (1959, 16)

Ahora bien, hay en la historia de la educación que nos cuenta Durkheim un dato que no nos parece menor. A la cultura humanista -y a la modernidad en general- le resultaría por lo menos complicado renunciar a ciertos ideales de la educación medieval⁵⁶. Esta es una crítica que Durkheim dirige inmediatamente a los métodos que –con muy pocas variaciones- proporcionaban en su afán *innovador* los humanistas del siglo XVII. En realidad era esta una educación que seguiría basada en el saber depositado en los “antiguos”, en la difusión de una cultura puramente literaria, y enciclopedista, donde las obras de los clásicos se convierten en los únicos “modelos”⁵⁷ a imitar, y donde sólo tiene lugar el uso de las lenguas antiguas, entre las que se destacan el latín y el griego, como las únicas consideradas válidas. En síntesis, una educación que **no prepara para la vida**, que solo desarrolla cualidades de lujo, en tanto sólo se ocupa de cultivar formas literarias.

La educación humanista consistía, dice Durkheim, no sólo en poner al niño en presencia de la civilización antigua, sino en formarlo a partir de ella, se trataba de **hacer hablar a los antiguos**. Una educación, en donde daba la impresión de que se habían “*perdido de vista las necesidades inmediatas de la vida y la urgencia que hay en poner al niño previamente en condiciones de hacerle frente*”. Idea que como veremos, será centro de las críticas a la pedagogía tradicional.

Se preguntaba Durkheim:

¿No es una verdadera monstruosidad histórica y pedagógica pretender formar a un hombre del siglo XVII por medio de una civilización que había alcanzado su apogeo quince siglos antes? ¿No podía realmente la moral a que aspiraba el siglo XVII, aquella que necesitaba verdaderamente, ser otra cosa que una moral pagana restaurada y revivificada? (1982, 264)

⁵⁵ El individualismo burgués, dirá Ponce (1972) resonaba en la educación exigiendo una disciplina menos ruda, una consideración mayor por la personalidad del educando, un ambiente mas claro y alegre.

⁵⁶ Para Durkheim, por ejemplo, la noción del “deber”, aunque destinada a evolucionar era una idea ya ganada por la humanidad.

⁵⁷ Sobre la idea de “modelo” en la pedagógica tradicional avanzaremos en el capítulo 3.

Así, revisando la pedagogía humanista, Durkheim argumentaba que “...aunque una educación científica, tal como se la representa Rabelais fuera ciertamente superior a la educación puramente literaria recomendada por Erasmo⁵⁸, sin embargo, también tenía el grave error de resultar extraña a la vida seria y de sólo ocupar las inteligencias en un noble juego⁵⁹”.

De tal manera que el humanismo, en cuanto a su rigidez libresca y gramatical, en una palabra, “escolar” de la cultura, es criticado con las mismas armas que él había usado contra la escolástica “tradicional” (Manacorda: 1987).

La cuestión entonces era “...saber, si, cuando estas concepciones todavía teóricas, entren en contacto con la realidad, cuando los prácticos se dediquen a convertirlas en hechos, descubrirán, por experiencia, sus defectos fundamentales y se esforzarán en corregirlos, o si, por el contrario, vamos a ver constituirse un sistema escolar que no será más que la realización de esta idea viciosa” (Ibid, 283, subrayado propio).

Y la opción, claro, fue la segunda. Los sistemas educativos instalados en Europa, Norte e IberoAmérica entre fines del siglo XIX y comienzos del XX se sustentan en una **tradición anterior**, que la pedagogía ya había establecido en pos de la configuración de la escuela moderna.⁶⁰ Tradición fuertemente retroactiva respecto de la producción discursiva de los tres siglos anteriores (Narodowski: 1999, 188).

En términos de Narodowski, el siglo XIX se *enlaza en una corriente transdiscursiva*; esto es, los pedagogos de este siglo “respetan los dispositivos del discurso pedagógico” ya existente, y los ponen en funcionamiento para una situación nueva. Estamos utilizando aquí la idea de “reactualización”, esto es la “reinserción” de un

⁵⁸ Según nos cuenta Durkheim, para Erasmo, “la única forma de enseñar a los jóvenes a escribir con un estilo puro y elegante, es haciéndoles vivir en el comercio mas íntimo posible con las grandes obras literarias que le pueden servir de modelo y en contacto con las cuales pueda formarse su gusto”. Claro que en el siglo XVI, las únicas lenguas que cumplían esta condición eran las lenguas antiguas, así “(...) Será el latín como lengua muerta lo que entra por primera vez como enseñanza. Y sin embargo, con esta lengua muerta se iba a hacer el modelo según el cual debía formarse el pensamiento de los vivos” (1982, 249 y sgtes).

⁵⁹ Nos dice Durkheim que “Lo que atrae a Rabelais y a todos los hombres de su tiempo, lo que desean ardientemente conocer, no es tanto las cosas en sí y por sí mismas, cuanto los textos que hablan de ellas” (...). Tal como sucedía en la escolástica, “el libro continúa siendo, a pesar de todo, objeto de un culto supersticioso, aunque de otro tipo; el texto continúa siendo una cosa sacrosanta” (...) “¿Cómo liberar a los hombres de su rudeza y su grosería, como hacerles adquirir el refinamiento del gusto y la delicadeza necesarios para esa existencia mas noble que ambicionaban si no era haciéndoles vivir en íntimo trato con las literaturas...?” se pregunta Rabelais. Desde esta perspectiva, los pueblos antiguos y sobre todo, los grandes escritores eran los maestros mas indicados. Así, “saber cosas era, en gran parte, saber lo que los antiguos han dicho de las cosas” (Ibid, 238).

⁶⁰ También Compayré explicará que “la práctica se arrastra aun penosamente en la rutina (...) el pensamiento pedagógico es aun superior a la acción; las teorías se adelantan con mucho a las aplicaciones y casi son las únicas que merecen darse a luz” (1931, 78).

discurso en un dominio de generalización, de aplicación o de transformación que es nuevo para él (Foucault: 1999, 347)⁶¹. Es interesante que *“ni aun la más aguda de las controversias acerca de estas nuevas problemáticas propuso a la pedagogía ítems de discusión relativos a los dispositivos para configurar la institución escolar radicalmente diferentes a los que ya mantenía la transdiscursividad”* (Narodowski: Ibid, 188).

Retomando el análisis de Anne Querrien (1979); Caruso explica que “la escuela moderna no nace en sus formas organizativas fundamentales como “moderna” en sí misma, sino que toma las soluciones didácticas y organizativas de los reformadores protestantes, jesuitas y lasallanos (...) con los cuales éstos esperaban poner freno al proceso de modernización cultural, creando élites disciplinadas, de fuerte capacidad gubernativa y retórica, pero **no innovadoras** (2001, 127).

Si entendemos entonces que la construcción de los sistemas educativos modernos, -y mucho de su eficacia- no puede pensarse por fuera del contexto de la crisis europea de la confesionalización de las sociedades; es posible hablar, de una **escuela “tradicional” de la modernidad**⁶², escuela jesuítica por excelencia, en tanto “su propuesta didáctica se basaba centralmente en **repetir y memorizar** como en la situación de catequesis” (Ibid, 128).

Querrien nos recuerda que en el momento de consolidación del aula moderna la discusión central se instala alrededor de la pregunta por el “método” más útil para llegar a grandes masas de población.⁶³ Las disputas entre los partidarios del método de la enseñanza mutua o método lancasteriano y el “tradicional” método simultáneo o global, terminan a favor de este último; ya que “la sociedad industrial y la economía capitalista prefirieron cada vez más el “viejo” sistema global antes que un método que resultaba “poco seguro en sus resultados “morales” o de “obediencia”. A los nacientes estados capitalistas *“no les interesaba tanto qué método era barato y rápido, sino qué método constante, centralizado y paciente (...) podía garantizar el “orden” en las*

⁶¹ Esta experiencia de “actualización” termina siendo profundamente normalizadora, y esto explica que nos enfrentemos muchas veces a una lectura única y homogeneizante de la historia de la pedagogía (Narodowski: 1999, 188) que no admite discontinuidades o matices.

⁶² Para Saviani, la pedagogía “tradicional” es aquella nacida al calor de la constitución de los sistemas educativos nacionales, ante la necesidad de “convertir” a los súbditos en ciudadanos, *“redimiendo a los hombres de su doble pecado histórico: la ignorancia, miseria moral y la opresión, miseria política”*. En este sentido, la escuela deberá *“difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad y lógicamente sistematizados. El maestro será el artífice de esta gran obra. La escuela se organiza como una actividad centrada en el docente, el cual transmite siguiendo una graduación lógica, la herencia cultural a los alumnos. A estos corresponde asimilar los conocimientos que les son transmitidos”* (Mimeo, s/f)

⁶³ Sobre la disputa entre los métodos remitimos a Querrien (1979), Caruso y Dussel (1999) y especialmente Narodowski (1999).

jóvenes generaciones en el marco de una sociedad que cambiaba aceleradamente” (Caruso, Dussel: 1999, 113).

Los sectores dominantes europeos y americanos asignarían así a la escuela una función mucho más **conservadora y estabilizadora**⁶⁴ que transformadora, asumiendo la educación el formato de un *pastorado modernizado*⁶⁵.

Es a partir de la tesis foucaultiana que podemos entender como “de una manera paradójica e inesperada, a partir del siglo XVIII, tanto las sociedades capitalistas e industriales, como las formas modernas de Estado que las han acompañado y sostenido, han tenido necesidad de los procedimientos (...) de individualización que el pastorado religioso había puesto por obra. A pesar del rechazo de instituciones (...) y creencias religiosas, ha habido una implantación, incluso una multiplicación y difusión de las técnicas pastorales en el marco laico del aparato de Estado (Foucault: 1994, citado en Saldarriaga Velez: 2006).

El poder pastoral ligado durante siglos a una institución religiosa se extenderá entonces sobre el conjunto del cuerpo social encontrando apoyo en instituciones diversas: la familia, la medicina, la psiquiatría, la educación.

La lucha por la escuela “laica” comenzaría entonces desde el molde pedagógico creado por los Hermanos de las escuelas cristianas (Querrien: 1979); esto es: la escuela nace vinculada al silencio, la inmovilidad, la competencia, la domesticación de los niños⁶⁶.

En el análisis de Narodowski (1999) dos son las coordenadas que el pensamiento pedagógico moderno no logrará abandonar; -y que podríamos considerar constitutivas de la pedagogía tradicional-, la idea de enseñanza simultánea y la pedagogización disciplinaria de los niños. Nos detendremos en ellos en el capítulo 3. Lo que queremos dejar destacado aquí es que en las disputas entre ambos métodos, ninguna alternativa pedagógica logrará consolidarse y subvertir los cimientos de la instrucción simultánea, y es que pareciera que **“la sociedad precisa de las escuelas tradicionales”** (Ibid, 182).

⁶⁴ Conceptos que como vimos son fundantes de toda idea de “tradicición”.

⁶⁵ La idea básica del poder pastoral es que el poder del pastor no se ejerce sobre un espacio, sobre una ciudad, sino sobre un rebaño o conjunto de hombres que se mueven (Foucault, en Caruso y Dussel: 1999). Lo que aquí nos interesa remarcar es que el objetivo del “pastor” no es solo la disposición de las cosas para los hombres, sino su salvación.

⁶⁶ En algunos análisis esta misma idea aparece en tanto se considera que la escuela “nueva” es reactiva contra aquello que quedaba de “medieval” en los sistemas de enseñanza (Palacios: 1984).

Hay otra hipótesis vinculada a los argumentos que venimos desarrollando, y que resulta interesante para fundamentar esta subsistencia en el tiempo de ciertos principios educativos que ligan la educación con la religión y estrechan el vínculo entre modernidad y tradición. Hay algo –explica Nicolás Casullo- que en el pasaje al mundo moderno queda perdido para el Hombre. El precio que el hombre debió pagar en este pasaje fue la pérdida de la idea de la salvación del alma, idea de la que precisamente intentará hacerse cargo la educación.

Esta preocupación, la encontramos en la literatura de Rousseau, de Voltaire, de Goethe, donde lo central son los personajes “...que van buscando maestros, educaciones, variables, sistemas que reaseguren lo que aparece como perdido, es decir, la formación espiritual del Hombre” (Casullo: 1998).

Según Casullo, “lo educativo moderno debió afrontar la prueba, quizás la más dura y fuerte, de inmiscuirse en aquel territorio que hacía a la formación interior y a la salvación del alma (...) en el origen de la discusión sobre la formación del Hombre, la educación está intentando reemplazar, desde otra autoridad (que es la del Hombre de letras, la de la república de las letras, la del Hombre del espíritu) lo que era el recinto de lo sagrado” (1998).

Como ya argumentamos, el pasaje a la modernidad marca el primer gran momento de crítica a la tradición, y lo religioso, lo sagrado parece morir frente a un mundo que se seculariza. Sin embargo, dice Casullo “Cuando lo moderno se constituye con sus radiantes discursividades de manera definitiva y como proyecto, aparece claramente un planteo secularizador de la interpretación del mundo que, sin embargo, retiene la que es tal vez la idea más antigua de occidente: la salvación del alma” (Ibid). Así, lo secular logra llevar lo religioso a la modernidad, hacia “las nuevas mitologías”, y podríamos decir que, *en ese sentido, casi nada de lo premoderno quedó atrás, sino que lo hemos abismado en nuestro discurso y lo hemos llevado hacia delante, con palabras secularizadas, con palabras científicas, pero bajo un molde absolutamente religioso*” (Ibid). La pedagogía tradicional moderna es claramente hija de ese momento de la historia⁶⁷.

Podríamos decir que, así como la modernidad se funda en un rechazo y al mismo tiempo en una recurrencia a las tradiciones, la pedagogía moderna rechaza los

⁶⁷ En este sentido el mismo Luzuriaga afirma que si bien en un primer momento las perspectivas de la reforma y la contrarreforma significaron un avance en relación a la educación medieval, volverán a “...imperar en la educación los fines trascendentes y ultraterrenos (...) aunque aparezcan revestidas con el ropaje clásico del Humanismo” (1959, 16)

contenidos religiosos, pero no *lo sagrado* en general. Son los modelos religiosos los que se trasladan de su contexto religioso originario, pero de ninguna manera desaparecen porque *la sociedad moderna no produjo ni producirá una “real metamorfosis” de lo sagrado y lo profano* (Oelkers: 2000). El peso de las *tradiciones pedagógicas religiosas* se hará sentir con fuerza en el seno mismo de la escuela laica. La pedagogía tradicional de la modernidad se ha caracterizado así por la búsqueda de significados trascendentales, lo que la ha mantenido estrechamente cercana a la religión⁶⁸.

En el planteo de Oelkers (2000) la ruptura con formas de expresión y modos de interpretación religiosos no ocurrió en la pedagogía moderna de la misma manera que en las Cs. Naturales, ya que “...la reflexión pedagógica no incumbe a un objeto técnico, sino a uno de tipo existencial: la educación de los niños y con ella el futuro de la sociedad, siendo ambos no inteligibles por medio de simples racionalizaciones. Así, “lo existencial” de la educación iba constantemente más lejos que la racionalización de la acción pedagógica, quizás el modo central de esta reflexión “existencial” se encuentre manifestado en el establecimiento de las grandes utopías. Lo cierto es que incluso los movimientos más contestatarios no han logrado eliminar el resto metafísico del existencial “educación”.

Para Oelkers, el destino de todos los intentos teóricos vinculados al pensamiento “nuevo” o “reformador” muestra claramente la casi imposibilidad de formular estos proyectos como teorías seculares. Desde Montessori hasta Ferrière, todos los escolanovistas vincularon la idea de orientación hacia el niño con proyectos de tipo cosmológico que debían asegurar la educación aun indeterminada del niño. Esto no se logra nunca sin una referencia a grandes cargas problemáticas y a preguntas de tipo fundamental, esto es, sin vinculación a un modelo de interpretación de tipo religioso (Ibid). Esto pareciera ser así en tanto la pedagogía –en su versión tradicional, decimos nosotros- piensa la educación “moralmente” y no bajo un punto de vista económico, sobre todo no lo hace bajo las condiciones de un consumo que se realiza en el corto plazo y en medio de constelaciones para la acción puramente situacionales (Oelkers: 2000). De hecho, y como veremos rápidamente, la función primordial que se le asignó

⁶⁸ Siguiendo el análisis de Pineau será recién el laboratorio escolar del siglo XIX el que “descabezó la pedagogía tradicional al cambiarle los fines “trascendentales” o metafísicos comenianos, kantianos o herbartianos” ubicando allí al liberalismo, el nacionalismo y/o el cientificismo (2001, 46). Y aun así, la pedagogía tradicional iba a encontrar su lugar.

al espacio escolar fue la de transmitir preceptos morales mucho más que conocimientos⁶⁹.

Así, la tesis de este autor es que el vínculo religión-educación se ha fijado tan profundamente en la estructura del pensamiento pedagógico, que si la pedagogía quisiera buscar una autonomía teórica propia, se produciría algo así como la “disolución del pensamiento pedagógico”. Quizás nos estemos enfrentando a ello en la actualidad.

Marcelo Caruso explica -leyendo a este autor- que el impulso educativo guarda relaciones con el impulso religioso a través de una imaginación pedagógica que se ve a si misma como una especie de redención laica; *“...derivada tanto del mandato de misión constituyente de la identidad del cristianismo pero también de la idea de que la gracia puede ser alcanzada por una experiencia de ruptura/conversión, la escuela moderna se convierte en la condensación imparabile que garantiza el acceso directo a la gracia moderna del saber⁷⁰”* (2001)

Lo cierto es que la forma en que la modernidad diseñó y puso en marcha *la maquinaria de la transmisión de la cultura* carga con el peso de toda *una tradición anterior*, nuevamente siguiendo a Arendt (1996) *como el puente que permite circular entre un mundo que se pierde irremediabilmente y uno que nace marcado por esperanzas y amenazas.*

⁶⁹ Trabajaremos esta idea en el capítulo 3, a partir de J. Donzelot (1990).

⁷⁰ Así, pareciera que frente a la hipótesis de la destitución y la crisis de la pedagogía moderna, es esta “fantasía” de la gracia directa a partir del contacto metódico con el saber una de las pocas sentencias con algún nivel de reestructuración, con autoridad en la imaginación social contemporánea (Caruso: 2001).

CAPÍTULO 3

LAS COORDENADAS BÁSICAS DE LA PEDAGOGÍA TRADICIONAL -o de cómo los pedagogos vivieron del pecado-

“Usted dice que hay que conocer al niño para instruirlo; pero eso no es cierto; yo diría mas bien que hay que instruirlo para conocerlo; pues su verdadera naturaleza es su naturaleza desarrollada por el estudio de las lenguas, de los autores y de las ciencias. Formándolo para el canto es como sabré si es músico”
Alain: 1959

En este capítulo intentaremos establecer una serie de *coordenadas básicas de la pedagogía tradicional*. El concepto de coordenada es propio del campo de las matemáticas, y se utiliza para nombrar a *las líneas que sirven para determinar la posición de un punto, y a los ejes o planos a que se refieren aquellas líneas*. Lo utilizaremos aquí justamente tratando de establecer algunos puntos o líneas centrales que nos permitan “fijar” el sentido, la posición de lo tradicional en la dispersión de su significado en el campo pedagógico. En este sentido, de lo que se trata es de *positivizar* nuestro concepto, claro que como venimos afirmando, solo será posible demarcar las líneas a la luz de las concepciones que *lo niegan*.

Tomando como eje de análisis la historia de la pedagogía comenzaremos por aislar los lugares por donde transita la prosa escolanovista, intentando darle un **contenido** al concepto de “pedagogía tradicional”. Un rápido recorrido por algunos manuales de pedagogía nos permite sintetizar lo que la pedagogía tradicional parece ser:

Imposición desde arriba. Disciplina externa

Aprendizaje basado en textos y maestros. Transmisión de un saber extraño y libresco, distinto al “saber experimental”

Programas recargados, ambición enciclopédica. Uso “prematureo” y “abuso” de los métodos librescos

Logocentrismo, memorismo, magistrocentrismo

Adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento

Preparación para un futuro remoto. Entrenamiento con vistas a un “más tarde” perpetuo

Indiferencia por la vida y por el mundo exterior

Fines y materiales estáticos

Métodos pasivos. Saber “prefabricado”. Concepción estandarizada de lo que se puede aprender

Saber estático, inalterable, indiscutible. Abstracto y universal

El centro de gravedad se halla fuera del niño, en el maestro, en el manual

Régimen “contra la naturaleza” que somete a los desgraciados alumnos a hacer cosas que no responden a ninguna necesidad

Conocimientos sin lazos con la sensibilidad ni con la experiencia personal del alumno

Separación brutal entre la sensibilidad y el querer

Alumno receptivo y dócil. Importancia de las virtudes de sumisión, pasividad y dependencia

Obstinación por cansar y maltratar al niño. Escuela del constreñimiento, de la fuerza, del adiestramiento y del “embuchar”

Enseñanza basada en la reproducción de “modelos”

Rigidez de los programas, métodos y reglamentos, división artificial de los horarios

Métodos coercitivos y represivos, disciplina autoritaria y policial

Imposición de hábitos “exteriores”

Disciplina de heteronomía pura

Niño a domesticar. Ignorancia del niño. Se trabaja sin tener en cuenta sus intereses y tendencias. Niño “homúnculo”: Imperfecto, incapaz, insuficiente

Trabajo asociado al “puro deber”

Interés “viciado” por “estimulantes artificiales” (castigos, recompensas)

Transmisión que opera “de afuera hacia adentro”

Valor de los aprendizajes situado en un porvenir lejano

Escolasticismo. Pura instrucción. Imposición. Dogmatismo. Represión. Coacción

Acumulación de saber, amueblamiento de la inteligencia, escuela “libresca”

Intelectualismo. Desdén por el cuerpo

Aprendizaje basado en la imitación. Ahogo de la originalidad. Conformismo

Disciplina que engendra en el niño insinceridad e hipocresía

Efectos de los aprendizajes: artificiales, superficiales y precarios

Esfuerzo patológico y estéril

Proscripción de toda ayuda mutua, desconocimiento del trabajo cooperativo. Esfuerzo basado en móviles egoístas (méritos, competencias)

Programas enciclopédicos antipsicológicos

Abandono del juego como instrumento educativo

Valor intelectual medido por la acumulación de materias

Disociación de la inteligencia en facultades

Enseñanza que va de lo simple (abstracto) a lo compuesto (concreto)

Clasificación adulta del saber en materias de estudio

Proceso abreviado de las adquisiciones mentales (de la intuición a la generalización), en una lección

Enseñanza verbal y colectiva, al nivel de un “alumno medio”

Técnicas pensadas como fines

Repulsión por la acción

Ausencia de reflexión personal. Memorización. Repetición. Transmisión

Receptividad. Importancia puesta en la cantidad y no en la calidad

Educación como privilegio de las clases superiores. Oligárquica

Formalismo y memorización, didactismo y competencia

Marcos dogmáticos de cultura, métodos de enseñanza uniformes, concepción estandarizada del enseñar-aprender. Educación en masa

Rutina. Automatismo. Ley del hábito

Razonamiento prematuro y abstracto

Concepción estática del mundo

Evaluación concebida como examen, no continua, centrada en la respuesta y en los conocimientos

Maestro anquilosado¹

Como vemos, la crítica no escatima esfuerzos a la hora de nombrar al enemigo. Trataremos de sintetizar en una serie de *coordenadas* el listado anteriormente expuesto para poder avanzar luego en el análisis de los argumentos que rodean a cada una de ellas. Como argumenta Mouffe (1996) quizás se trate de pensar cuáles son las armas con las que “gana” el enemigo, qué es lo que hace que un discurso sea efectivo, por qué tiene efecto, y tratar de ver cómo se puede hacer algo que cree esa misma convocatoria.²

Entendemos que las coordenadas constituyen algunos de los grandes núcleos transdiscursivos de la pedagogía, esto es, nombran aquellos dispositivos que *perduran* a pesar de la existencia de profundas y a veces definitivas mutaciones (Narodowski: 1999). Como decíamos en nuestro capítulo anterior, los pedagogos llamados

¹ Si bien algunos items aparecen aquí repetidos, optamos por utilizar las palabras tal como aparecen en los textos consultados. El establecimiento de las coordenadas servirá para agrupar los argumentos.

² *¿Por qué gana la pasión?* En: Diario Página 12, 22 de setiembre de 1996. Mouffe plantea allí que la democracia no puede pensarse como el estado en el que las pasiones han sido eliminadas, y que “generar antagonismos es una manera de movilizar las pasiones”.

“tradicionales” han sido en muchos casos “fundadores de discursividad”³, en tanto han producido la posibilidad y la regla de formación de otros textos (Foucault: 1970). Es sobre esos dispositivos, sobre esas teorías, sobre esas tradiciones, que se irán produciendo a lo largo de los siglos XIX y XX “*reactualizaciones*”.

Intentaremos realizar un recorrido descriptivo por estos dispositivos fundantes.

De las que consideramos serían coordenadas centrales, podemos reconocer las siguientes:

1- El principio según el cual toda educación requiere **aislamiento**. El *encierro* y el valor educativo que se le otorga a la *antigüedad*, son dos de los dispositivos que la pedagogía tradicional pondrá a disposición con este fin. Estos dispositivos se vinculan directamente a la función conservadora propia de la pedagogía tradicional.

2- La definición de la **enseñanza** como necesaria **coerción externa**, sobre una *naturaleza infantil* originalmente propensa a la desviación. Al hablar de coerción exterior hacemos referencia tanto a la *pedagogización disciplinaria de los niños* (Narodowski: 1994), como a la importante función que se le adjudica a la acción de “*instruir*” (Kant).

3-El sostenimiento de la principalidad de la figura del **maestro**, cuya autoridad se sostiene en el marco de una **enseñanza** que debe ser **simultánea** (Comenio).

4-El establecimiento de una serie de estrategias pedagógicas que ligan todo aprendizaje al esfuerzo, y lo separan del interés: la repetición ocupa entre ellas un lugar privilegiado. La recurrencia de finalidades trascendentes justifica estas metodologías, y da sentido al acto de educar.

³ “En el orden del discurso, se puede ser el autor de otras cosas además de un libro –de una teoría, de una tradición, de una disciplina en el interior de la cual otros libros y otros autores podrán ocupar a su vez un lugar-. En una palabra diría que estos autores se encuentran en una posición transdiscursiva (...) En el curso del siglo XIX en Europa, se ha visto aparecer unos tipos de autor bastante singulares y que no deberían confundirse ni con los “grandes” autores literarios, ni con los autores de textos religiosos canónicos, ni con los fundadores de ciencias. Les llamaremos, de un modo un poco arbitrario “fundadores de discursividad”. (Foucault: 1999, 344) Freud y Marx son abordados por Foucault, como autores que han producido algo más que “obras”, han producido la posibilidad y la regla de formación de otros textos, la posibilidad indefinida de discursos.

1- Un estilo aislante

El primer elemento que aparece a la hora de definir la pedagogía tradicional es su “alejamiento de la vida”, su “esclerotización”, su espíritu “monacal”, su aislamiento casi religioso. La crítica escolanovista se ha dirigido a este rasgo explicando que: *“En el curso de los años escolares una muralla se levanta entre las realidades de la vida y el ser artificial que se forma en nuestras escuelas (...) las cosas están ahí, cerca de él, ofreciéndosele, y nosotros corremos la cortina”* (Anzay-Terwagne, *Velut*: 1947, 5); y que *“La indiferencia de la escuela por la vida propia del niño, trae consigo la imposibilidad, para las nociones que aquella le inculca, de integrarse orgánicamente a su vida. Hay un divorcio entre una “vida sin pensamiento” y un “pensamiento sin vida”* (Bloch: 1955, 5).

Podríamos comenzar afirmando que esta oposición que separa a *“la escuela de la vida”* se manifiesta ya en el uso mismo del idioma, en tanto como nos ha recordado Spranger; *“...la palabra escuela se deriva del griego σχολή (skolé), que entró en la lengua latina en forma de schola. Suele traducirse por “ocio” y según parece, se utilizaba esta palabra para nombrar el banco sobre el cual descansaban los niños después de los ejercicios físicos en los gimnasios. Pero la palabra propiamente romana por escuela, ludus, no ha de traducirse por “juego” en el sentido que nosotros le damos. Se trataba de juegos rituales, de festividades, igual que con la formación de los coros (de los bailarines cantantes) tan importantes en Grecia”* (Spranger: 1961, 108).

De tal manera que tenemos, de entrada, un vínculo que liga a la institución educativa con un lugar de descanso, de pasatiempo, de recreo, pero también a un lugar de festividad, de culto y de ritualidad. No es poca cosa para empezar a definir lo que parece haber sido la forma predominante de reflexión sobre lo educativo durante más de tres siglos.

Para la pedagogía tradicional es necesario tomar *distancia* para poder educar. Distancia, separación, alejamiento, *aislamiento del niño* en relación al *afuera*, esto es, al mundo adulto, a la vida, a la familia; pero también en relación a un **tiempo** presente

que será considerado mediocre, vulgar y peligroso. Alejamiento entonces en el espacio y en el tiempo⁴.

Encontramos en esta primera coordenada lo que Spranger ha llamado un “*estilo aislante*”. Según este autor, es posible analizar toda la historia del campo pedagógico a partir de la discusión sobre el lugar que se debe adjudicar a los “nuevos” en el mundo, esto es “...o se pone a la juventud, desde la más tierna edad, en contacto directo con los quehaceres importantes de la vida, el trabajo, las deliberaciones, la guerra; o bien se considera indispensable cierto período de protección⁵; sea por consideración con las fuerzas físicas o en bien de la evolución íntima del psiquismo, cuyas “demoníacas” revoluciones durante la pubertad no habrán pasado inadvertidas” (Ibid, 107).

Para la pedagogía tradicional la opción, claro, es la segunda. La educación se lleva a cabo en una institución que *protege a la juventud contra el contacto temprano con la vida real* y que transmite conocimientos que *sólo más tarde⁶ serán aplicados a la práctica; crea así una especie de recinto abrigado contra la tempestad, un ambiente de resguardo* (Ibid, 108).

Para la crítica escolanovista este rasgo terminará por convertir a la educación tradicional en “*un perpetuo juego de abstención y de huida: La aptitud (cuando se estudia la cultura) de escapar a una civilización para dominarla, una potencialidad, una disponibilidad indefinida, un simple entrenamiento con vistas a un más tarde, remitido siempre a un más tarde: se quiere hacer vivir al alumno en la idea de la perpetua preparación*” (Snyders: 1972, 56).

Esta idea de un *tiempo de espera*, tiempo separado de la vida, aparece ya enunciada en los textos de Comenio, claro que se trata allí de un necesario tiempo de preparación para la vida eterna⁷. Dirá Comenio: “...nuestro creador tuvo a bien

⁴ No viene mal recordar que como nos ha enseñado Foucault las disciplinas en la modernidad proceden justamente a partir de una distribución de los individuos en el espacio, y de una nueva forma de pensar el empleo del tiempo.

⁵ Los análisis acerca de la invención moderna de la infancia, y el papel que la escuela ha cumplido en esa constitución, pueden analizarse a partir de esta oposición de “estilos”. Recomendamos los exhaustivos trabajos de Sandra Carli (2002), y Mariano Narodowski (1999)

⁶ Sobre la idea del largo plazo remitimos a Antelo, E. (2001) Tesis de doctorado (UNR)

⁷ Según explica Foucault, “*el principio que estaba subyacente en el empleo del tiempo en su forma tradicional era esencialmente negativo; principio de no ociosidad: está vedado perder un tiempo contado por Dios y pagado por los hombres; el empleo del tiempo debía conjurar el peligro de derrocharlo, falta moral y falta de honradez económica. En cuanto a la disciplina, procura una economía positiva; plantea el principio de una utilización teóricamente creciente siempre del tiempo; agotamiento más que empleo, se trata de extraer, del tiempo, cada vez*

concedernos (...) con deliberado propósito, al retardar el tiempo de la adolescencia, que fuese mayor el espacio destinado al ejercicio de nuestra educación y nos hizo durante tanto tiempo inhábiles para los cuidados económicos y políticos, a fin de que con ello, nos hiciéramos mas aptos para el tiempo restante de la vida (es decir, para la eternidad) (Didáctica Magna: 2000, 26).

Ahora bien, este *estilo aislante*, como nos recuerdan los historiadores, encuentra sus antecedentes, -como muchos de los rasgos educativos- en los monasterios medievales, alrededor de los cuales reinaba una **barbarie beligerante que debía ser contrarrestada desde unas protegidas islas del espíritu** (ibid).⁸

En el caso de la pedagogía tradicional, hay dos dispositivos que se reconocen centrales para cumplir con este fin: *el encierro*, y la confrontación del niño con *los antiguos*. Así, como explica Georges Snyders (1974), lo que la estructura de los internados realizaba en el plano material lo edificaba espiritualmente y en el interior de cada alumno el contenido de la enseñanza, esencialmente constituido por el mundo antiguo: un universo puramente pedagógico que se define por su *separación del mundo exterior*.

Según nos cuentan los historiadores, la voluntad “moderna” de encerrar, de la que la institución escolar constituye sólo un ejemplo⁹, encuentra su antecedente en esta *matriz eclesiástica*, que reconocemos como propia de la pedagogía tradicional. De hecho, los espacios de encierro no son inventos de la “modernidad”¹⁰ sino que se alojaron en el interior de esquemas antiguos, convirtiéndose en los siglos XVII y XVIII en fórmulas generales de dominación¹¹.

más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles” (1991:157). Esta idea aparece desarrollada en Donzelot, J. (1990)

⁸ La idea de “barbaries protegidas” es importante para pensar en la concepción que –como veremos- la pedagogía tradicional tiene de la infancia.

⁹ Colegios, cuarteles, fábricas, hospitales, constituyen espacios que guardan entre sí una relación analógica. En las sociedades disciplinarias el hombre no deja de pasar de un espacio de encierro a otro. El hombre moderno es un hombre encerrado (Deleuze: 1999).

¹⁰ “Existe pues toda una serie de instituciones que se podrían llamar disciplinarias (el cuartel, el equipamiento de un navío, el internado, el campo de concentración), que por su uso y su eficacia elemental, tienen un carácter en cierta medida ahistórico y universal. Sin duda, la modernidad les ha concedido por distintas razones una suerte particular, pero sin que exista el sentimiento de innovación respecto a ellas (...) en su principio de funcionamiento no difieren fundamentalmente del monasterio que existía desde hace casi dos mil años o del campamento militar, que se puede remontar al imperio romano, esto hace todavía más necesaria su arqueología, es decir, el análisis de las condiciones de aparición de esta valoración del espacio cerrado que las distingue de las instituciones de represión” (Donzelot: 1990, 48).

¹¹ Jaques Donzelot ubicará a comienzos del siglo XIX, el “fetichismo” del espacio cerrado.

Donzelot explica que *“Del antiguo espacio religioso de exclusión a la aparición del manicomio y la prisión moderna existe no una ruptura radical sino una “transferencia de sentidos” de una misma estructura de segregación, que no ha perdido su carácter religioso más que para hacer sitio a un programa regenerador y adaptador, a una práctica esencial: el trabajo, que ya no tendrá un valor expiatorio cuanto un valor terapéutico, y a una función moralizante que ya no está orientada hacia la vida religiosa sino hacia la vida social efectiva”* (Donzelot: 1990, 50).

Donzelot describe así el momento en el que se produce la secularización del encierro. A comienzos del siglo XIX el “internamiento” esta destinado a fines seculares, y podemos encontrar una misma estructura mas allá de las instituciones a las que hagamos referencia, esto es: *el espacio cerrado*, una forma de tratamiento: *el trabajo*¹²; y una función esencial: *la moralización*.

En este sentido, aquello que era la operación fundamental de la escuela cristiana, esto es la **“conversión”**: conversión del pagano en cristiano, conversión del pecador en virtuoso, conversión del protestante en católico; funcionará en la escuela laica de la misma manera a partir del principio del trabajo. Para el capitalismo la operación fundamental es la aplicación al trabajo y a su obtención se dirige la escuela capitalista industrial (Querrien: 1998, 23). El trabajo aparece aquí como la actividad que garantiza la conversión¹³. Es que, como explica Foucault la relación entre la práctica de la internación y las exigencias del trabajo no esta definida por las exigencias de la economía sino que es una “visión moral” la que lo sostiene. La obligación de trabajo es ejercicio ético y garantía moral, vale como ascesis.

Ahora bien, volviendo a la necesidad del aislamiento que plantea la pedagogía tradicional, sabemos que las disciplinas proceden ante todo a la distribución de individuos *en el espacio*, y en este sentido la *clausura* constituye *la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo* (Foucault: 1989; 145).

¹² En su estudio sobre la Historia de la locura, Michel Foucault explica como antes de tener el sentido medicinal que hoy le atribuimos, o que al menos queremos concederle, el confinamiento ha sido una exigencia diferente de la curación. *“Lo que lo ha hecho necesario ha sido un imperativo de trabajo. Donde nuestra filantropía quisiera reconocer señales de benevolencia hacia la enfermedad, sólo encontramos la condenación de la ociosidad”*. (1982, 102)

¹³ *“Ya no se trata de encerrar a los sin trabajo, sino de dar trabajo a quienes se ha encerrado y hacerles así útiles para la prosperidad general. La alternación es clara: mano de obra barata, cuando hay trabajo y salarios altos; y en períodos de desempleo, reabsorción de los ociosos y protección social contra la agitación y los motines”* (Foucault: 1982, 107).

Así, podemos decir que a partir del dispositivo de encierro "...el mismo sistema de relevos y transformaciones que une la mazmorra¹⁴ con la cárcel moderna une al monasterio¹⁵ con la escuela. En ambos casos, el espacio educativo se construye a partir de su *cerrazón y separación* tajante del espacio mundano, separación que se justifica en una función de *conservación* del saber validado de la época, y que emparenta a ambas instituciones a su vez con el templo antiguo. La escuela se convierte en la caja *donde se conserva* algo positivo de los ataques del exterior negativo" (Pineau: 2001).

Destacamos aquí la idea de conservación, elemento que como vimos en nuestro capítulo 1 es central a toda idea de tradición: por un lado se trata de conservar - *pasando, transmitiendo*- una serie de saberes considerados valiosos y fundamentales, por otro lado es necesario conservar al niño mismo, protegerlo, resguardarlo. En este sentido, y tal como dice Arendt, toda educación es profundamente conservadora¹⁶.

Es este mismo argumento el que encontramos en Alain¹⁷ cuando manifiesta que lo importante es que los niños se reúnen en "*un pueblo de niños*", con sus ceremonias y sus reglas, en *una sociedad natural aparte de la naturaleza y de la sociedad adulta*. La escuela se halla fuera de la naturaleza verdadera, constituye "*una barrera poderosa contra las cosas de la naturaleza*" (...) *fuera del movimiento arrebatado de los asuntos*

¹⁴ "Bajo el antiguo régimen las instituciones de represión no están acompañadas de ninguna preocupación por la regeneración del individuo. El internamiento en tanto que tal no es ni pena ni medio terapéutico (...) La mazmorra como su nombre indica, no tiene por fin castigar privando de libertad, su papel consiste simplemente en proporcionar los medios para aplicar la verdadera pena, es decir, todas las variedades de tortura que constituían lo esencial del arsenal penal" (Donzelot: Op. cit, 30) Es este carácter mazmorrero el que parece haber contribuido a la eficacia de la forma escolar y las loas a su destitución no han tenido los efectos esperados (Antelo: 2004).

¹⁵ "En sus comienzos el monasterio se definió esencialmente como una tierra de exilio. Es el lugar en el que se concretiza la voluntad de aislarse del mundo, el medio de llegar a separarse de él a través de una ascesis que sustrae al hombre del poderío de sus instintos, que lo libera de su dependencia respecto de la naturaleza y de la sociedad real (...) Pero es al mismo tiempo en Occidente y desde comienzos de la edad media una tierra de asistencia a la que pueden refugiarse y encontrar una subsistencia los pobres de los alrededores en época de escasez" (Donzelot; 31). Cualquier descripción actual de lo que es hoy una escuela argentina es pura coincidencia. Es Foucault quien afirma que serán las ciudades y los Estados quienes sustituyen a la Iglesia en las labores de asistencia (1982, 93).

¹⁶ "...me parece que el conservadurismo, en el sentido de conservación, es la esencia de la actividad educativa, cuya tarea siempre es la de mimar y proteger algo: al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo ante lo viejo; a lo viejo ante lo nuevo (...) pero esto vale sólo en el campo de la educación, o mas bien entre personas formadas y niños, y no en el ámbito de la política, en el que actuamos entre adultos e iguales y con ellos" (Arendt: 1996: 204).

¹⁷ Alain es el seudónimo de Emilio Chartier, pedagogo francés defensor de la pedagogía tradicional. De hecho, algunos escolanovistas reconocen que "el raro mérito de Alain en sus *Conceptos de educación* (1947) -de los que casi todo nos separa- es haber tenido el valor de defender esta pedagogía tradicional en todo su rigor" (Bloch: 1955, 32).

humanos (En: Chateau: 1994, 325). Es que el *internamiento* tanto en su versión laica como religiosa “refuerza la gran ruptura entre, de una parte, la vida mundana con sus bullicios y sus desórdenes, y de otra, la vida descansada y ordenada de los que están, fuera del mundo, próximos a Dios por la observancia común, en un lugar protegido” (Donzelot: Op. cit, 32).

La historia misma del nacimiento de la infancia nos ha sido contada por Phillippe Ariès justamente a partir de los avatares de esta *separación*; de un *apartamento* vinculado a la aparición misma de la idea de “privacidad” o “intimidad”.

Según nos cuenta Ariès, a partir del siglo XVII, “*al niño se lo alejó de la calle y se lo encerró en un espacio desurbanizado, en la casa o en la escuela, impermeables, tanto la una como la otra, a los rumores del exterior (...) todo un sector de la población joven pero acostumbrado desde hacía mucho a la actividad, va a ser desplazado de afuera hacia adentro, de una vida total, a la vez privada, profesional y pública, hacia el mundo cerrado de la privacy*” (Ariès: 1995, 291). Es la *escolarización progresiva de la educación*, su *encierra* al interior de un espacio educativo, que quedará identificado como la “anticalle”, la que termina así por dar origen a la infancia. Separación del niño de “la vida”, que termina por transformarlo en un *adulto prorrogado*.¹⁸

Podríamos decir que la Pedagogía tradicional es en este sentido profundamente *desconfiada del mundo adulto*, y por eso quiere separar al niño de él, haciéndole vivir en otra parte *purificada, esterilizada*. Todo aquello que no haya sido debidamente “depurado” se constituye en sospechoso, ya que es susceptible de estar impregnado de malignidad¹⁹ (Snyders: 1971)

Claro que también hay que desconfiar de la naturaleza infantil, siempre propensa a desviarse, y a *sentir atracción por el mal*. En este sentido, aun cuando mediante el aislamiento se logre “transplantar” al niño a una atmósfera distinta, artificial, “ideal”, conviene allí vigilarlo, y controlar que nada pueda perturbarlo filtrándose desde el afuera²⁰.

¹⁸ Tres fenómenos confluyen en esta “transformación”, según Ariès (1995): la mirada y el control del Estado sobre la comunidad; la separación entre el lugar de trabajo y el de la vida, es decir, la división entre un sector público y uno privado; y la *gran revolución de la afectividad*.

¹⁹ Claro que paradójicamente para los escolanovistas “*el mundo adulto no tiene nada que ofrecer como modelo válido al niño, porque este mismo adulto ha equivocado completamente su camino y va a su perdición; como contrapartida, el niño es el receptáculo de unas cualidades y de una excelencia que bastan por sí solas*” (Snyders: 1971, 77).

²⁰ “Debe vigilarse con el mayor cuidado porque no entren en una casa de educación compañeros, libros o personas que tengan malas palabras. Un buen portero es un tesoro para una casa de educación” (San Juan Bosco, citado en Trilla: 2002).

Encontramos aquí una doble valoración del aislamiento; *“para paliar los efectos nocivos del medio hay que efectuar un desplazamiento de los individuos para instalarlos en un espacio protegido del medio por la clausura. Y para actuar eficazmente sobre la moralidad del individuo, es preciso aislarlo previamente a fin de poder inculcarle preceptos de conducta sin que se vea perturbado por ninguna influencia”* (Donzelot: Op. cit, 49). Es decir, la “clausura” delimita un espacio adecuado para una empresa de moralización –y recordemos que la escuela moderna es considerada mucho más un medio para extender preceptos morales que para difundir conocimientos-; pero al mismo tiempo satisface una exigencia de *segregación, punición y terapéutica* de los descarriados (Ibid).

Esta intención, sin duda parece estar presente en el Padre de la Pedagogía tradicional cuando recomienda que *“al que haya de ir a la escuela reténgasele en ella hasta que se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso”*. Para esto la escuela debe *“hallarse en lugar tranquilo, separado de las turbas y barullos (...) no deben otorgarse a nadie salidas ni vagancias (bajo ningún pretexto)”* (Comenio: Op. cit, 70). Hay en los textos comenianos un esbozo de construcción de una institución de encierro.

Para la pedagogía tradicional el espacio de clausura se constituye en un *“espacio educativo total”*, esto es, se intenta que la totalidad de los hechos que se desarrollan sean, al menos potencialmente, educativos; un espacio en el que todas las influencias puedan ser controladas. Así, todo lo que sucede en las aulas, en los patios, en los comedores, en los pasillos, en los espacios de conducción, en los sanitarios, son experiencias intrínsecamente educativas a las que son *sometidos, sin posibilidad de escape*, los alumnos (Pineau: 2001, 32).

Justamente, este es el papel que cumplían los internados del siglo XVII, y que le otorgó fama a la pedagogía de los jesuitas, el haber logrado *“instaurar un universo solo pedagógico”*, marcado por estos dos rasgos esenciales: la separación del mundo y en el interior de este recinto reservado, la vigilancia constante, ininterrumpida, del alumno (Snyders: 1974).

Con este objetivo, los jesuitas reducían al mínimo el tiempo que los alumnos debían pasar fuera del colegio. Las vacaciones anuales durarán un mes a lo sumo (...) y con cualquier pretexto *se llamará a los niños a quienes aceche un peligro moral*. Incluso **los externos** son objeto de una vigilancia discreta: *deben abstenerse de toda*

participación en la vida mundana y las familias que olvidan sus compromisos a este propósito serán llamadas al orden severamente (Mesnard: 1994).

La escuela establece así un corte entre el mundo escolar y el mundo social, corte que se manifiesta en la autonomía de la cultura escolar: la cultura escolar es primeramente escolar, la jerarquía de los valores escolares es únicamente escolar; *coloca en la cima las enseñanzas mas abstractas y las que proporcionan la menor utilidad en lo inmediato* (Dubet y Martuccelli: 2000, 204).

Los pedagogos tradicionales no dudarán en confirmar, frente a la crítica escolanovista que efectivamente *“la escuela no es la vida”*, siempre que entendamos por esto “Un universo preparado por el pedagogo, donde la disciplina, los ejercicios precisos y metódicos permitan que el niño se libere poco a poco de sus impulsos y acceda a *los modelos*; esto solo es posible *si la escuela constituye un dominio particular*, donde los acontecimientos no se desarrollan como “en la vida” (...) Indudablemente se trata de comprender lo real... pero para llegar precisamente a esto la escuela tradicional va a proceder a un largo rodeo” (Snyders: 1972, 34).

Snyders recurre a Chateau²¹ para explicarnos este rodeo, *“La escuela prepara para la vida, dando la espalda a la vida”* (Ibid, 34). Lejos del discurso de la crítica, el argumento de este pedagogo es que *“La escuela no es una prisión, es una ciudadela”*; ya que de lo que se trata no es de impedir que el niño salga, sino de detener o al menos *de filtrar los ruidos, los ataques, las agresiones*, -y fundamentalmente, *las tentaciones*- que provienen del mundo exterior; las escuelas son así *las fortalezas de la infancia* (Ibid, 35).

En este mismo sentido, Alain explica que es necesario ese lugar *apartado* para que el niño pueda aprender a *dominarse*²² y *prepararse en paz* para su *futura tarea de hombre*. El espacio educativo debe ser así un lugar especialmente adaptado al niño *“una naturaleza dibujada, ordenada, limitada por el hombre”*. La escuela *“es el momento de la paciencia, el momento en que no nos urgen ni el tiempo ni las cosas”* (En: Chateau: op.cit, 325). Porque de lo que se tratará en la escuela, como veremos es de *desenraizar* la espontaneidad infantil.

²¹ Pedagogo francés, discípulo de Alain, defensor de la pedagogía tradicional.

²² El mismo Sarmiento afirmaba *“Ustedes conocen por experiencia el efecto del corral sobre los animales indómitos. Basta el reunirlos para que se amansen al contacto del hombre. Un niño no es mas que un animal que se educa y dociliza”* Citado en Carli (1999).

En un intento de defensa de algunos de los postulados de la pedagogía tradicional, Snyders nos propone dejar de “caricaturizarla”²³. En realidad -nos dice- la escuela forma parte del mundo lo quiera o no; pero es sólo a medida que el niño crece que “...deberá abrirse a las influencias exteriores y preocuparse de las experiencias directas”, y esto significa sin embargo que la escuela “...**continúa siendo un lugar específico y adaptado**” (1972, 35).

Un lugar específico, en donde deberá reinar una vida metódica y ordenada. Por esto es un error no trasplantar las pequeñas plantitas a los viveros; esto es, “no reuniéndolos completamente en las escuelas, ya que los que han de ser transformados en hombres no deben salir del taller antes de su total formación” (Comenio: Op. cit, 65).

La escuela no es el mundo ni debe pretender serlo, nos dice Arendt; 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. Quien exige la asistencia a la escuela no es la familia sino el Estado, es decir, el mundo público, y por consiguiente en relación con el niño, la escuela viene a **representar** al mundo en cierto sentido, aunque no sea de verdad el mundo” (1996, 200).

1. b El valor de los antiguos

Con la intención de acentuar este contraste con el *trajín mundano*, la formación deberá dirigirse al mundo antiguo, y estará asentada en el ámbito de dos lenguas muertas; el latín y el griego. En una lectura desde la crítica escolanovista: “*la que funciona en las escuelas es la sociedad de la abuela. A través del educador, cualquiera que sea su semblante, habla una generación de cabezas muertas*” (Vásquez: 1975). La pedagogía tradicional parece arrancar de golpe al niño “de su medio natural y social”, para hacerle aprender la historia de las edades pasadas y la fisonomía de los países lejanos (Bloch: 1955, 19). El niño se encuentra así *fuera de ambiente*, carece de *todo punto de apoyo concreto*, ante nociones que son extrañas a su experiencia. “*La escuela activa lo ha comprendido. Ha abierto al niño el mundo y la vida apartando de*

²³ “Para quien llama tradicional al maestro que masculla frases ininteligibles, perdido en un discurso que nadie sigue, feliz tiranizando a unos alumnos indefensos o –lo que es peor– ignorando su presencia viva (...) por este equívoco se llega rápidamente a desconocer el conjunto de nuestra enseñanza actual y todo lo que de válido representa” (1971, 14) Snyders inicia aquí un análisis más complejo del asunto, preguntándose por la eficacia que este “modelo” supo conseguir.

ellos los obstáculos inútiles que se han amontonado en la “escuela sentada” (Ferrière: 1954, 217).

Claro que, como explica Snyders, no se trata aquí de ninguna *torpeza* de los educadores o de algún *error* en los programas. La pedagogía tradicional asume que su intención es *mantener al alumno fuera de los surcos y las controversias de lo actual* (1974, 35).

Este rasgo que mantiene separada a la educación de todo *tiempo “actual”*, Emile Durkheim lo encuentra a lo largo de toda la historia de la educación en Francia:

“un principio que ha permanecido durante mucho tiempo en la base de nuestra enseñanza (...). Me refiero al principio en virtud del cual el medio escolar debe ser, en gran medida, ajeno al siglo, al tiempo, a las ideas que reinan en él y que apasionan a sus hombres (...). Era una especie de axioma que una civilización sólo adquiere valor educativo a condición de alejarse un poco en el tiempo y de tomar, hasta cierto punto, un carácter arcaico. El presente estaba bajo sospecha; el educador debía esforzarse en desviar las miradas de los niños de él; se admitía explícitamente que la realidad presente es más fea, más mediocre, de un trato peor (...)” (1982, 309).

El aislamiento que la pedagogía tradicional sostiene como principio fundamental requiere de una enseñanza que esté centrada en la antigüedad, en otras palabras, la afirmación según la cual siempre hay que educar *en contra de la cultura reinante* (Spranger: Op. cit).

Nuevamente, recurriremos a la crítica, ya que es la que mejor logra describir la importancia de esta coordenada; *“el educador va hacia el niño con los brazos cargados de esos tesoros acumulados por las generaciones de los hombres, de esos “bienes de civilización” que son las ciencias, las artes, las técnicas y sueña con hacer el don de ellos a los niños, y sólo tiene un temor: que los años de escolaridad sean demasiado cortos para transferirle todas esas riquezas. Su error consiste en creer, precisamente, que esos bienes de civilización son universalmente comunicables, y asimilables por cualquiera; en confundir las adquisiciones objetivas, y las posibilidades subjetivas de la cultura; en trabajar sobre la base de aquéllas, y con el absoluto desconocimiento de éstas”* (Bloch: 1955, 6. Subrayado propio).

Estamos tentados de preguntar cómo puede pensarse la educación de otra manera. En términos de Kant, no es posible acceder a un concepto más exacto de la educación que no sea el de *“la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencias, que a su vez los aumenta y los pasa a la siguiente”* (1911, 20).

Para una pedagogía que vuelve sus ojos al pasado, la enseñanza debe estar centrada en la confrontación del niño con los *“modelos”*. El historiador Georges Snyders propone definir a la pedagogía tradicional como *la pedagogía de los modelos*; educar es sinónimo de *proponer modelos*, esto es, confrontar al niño con *los grandes maestros de la civilización universal*, con las grandes realizaciones de la humanidad: obras maestras de la literatura²⁴ y el arte, razonamientos y demostraciones plenamente elaboradas, adquisiciones científicas alcanzadas por los métodos más seguros (1972, 15). Un *fondo social común de conocimientos*, que los hombres adquieren de sus mayores y sin los cuales no pueden convertirse en humanos, tal como lo definiría Norbert Elías (1997).

Claro que para la pedagogía tradicional queda relegada la pregunta por la mejor *“asimilación”* o *“comprensión”* de las obras, -por lo tanto queda anulada la misma crítica escolanovista-, ya que lo importante es que el contacto asiduo con los modelos, el *“careo del alumno con Pitágoras o con Víctor Hugo”*, al decir de Alain, logra sacar al niño de la trivialidad, de la dispersión del mundo en el que vive.

La confrontación con los *“hombres escogidos”* de la historia tiene como principal objetivo separar, tomar distancia con respecto al mundo; ya que precisamente se teme que *“...la experiencia cotidiana, la experiencia directa, confine al niño en la constatación de los obstáculos, de las bajezas, de los fracasos, a los que da tanto valor en la transposición que la obra literaria hace de lo real”* (Snyders: 1972, 16).

Por otro lado, el contacto con los *“modelos”* permite que el niño no quede abandonado a sus propios impulsos, que lo llevarían *“por los clichés del lenguaje, por las ideas triviales e imprecisas, por los estereotipos de las moda”* (Ibid, 19). La idea de *“modelo”*, por el contrario, intenta enfrentar al niño con los pensamientos *“originales”*, que, es claro, no son nunca los últimos, ni los actuales, ni definitivos, sino *“los primeros y fundamentales”* (Ibid, 16).

²⁴ Una escena de la película *Los cuatrocientos golpes* (F. Truffaut, 1959: Francia) muestra esta idea en toda su potencia. Antoine, el protagonista del film, prende una vela y habla con Balzac para que lo *“inspire”* en sus tareas de literatura.

En este sentido, nos dice Alain, el docente debe “guardarse ante todo de la idea peligrosa de que le conviene al alumno conocer la última verdad de la ciencia contemporánea (...) hay que volver a los antiguos, a Descartes, o mejor a Tales”. Es bueno “*remontar toda idea hasta su primera infancia*”, considerarla como la consideraron los antiguos. Lo que le hace falta al niño “*no es la última palabra del hombre... sino más bien la primera*” (1959, 334).

Podríamos relacionar este argumento con la descripción que el filósofo Peter Sloterdijk realiza del humanismo clásico, donde justamente el poder de los maestros residía, tenía su “razón de ser” en *el conocimiento privilegiado de esos autores merecedores de consideración como emisores de los escritos fundacionales de la comunidad. En sustancia, el humanismo burgués no era otra cosa que el pleno poder para imponer a la juventud los clásicos obligatorios y para declarar la validez universal de las lecturas nacionales*²⁵ (2000, 27).

Esta afirmación tendrá su correlato en una estrategia de aprendizaje que, como veremos, será privilegiada: *la imitación, la copia, la repetición*; ya que “*...solamente existe un método para pensar bien, que consiste en continuar algún pensamiento antiguo y probado... solamente existe un método para inventar, que es imitar*” (Alain, op. cit, 19). Esta es una idea central a la hora de pensar la eficacia de las tradiciones, ya que es la copia, la imitación de un modelo lo que le permite al niño hallar “seguridad”.

Como ya argumentamos en el capítulo 1, la repetición es una estrategia propia de toda tradición, a partir de la cual se intenta ejercer un “**control sobre el tiempo**”; la repetición permite remitir el futuro al pasado, gesto de fundamental importancia para el sentimiento de “seguridad ontológica”.

Podríamos decir en este sentido que la forma escolar estaba ligada a una forma de representación del tiempo, a una **puntuación pedagógica y (social) del tiempo** (Larrosa: 1996) La educación humanística puntuaba el tiempo hacia el pasado, así la educación se entendía como la conservación de una tradición; “*La formación,*

²⁵ Para el filósofo Peter Sloterdijk la lectura obligatoria de “los clásicos” para los jóvenes caracteriza “*...aquella época de la humanidad leída y armada hacia la que vuelven hoy sus miradas los nuevos y los viejos conservadores, a la vez nostálgicos y desamparados...*”. Según Sloterdijk vivimos una época post-literaria, “*la era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ha pasado, porque ya no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se podrían organizar de acuerdo con el modelo amable de las sociedades literarias*” (2000, 27). Textos como el de Jaim Etcheverry, que proponen terminar con la indisciplina escolar a partir de “la represión ilustrada de los niños”, quedarían desde estos argumentos, definitivamente anacrónicos.

puntuando el tiempo pedagógico hacia el pasado, o hacia el futuro, pero siempre a través del pasado, era esencialmente el modo de conservación y de renovación²⁶ de la tradición cultural (...) lo que se jugaba en la idea de formación, por tanto, era el valor, la vigencia y el ser mismo de la tradición (...) su efectividad y su capacidad de seguir renovándose. Y el intelectual humanista era una figura solamente pensable en el interior de un contexto pedagógico en el que la autoridad de la tradición fuera reconocida. En la idea de formación hay así un sentido fuerte de filiación, y de descendencia, un sentido de la continuidad del tiempo. En el tiempo de la formación humanística el pasado se recogía y se asumía y se renovaba para abrir un futuro (Larrosa: 1996, 448).

Claro que si el pasado aparece dotado de un más alto valor educativo, esto se debe también a la posibilidad que este ofrece de ser “convertido en modelo”, o mejor, en términos de Durkheim de ser “falseado”:

“...el pasado, como lo vemos desde lejos, aparece ante nosotros naturalmente bajo formas flotantes, indecisas, inestables, y que podemos, por consiguiente, establecer mejor a nuestra voluntad. Constituye una materia más maleable, más plástica, que incluso podemos transformar y presentar como nos convenga. Nos es, pues, más fácil cambiarle en una dirección educativa. Embellecemos a esos hombres, a esas cosas de antaño, sin percatarnos de que nos engañamos a nosotros mismos, para hacer con ellos **modelos** que podamos ofrecer a la juventud para que los imite. El presente, como está ante nuestros ojos, se nos impone y no se presta a estas alteraciones; apenas podemos verlo de otra forma distinta de cómo es, con sus fealdades, sus mediocridades, sus vicios y sus defectos; y por eso no nos parece que pueda servir tan bien para fines pedagógicos” (1982, 314).

Este principio, –explicará Durkheim- se pone en funcionamiento de manera excepcional en la pedagogía de los jesuitas, quienes lo que necesitaban era encontrar el mejor instrumento para la educación cristiana; y en este sentido, la literatura de su tiempo estaba demasiado impregnada del espíritu de rebelión contra la Iglesia, como para cumplir con su objetivo. Por esta razón, los jesuitas, *“estaban muy interesados en huir de los tiempos modernos y refugiarse en la Antigüedad”* (Op. cit, 314). Apoderarse

²⁶ Hemos argumentado en nuestro capítulo 1 acerca del vínculo entre conservación-recreación-renovación.

de la enseñanza clásica para ponerla al servicio de la Iglesia, aunque fueran necesarias las mutilaciones mas groseras o las interpretaciones mas ridículas, esa era, en efecto, la intención de la Compañía (Ponce: 1973, 123).

En los colegios jesuitas está rigurosamente prescrito el uso del latín, en las conversaciones y en los recreos. El niño *respiraba esta lengua* en todas las circunstancias de la vida escolar.

Pero no es ésta una característica que sólo se encuentre en la pedagogía jesuítica, a la que podemos considerar "tradicional". Snyders explica que, -sobretudo a través de la recurrencia del latín-, el niño accede a un mundo "ficticio" *construido por los profesores para encarnar una perpetua lección de moral cuyo sentido constante será oponerse a la vez a los espectáculos que ofrece al niño el mundo contemporáneo y al movimiento de sus deseos espontáneos es necesario*. Por lo tanto, para poder ocupar el lugar de "modelos" o figuras ideales, *los personajes antiguos han de recortarse con sumo cuidado; el método de los trozos selectos no es un accidente; los trozos selectos no buscan únicamente evitar los pasajes licenciosos, sino que son la condición misma de un "montaje" del que nace un mundo que se desearía fuese perfectamente educativo y escolar* (1974, 15).

La experiencia directa con las cosas no ofrece la "precisión" que el niño necesita, de tal manera que la realidad deberá sufrir una serie de transformaciones, deberá ser "*inventariada*". Lo artificial es entonces una etapa pedagógica absolutamente necesaria (Snyders: 1972).

La importancia que adquieren para la pedagogía tradicional los ejercicios retóricos; queda justificada en esta afirmación. Los ejercicios retóricos forman parte central de ese "universo completamente pedagógico" que exige la renuncia del niño a sí mismo y a sus intereses (Ibid, 20); y que se "inventa" en separación al universo real. Los temas se desarrollan "*en el terreno de lo extraordinario, en la leyenda*", fuera de la experiencia personal del alumno.²⁷

²⁷ Gramsci realiza una "defensa" de este rasgo propio de la pedagogía tradicional, en sus escritos pedagógicos, allí nos dice: "*En la vieja escuela interesaba el desarrollo interior de la personalidad, la formación del carácter a través de la absorción y asimilación de todo el pasado cultural de la moderna civilización europea*". Por esto "*no se aprendían el latín y el griego para hablarlos, para ser camarero, intérprete o corresponsal comerciales. Se aprendía para conocer directamente la civilización de los dos pueblos (...) la lengua latina y la griega se aprendían según la gramática, mecánicamente; pero hay mucha injusticia e impropiedad en la acusación de mecanicismo y aridez. Se tiene un quehacer con muchachitos a los que hay que hacerles adquirir ciertos hábitos de diligencia, de exactitud, también de compostura física, de concentración psíquica sobre determinados temas, que no se pueden adquirir sin una repetición mecánica de actos disciplinados o metódicos (...) por otro lado "la lengua que es*

En esta confrontación del niño con “los modelos”, con las lenguas muertas, con los antiguos,²⁸ podemos reconocer también una intención de *cuidado y preservación*. El espacio educativo se piensa como *un lugar preservado de la angustia que inevitablemente suscitan las cosas reales*²⁹ (...) la angustia que nace del espectáculo de una realidad tan ruda para la sensibilidad del niño. La escuela debe, en lo que a contenidos se refiere *“tamizar lo real para no deslumbrar los débiles ojos del niño”* (Ibid, 34).

Alejamiento y transplante en el universo pedagógico de una “perfección” que sólo puede encontrarse en los antiguos.

2- Divinas tentaciones

“Sólo un verdadero maestro sabrá inyectar a sus alumnos esa agradable inmadurez, esa simpática indolencia e ineficacia frente a la vida, que han de caracterizar a la nación, que será así un buen campo de actuación para nosotros, verdaderos pedagogos, Dei gratia. Sólo con un personal bien adiestrado lograremos infantilizar a todo el mundo”.
W. Gombrowicz: 2004

“...Ya ésta pretenda tratar al niño como ángel o como bestia, ya pretenda ver en él un adepto espontáneo de esa religión pura del esfuerzo y del deber, que ella invoca en *teoría*, y desde cuya cúspide prodiga sus sarcasmos a los innovadores, partidarios, a su modo de ver, de la facilidad y del menor esfuerzo, o bien, mas prácticamente, ya recurra, para convertirlo al esfuerzo y al deber, bajo formas atenuadas y simbólicas, a los procedimientos usados en el adiestramiento de animales, al azúcar y a los golpes: el espíritu con el que procede (...) es **el de la desconfianza hacia la juventud**, hacia sus instintos, sus energías nativas, su aptitud para formarse partiendo de sí misma (...) como dice Ferrière el mundo pedagógico todavía se halla, en el hecho, si no en el derecho, en la noción del pecado original y en la idea (...) de que se debe *contrariar a*

muerta y es analizada como una cosa inerte, como un cadáver sobre la mesa de disección revive continuamente en los ejemplos y en las narraciones” (1975, 120).

²⁸ Como argumenta De Azúa *“Leer era (y es) consultar con los muertos. En la lectura nos alcanza la voz de los antiguos, de los necesariamente seleccionados por el tiempo (...) la única grieta que todavía nos permite asomarnos al mundo de la verdad de lo inactual es la voz de los muertos. Eso y no otra cosa es la lectura”* (1997).

²⁹ Chateau, por ejemplo, propone excluir de las escuelas la enseñanza de la historia contemporánea, juzgándola demasiado cargada de afectividad y de pasión; y le concede el primer lugar a las humanidades clásicas, precisamente porque *“están exentas de la violencia de lo actual”* (Op. cit).

la naturaleza para vencerla. A esta idea los reformadores oponen el precepto baconiano: *no se gobierna a la naturaleza sino obedeciéndola* (Bloch: 1955, 16).

Como ya dijimos, la desconfianza es un rasgo del que no reniega la pedagogía tradicional; *el mundo*, la *familia*³⁰; y el propio *niño*, representan el caos y la imprevisibilidad que es necesario controlar. No viene mal recuperar aquí las afirmaciones de nuestro capítulo 1 acerca de que justamente una de las funciones clave de toda tradición en la que basa su eficacia es la de brindar “seguridad” frente al desorden exterior.

Pero nos centraremos aquí en la concepción de la infancia que la pedagogía tradicional sostiene, sobre todo en lo que se refiere a sus *energías nativas*, en tanto es esta una de las acusaciones centrales que el escolanovismo realiza a la pedagogía tradicional, acusaciones derivadas tanto del imperativo de la “buena naturaleza”, como del mandato científico de “conocer” la naturaleza infantil (Caruso: 2001). Es sólo a partir de esta concepción de infancia que podemos entender la eficacia de la idea de “coerción” y la “*pedagogización disciplinaria*”, lo que constituye nuestra segunda coordenada. Es que, lejos del respeto por la naturaleza infantil, la pedagogía tradicional considera que “*no hay nada que el niño desee más que no ser niño*” (Alain: 1959).

Justamente, algunos autores definen a la pedagogía tradicional como una pedagogía de la *anti-naturaleza* (Trilla: 2002), en tanto su finalidad principal es arrancar al niño de un estado primero que se considera cercano al salvaje.³¹ En este sentido, no se menosprecian o desestiman los intereses “naturales” del niño, como se escucha decir a la crítica; sino que la pedagogía tradicional los “rechaza” voluntariamente. La infancia es un estado inicial u originario naturalmente corrupto, -y esta idea va mas allá de la religiosidad comeniana que reconoce la causa de la corrupción en el pecado original³²-

³⁰ Alain dirá que la familia es “*un espacio mal regulado, que no quiere conocer ninguna regla: todos tiranizan de muy buena gana*”. Para Chateau: “*El padre se distingue sobre todo por su torpeza, ante todo por su incapacidad para educar convenientemente a su hijo: a fuerza de introducir el sentimiento en cualquier ocasión, de buscar continuamente indicios de amor o pruebas de ingratitud, transforma cada encuentro, incluso un simple ejercicio de dictado, en una serie insoportable y perfectamente inútil (...)*” (Snyders:1972, 46) También Durkheim reconoce que la familia es el lugar donde un cierto “calor afectivo” y unos sentimientos espontáneos del corazón impiden que las relaciones alcancen un nivel propiamente moral.

³¹ En palabras que perturbarían a cualquier constructivista de turno, Alain se pregunta: “*¿Qué se puede saber de las “aptitudes”, cuando uno se encuentra ante el niño, cuando uno reconoce en ese manojito de músculos todo el salvajismo del caballo, y además el orgullo?*” (Op. cit, 65).

³² “*Como no hay que confiar nunca lo bastante en la diligencia e inocencia infantil (son descendencia de Adán) deben ser seguidos con la vista por donde quiera que se dirijan*” (Comenio: Op. cit, 185).

inestabilidad, irregularidad, impotencia para contenerse, tendencia a todos los excesos, intemperancia, arrebatos, fermentación, presa de sus pasiones, son algunas de las nociones que retratan lo que un niño es para la pedagogía tradicional.

La discusión central es entonces si se educa obedeciendo a esta naturaleza o si por el contrario, es necesario intervenir desde el exterior sobre ella para modificarla. En estos términos se plantea la alternativa entre la “vieja escuela” y los partidarios del “nuevo ideal educativo”: la primera opera de afuera hacia adentro, el segundo quiere un desarrollo del niño “de dentro hacia fuera”³³; esas son las dos concepciones fundamentales (Bloch: 1955).

En términos de Gramsci, lo que se dirime aquí es una disputa entre el principio de autoridad y el de naturaleza³⁴. El propio Gramsci optará por el primero de ellos, en tanto considera que el Hombre no es otra cosa que *una formación histórica obtenida con la coerción*. Gramsci recupera una idea “positiva” de la coerción a la que distancia de la “esclavitud” en tanto considera que *“es la adecuada expresión de la pedagogía moderna dedicada a educar un elemento inmaduro (que aunque inmaduro está muy cercano a los elementos maduros, mientras que en cambio la esclavitud es orgánicamente la expresión de condiciones universalmente inmaduras)”* (1987, 128).

De allí que considere una “involución” para la educación la idea de “espontaneidad” que promueven los escolanovistas³⁵; *“se imagina que en el niño el cerebro es como un*

³³ Con las particularidades de cada autor, es la respuesta a este debate la que “une” a los escolanovistas. Para Dewey; “La educación no es algo que deba inculcarse desde afuera al niño, sino que consiste en el **desarrollo** de dones que todo ser humano trae consigo al nacer”. El niño, se dirá, no es una “cera blanda” que se pueda moldear a nuestro gusto, sino que posee una “energía creadora y asimiladora” que debe manifestarse “de dentro hacia fuera” y para eso es “necesario que el adulto evite multiplicar las intervenciones intempestivas que se ejercen desde afuera hacia adentro”. También Clapàrede se detiene a cuestionar el “error” principal de la pedagogía tradicional, no considerar al niño como un ser “que se desarrolla”, no poner el acento educativo en **lo que se desarrolla** (En: Luzuriaga, 1954). Algunas posturas críticas, si bien afirman que el niño no es *“una pasta blanda sobre la cual pueda inscribirse autoritariamente todo lo que se le debe enseñar”*, reconocen que el psiquismo infantil no debe ser considerado *un dato imposible de modificar* (Mialaret: 1971).

³⁴ En una correspondencia enviada a su hermana, Gramsci escribe “Las semillas han tardado mucho en germinar: toda una serie se obstina en hacer la vida bajo tierra. Ciertamente eran simientes viejas y en parte carcomidas. Las que han salido a la luz del mundo se desarrollan lentamente y están irreconocibles (...) a mí cada día me entran ganas de estirarlas un poco para ayudarlas a crecer, pero permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación: si ser rousseaniano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introduciendo en la evolución la mano experta del hombre y el principio de autoridad. De momento la incertidumbre sigue en pie y en la cabeza se entabla una contienda entre ambas ideologías” (1987, 142).

³⁵ Justamente lo que afirma Gramsci es que *“no se ha tenido en cuenta que las ideas de Rousseau constituyen una reacción violenta contra la escuela y los métodos pedagógicos de los jesuitas y en cuanto tales representan un progreso: pero se ha formado una especie de*

ovillo que el maestro tiene que ayudar a deshacer. En realidad cada generación educa a la nueva generación, es decir que la forma y la educación son una lucha contra los instintos legados por las funciones biológicas elementales, una **lucha contra la naturaleza** para dominarla y crear el hombre “actual” en su época” Así, “renunciar a formar al niño significa tan solo permitir que su personalidad se desarrolle recogiendo caóticamente del ambiente general todos los motivos de su vida” (Ibid, 125).

Para la pedagogía tradicional entonces, se trata justamente de no renunciar a la **formación**³⁶ del Hombre, y para esto es necesario intervenir sobre la naturaleza infantil, desde una instancia exterior de coerción, vigilancia y sostenimiento³⁷(Snyders: 1974, 27).

Ahora bien, se trata de discutir cual es el soporte sobre el cual se deberá intervenir, cuestión central a la hora de establecer la función que se le asignará a la transmisión de la cultura. ¿Qué es lo que el niño “trae” consigo? ¿Con qué viene, si no es con un pan bajo el brazo? Tabla rasa, blanda cera, página en blanco, banco de datos, masa informe y bruta, se disputarán durante siglos la respuesta a esta pregunta, lo cierto es que la pedagogía tradicional se encargará de convertir a la escuela en la gran “*tipografía viviente*” que imaginaba Comenio.

Podríamos quizás afirmar que nos encontramos aquí con el ideal del humanismo, esto es una educación que funciona siempre frente a un “contra qué”, *el humanismo supone el compromiso de rescatar a los hombres de la barbarie* (Sloterdijk: op. cit, 31)³⁸. Nuevamente nos confrontamos aquí a la idea de “conversión” y a los resabios religiosos, en este sentido “el humanista deja primero que le den al hombre para después aplicarle sus métodos *domesticadores, adiestradores, educadores,*

iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos y ha dado lugar a curiosas involuciones” (Op. cit, 142).

³⁶ Sobre la idea de la educación como formación recurrimos a Larrosa, J. (1996).

³⁷ En realidad, como plantea Varela, el gran problema de los escolanovistas es cómo conseguir un nuevo control menos visible, menos opresivo y más operativo. Para lograrlo, no solo sitúan al niño en el centro del proceso educativo mismo, haciendo pasar en teoría al maestro a un segundo plano, sino que además hacen coincidir un medio educativo artificial, minuciosamente organizado y preparado, con unas supuestas “necesidades naturales” del niño (1995, 175). Frente al poder disciplinario, característico de las pedagogías tradicionales, el psicopoder, característico de las pedagogías psicológicas, se basa en tecnologías cuya aplicación implica una relación que hace a los alumnos tanto más dependientes y manipulables cuanto más liberados se crean (Ibid, 184).

³⁸ Es esto lo que explica justamente que “...*aquellas épocas cuyas experiencias determinantes han tenido que ver con el potencial de barbarie que se libera en las interacciones humanas violentas suelen coincidir con los tiempos en que más alta y apremiante es la voz reclamando humanismo*” (Op. cit, 31). Las discusiones sobre la violencia en nuestro país suelen muchas veces girar en esta órbita.

convencido como está de la necesaria relación entre leer, estar sentado y apaciguarse” (Ibid, 63). Los que han tenido el monopolio de la cría, es claro, son los curas y los profesores, y la “producción de hombres”, dice Sloterdijk, se ha practicado en virtud de íntimos entrecruzamientos entre la cría, la domesticación y la educación, empresa que ha sabido hacerse invisible y que bajo la máscara de la escuela tenía por objeto la “domesticación” de los hombres (Ibid, 65).

Tomaremos algunas discusiones de pedagogos considerados “tradicionales”, que pueden ayudarnos a recorrer estas afirmaciones.

En la *Pedagogía* de Kant, la educación se define como aquello que constituye lo propio del Hombre. En tanto un animal nace ya provisto de todo, y no necesita *aprender nada de los viejos*; “...el Hombre necesita una razón propia, no tiene ningún instinto y ha de construirse él mismo su plan de conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente sino que viene inculto al mundo, **se lo tienen que construir los demás**. El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a otra” (1911, 12).

Este último sentido podemos encontrarlo también en Durkheim para quien esta “virtud creadora” constituye un privilegio que tenemos los humanos; raro privilegio ya que le delega toda la tarea a la *obra de la educación*³⁹. A diferencia de los animales, para quienes la educación no “*agrega nada esencial a la naturaleza*”, el hombre necesita para acceder a la vida social de una serie de aptitudes, que no son transmisibles por vía de la herencia, “*es mediante la educación que esta transmisión se hace*” (Durkheim: op. cit, 73).

Para Durkheim el niño poco es lo que “trae” consigo; es una tábula rasa casi total, ser egoísta y asocial, del que deberá ocuparse la educación.

En el caso de la Pedagogía de Kant el niño porta consigo ciertos *gérmenes*, *disposiciones naturales* que sin embargo, deberán ser alteradas, en tanto “*la causa del mal es que la naturaleza no está sometida a reglas*”.

³⁹ Idea que podemos encontrar en la Pedagogía de Kant, en tanto “*El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido*” (Kant: 1911, 34) y en el mismo Rousseau, “*Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos ayuda; nacemos estúpidos, necesitamos juicio. Todo lo que no tenemos al nacer pero necesitamos de mayores nos es dado por la educación*” (Rousseau: 1991, 66). Un análisis detallado de esta “desmesura” aparece en Antelo (2001)

La escuela será entonces la encargada de modelar en él la costumbre de ir a contracorriente de sus deseos (Snyders: 1974), se trata de “*sujetarle para que no se encamine, salvaje y aturdido a los peligros*” (Kant: op. cit, 13).

Es que, por naturaleza el hombre tiene una *inclinación a la libertad*, por la cual parece, es capaz de sacrificarlo todo. A esta indocilidad radical debe apuntar la primera educación, a la que Kant da el nombre de **disciplina**, y a la que considera fundamental, ya que *la falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura* (Ibid,16). La disciplina no se dirige a otra cosa más que a *desbastar la incultura del hombre a causa de su inclinación a la libertad* (Ibid, 14).

En este sentido, la disciplina será fundamentalmente **negativa**; se trata de “*impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre individual como en el hombre social (...) la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie*” (Ibid, 25), es sujetarlo a las leyes⁴⁰ de la humanidad. Y esto es una actividad que debe comenzarse temprano y en la cual la escuela no cumple un papel menor “*se envían al principio los niños a la escuela no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos*” (Ibid, 13).

Disciplina e instrucción, dos de los pecados capitales de todo progresismo pedagógico, se unen aquí para describir la forma en que la educación debe actuar sobre el niño, si es que se quiere convertirlo en tal.

Se trata de “formar” al Hombre, y dos momentos se requieren para lograrlo, uno, primero y fundante, de *desbarbarización* y uno segundo, positivo, de *pasaje de la memoria*. De eso se trata: *sumisos y obedientes, cultivados, civilizados, moralizados y prudentes*. Así es el buen alumno kantiano.

Como explica Dussel (2006), la idea de *domesticación* da cuenta de una profunda desconfianza hacia las tendencias naturales del ser humano, y sostiene esta oposición entre *cuidados* e *instrucción* que aparece en Kant. La educación debía enseñar a los hombres a gobernarse a sí mismos y a cuidarse de los demonios que los habitaban. La instrucción letrada vendría después de esta tarea civilizatoria.

En el caso de Comenio, el hombre no es más que un Animal disciplinable, *pues verdaderamente no se puede en modo alguno formarse al hombre sin someterle a la*

⁴⁰ Se abre aquí toda una discusión alrededor de la dupla naturaleza y sociedad. *¿El hombre es por naturaleza moralmente bueno o mal? Ninguna de las dos cosas, pues no es por naturaleza un ser moral, solo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley* (Kant: op. cit, 97).

disciplina (Op. cit, 20). Son interesantes las comparaciones que Comenio utiliza para explicarnos de que debe tratar la primera educación, esto es, como hay que actuar sobre los *pequeños arbolillos*, “de igual modo que el arquitecto, después de escoger algunos buenos maderas, los deja secar, *desbasta, sierra*; luego *allana la superficie, la limpia, construye* los muros o *repara y consolida* los antiguos para que sirvan de nuevo” (Ibid, 65).

Justamente el problema por el que pasan las escuelas es que “*no podaron los arbolillos o patrones antes de la plantación; esto es, no limpiaron el espíritu de ocupaciones superfluas, sujetándolos con prudencia por medio de la disciplina y obligándolos a adquirir el orden*⁴¹” (Ibid, 65).

Y es justamente en la primera edad cuando esto debe hacerse, ya que la “*cera blanda consiente ser formada y modelada (...) los arbolitos permiten plantarlos, transplantarlos, podarlos, doblarlos a uno y otro lado; el árbol ya hecho lo resiste en extremo (...)*” (Ibid, 25).

Sin embargo, y tal como lo expresa Narodowski, la vigilancia y la disciplina operan para Comenio menos sobre el cuerpo de la infancia y mucho más sobre el método de enseñanza. En Comenio asistimos a una visión no pedagogizada de la infancia, cuestión por la cual la indisciplina no logra constituirse en problema pedagógico. Lo que sí entendemos se pone de manifiesto claramente es la función que ocupa la educación en la necesaria modificación de la *naturaleza infantil*; lo que nos remite a la tan de moda noción de *educabilidad*. En términos generales este concepto aludiría a cierta “incompletud” propia de lo humano, cierta apertura al cambio, al moldeamiento, un rasgo de plasticidad en el despliegue de la misma naturaleza humana que consiste precisamente en esta suerte de *necesaria acción educativa* para lograr su efectivo despliegue (Baquero: 2001).

Lo interesante para pensar las discusiones alrededor de la Pedagogía tradicional es que en el modelo comeniano el problema de la educabilidad no reside tanto en la naturaleza del alumno –sólo en algunos pasajes de su obra hace mención a los “ineducables”-; sino que se define en la relación educativa misma (Baquero: 2001), hecho por lo cual vemos manifestarse cierto optimismo en relación a las inteligencias, puesto en juego en el conocido “ideal pansófico”: todos son educables. Claro que esto

⁴¹ Comenio recurre a una cita de Platón para explicarnos que “*el hombre es el animal extremadamente manso y divino se ha sido amansado con la verdadera disciplina; pero si no tuvo ninguna o fue equivocada, es el más feroz animal que produce la tierra*” (Op. cit, 22).

es posible a partir de la idea de una naturaleza que debe ser modificada⁴², así leemos: “*Si el espejo se encuentra cubierto de polvo o manchas, límpiense antes; si la tabla es áspera y desigual, puede ser cepillada; de este modo ya no habrá dificultad para su uso. Razonamiento igual es aplicable a la juventud: si se pule y estimula antes, unos serán pulidos y estimulados por los otros para que todos aprendan todas las cosas*” (citado en Baquero: 2001). Son estos rasgos atribuidos a la “naturaleza” infantil los que fundamentan la necesaria aplicación de métodos disciplinarios y una concepción de educación como necesaria coerción externa.

Como explica Ariès, durante los siglos XVI y XVII, “La solicitud de la familia, de la iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos. Esta solicitud le infligió el látigo, la prisión, las correcciones reservadas a los condenados de ínfima condición. Sin embargo, este rigor reflejaba otro sentimiento diferente de la antigua indiferencia: un afecto obsesivo que dominó a la sociedad a partir del siglo XVIII” (Ariès: 1987, 542).

Si la pedagogía tradicional queda así definida como una “disciplina de heteronomía pura”, resulta interesante observar que en muchos análisis actuales uno de los “significantes” de la *crisis de la educación* (Puiggrós: 1995), es la “autonomía” creciente de la infancia, y el lugar de un adulto “inerme” frente a un niño emancipado⁴³. En su conocido trabajo sobre las “antinomias” de la pedagogía Wyneken se ubica en esta discusión sobre la naturaleza y la cultura propia del escolanovismo, argumentando que:

“La perplejidad de la pedagogía, su conflicto de conciencia, están condicionados temporal e históricamente: son un fenómeno típico de una época de transición, una época de disolución y nueva formación. Y en este apuro nos refugiamos en el niño. El niño debe salvarnos, debe ser nuestro oráculo, debe decirnos como debe ser educado. Debemos dejarnos educar por él. El genio del espíritu (es decir, la cultura) ha enmudecido para nosotros;

⁴² La educación **renuncia a sus responsabilidades**, cuando aparecen (y reaparecen) históricamente, dice Violeta Núñez, las versiones centradas en una supuesta “naturaleza infantil”. Se produce así una suerte de psicologización (banalización) del discurso pedagógico, donde lo prioritario no es ya **la responsabilidad de una transmisión** para que los sujetos decidan sobre ella sino que la prioridad se desliza al *alma* infantil, que recibe un nombre propio en cada momento histórico: estadio del desarrollo, afectividad, autoestima, creatividad... el educador deviene un conocedor (más aún: *debe ser* un conocedor) del niño: de sus características propias, de su sexualidad, de su afectividad, de lo que le es significativo y lo que no, de su familia, de su entorno, de lo que lo afecta negativamente (Núñez: 1999; 42). Remitimos también a Antelo, E; Abramowski, A. (2001).

⁴³ Remitimos para revisar esta idea al texto *La crisis de la educación*, en: Arendt, H. (1996)

ahora debe hablarnos el genio de la (infantil) naturaleza. Y así comenzamos a presentir revelaciones en el niño, como si en el niño (en cada niño) dormitara una productividad artística en el verdadero sentido. El “siglo del niño” está despuntando porque la era de la cultura llegó a su fin” (Wyneken: 1954, 63).

Así, el momento en que “despunta” el llamado “siglo del niño”, es el momento en que la pedagogía tradicional comienza a retraerse.

3- Maestros eran los de antes

“Sí, doctor –dijo el director con orgullo- el cuerpo está bien elegido. Aquí no hay ni un solo cuerpo agradable, simpático, normal y humano, son sólo cuerpos pedagógicos, como ya ve, y si la necesidad me obliga a tomar algún nuevo maestro, siempre me cuidó mucho de que sea profunda y perfectamente aburridor, estéril, dócil y abstracto”
W. Gombrowicz: 2004

Si se asume, como dijimos, que el niño corre a cada instante el peligro de dejarse llevar por sus pasiones, se necesitará de un Otro que lo someta a un orden, a una ley, se necesita *un amo que lo discipline* (Zizek: 2001).

El “magistrocentrismo”, es un tema recurrente de la crítica escolanovista, desde que, como argumentamos anteriormente, se descubrieran las ventajas que trae bajo el brazo el “niño nuevo” (Ferrière: 1953). Veamos como se construye esta coordenada: *“el adulto es una energía poderosa, que domina al niño y dificulta su desarrollo (...) es el adulto quien provoca en el niño sus incapacidades, sus inhibiciones; sus rebeliones, es él, también quien coarta sus tendencias y reprime sus impulsos vitales⁴⁴”* (Montessori; en Ferrière: 1953).

Para la pedagogía tradicional, el alumno **debe** ser guiado. La enseñanza no es más que una dirección del alumno por parte del maestro (Snyders, 1974).

Esto es así, primeramente porque como dijimos, todo aquello que no haya pasado por el control del maestro resulta peligroso. Como explica Ariès, a partir del siglo XV

⁴⁴ Para Julia Varela, los sistemas teóricos de los escolanovistas implican la aceptación de una visión ideológica de la sociedad formadas por individuos y aceptan también el positivismo evolucionista que los lleva a pensar que la historia de la educación, en su evolución ascendente, ha pasado por un estado teológico dogmático autoritario –que identifican con la pedagogía tradicional-, y se encuentra en un estadio metafísico revolucionario, que tiende con la ayuda de las innovaciones que ellos mismos introducen, a alcanzar un estado científico-positivo que será el resultado de estudios experimentales sobre el niño así como del conocimiento de las leyes que rigen su desarrollo” (Varela: 1995, 175).

veremos aparecer en el campo de la pedagogía, al mismo tiempo, dos ideas nuevas: la noción de *flaqueza enfermiza de la infancia* y el sentimiento de la *responsabilidad moral de los maestros* (Ariès: 1988, 336).

Así como el alumno sólo puede adquirir su estilo en la *imitación de los "modelos"*, debe también formarse *"a condición de tener a alguien que le abra el camino mediante la palabra y el ejemplo"* (Ratichius, en Snyders: 1974, 61).

En este sentido Durkheim nos describe el modelo de los jesuitas; "...No puede haber buena educación sin un contacto al mismo tiempo *continuo y personal* entre el alumno y el educador" (1982, 325). El alumno no debe nunca quedar librado a sí mismo; *"Hay que someterle a una acción que no conozca ni eclipses ni desfallecimientos: porque el espíritu del mal siempre vela"* (Ibid, 325).

El alumno de las escuelas jesuitas no estaba nunca solo: *"un vigilante le sigue por todas partes, a la iglesia, a la clase, al refectorio, al recreo; a la sala de estudio y a sus habitaciones; siempre estaba ahí, lo examinaba todo"* (Ibid, 325).

Claro que para los jesuitas la vigilancia no tenía únicamente como objetivo evitar las conductas desviadas sino también promover una acción educativa mas personal, adoptando una actitud más adecuada a la personalidad de cada alumno. Hay aquí una reacción crítica a la forma en que se desarrollaba la educación medieval, que se dirigía a una masa anónima de alumnos, lo que sólo llevaría a resultados groseros⁴⁵ (Ibid, 326). También podría afirmarse, siguiendo a Ariès, que el preceptorado y el internado entraron juntos en las costumbres, y que la "paradoja" sólo es aparente: ambos responden a *la misma convicción de la necesidad moral de gobernar a la infancia* de forma más precisa (Ariès: 1988, 371; subrayado propio).

En el caso de los jesuitas la individualización de la educación –expresada en la figura de los decuriones- no es más que otra forma de llegar o convocar a cada alumno en el momento de *"obedecer"* (Caruso, Dussel: 1999).

Lo que se manifiesta con fuerza es la noción de "alumno" en términos de heteronomía absoluta. Aníbal Ponce describe a la pedagogía de los jesuitas como "la más perfecta organización que se conoce para romper en los alumnos hasta un tímido asomo de independencia personal, y para lograr por lo tanto en las esferas más distintas del gobierno, de las finanzas y de la Universidad, colaboradores adictos, celosos y a

⁴⁵ Claro que como aclara Durkheim, *"si en la Edad Media la enseñanza era impersonal, si podía dirigirse de forma difusa, sin ningún inconveniente a la masa indistinta de los alumnos, era porque en ese momento la personalidad individual estaba aún poco desarrollada. Los movimientos que se producen en la edad media son movimientos de masas, que arrastran en un mismo sentido a grandes agrupaciones humanas en el seno de las cuales se pierden los individuos"* (1982, 330).

menudo insospechables”. En palabras de un maestro de las escuelas jesuitas “en igual forma como se fajan los miembros del niño desde la cuna es necesario también desde la juventud *fajarles también la voluntad* para que conserven en el resto de su vida *una feliz y saludable flexibilidad*” (Ponce: 1972, 123. El subrayado pertenece al texto).

La figura del docente como autoridad se enmarca primeramente en la necesidad de la moralización, para lo cual se hace necesaria una vigilancia constante. La disciplina escolar procede así de la disciplina eclesiástica o religiosa; es decir, se constituye más en un instrumento de perfeccionamiento moral y espiritual que en un medio de coerción, y es solicitada no sólo por su eficacia (porque la disciplina es condición necesaria para el trabajo común), sino también por su propio valor *edificante y ascético* (Ariès: 1987, 439).

La vigilancia –explica Narodowski- tiene un doble efecto. Controla e impide, y actúa como soporte de las acciones de los alumnos más allá de su presencia. La mirada produce y es omnipotente Poder corrector, el cuerpo infantil debe generar los efectos insinuados por la mirada de la autoridad (Narodowski: 1999, 114).

La misma arquitectura escolar se encarga de dar realce al maestro y convertirlo en *tenedor privilegiado de los medios colectivos de expresión*: en la clase las únicas relaciones se ejercen longitudinalmente, en beneficio suyo y por encargo suyo (Vial: 1974, 137).

Pero lo importante a señalar como coordinada es que “...la enseñanza colectiva sustituye una relación en la cual el niño existe únicamente por la voluntad benévola de los que **desde el exterior lo llaman a la existencia**. Sin el maestro, el niño no puede nada, pero con el maestro, lo puede todo; por algo lleva en su morral la palmeta del magíster” (Gilbert: 1993, 43).

De esta manera, para la pedagogía tradicional la autoridad es la fuerza que lejos de aplastar, los libera y les da impulso (Snyders: 1971).

Es conocida la relación que Durkheim ha establecido entre la acción educativa y la sugestión hipnótica, en tanto ambas comparten ciertas condiciones esenciales: en primer lugar el estado de **pasividad** en el que el sujeto a hipnotizar debe encontrarse, casi reducido a la condición de tabla rasa, de tal manera que las ideas sugeridas no encuentren resistencia alguna; por otro lado, y esto es fundamental, “se necesita que el magnetizador hable en un tono de mando, con **autoridad**, hace falta que diga Quiero; que indique que la negativa a obedecer no es ni conveniente, que el acto debe

cumplirse, que la cosa debe verse tal como el lo muestra, que las cosas no pueden pasar de otro modo. Si afloja, se ve al sujeto vacilar, resistir, hasta, en ocasiones, negarse a obedecer" (Durkheim: 1996, 91).

La autoridad⁴⁶, es así *el resorte esencial de la acción educativa*. Ahora bien, ¿de dónde puede venirle esta fuerza? se pregunta Durkheim. Hace falta que él crea, no en sí mismo, no en las cualidades de su inteligencia, sino en su **misión**. Así como el sacerdote habla *en nombre de un Dios de quien se cree más próximo que la multitud de los profanos*, el maestro es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo (Ibid, 96).

La idea del maestro como "representante" es uno de los núcleos discursivos de la pedagogía, el maestro será a lo largo de la historia de la educación el "representante" de Dios, de la sociedad, de los grandes Hombres, de la tradición, del Estado. Esta idea aparece con fuerza en una de las máximas de las escuelas jesuitas: *"Aunque Dios te hubiera dado como maestro a un animal privado de razón, no vaciles en prestarle obediencia como a un maestro y guía, por el único motivo de que Dios lo ha mandado así"* (Compayré: 1931, 124).

Como los guardianes de la tradición que trabajábamos en nuestro capítulo 1, el educador es un representante, un apóstol, un traductor, un intérprete⁴⁷. Snyders dirá que *"No es, propiamente hablando, la persona del maestro la que interviene, sino algo en el más general, más allá de los límites de su carácter; es de algún modo el representante de los "grandes hombres" a los que sirve de introductor"* (1972, 37). En esta misma línea, Alain afirma que "el libro es el director" y los maestros "los adjuntos del libro"⁴⁸ (Chateau: 1994, 336). El poder de los maestros reside así en su conocimiento privilegiado de esos autores merecedores de consideración como emisores de los escritos fundacionales de la comunidad (Sloterdijk: 2000).

La experiencia de formación no era otra cosa que apropiarse de lo que estaba recogido en esas palabras memorables que se guardaban en la Biblioteca. Y la experiencia de la lectura era un modo de relación con el texto en la que esa

⁴⁶ Remitimos a la tesis de Pierella, P. (UNER, 2005) para ahondar en este concepto y su importancia en el campo pedagógico.

⁴⁷ "Todo traductor es intérprete (...) la tarea de reproducción propia del traductor no se distingue cualitativa, sino sólo gradualmente de la tarea hermenéutica general que plantea cualquier texto" (Gadamer, en Larrosa: 1996, 300).

⁴⁸ Vial, en la Historia de la pedagogía dirigida por Debesse y Mialaret afirma que *"El maestro es responsable de la gestión colectiva y del trabajo escolar: se asegura de la eficacia de los aprendizajes y aplicaciones continuadas en las familias; la mayor parte de los ejercicios de control, prefigurando los exámenes, se orientan hacia la reiteración, de un modo idéntico, de los datos anteriormente proporcionados por los manuales o los apuntes de clase"* (1974,137).

apropiación quedase asegurada (Larrosa: 1996, 434). El libro era un relato, es decir, un traer al presente, un mantener lo dicho en el tiempo para que fuera infinitamente repetido y renovado. Así, es con la ayuda del prestigio de los antiguos maestros que el maestro tiende a continuar la existencia del pasado.

El maestro -como el sacerdote- encarna así una serie de principios que lo “sobrepasan” (Dubet, Martuccelli: 2000).

Decíamos en nuestro capítulo anterior, siguiendo a Steiner, que justamente la idea de intérprete es cercana a la de un **traductor, un ejecutante**, alguien que “actúa” un material ante él con el fin de darle vida inteligible. De allí también la idea de “interpretación”, un actor, un bailarín, un violinista, un maestro tradicional interpreta.

Para el Padre de la pedagogía tradicional, *“de igual manera que un organista cualquiera canta con soltura cualesquiera melodía, guiándose por el papel de música, que probablemente no es capaz de componer ni de cantar de memoria a voz sola o en el órgano, ¿por qué no ha de poder el maestro de la escuela enseñar todas las cosas si tiene redactado como en un cartel todo lo que debe enseñar y los procedimientos para ello?”* (Comenio: Op. cit, 183). Comparando el nuevo “método” para enseñar con las ventajas de la recién inventada imprenta, Comenio compara a los alumnos con el *papel* “cuyas inteligencias han de ser impresas con los caracteres de la ciencia”. Los caracteres o tipos que deben imprimirse son justamente *los libros didácticos*, y es la tinta la voz del educador *“que traslada el sentido de las cosas desde los libros a las mentes de los discípulos”* (Ibid, 185).

Claro que, como anticipábamos, el maestro deberá además ser “modelo de moralidad, sencillez, modestia y orden” también en su vida privada, y “estimar su profesión lo bastante para no considerarla como un estribo para subir hasta otras funciones más lucrativas. Sólo se ocupará en sus tareas, sin dejarse arrastrar por trabajos secundarios, que podrían ser perjudiciales para su enseñanza” (Citado en Chateau: op. cit, 122).

Como anticipábamos en nuestro capítulo anterior es a partir de Comenio que la idea de la **simultaneidad** de la enseñanza se instala como paradigma transdiscursivo de la pedagogía. Así, el “método” simultáneo guardará para la historia de la educación el carácter *observador y punitivo* propio de la pedagogía tradicional (Narodowski: 1999).

Son conocidas en este sentido las metáforas acerca del maestro-sol, alusiones que utiliza para sostener justamente la importancia de la enseñanza simultánea; *“El sol no se dedica a los objetos singulares, como un árbol o un animal, sino que ilumina,*

calienta y evapora la Tierra toda”, así un buen maestro *“No debe acercarse a ninguno determinadamente ni consentir que nadie se dirija separadamente a él, sino que sentado en lo alto de su cátedra (donde puede ser visto y oído por todos), extienda como el sol sus rayos sobre todos; y poniendo todos en el sus ojos, oídos y entendimientos, recojan cuanto esponga de palabra o les muestre mediante imágenes o signos. Así se obtendrán de una vez muchos resultados”* (Op. cit, 98).⁴⁹

Lo que destacamos como propio de los postulados de la pedagogía tradicional no es tanto la “economía” de gastos que el método garantizaba, sino el lugar que allí se le asigna al docente como “autoridad”. En las llamadas escuelas “mutuas” por el contrario, *“la autoridad esta ligada a la edad y al mérito, la autoridad se le confiere a un igual por la ley colectivamente reconocida, la imagen de la sociedad propuesta por la escuela mutua es la de los principios revolucionarios...”*(Querrien: op. cit, 76). El método mutuo organiza la sumisión al orden colectivo, *a la ley, no a la autoridad personal del maestro* detrás del cual se encuentra Dios” (Ibid, 56).

Los detractores del método mutuo considerarán justamente que éste subvierte el orden y la autoridad magisterial y que tras su fachada disciplinadora no es posible controlar la ambición y el desorden, la solidaridad empática, la autonomía y la competencia (Narodowski: 1999, 178). Por otro lado, el modelo de niño que se propone escapa de los dependientes y heterónomos modelos tradicionales transformándose así las relaciones de poder establecidas en el aula.

El método mutuo transforma además la producción de saberes, que pasa a estar vinculada a las vivencias personales del alumno. En el modelo “tradicional” comeniano o lasalleano lo que importa es el “hacer ver”, la escuela es un espacio *extrasocial* y desde allí se asoma a la realidad no escolar. Por el contrario, el modelo monitoreal trae la vivencia no-escolar al aula (Ibid, 172). Rompe así con la idea de aislamiento, coordinada fundante –como argumentamos- de lo tradicional.

El maestro queda ubicado así como el “representante”, el encargado de “mediar” entre el mundo y el niño. Si, como decíamos, el espacio escolar debe constituirse en la *antípoda* del caótico mundo de las cosas, al maestro le corresponde transformar *“la inasimilable exuberancia del mundo en una materia simplificada, dispuesta para su utilización, ordenada; entonces el niño encontrará solamente dificultades graduadas, adaptadas a sus fuerzas y a sus conocimientos, en un encadenamiento que justifica el paso de un momento a otro”* (Snyders: 1972, 26).

⁴⁹ O como explica la nota del traductor *“se matarán de una vez, no dos, sino muchos pájaros”*.

También en la relación del maestro con el alumno se jugará algo del orden de la separación, el maestro debe permanecer a una cierta distancia de los alumnos, y ser *“insensible a las gentilezas del corazón”*, dice Alain; y Chateau agrega; *“se impone una cierta indiferencia, al menos aparente”*⁵⁰. El maestro no tiene que amar como ama un padre; *“...no le competen los sentimientos, las relaciones interindividuales; estaría perdido si provocase violentos sentimientos afectivos (...)”* (Op. cit, 36). Alain agrega: *“Recibimos delegación del padre y de la madre; y debemos querer a cincuenta chiquillos como si los hubiéramos hecho. Hay algo de artificial, de abstracto y de inorgánico en esta institución, que desaparecerá sin duda, como resultado de una mejor economía y de una mejor sociología”* (Alain: 1959, 14).

Palabras raras y complicadas de escuchar en los tiempos que corren, cuando la necesidad de “conocerlos” y “quererlos” parece haberse convertido en un imperativo.⁵¹ Sin embargo, el argumento de estos pedagogos nos habla de un orden que requiere para instalarse pensarse como radicalmente diferente al del espacio familiar⁵².

Como decíamos anteriormente, la escuela tradicional establece una serie importante de “cortes” en relación a lo social. Uno de ellos se refiere a esta diferenciación entre el niño y el alumno (Dubet, Martuccelli: 2000). La escuela tradicional se dirige al alumno, desconfía de todo lo que es “privado”, afectivo o utilitario; la familia, la economía, la religión, el cuerpo (...) la escuela encarna al universalismo republicano “contra” la sociedad. El niño y el adolescente tienen que dejar su infancia y su adolescencia en la puerta de la escuela (...) Nada tiene que interferir en las razones que se enfrentan y se forman entre estas paredes (Ibid, 204).

Como explica Narodowski, en Comenio la *universalidad* de la educación requiere de la emigración de lo paterno a lo magisterial, de la familia a la escuela, estableciéndose un dispositivo de alianza con el fin de garantizar el flujo de la niñez de uno a otro polo.

⁵⁰En un texto que escribe sobre su maestro Alain, Jean Chateau (1994) cuenta *“Entre él y nosotros no había familiaridad, ni esas conversaciones después de la clase en las que el alumno manifiesta a un tiempo su preocupación, y con mayor frecuencia su desdén, por ese maestro al que quiere engañar. Muchos de sus alumnos más devotos no le hablaron nunca o casi nunca en particular. Y ese era el mejor testimonio de respeto que un joven pudiese dar a aquel a quien llamábamos “el Hombre”*.

⁵¹ Remitimos a Abramowski, A. Querernos un imperativo. Cuaderno de pedagogía Rosario N° 11. Ediciones del Zorzal, Bs. As., 2003.

⁵² Lejos de plantear una distancia con respecto a la institución familiar; algunos análisis actuales afirman que las escuelas parecieran hoy *reinstalar modelos familiares*. Dice Zizek en este sentido: *“Ciertas instituciones que supuestamente funcionaban como antídotos de la familia comienzan a actuar como familias sustitutas, permitiéndonos prolongar de algún modo nuestra dependencia familiar y nuestra inmadurez: las escuelas (e incluso las universidades) asumen cada vez más funciones terapéuticas (...) todas las instituciones que intervienen después de la familia funcionan como familias sucedáneas”* (2001, 364 y sgtes.).

Aparece así la necesidad de un control extrafamiliar de la acción adulta sobre la infancia; *“¿Por qué no hemos de tener escuelas para la juventud? Del mismo modo que cada uno de los campesinos no lleva a pacer sus vacas y puercos, sino que los encomiendan a los vaqueros que presten el servicio a todos a un tiempo, mientras ellos se entregan a sus ocupaciones sin distraerse en ello”* (Comenio: 1922, 28).

Así, parece vano condenar a la pedagogía tradicional por la mutación de la autoridad en autoritarismo o de lo didáctico en dogmático; “ante este grado de alejamiento de los temas y conductas de la vida y de la juventud, la eficacia de la clase descansa en el poder de requerimiento del oficiante” (Vial: 1974, 138).

4- Ascetismo y educación: Memoria, rutina y repetición

“No creo mucho en esas lecciones divertidas, que son como la continuación de los juegos. Son quimeras de buenas gentes que no han aprendido el oficio”
Alain: 1959

“La rutina es la mejor amiga de una escuela indisciplinada”
Beatriz Sarlo: 1998

En el rasgo que vincula a la pedagogía tradicional con el esfuerzo y la renuncia, como en tantos otros, se encuentran sin duda resabios religiosos. Snyders argumenta que durante siglos la escuela ha sido fundamentalmente cristiana y durante siglos la escuela cristiana se ha constituido en oposición a la alegría, en este sentido, -y como ya hemos argumentado- aparecerán la desconfianza en relación al mundo, considerado como lugar de corrupción, como campo susceptible de tentaciones, y también la desconfianza en relación al niño, más expuesto que el adulto al pecado. Desde esta posición, es claro que *“serán santificantes los valores de la **renuncia**, de mortificación, de **ascetismo**: humillarse, temer. El sufrimiento será valorizado como vía de redención de los pecados y es, ante todo, en el sufrimiento común donde se buscará la comunión”* (Snyders: 1987; 220).

La pedagogía tradicional, aún en su forma laica, se encontrará -tal como argumentamos en nuestro capítulo anterior- con enormes dificultades para desmarcarse de su antecesora, así “sus programas ponderan el conocimiento indirecto en detrimento de la experiencia, e incluido en la enseñanza profesional, su disciplina define **un saber ser niño hecho de pasividad, obediencia, en una pedagogía de la intimidación**” (Meyer, citado por Narodowski: 1999)

El nombre de Alain y la pedagogía de los jesuitas vuelven a aparecer aquí con mucha fuerza. No se puede, dice Alain *“hacer gustar al niño las ciencias y las artes como se gustan las frutas confitadas. El hombre se forma por la fatiga; debe ganar, debe merecer sus placeres verdaderos”*. Es *“la extrema exigencia de un trabajo penoso y sostenido lo que ayuda al niño a la formación del carácter y la escuela deberá ocuparse de desmaternizar al niño y conviene que se desmaternalice también ella misma”* (Alain: Op. cit, 139).

Pero serán los métodos de enseñanza aquellos que servirán para señalar con dedo “acusador” a la pedagogía “tradicional” de los jesuitas. Una serie de estrategias pedagógicas que refuerzan “la sospecha lanzada sobre esta vida y las alegrías que puede ofrecer, y la compensación buscada *en un más allá trascendental* o en una antigüedad de la que no se conservaba mucho mas que las grandes máscaras estoicas” (Snyders: 1987, 222).

Así, la habilidad de los jesuitas consiste en la selección que éstos realizan de los autores, y en el *formalismo* presente en su enseñanza *“la curiosidad natural de los alumnos, que podría aplicarse, no sin peligro para sus almas, a descubrir el pensamiento eventualmente libertino de los antiguos autores paganos, se desvía hacia el aspecto formal de ese pensamiento”* (Gilbert: 1994, 32). Su pedagogía se restringe así a un ideal intelectual: “temas, trabajos de imitación, doble traducción, concertaciones y disputas, cuya finalidad suprema es apartar el alma de cuanto pudiera aparejar su perdición, dando cauce a la energía mental que por naturaleza tiende a procurar empleo” (Ibid, 32).

Las reacciones originales de los alumnos se consideran inoportunas, impertinentes, sacrílegas ya que el itinerario prefabricado de una clase adquiere el valor de un rito (Vial: op. cit, 138).

Durkheim, en su Historia de las ideas pedagógicas, señalará que la cultura que daban los jesuitas era extraordinariamente *intensiva y forzada*.

“Se percibe algo parecido a un inmenso esfuerzo para llevar casi violentamente las mentes a una especie de precocidad artificial y aparente. De ahí, esa multitud de deberes escritos, esa obligación que tiene el alumno de tensar incesantemente los nervios de su actividad, de producir prematuramente y de forma desconsiderada. De ahí esos innumerables ejercicios de estilo,

destinados a avezarle en todos los secretos de las lenguas antiguas” (Op. cit, 323).

Los jesuitas adhieren a las ideas de su tiempo, sin embargo “lo que les pertenece, sobre todo, es ese sabio método de envoltura insinuante por el cual modelan el alma del niño sin que éste pueda resistirse a la lenta e insensible acción que se ejerce sobre él” (Ibid, 334).

Sin embargo, Durkheim se encargará de mostrar que este rasgo asociado a la renuncia y al esfuerzo en el aprendizaje, está presente en toda la historia de la pedagogía, “desde el siglo VIII, vamos de formalismo pedagógico en formalismo pedagógico sin conseguir salir de ahí. Según los tiempos el formalismo ha sido gramatical⁵³, lógico o dialéctico, después literario, pero bajo distintas formas, el formalismo ha triunfado siempre. De ello deduzco que, durante todo este tiempo, la enseñanza a tenido siempre como finalidad no dar al niño conocimientos positivos, nociones tan adecuadas como fuera posible de cosas determinadas, sino suscitar en el habilidades formalistas, aquí el arte de discutir, allá el arte de expresarse” (Ibid, 349). **¿Porqué durante siglos la enseñanza se ha desviado sistemáticamente del mundo exterior?** se preguntará Durkheim; *¿está en la naturaleza de toda civilización naciente interesarse primero por el hombre descuidando al mundo?* (Ibid, 350).

Para Durkheim el origen de esta separación, como muchos en el campo educativo, se encuentra en ciertos vestigios del cristianismo. Para el cristiano “*el mundo se define por la materia, y la materia es algo profano, vil, degradante, es el antagonista del espíritu, es la fuente del mal y del pecado. Entre el espíritu y las cosas está toda la distancia que separa lo espiritual de lo temporal (...) la religión cristiana tiene su sede en el hombre mismo, en el alma del Hombre (...) todo pues inclina al cristiano a volver su pensamiento hacia sí mismo, puesto que en sí mismo se encuentra la fuente de la vida, de la verdadera vida (...) de la vida espiritual*” (Ibid, 352) De este modo, de los dos polos posibles de todo pensamiento, la naturaleza por una parte y el hombre por otra, es necesariamente en torno al segundo donde debe gravitar la reflexión de las sociedades cristianas y, por consiguiente, su sistema de enseñanza (Ibid, 352).

⁵³ Para Gramsci, “*la lógica formal es como la gramática, se la asimila de modo “viviente” aunque el aprendizaje haya sido esquemático y abstracto, ya que el alumno no es disco de gramófono, no es un recipiente pasivamente mecánico a pesar de que la convencionalidad litúrgica de los exámenes lo quiere hacer pasar como tal*” (1987, 123).

Las ciencias de la naturaleza solo podrían desviarlo de su objetivo. Así, nuevamente, será los rasgos de irrealidad y artificialidad los que definen el medio ideal y abstracto en el que viven los alumnos. “Al didactismo responde la enseñanza denominada colectiva, que con la ayuda del manual escolar permite la distribución ordenada de los conocimientos impuestos. Estos, estereotipados, exigen la atención del alumno y luego su memoria: el trabajo de anexión y los procedimientos de control se fijarán sobre nociones abstractas, captadas y expresadas al margen de las zonas de motivaciones y de las técnicas lúdicas del niño” (Vial: op. cit, 137).

En clara oposición al pensamiento escolanovista, Alain afirma que se cree con demasiada facilidad que el niño debe empezar por el mundo, que se le debe poner primero en contacto con la naturaleza. Ahora bien, el orden necesario es a la inversa; *“El hombre ha conocido los signos humanos antes que las cosas; más aun, ha conocido los signos antes de comprenderlos; ensayando los signos llega a las ideas; y es comprendido mucho antes de comprender, es decir que habla antes de pensar. Por lo tanto la enseñanza debe empezar por los signos y no por las cosas”* (Op. cit, 333). Aprender será así *entenderse con los hombres más ilustres*, y esto se logra por medio de los mejores signos: *lecciones de cosas, siempre prematuras; lecciones de signos, leer, escribir, recitar, mucho más urgentes”* (Ibid, 333).

Es en el acto de “repetir”, en la memorización de un contenido que debe ser “reproducido” frente al docente, donde se halla la “salvación”; el alumno de las escuelas jesuitas *“que repite su texto delante del docente confiesa de alguna manera su pecado y lo expurga, aceptando la dirección, el texto y el ritmo que el docente realiza”* (Carusso, Dussel: 1999, 69). Lo importante no es así el contenido del texto a memorizar, sino la mecánica que marca un orden determinado y un rol designado a cada uno. Lo importante, como argumentamos en relación a la idea de repetición, no es el contenido, sino el acto que permite que algo se reproduzca y perdure⁵⁴.

Estas nociones separan claramente al aprendizaje del interés, argumento que hoy –a partir de la hegemonía que el discurso “psi” ha cobrado en el campo pedagógico-pocos se atreverían a discutir. Por el contrario, la pedagogía tradicional afirmará que

⁵⁴ Dice Georges Steiner: *“Lamento tanto el que ya no se aprenda nada de memoria. Aprender de memoria significa en primer lugar, trabajar con un texto de una forma absolutamente excepcional. Lo que uno ha aprendido de memoria cambia con uno mismo, y la persona se transforma con ello, a su vez, a lo largo de toda la vida. En segundo lugar, nadie será capaz de arrebatárselo. Lo que uno sabe de memoria es lo que le pertenece a uno mismo (...) Constituye, pues, una de las grandes posibilidades de la libertad, de la resistencia (...) un “de memoria” que quiere decir que uno participa en la génesis y en la transmisión del poema, porque forma parte de uno mismo”* (2005, 78).

“Nos equivocamos si queremos apelar a los intereses en ese ser orgulloso (se refiere al niño): es adularlo, acudir a su frivolidad, mantenerlo en su estado de niño, en vez de conducirlo hacia los placeres mas elevados que presiente y reclame que se le ayude, que se le saque del juego (...) desprecia a los bufones que quieren ponerse a su nivel (...) No sólo el interés inmediato no eleva al niño, “lo que interesa no instruye nunca” (Alain: Op. cit, 323).

Así en el espacio educativo *“se borra la felicidad de existir; todo es, en primer lugar, exterior y extraño. Lo humano se muestra en ese lenguaje regulado, en ese tono cantante, en esos ejercicios (...) el trabajo muestra su frío rostro, insensible a la pena y hasta al placer” (Alain: Op. cit, 15).*

La escuela se constituye así en una cultura coercitiva. Es de lo mas perjudicial habituar al niño a que mire todas las cosas como un juego (...). Si no comprende inmediatamente para que le sirve esta coacción, *mas tarde* advertirá su gran utilidad⁵⁵. Nuevamente aparece la duda hacia un tiempo presente, que no tiene mayor valor para la pedagogía tradicional.

⁵⁵ Bourdieu analiza el papel otorgado a las prácticas ascéticas, incluso al sufrimiento corporal en todos los ritos negativos, destinados “a producir personas fuera de lo normal, distinguidas, en una palabra, y también en todos los aprendizajes que se imponen universalmente a los futuros miembros de las “elites” (Bourdieu: 1993, 120).

CAPÍTULO 4

LOS SIGNOS DEL DECLIVE

**-o de algunos rasgos de una pedagogía
post-tradicional-**

“-Eso creo. Pienso que es el espíritu de la época. Todos esos aparatos que tenemos ahora. Como contestadores telefónicos y videos. El tiempo se desmorona. -Antes imaginaba que era como un río –dijo ella, dando saltitos de tronco en tronco-, que siempre fluía a la misma velocidad. Pero ahora creo que el tiempo también tiene crecidas. O que no se limita a ser constante. Noto como si estuviera en una crecida”
Douglas Coupland: 1995

*“Las «instituciones» donde la infancia cobijaba con seguridad su inseguridad, sus preguntas sin respuestas, al mismo tiempo que conocía las respuestas de los adultos y su exigüidad, estas instituciones que eran la escuela y la familia, donde se jugaba **la suerte de la tradición frente a la angustia**, el sistema contemporáneo las destruye (le basta con pervertir su finalidad) al poner al niño en contacto inmediato con sus exigencias (...) No hay tiempo que perder preguntando a los antiguos, a la tradición (...) Hay que hacer desaparecer a los muertos, o ponerlos al servicio del desarrollo”.*
Francois Lyotard: 1997

1-Pedagogía y tradición

Una idea parece insistir en el recorrido que realizamos por los avatares de la pedagogía tradicional: la de un espacio y un tiempo donde algo se “*conserva*”. Reconocíamos a lo largo de los capítulos anteriores que este término es constitutivo de las tradiciones. Laurence Cornu, -tomando los trabajos de Hanna Arendt- nos propone indagar en esta idea de *conservación* a partir de la metáfora de los “conservatorios de música”. Desde allí nos dice:

*“... uno aprende sin duda ahí música y algunos aspectos de la música antigua, pero no necesariamente para decir sólo vamos a hacer esa música; sino para decir que **solamente en algunos lugares protegidos, aquello que haya valido la pena en el pasado puede permanecer vivo**. Con la idea de que si uno no asume esta forma de protección de las obras, ellas son esencialmente frágiles y en consecuencia van a perderse” (2000).*

Creemos que pensar el vínculo pedagogía-tradición implica primeramente recuperar esta idea de “conservación” para oponerla a la del artificialismo, arcaísmo, o “retropedagogía” a la hora de poner a jugar el valor y la eficacia de los dispositivos de la pedagogía tradicional.

En este sentido, intentamos sostener a lo largo de los diferentes capítulos que la educación entendida como transmisión tiene por finalidad *filiar* al maestro de turno y al

aprendiz circunstancial a una **tradición** existencial, hecho que posibilita que cada uno se reconozca en el otro; esto es, que cada uno reconozca que el otro porta una marca semejante a la suya. Y es esa “marca” la que hace del otro un espejo donde es posible verse o reconocerse. Lo que significa que lo aprendido es siempre tomado prestado de alguna “tradición” que acarrea “una cuota de *saber hacer* con la vida” (De Lajonquiere: 1998), o en palabras de Lyotard, *que ya conocía las respuestas*.

Así, hemos argumentado que para la pedagogía tradicional el **tiempo** de la educación estaba separado del tiempo de la vida, establecía una temporalidad diferente de la temporalidad de la vida, “*no se trataba del tiempo biológico e individual de una vida particular sino del tiempo histórico y colectivo de la cultura, tiempo donde el pasado se recogía y se asumía y se renovaba para abrir el futuro*” (Larrosa: 1996, 568).

Por otro lado, sostuvimos que el carácter conservador aparece en tanto existe un **espacio** “protegido” de las amenazas del afuera. Hay un carácter *conservador*, que está dado en tanto el adentro funciona como diferente del afuera, porque de algún modo, el adentro que toda tradición delimita *protege, pone a resguardo, cuida* de la amenaza del exterior. Y esta ha sido una función básica de toda tradición: la de delimitar una frontera, que como vimos, muchas veces se convierte en infranqueable. Claro que solo de esa manera, ese espacio se convierte para el que participa de la tradición, en un espacio seguro, confiable y por tanto *habitable*.²

Como afirmábamos en nuestro capítulo 2, son las coordenadas de tiempo y espacio las que cambian con la llegada de la modernidad, categorías fundamentales en la experiencia humana, lejos de ser inmutables, están sujetas al cambio histórico.

¹ Siguiendo a Debray, “*Reprochar a los agentes de la memoria, pedagógica o religiosa –esos regalos del tiempo a los olvidadizos-, que “den la espalda al presente y la vida moderna” es no comprender que ésta es precisamente su razón de ser. La escuela no podría avergonzarse del “pasadismo” que encaja en su función (y contrasta con la amnesia mercantil). Tomar el presente como el único modelo equivaldría a cortar de raíz la transmisión, y por lo tanto la innovación (el desprecio del pasado es el mayor enemigo del progreso)*” (1997, 34).

² Dice Heidegger que “Un espacio es algo aviado (espaciado), algo a lo que se le ha franqueado espacio, o sea *dentro de una frontera*. La frontera no es aquello en lo que termina algo, sino, como sabían ya los griegos, aquello a partir de donde algo *comienza a ser lo que es*”. Heidegger se pregunta por el concepto de Habitar y rastrea su origen etimológico: “(...) el antiguo sajón “won” y el gótico “wonian” dice de un modo mas claro como se experiencia este permanecer. Wunian significa: estar satisfecho (en paz); **llevado a la paz**, permanecer en ella. La palabra paz (friede) significa lo libre, das frye y fry significa: **preservado de daño y amenaza; preservado de..., es decir, cuidado**. Freien (**liberar**) significa propiamente cuidar. El cuidar, en si mismo, no consiste únicamente en no hacerle nada a lo cuidado. El verdadero cuidar es algo positivo, y acontece cuando de antemano dejamos a algo en su esencia, cuando propiamente realbergamos algo en su esencia; cuando en correspondencia con la palabra, **lo rodeamos de una protección, lo ponemos a buen recaudo**. Habitar, haber sido llevado a la paz, quiere decir: **permanecer a buen recaudo. El rasgo fundamental del habitar es este cuidar (mirar por)**” (1994, 135).

Justamente uno de los elementos que dan cuenta del pasaje a la modernidad es la pérdida de un “pasado” mejor, ese recuerdo de haber vivido en un lugar circunscrito y seguro, con la sensación de contar con vínculos estables en una cultura arraigada en un **espacio** donde el **tiempo** fluía de manera regular y en un núcleo de relaciones permanentes (Huysse: 2000). De allí la importancia que cobra la “invención” de tradiciones como medio no sólo de construcción de legitimidad y justificación de las nuevas formas de poder que se inauguran, sino como forma de hacer frente al cambio y al movimiento, una medida de “seguridad” frente al desorden que provoca la caída de las ofertas simbólicas de la tradición pre-moderna.

En el caso de la llamada “pedagogía tradicional” el carácter *conservador* estaba dado, tal como describimos en nuestro capítulo anterior, por ese aislamiento que delimitaba la educación en un espacio y un tiempo “suspendido” (Antelo: 2001). Es así que el carácter mazmorrero que asume la pedagogía tradicional da cuenta de la necesaria **traducción** que aquel que ingresara al territorio escolar debía realizar, este adaptarse a un espacio en el que siempre se era extranjero. La cultura escolar, decíamos, es primeramente escolar.

Tiempo y espacio son dos conceptos que durante la modernidad no pueden pensarse uno sin el otro³. Según nos dice Bauman, durante la modernidad “*se poseía verdaderamente un espacio cuando se lo controlaba –y el control significaba primordialmente la “domesticación del tiempo”, la neutralización de su dinamismo interno: en suma, la uniformidad y coordinación del tiempo-*” (2005, 124).

Así, como vimos en nuestro capítulo 3, la pedagogía tradicional no puede pensarse sin esa domesticación del tiempo, el que se vuelve rutinario, repetitivo y predecible. Claro que parafraseando a Bauman, el tiempo “rutinizado” tenía eficacia en tanto unía sus fuerzas a los espacios cerrados, caracterizados por establecer una estricta división del afuera y el adentro. En este sentido, hemos argumentado acerca de cómo los espacios de encierro, de los cuales la escuela es solo un ejemplo, son doblemente valorados: un aislamiento que logra paliar los efectos nocivos del afuera al mismo tiempo que garantiza la moralización. Toda una “analítica” del tiempo y del espacio

³ “*Ser soberano del tiempo conduce a la apropiación progresiva del espacio, porque la condición determinante para ello no se apoya ya en razones trascendentes sino en llegar antes que los demás. Esta supone una concepción plenamente moderna del tiempo y del espacio como continentes infinitos, abiertos, homogéneos y vacíos; presupone entonces el proceso de secularización donde el hombre religioso deja de ser mundo y desaparece progresivamente del centro de la escena el Dios vivo del teísmo como articulación interna del mundo*” (Misrahi: 2005)

que se convierte en un procedimiento para *conocer, dominar* y *utilizar* a los individuos, con la intención no solamente de “vigilarlos”, sino de crear un espacio y un tiempo “útil”.

De allí también que una de las estrategias de la pedagogía tradicional es justamente - como toda eficaz forma de tradición-, la de instituir un *lenguaje* que solo tiene sentido allí dentro, para los que participan del espacio escolar. Lenguaje propio de los **rituales** que funcionaban como lugares de engarces del colectivo. Lenguaje vinculado a la palabra de los **guardianes**, encargados de interpretar los archivos, encargados del cuidado, de la vigilancia, de la preservación de la tradición.⁴ Guardianes encargados de la **transmisión**, ya que preservar una tradición en el tiempo, es como sostuvimos a lo largo de esta tesis, *“pasarla”*. Transmisión entendida como acto de **“hacer memoria”**, tarea en la que se juega la invención de una representación del pasado constitutiva no sólo de la identidad individual, sino también de la identidad colectiva. Representación del pasado que se actualiza en la fuerza de la repetición propia de ese **tiempo rutinario** que produce seguridad, y que permite eludir la contingencia y limitar la incertidumbre.

Es esta idea de “conservación” la que, según entendemos, liga necesariamente a toda tradición –y a la pedagogía tradicional- a los conceptos de seguridad, confianza, certeza, categorías que hoy, desde algunas teorizaciones de las ciencias sociales, se analizan como fuertemente socavadas.

Intentaremos entonces en este capítulo dar cuenta del declive de estas categorías en función de la afirmación que sostiene la existencia de una época “post-tradicional”. Por último, trataremos de analizar algunos de los desplazamientos que esta noción produce al interior del discurso pedagógico, *¿qué sucede cuando ese “pasado revestido de autoridad” deja de operar como soporte de las prácticas pedagógicas?*

2- Tiempos post-tradicionales

*“A ti también te interesó el mundo. Fue hace mucho tiempo; te pido que lo recuerdes.
El campo de la norma ya no te bastaba, no podías seguir viviendo en el campo de la
norma; por eso tuviste que entrar en el campo de batalla (...)
Vuelve a acordarte, una vez más, de tu entrada en el campo de batalla”.*
Michel Houellebecq: 1999

⁴ La cohesión entre autoridad y tradición que hemos descripto en nuestro capítulo 1 a partir de la figura del guardián, resultó altamente eficaz en la definición de representaciones y prácticas sociales, y como vimos, la modernidad intentó gestionar su desarticulación (Pierella: 2006)

La ruptura del vínculo pasado-presente no es una singularidad de nuestros tiempos. Tal como tratamos de pensar en esta tesis, la modernidad se deshizo del “*pasado revestido de autoridad*”, “*Dejad que los muertos entierren a los muertos*”, nos decía Marx en el 18 Brumario. La inmensa fe en el futuro propia de la modernidad es hija legítima de esta destrucción del pasado. En este sentido y tal como aquí afirmamos, la modernidad podría considerarse un primer tiempo posterior a la tradición, en tanto ruptura estética, moral, epistemológica y política con el pasado. Un pasado que aparece destituido en su capacidad para orientar las acciones de los hombres, época en continua redefinición de si misma (Mizrahi: 2006)

Trataremos entonces de rodear los “signos” de lo nuevo a lo que estos tiempos nos enfrentan. Vamos a tomar para esto una cita de Eric Hobsbawm.

En la Historia del Siglo XX, este historiador nos dice:

“La destrucción del pasado, o más bien de los mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven” (1999, 13).

Si la modernidad fue en sí misma una época de quiebre con el pasado, con la tradición ¿qué es lo “nuevo” a lo que esta cita nos enfrenta? ¿De qué nuevas grietas nos habla Hobsbawm? ¿De qué hablamos cuando hablamos de tiempos post-tradicionales? ¿Cuáles serían sus coordenadas básicas?

Cuando revisamos los argumentos que describen un orden social post-tradicional, son las nociones de **certeza y seguridad** las que quizás se nos presentan con más evidencia.

Dice Giddens:

*“Probablemente sólo ahora, al final del siglo XX, estamos empezando a comprender en todo su significado lo profundamente inquietante que es este panorama, ya que cuando las pretensiones de **la razón** reemplazaron aquellas de **la tradición**, parecían ofrecer una **sensación de certidumbre** mayor de la que proporcionaba el dogma preexistente. Pero esta idea sólo logra ser*

*convinciente mientras no reconocemos que la reflexión de la modernidad, de hecho, derriba la razón, siempre que se entienda por razón la obtención de un conocimiento cierto. La modernidad está totalmente constituida por la aplicación del conocimiento reflexivo, pero **la ecuación conocimiento-certidumbre resultó ser un concepto erróneo**. Nos encontramos en un mundo totalmente constituido a través del conocimiento aplicado reflexivamente, pero en donde al mismo tiempo nunca podemos estar seguros de que no será revisado algún elemento de ese conocimiento” (1999, 47. El resaltado es propio).*

La noción de incerteza aparece aquí haciendo referencia a la *“comprensión de que resultados imprevistos pueden ser consecuencia de nuestras propias actividades o decisiones, en lugar de ser expresión de ocultos significados o de la naturaleza de las inefables intenciones de la divinidad”* (Ibid, 40). Así, Giddens sostiene que la reflexividad institucional que la modernidad puso en marcha produjo un nuevo perfil del riesgo hasta hoy desconocido, *peculiar bagaje de amenazas y peligros*.⁵

El nuevo orden social moderno necesitó para justificarse y legitimarse marcar cierta discontinuidad con las ofertas simbólicas de la tradición pre-moderna, hecho que algunos teóricos han llamado “desencantamiento del mundo”, en tanto ya no se le piden al pasado principios para comprender el mundo. Si la modernidad marcó entonces una transformación en la percepción misma de la determinación y la contingencia, es en la actualidad cuando vemos que sus consecuencias parecen haberse “radicalizado”.

Slavoj Zizek lo explica de esta manera:

*“La sociedad actual es totalmente reflexiva, **ninguna naturaleza o tradición** proporciona una base firme sobre la que podamos apoyarnos, e incluso experimentamos nuestros impulsos mas íntimos como resultado de nuestras elecciones. ¿Cómo hay que alimentar y educar a los niños? ¿Cómo debemos proceder para la seducción sexual? ¿Cómo y cuánto tenemos que comer? ¿Cómo podemos distendernos y divertirnos? Todas estas esferas han sido*

⁵ Podríamos preguntarnos aquí acerca de la aparición en los últimos años en el campo pedagógico de la noción de “sujetos en situación de riesgo”, idea que nos habla de una cultura del miedo extendido, del miedo como fundante de la relación con otros. Remitimos a Dussel: 2006.

colonizadas por la reflexividad, es decir, son experimentadas como objetos de aprendizaje y decisión (...) Si la primera Ilustración se proponía crear una sociedad en la cual las decisiones fundamentales perdieran su carácter irracional, basándose en buenas razones, (en una comprensión correcta del estado de cosas): la “segunda Ilustración” nos impone a cada uno de nosotros la carga de tomar decisiones cruciales, que podrían afectar nuestra supervivencia, sin que podamos basarlas adecuadamente en nuestros conocimientos” (2001, 357-359).

Si la sociedad moderna pretendía desmontar el cobijo simbólico de la tradición pre-moderna para así instalar sus nuevas formas simbólicas, la sociedad de riesgo habla del desencantamiento de ese proceso, *“una modernización que antropologiza, cuestiona, problematiza las representaciones colectivas de la modernidad operando para ello desde el referente moderno de la reflexividad del sujeto, esto es, su capacidad de juicio frente a sucesos de la vida cotidiana”* (Gaviria: 2006).

Lo primero que podemos decir entonces, es que en un orden post-tradicional, **la reflexividad** universalizada se transforma en el principio regulador de la acción.

Es Ulrich Beck quien nos explica que las fuentes de significado colectivas (la conciencia de clase, la fe en el progreso, el partido, **la tradición**) de la cultura de la sociedad industrial están sufriendo de agotamiento, quiebre y desencantamiento. Estas han constituido el “soporte” de las democracias y sociedades económicas occidentales hasta bien entrado el siglo XX, y su pérdida hace recaer sobre los individuos todo el esfuerzo de definición, así:

“Hoy las personas no se “liberan” de las certezas feudales y religioso-trascendentales para establecerse en el mundo de la sociedad industrial, sino que se liberan de la sociedad industrial para instalarse en las turbulencias de la sociedad global de riesgo. Se espera de los individuos que vivan con una amplia variedad de riesgos globales y personales diferentes y mutuamente contradictorios” (Beck: 1997, 21).

Las sociedades post-tradicionales esperan de los individuos que sean capaces de dominar esas “oportunidades arriesgadas” sin que puedan tomar las decisiones necesarias sobre una base bien fundada y responsable, es decir, considerando las posibles consecuencias (Ibid, 21).

Esta crisis de las “ficciones de seguridad” genera una apertura de oportunidades y compulsiones para la acción, entre las que es preciso decidir permanentemente sin poder demandar soluciones definitivas, una exigencia que, a través del vivir y actuar en la incertidumbre, se convierte en una especie de vivencia básica. Interrogantes como ¿quiénes serán capaces de hacer y aprender esto? ¿cómo? y ¿por qué? o ¿por qué no?, se convierten a su vez en cuestiones biográficas y políticas claves de la época actual (Ibid, 26). Los individuos deben producir, representar y combinar por sí mismos sus propias biografías.

“Individualización” de la acción indica entonces la desintegración de las certezas de la sociedad industrial y la compulsión a encontrar y buscar nuevas certezas para uno mismo y para quienes carecen de ellas. Los procesos de individualización presuponen un sujeto que debe ser al mismo tiempo “*actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales y convicciones*”. Requisitos que no ofrecen ningún tipo de orden, pero piden amablemente al individuo que se constituya a sí mismo, que planee, entienda, diseñe y actúe, o que sufra las consecuencias; consecuencias que, en caso de fracaso, serán responsabilidad de “uno mismo”⁶ (Ibid, 31). Individuos dedicados al *bricolage* de sí mismos.

Alain Ehrenberg lo dice de esta manera:

“Nos hemos emancipado en el sentido propio del término (...) El individuo soberano, que no se parece nada más que a sí mismo, cuya venida fuera anunciada por Nietzsche, es de ahora en más una de las formas comunes de la vida (...) Nos hemos convertido en hombres sin guía; hemos sido puestos en la situación de tener que juzgar por nosotros mismos, y de construir nuestros propios referentes. Nos hemos convertido en individuos puros, en el sentido en el cual ninguna ley moral ni **ninguna tradición** vienen a indicarnos desde el exterior lo que debemos hacer y como debemos conducirnos” (2000, 15).

Claro que lo que tratamos de argumentar es que esta soberanía no nos ha vuelto todopoderosos o libres de hacer lo que nos conviene. En este sentido “individualización” no significa “libre decisión” de los individuos, por el contrario, la

⁶ Remitimos al capítulo “*Fracaso*”, del texto de Richard Sennet (2000). Allí, un grupo de programadores que pierde su empleo en una oficina de IBM, intenta explicar la causa de sus despidos; el momento clave aparece cuando pueden reconocer su “responsabilidad personal”, “*lo que debiera haber hecho es coger mi vida con mis propias manos...*”, debieran haberse “*arriesgado*”.

gente *está condenada a la individualización* (Beck: *ibid*, 29). La individualización es así una compulsión a fabricar, autodiseñar y autoescenificar no solo la propia biografía, sino también sus compromisos y redes de relaciones a medida que cambian las preferencias y fases de la vida⁷. Algo así como **“no tener mas elección que elegir como ser y como actuar”**. Donde la tradición se ha replegado, o podríamos decir, donde los puntos de referencia tradicionales se muestran “débiles”, nos vemos “forzados” a vivir de una manera más abierta y reflexiva.

Las propias tradiciones, explica Beck, se están haciendo dependientes de la toma de decisiones, y con todas sus contradicciones deben ser experimentadas como riesgos personales. La reconstrucción del pasado que proveía la tradición pasa a convertirse entonces en una responsabilidad, y en una exigencia distintivamente individual. En términos de Zizek, *“la libertad de decisión de la que disfruta el sujeto de la sociedad de riesgo no es la libertad de alguien que puede escoger libremente su destino, sino la libertad angustiante de alguien constantemente obligado a tomar decisiones sin conocer las consecuencias”* (2001, 359).

Ahora bien, como vimos a lo largo de nuestro capítulo 1, los imperativos de la tradición restringían el ámbito de acción, *el campo de la norma*, pero obligaban a los individuos a mantenerse unidos. Lo cierto es que si la tradición era el cemento que mantenía unidos a los órdenes sociales tradicionales, en tiempos de modernidad radicalizada, en tiempos post-tradicionales, ya no está claro que es lo que hace que el cemento pegue (Giddens: 1997). Al decir de Koltai, asistimos a un pasaje en el que *“o importante deixou de ser a enunciação de um mestre, seu dizer, e passou a ser um saber formado por um conjunto de enunciados, um conjunto acéfalo de ditos, produziu-se um novo laço social em que, no lugar da relação mestre/sujeito, passamos a ter uma relação saber (acéfalo)/sujeito, o que evidentemente veio a subverter o exercício da função paterna e incentivar uma adessão a “um mundo sem limites” (Lebru, 1997), que autoriza a transgressão das leis da palavra que nos caracterizam enquanto humanos”*.⁸ La idea misma de comunidad se pone entonces en duda.

⁷ Norbert Elias muestra cómo en las sociedades occidentales se ha ido confiriendo, a través de un lento aprendizaje social más valor a la *identidad como yo* que a *la identidad como nosotros*. Existe no obstante para él una discordancia entre ese deseo construido y estimulado socialmente de autonomía, creatividad y liberación personal –que supone un amplio margen de elección al que sólo tiene acceso una minoría- y las posibilidades reales de satisfacerlo, ya que los modos y ámbitos para lograrlo están fuertemente delimitados y son de difícil acceso (...) En Varela, J. (1995, 188)

⁸Koltai, C. (2001) *Impasses subjetivos e contemporaneidad: Primeiras Reflexoes*. En: **A psicanálise, a Educação e os Impasses da subjetivação no mundo Moderno**. Anais do II Coloquio do Lugar de Vida /LEPSI: Sao Paulo.

Sin tradición que consultar, sin ningún texto “sagrado” como horizonte de nuestras elecciones, sin “autoridad exterior”, todas las esferas de la vida son experimentadas como objetos de aprendizaje y decisión. Esta constatación, lejos de generar algún estado de “liberación” añorada, provoca en los sujetos angustia y desorientación.

Individualización o individuación no significa entonces ampliación de los márgenes de elección personal, no se traduce en un aumento de la libertad subjetiva por sobre los mandatos y las compulsiones sociales, no se trata de un movimiento de emancipación, sino por el contrario un programa de vida compulsivo para el cual se carece de los recursos necesarios para hacer efectiva la autoafirmación. El proceso de individualización es así un programa de redistribución de la libertad individual. Hay una distancia entre el derecho a la autoafirmación y la capacidad de controlar los mecanismos sociales que la hacen viable o inviable, versión “privatizada” de la modernidad donde el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad de los fracasos caen primordialmente sobre los hombros del individuo (Bauman: 2005, 13).

Así, lejos de vernos por fin liberados de toda autoridad exterior, veremos desesperados intentos por compensar la falta del “Otro” con otros tantos “pequeños otros” sustitutos a los cuales el sujeto le transfiere la responsabilidad y de los que espera recibir una fórmula que los saque del atolladero (Zizek: 2001, 354) La búsqueda de autoridades está así, a la orden del día, o como bien dice Marcelo Carusso *“hay padres por donde se mire”*.

3- Los desafíos de la pedagogía en un orden post-tradicional

“Una institución que uno elige construir como se construye una casa, ya no es una institución”.

Dubet y Martucceli: 2000

¿Cuál es el impacto de estas ideas al interior del campo pedagógico? ¿Qué es lo que queda de la pedagogía tradicional cuando introducimos conceptos que le habían sido ajenos? ¿Qué lugar ocupan los dispositivos y las coordenadas que tenían como finalidad hacerle frente a lo incierto, lo precario, lo puramente presente?

¿Cuáles son los desafíos que enfrenta la pedagogía sin la protección de las regulaciones tradicionales?

a- En primer lugar, podríamos decir que los dispositivos de la pedagogía ya no son fijados y regulados por valores exteriores o “trascendentes”. La escuela ya no es una “maquinaria” social cuyo sentido, situado en la “cima”, se propaga y se transforma en “personalidades sociales” a través de rituales y roles. Los alumnos están obligados a producir sus propias significaciones, a organizarlas y a construir su experiencia escolar porque para muchos la escuela ya no es algo “natural”⁹. El sentido de la educación es entonces “inmanente”, fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones. La “producción” de los individuos, función de las instituciones educativas, cambia así de naturaleza (Dubet, Martucelli: 2000):

¿Por qué es útil trabajar, de que manera la escuela permite el crecimiento, por qué llevar a cabo una vida escolar y una vida juvenil, en que medida los aprendizajes escolares son necesarios para la formación de uno mismo y de su autonomía? ¿Por qué y cómo motivarse? Estas preguntas se planteaban sin duda en la escuela republicana, pero la institución proponía respuestas establecidas (...) Hoy estas preguntas son mucho más problemáticas (...) son los actores mismos quienes en función de sus recursos escolares y sociales, deben construir su experiencia escolar (Ibid, 210).

Podríamos pensar que el vuelco a la psicologización de las relaciones pedagógicas y fundamentalmente el incremento de la preocupación por la autonomía de las instituciones, es parte de este movimiento de desinstitucionalización. En las sociedades actuales, la “dependencia” ha pasado a ser una condición “vergonzante” (Sennet: 2000), se supone que arriesgarse es estimular la autoafirmación más que someterse a lo que viene dado.

La “unidad” que proponía la pedagogía tradicional, la que suponía una fuerte homogeneidad en los valores a transmitir, ya no parece ser tal. La reflexividad, la autoproducción de normas se ubicó del lado de la subjetividad.

Dubet y Martucelli nos explican que los valores compartidos aseguraban la regulación de los roles. Hoy, caídas las jerarquías institucionales, los individuos -quienes eran el desenlace del proceso institucional-, se chocan en la cima de la jerarquía de la acción; la subjetividad que era concebida como la interiorización de las presiones sociales, pasa a ocupar el centro de esta integración (Ibid, 212). No hay conformidad a reglas

⁹ Nos estamos refiriendo aquí a la naturalización que hacemos de la experiencia escolar, homologando educación y escuela. Remitimos a Pineau (2000).

generales sino producción de experiencias propias¹⁰, auto-producción de normas, sintetizando *“ser ellos mismos siendo el producto de sus obras”* (Ibid, 238).

Ahora bien, dejamos aquí planteadas algunas preguntas: *¿pueden vincularse la pedagogía y la autoformación? ¿Cómo ser uno mismo sin la mirada de los otros? ¿Qué tipo de pedagogía puede pensarse sin producción de lazos? ¿Cuáles son los desafíos que se le presentan a un sujeto “obligado” a ser libre y soberano? ¿Cómo articular los desafíos del individuo con las apuestas colectivas?*

b- En segundo lugar, y como ya argumentamos, en un orden post-tradicional caracterizado por el riesgo *“...se espera de los individuos que sean capaces de dominar esas “oportunidades arriesgadas” sin que puedan, debido a la complejidad de la sociedad moderna, tomar las decisiones necesarias sobre una base bien fundada y responsable, es decir, considerando las posibles consecuencias”* (Beck: 1997, 21).

¿Cómo pensar entonces la “formación” de un sujeto en este orden post-tradicional? Entendemos que el debilitamiento de la idea de tradición nos enfrenta al corrimiento de lo que -hasta hace poco tiempo- entendimos por “formación” de los sujetos.

Algunas propuestas pedagógicas parecen “leer” esta nueva realidad, como un desafío para la pedagogía que debería de ahora en más, *“acompañar el encuentro del yo favoreciendo las competencias del obrar autónomo a partir de sí mismo”*. Una nueva pedagogía crítica que entiende que estos *“procesos de individualización son en sí mismos procesos de formación o de constitución de subjetividades, (...) que apuntan al fortalecimiento de la capacidad reflexiva, es decir, de la capacidad de actividad autónoma de los procesos comprensivos, un concepto reflexivo de educación, donde los individuos adquieren las condiciones previas que les permiten actuar y organizar de forma autónoma sus procesos de conocimiento, así como juzgar crítica y creativamente, para luego estar a la altura de las contingencias de la vida”* (Gaviria: 2006, 94).

La respuesta que le cabe a la pedagogía frente a las necesidades de orientación de la individualización consistiría en este registro, *“en la formación, a partir de la edad juvenil, de capacidades que pongan al individuo en condiciones de crearse a sí mismo orientaciones válidas, búsquedas itinerantes de referentes normativos”* (Gaviria: 2006). Estos argumentos parecieran dejar de lado las consecuencias que la destitución de toda autoridad exterior genera en la vida emocional de los sujetos. Esta crítica es la

¹⁰ El trabajo de Tiramonti (2005) trabaja sobre esta idea en relación a los “sentidos” que las instituciones educativas se dan a sí mismas, en un sistema educativo fragmentado.

que Zizek realiza a los teóricos de la sociedad de riesgo, -Giddens entre ellos-; quienes a pesar de reconocer las transformaciones de la sociedad postradicional “...dejan intacto el modo fundamental de la subjetividad del sujeto: su sujeto sigue siendo el sujeto moderno, capaz de razonar y reflexionar libremente, de decidir acerca de su conjunto de normas y escogerlas, y así, sucesivamente” (Zizek: 2001, 363).

Por otro lado, cierta lógica cercana al gerenciamiento se hace presente en estos discursos que convocan a los sujetos a movilizarse, a construir proyectos, a dejar de legitimar su acción en las rutinas establecidas y en la idea de autoridad, reivindicando el “sí mismo” y las “disposiciones personales”. Una educación amenazada por el espectro de “el culto de sí mismo”. En lugar de que una persona sea “puesta en acción” por un orden exterior (o por la conformidad a la ley) se hace necesario apoyarse en resortes internos.

Dice Alain Ehrenberg:

“Cualquiera sea el espacio considerado (empresa-escuela-familia) el mundo ha cambiado las reglas. Ya no se trata de obediencia, disciplina, conformidad a la moral general, sino de *flexibilidad, cambio, rapidez de reacción*. El dominio sobre sí mismo, la agilidad psíquica y afectiva, la capacidad de acción, hacen que cada uno deba tolerar la carga de adaptarse permanentemente a un mundo que pierde, precisamente su permanencia, un mundo inestable, provisorio, hecho de flujos y de trayectorias que ascienden y descienden como si fueran dientes de serrucho (...) estas transformaciones institucionales dan la impresión de que cada uno, incluso el mas humilde y mas frágil, debe asumir la tarea de elegir todo y de *decidir todo*”(Op. Cit, 223).

Los modelos disciplinarios retroceden así ante el avance de normas de gestión que incitan al personal a comportamientos autónomos y a reducir las jerarquías. Responsabilidad, autonomía, motivación, flexibilidad¹¹, forman el nuevo culto del mercado “escolar”. Para la pedagogía tradicional el espacio escolar hacía del alumno alguien “preso” de una configuración normativa del deber y de la conformidad en las prohibiciones. Disciplina, obediencia, sumisión, cuerpos dóciles, eran garantes del “orden” escolar. En esa configuración el alumno se somete a la disciplina o se rebela contra ella, se observan las prohibiciones o se las transgrede.

¹¹ “Bailar” y “Surfear” son las mejores metáforas para aproximarse a la naturaleza del capitalismo en su nuevo avatar, metáforas que nos hablan de la levedad y la facilidad de movimientos (Thrift, citado en Bauman: 2005).

Si seguimos el argumento de Ehrenberg, en el momento en que la acción no tiene otro agente que el que la cumple y de la cual es responsable, la figura misma del sujeto sale transformada, en tanto el lugar mismo de la “ley” se ha modificado acompañando esta supuesta “liberación”.

Sin tradición, sin alguien que tire de los hilos, sin autoridad exterior, la responsabilidad pasa a uno mismo, entonces, *“la cuestión de la acción ya no es ¿tengo el derecho de hacerlo? sino ¿soy capaz de hacerlo?”*. El lugar del deber, la ley y la prohibición es suplantado así por el mandato de la *capacidad* y la *competencia* (Antelo: 2006).

Estas afirmaciones abren a nuestro juicio una pregunta complicada, que involucra a los principios fundadores de una sociedad, es decir, *al horizonte de un mundo en común*.

¿Cómo pensar la formación de un sujeto sin tener en cuenta los apuntalamientos culturales y sociales que lo inscriben en una historia, en un contexto de recursos y raíces?

Por otro lado, entendemos que lejos de que la sociedad de riesgo *movilice* a los sujetos a *“reflexionar sobre las condiciones vitales en las cuales se desenvuelve, recuperando de esta forma su experiencia”* (Gaviria: op.cit); en un contexto donde estamos obligados a decidir, donde desaparecen las formas sociales que producían ordenes vinculantes y ficciones de seguridad relevantes para la acción; lo que domina es el imperativo de *abstenerse*. Al decir de Beck *“Quien describa el mundo como riesgo, en último término devendrá incapaz de actuar, lo relevante aquí es que la expansión e intensificación de la intención de control acaba produciendo su opuesto”*. (2001, 23)

Estamos más cerca entonces de pensar las complejidades que a la pedagogía le genera la ausencia de ese enunciador colectivo portador de credibilidad para un sujeto que ve crecer su libertad al mismo tiempo que disminuyen su solidez y sus certezas.

Quizás la proliferación de “expertos” especialistas de todo tipo sea un síntoma de esta época post-tradicional, que intenta “ocultar” la incertidumbre y la angustia que la toma de decisiones a la que nos vemos expuestos cotidianamente, nos genera.

Lejos estamos entonces de pensar que los sujetos de esta “modernización reflexiva” estén en actitud “performante”, en búsqueda de síntesis de cambio y gestión de conflictos” (Gaviria: op. cit). No creemos que la individualización signifique “libre decisión” de los individuos, por el contrario, los individuos se enfrentan a la angustia de ***“no tener mas elección que elegir como ser y como actuar”***.

La seguridad y el sentimiento de pertenencia se ven reemplazados por la incertidumbre y la “fatiga” de ser uno mismo¹². Individuos que ven crecer su autonomía al mismo tiempo que sus responsabilidades.

Claro que, paradójicamente, cuando ninguna tradición nos indica desde el exterior que hacer y como conducirnos, vemos resurgir la preocupación por la restauración de la ley, la necesidad de referentes estructurales y el pedido de “límites”.

En este sentido, el *campo de la norma* que definía toda tradición, podía resultar alienante, al igual que el tiempo rutinario y aburridor que la secundaba, pero siempre se encontraban allí medios de evasión¹³.

Si durante mucho tiempo la pedagogía crítica sostuvo la pancarta de la “emancipación” en un movimiento declaradamente antiinstitucional, en la actualidad el tema de *remitirse-a- la- ley y de- los- límites- que- no- deben- ser- sobrepasados* sucede manifiestamente a las aspiraciones colectivas a que ya no se pongan límites a la libertad de elegir cada uno su propia vida (Ehrenberg: op. cit). Ya no es entonces la ruptura con el orden establecido, la contravención a la norma, sino *la búsqueda de ella* lo que espanta¹⁴. El deseo de entrar en el campo de “la norma”, es hoy leído como un signo de decadencia de los *valores tradicionales* de la familia, la escuela, la nación, más precisamente de “la autoridad” y la “ley” en todas sus formas.

Al decir de Roudinesco:

“El gran deseo de normatividad de la antiguas minorías perseguidas siembra el desorden en la sociedad. Todos temen, en efecto, que no sea otra cosa que el signo de una decadencia de los **valores tradicionales** de la familia, la escuela, la nación, la patria y sobre todo la paternidad, el padre, la ley del padre y la autoridad en todas sus formas (...) de allí la evocación constante de las catástrofes presentes y venideras: los profesores apuñalados, los niños violadores y violados, los automóviles incendiados, los suburbios librados al crimen y la ausencia de toda autoridad” (2003, 10).

¹² Nombre del texto citado de Alain Ehrenberg (2000).

¹³ Como afirma Puiggrós “*Lo que el discurso escolar es renuente a dejar entrar, tarde o temprano, penetra descontrolado por la ventana*” (1995, 28).

¹⁴ Alain Ehrenberg nos explica que a finales de los años 1960, la emancipación es la consigna que reúne tras de sí a la juventud: todo es posible. *El movimiento es antiinstitucional: la familia es agobiante, la escuela es un cuartel, el trabajo una alineación, y la ley un instrumento de dominación del cual es necesario liberarse. Treinta años más tarde existe el peligro de que se imponga otra consigna: nada es posible (...) Fatigados y vacíos, agitados y violentos, en suma, nerviosos, medimos en nuestros cuerpos el peso de la soberanía individual* (Op. cit, 17).

La cuestión de “la Referencia” surge entonces en el momento en que ya no se dispone **de la autoridad de la tradición, de la cual se ha emancipado la sociedad.**

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

Dos posiciones encontramos cuando revisamos el campo de la pedagogía actual: el lugar de la resistencia al cambio como manera de protegerse de los desafíos de la “individualización”¹⁵, en este sentido los discursos pedagógicos muchas veces se convierten en lugares donde la “nostalgia” habita con cierta credibilidad¹⁶ (pero sólo como discurso nostálgico), o donde funcionan ciertas formas (irrelevantes) de resistencia a la completa desaparición del pasado (Larrosa: 1996, 450).

En el otro polo, los discursos pedagógicos aparecen revestidos de “lo nuevo”, en este sentido la escuela *“ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos”* (Tedesco: 2003, 106). Desde esta perspectiva, se considera que el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado, su función se resume en la tarea de enseñar el *oficio de aprender*, por lo que pasaremos a ser *“acompañantes cognitivos”* (Ibid, 106). Aprender se convierte así en un acto creativo donde el sujeto “debe” ser el protagonista.

Siguiendo a Violeta Nuñez creemos que *“quejarse de lo actual y paradójicamente renegar de la herencia, son los extremos que hoy atenazan a los educadores, dejándolos en un territorio donde la ignorancia, vestida de seudoteoría a la moda, hace su agosto”* (1999, 45).

¹⁵ Podríamos pensar como ejemplo claro el “sentido” que adquieren las tradiciones en la “conservación” de cierto status social en muchas escuelas de “elite” (Ziegler: 2005). Allí, las tradiciones son hoy “recuperadas” como medios para minimizar los riesgos: *“Ante la percepción de la vulnerabilidad de las normas y la debilidad de las instituciones para sostener la autoridad frente a las nuevas generaciones, las familias y las escuelas redoblan su apuesta para ofrecer un marco de socialización fuerte que afronte los procesos de desinstitucionalización recurriendo a la herencia de las tradiciones* (2004: 81).

¹⁶ Dice Laclau refiriéndose a la tradición del marxismo que “la verdadera lealtad a una tradición consiste en reconocer en el pasado su carácter histórico y transitorio, su diferencia con el presente (una diferencia que implica al mismo tiempo continuidades y discontinuidades), y no en transformar ese pasado en un modelo y un origen al que uno trata de *reducir* el presente a través de manipulaciones teóricas cada vez mas absurdas y menos creíbles (Laclau: 1993, 203). Muchos de los discursos conservadores en el campo de la educación se inscriben en esta perspectiva, en tanto parecieran repetir un lenguaje totalmente obsoleto. Remitimos al ensayo de Narodowski (2004) *“Dar pena”* en El desorden de la educación.

c) Si una de las consecuencias de esta sociedad post-tradicional es la pérdida de referentes simbólicos que garanticen “seguridad” en la acción, es la idea de “confianza” la que comienza a transformarse. El orden post-tradicional se caracteriza justamente por la caída de la confianza y la sustitución por la fiabilidad. Ulrich Beck nos explica que la confianza deja de ser un dato ontológico y se convierte en una conquista reflexiva y transitoria. La confianza deviene en *fiabilidad* cuando existe una evaluación de la actuación, esto es, quien decide es el responsable del cálculo o evaluación de los efectos colaterales de su accionar, por ende, la deslegitimación recae en la postura asumida, no en el encantamiento simbólico (Muñoz Gaviria: 2006). La noción de fiabilidad nos habla de que las decisiones del sujeto son las condiciones de base para la búsqueda itinerante del futuro, en tanto ya no es posible acudir a corazas protectoras que garanticen la realización positiva de las acciones (Ibid). Giddens se encarga de diferenciar, siguiendo este razonamiento, la figura del guardián vinculada a la idea de sabiduría, que hemos descrito en nuestro capítulo 1, de la figura moderna del “experto”. La idea del “experto” aparece con fuerza en algunos textos pedagógicos que lo vinculan al docente “profesional”:

“El nuevo docente se encuentra situado en un contexto donde la división del trabajo pedagógico es mucho más compleja en la medida en que se incorporan nuevas figuras profesionales (orientadores, animadores culturales, productores de texto, especialistas en evaluación, expertos en tecnología educativas, bilingüismos, multiculturalismos). Su actividad es cada día más relacional y la polivalencia, la capacidad de tomar iniciativas y asumir responsabilidades, la evaluación, el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos se convierten en competencias estratégicas que definen su nuevo rol profesional (...) Competencia técnica y autonomía son componentes clásicas de la definición ideal de una profesión” (Tedesco, Tenti Fanfani: 2002).

Cuando se consulta a un experto, se supone en él la posesión de un cierto saber y esto implica cierta dosis de “confianza”. Ahora bien, como nos recuerda Cornú la *expertise* se vincula a la idea de confianza limitada, una confianza que necesita rodearse de garantías, certificados, reputación, experiencia necesaria, esto es lo que Giddens llama “fiabilidad”, “*Las habilidades o el conocimiento que poseen los expertos son esotéricos solo en tanto expresan su compromiso con el dominio de una*

determinada especialidad, el individuo que consulta a un experto podría haber ocupado el lugar de este último si se hubiera concentrado en el mismo proceso de aprendizaje". La expertez difiere entonces de la sabiduría, ya que "la confianza basada únicamente en la suposición de competencia técnica, es *revocable* (...) puede ser retirada ante el primer reparo" (Giddens: 1997).

Esta transformación podría pensarse como un síntoma de lo que Žizek ha llamado la caída de la eficacia simbólica; resultado directo de esta reflexivización universalizada a la que hicimos referencia.

Para Žizek, ideas como la de "confianza" se basan en un mínimo de aceptación *no reflexionada* de la institución simbólica; en última instancia, la confianza siempre involucra un salto de fe: cuando confío en alguien, lo hago porque simplemente creo en sus palabras, y no por razones racionales. La confianza en el guardián, como argumentamos en este trabajo, implicaba una obligatoria obediencia. El saber al que el guardián tenía acceso no era cuestionable.

En este sentido, un planteo de Marcelo Caruso nos parece clave para pensar las transformaciones de la pedagogía en un orden post-tradicional. En el capítulo 2 decíamos siguiendo a este autor que la escuela, tal como nosotros la conocimos funcionó –y el dice, solo podrá seguir haciéndolo- en tanto prometía y garantizaba el acceso directo a la "gracia moderna del saber". No es azaroso entonces que durante largo tiempo hayamos hablado del "templo" del saber, o de la palabra "santa" de la maestra.

La hipótesis de Caruso en relación a las transformaciones que aquí describimos, es que, *a mas conocimientos expertos*, -la compulsión a la capacitación durante mucho tiempo pareció ser en nuestro país la "panacea" al problema de la demanda de mayor "calidad educativa"- *mas desautorización, mas desinvertidura*.

Podemos asumir que la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad es una condición estructural necesaria de la eficacia de toda acción pedagógica. Sin embargo, creer que la "autoridad" se gana recurriendo a "técnicas y dispositivos de seducción" nos parece un argumento al menos ingenuo. El ejercicio de la autoridad tiene que ver no con el saber, sino con la creencia. Esto es lo que parece fallar cuando se pretende re-fundar la autoridad del docente en la compulsión a la capacitación, en la asignación de competencias técnicas, o en la formación en las nuevas "artes de la seducción".

d) Decíamos que la idea de tradición remitía a una concepción de tiempo y espacio, categorías que cambiaron con la llegada de la modernidad, en tanto esa relación comenzará a ser *mutable y dinámica y no predeterminada e invariable*.

Pareciera que en tiempos post-tradicionales ese vínculo tiempo-espacio ha dejado de ser eficaz. Tal como venimos señalando, la pesadez y el gran tamaño –características que como vimos formaban parte del formato escolar tradicional- han dejado de ser posesiones “valiosas” para convertirse en desventajas. Así, “*la batalla de la dominación está entablada entre fuerzas equipadas respectivamente, con las armas de la aceleración y la demora*” (Bauman: 2005,129).

El “largo plazo” es hoy un envase carente de significado, en tanto quedarse con las cosas largo tiempo, más allá de su “fecha de vencimiento” y mas allá del momento en que se ofrecen reemplazos “nuevos y mejores”, “superiores”, es un síntoma de carencia (Ibid, 135). Ahora bien, como vimos, la idea de conservación fue central a la hora de definir la eficacia de la pedagogía tradicional, *¿Qué queda entonces de la pedagogía tradicional cuando la duración deja de ser un valor para convertirse en un defecto?*

Dice Bauman:

“A lo largo de toda la historia humana, la tarea de la cultura fue extraer y sedimentar duras semillas de *perpetuidad* a partir de las transitorias vidas y las fugaces acciones de los humanos, ***conjurar la duración a partir de la transitoriedad, la continuidad a partir de la discontinuidad***, y trascender así los límites impuestos por la mortalidad humana poniendo a hombres y mujeres mortales al servicio de la inmortal especie humana (...). La nueva instantaneidad del tiempo cambia radicalmente la modalidad de cohabitación humana –y especialmente la manera en que los humanos atienden (o no atienden, según el caso) sus asuntos colectivos, o más bien la manera en que convierten (o no convierten, según el caso) ciertos asuntos en temas colectivos- (1995, 135 subrayado propio).

Esta tarea fue, como intentamos argumentar, largamente cumplida por la educación entendida como forma de conservación de tradiciones. Así, las ideas de *continuidad, duración, perpetuidad*, aparecen directamente vinculadas a la eficacia de las tradiciones y a la acción de educar.

La tradición era entendida además como mecanismo de conservación de las identidades colectivas¹⁷; y como depósito de pautas, normas o leyes que mostraban un camino a seguir. Nos resulta difícil entonces pensar en una pedagogía indiferente a la duración. El advenimiento de la “instantaneidad” lleva a la cultura -y aquí diremos a la educación en tanto transmisión de la cultura- a un territorio inexplorado, *donde la mayoría de los hábitos aprendidos para enfrentar la vida han perdido toda utilidad y sentido* (Bauman: 2005, 137).

De allí, podríamos decir, la desorientación que muchas veces parece habitar el terreno educativo, desorientación que se explica por la interrupción de esos relatos que permitían la construcción de normas para la acción.

Nuestra época al decir de Larrosa, *“se habría liberado de todos los lazos que la unían con la tradición o, de un modo más radical, habría abolido la idea misma de tradición (...) la conservación y la renovación del pasado se nos habría hecho innecesaria tanto para ese presente perpetuo que fabrica la cultura de masas como para ese futuro organizado al que se orienta la racionalidad técnico-científica* (Larrosa: Ibid, 450).

Claro que -parafraseando a Bauman- la memoria del pasado y la confianza en el futuro han sido, hasta ahora, los pilares sobre los que se asentaba la educación, una educación que supo tomar partido por *lo duradero* frente a lo transitorio, por la *inmortalidad* frente a la mortalidad de los logros de la humanidad, por la *responsabilidad* hacia el futuro frente al puro presente”¹⁸.

Ahora bien, también es cierto que el proyecto de una pedagogía “sin tradición” fue *el ideal* a alcanzar de todo “progresismo” pedagógico.

Lo “nuevo”, lejos de habernos liberado de las coacciones de la tradición nos enfrenta a nuevos riesgos y peligros, en términos de Deleuze a nuevas liberaciones y nuevas servidumbres. Como tratamos de argumentar aquí, la instauración de nuevos marcos interpretativos para la pedagogía no permanece exenta de generar nuevas imposiciones y prescripciones. Siguiendo a Foucault podemos pensar que las prácticas de la liberación abren *“un campo a nuevas relaciones de poder que hay que controlar mediante prácticas de libertad”* (1996, 97).

¹⁷ Afirma Huyssen (2000) que *“Cuanto más prevalece el presente del capitalismo consumista avanzando por encima del pasado y del futuro, cuando más absorbe el tiempo pretérito y el porvenir en un espacio sincrónico en expansión, tanto más débil es el asidero del presente en sí mismo, tanto más frágil la estabilidad e identidad que ofrece a los sujetos contemporáneos”*.

¹⁸ *“La memoria del pasado y la confianza en el futuro han sido, hasta ahora, los dos pilares sobre los que se asentaban los puentes morales entre lo transitorio y lo duradero, entre la mortalidad humana y la inmortalidad de los logros humanos, y entre la Asunción de responsabilidad y la preferencia por vivir el momento”* (2005,138).

La autonomía y la libertad de acción en un contexto *post-tradicional* emancipado del pasado ha traído nuevas formas de dependencia¹⁹.

¹⁹ Richard Sennet ubica esta paradoja en el campo laboral, “Nos imaginamos que estar abiertos al cambio, se adaptables, son cualidades del carácter que se necesitan para una acción libre –el ser humano es libre porque es capaz de cambiar-No obstante en nuestro tiempo, la nueva economía política traiciona ese deseo personal de libertad. La repugnancia de la rutina burocrática y la búsqueda de flexibilidad *han producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear las condiciones de liberación*” (2000, 45)

CONCLUSIONES

“La identidad de una lengua, de un pueblo, de una generación, está en su legado, en la herencia que nos deja de aquello que más ha apreciado de su pasado. Si eso se pierde, corremos el peligro de caer en la barbarie de innovaciones huera. Y eso es lo que parece dibujarse en cualquier horizonte hacia el que dirijamos la mirada”.
Georges Steiner: 2005

Este trabajo de tesis se inició con una afirmación y una pregunta. La afirmación sostenía la declinación de los rasgos propios de un tipo de pedagogía históricamente denostada en nuestro campo: la pedagogía tradicional. En función de este argumento, la pregunta que asomaba tenía un costado paradójico: ***¿Por qué la declinación de los rasgos de la “pedagogía tradicional”, -histórica y masivamente discutida- genera nuevos malestares, en lugar de abrir “escuelas felices” que reboseen de liberados sujetos críticos, flexibles, autónomos y abiertos al cambio?***

Al mismo tiempo iniciábamos nuestro recorrido por una serie de planteos que principalmente desde el campo de la sociología, mostraban un ordenamiento social marcado fundamentalmente por el agotamiento de las autoridades exteriores, y el valor otorgado a la autonomía de los sujetos en la regulación de toda acción, ordenamiento que algunos autores denominaban “post-tradicional” (Giddens:1997).

Estas afirmaciones abrían una serie de interrogantes sobre los que era necesario trabajar: ***¿Cómo se consolidó el vínculo entre pedagogía y tradición? ¿Puede pensarse una pedagogía sin tradición? ¿Cuáles son las consecuencias “inesperadas” de su destitución? ¿Cuál es el impacto de la idea de lo “post-tradicional en el terreno pedagógico?***

Con estas preguntas como marco general, esta investigación se propuso prioritariamente re-visitar el concepto de **tradición** corriéndolo del lugar que la historia de la pedagogía le había asignado, tarea no exenta de dificultades en tiempos de cambio rápido y reinención constante de las ideas, por ende desafío factible de ser tildado de anacrónico.

Si bien inscribimos este trabajo en una perspectiva estrictamente pedagógica, la revisión de nuestra categoría central aparece cruzada por lecturas filosóficas, sociológicas y psicoanalíticas; miradas que justamente permitieron poner en movimiento la categoría seleccionada.

El recorrido que nos propusimos avanzó de la siguiente manera:

En primer lugar iniciamos una revisión del concepto mismo de “tradición”. La primera definición del mismo nos llevó a indagar en una forma de representación del tiempo y en un concepto “pedagógico” por excelencia: el concepto de transmisión.

Así, afirmamos en nuestro capítulo 1 que toda tradición supone la preeminencia del pasado sobre el presente, en tanto en su definición misma la tradición no es más que el “pasado” revestido de autoridad. Sostuvimos entonces que toda tradición es un intento de “domesticar” al tiempo y a su *paso*, la forma en que las sociedades entablan un diálogo con los antepasados.

Estos primeros enunciados nos llevaron a reconocer una necesidad propia y distintiva de lo humano, la de construir una *continuidad* entre los tiempos. El hombre “inventa” tradiciones con la intención de sostener la continuidad entre *pasado, presente y futuro*, entre los muertos y los vivos. En tanto toda tradición es una forma de “representación” de los antepasados, funciona como “Referencia” o “Autoridad” exterior que brinda seguridad; ofrece a los sujetos un origen, un relato, un orden, un punto de apoyo para la construcción de sus propios discursos.

Esa referencia a un discurso autorizado y socialmente reconocido, permite además que los individuos se sientan “perteneciendo” a una comunidad, hecho que vincula directamente a las tradiciones con la memoria colectiva.

Marcamos entonces la función normativa y en este sentido “ligante” que posee toda tradición, *juego de referencias, montaje, revestimiento de legitimidad, emblema* necesario nada menos que para que la reproducción humana sea posible (Legendre: 1996).

Esta idea de “ligazón” nos remite directamente al concepto de transmisión, concepto que nos habla justamente del *pasaje* de una propiedad (bienes, ideas, fuerzas, formas) en el tiempo y de la conservación que ello implica. El acto de transmisión instauro un heredero y garantiza la preservación de esa propiedad, esto es la repetición a través de las generaciones.

Claro que nuestro recorrido avanzó sobre la paradoja entre continuidad y renovación que toda tradición y todo acto de transmisión supone: *traducción, traición, transformación*. Esto nos permitió alejarnos de cierta mirada sobre lo “tradicional” que prioriza la continuidad, la reproducción de lo idéntico, la sedimentación de los sentidos; y sostener criterios distintos; esto es: la educación entendida como fuerza de permisión que no reniega de la tradición, pero que se habilita y autoriza a releerla, reinterpretarla, resignificarla, reconociendo el derecho a inventar otra cosa” (Frigerio: 2002, 7).

Ahora bien, la lectura de textos que nos hablaban de la fuerza de las tradiciones nos llevó a bucear en sus vínculos estructurales con la memoria, el lenguaje de los rituales, la idea de autoridad, y la idea de rutina.

Es a partir de revisar esos vínculos que nos fue posible argumentar acerca de la eficacia que las tradiciones poseen, sobre todo a la hora de ofrecer seguridad, protección, estabilidad, sentido de conservación, integridad, cohesión. La idea de ley comenzaba a aparecer como sinónimo de tradición. Ley no como sinónimo de “la norma” sino en términos de lo que Legendre llamaría *“la cuestión vital del lazo de un sujeto a la normatividad”*.

En el segundo capítulo nuestra intención fue avanzar tratando de analizar las particularidades que este concepto adopta al introducirse en el terreno pedagógico. En un rastreo por manuales de pedagogía de diferentes épocas, y lejos de lo que suponíamos, encontramos que el término “pedagogía tradicional” aparece asociado a numerosos y disímiles significados, fijándose a lo largo de la historia algunos sentidos más que otros.

Varios argumentos fueron trabajados en este capítulo.

-En primer lugar sostuvimos que el concepto de “pedagogía tradicional” no puede definirse en términos positivos, sino que la expresión “pedagogía tradicional” ha servido para nombrar un “contramodelo” que cada una de las pedagogías autodenominadas *“renovadoras, nuevas, progresistas, innovadoras, activas, alternativas, críticas, liberadoras”* pretendió construir.

Afirmamos que el pensamiento pedagógico ha sido históricamente proclive a organizarse en torno de oposiciones binarias, antinomias donde siempre un término es privilegiado en relación al otro, al mismo tiempo que superador del mismo: *Tradicional-Nuevo, Tradicional-Crítico, Tradicional-Alternativo, Tradicional-Moderno, Tradicional-Liberador*, lógica binaria que tiende a separar términos mutuamente dependientes.

A diferencia de esta oposición entre identidades que se excluyen, nuestro argumento avanzó en la afirmación del carácter constitutivo de lo “negativo” en la construcción de toda identidad. El concepto de *“exterior constitutivo”* (Laclau: 1997) nos resultó de utilidad para pensar a la *pedagogía tradicional* como aquel exterior que permite a lo “nuevo”, “lo alternativo”, “lo crítico”, “lo constructivista”; fundarse como tal. No hay entonces pedagogía liberadora, crítica, nueva, sin pedagogía tradicional.

-En segundo lugar argumentamos alrededor de la temporalidad retroactiva que da origen a toda tradición: en tanto el pasado está siempre rescribiéndose, *es la recolección la que hace la herencia* (De Certeau: 1997). Las tradiciones siempre son

desde este argumento tradiciones inventadas, en tanto el acto de transmisión es el que funda, el que inventa retroactivamente su origen, el que decide a posteriori “lo que habrán sido”.

La pedagogía tradicional se ha articulado así a distintas significaciones a partir del campo desde el cual retroactivamente se la construya. Hay “pedagogías tradicionales” construidas desde la escuela nueva, desde la crítica al normalismo, desde la reacción al tecnicismo, desde el rechazo al humanismo, desde el ataque a la escolástica. Un modelo pedagógico se convierte en “tradicional” a partir de aquella pedagogía que desde cada actualidad reconoce su crítica a la tradición anterior. Remisión donde sin embargo, hay dos recurrencias:

- lo tradicional suele ocupar un lugar hegemónico, el lugar de las pedagogías “trionfantes” o “dominantes”
- lo tradicional siempre es un “mal” lugar, ubicado del lado de lo sedimentado, de la inercia, de lo repetitivo, de lo rutinario, de lo no-original

Por último en este capítulo revisamos el vínculo entre tradición y modernidad. Afirmamos que la modernidad estableció una compleja y paradójica relación con lo tradicional, enfrentándose a la necesidad de destruir, y al mismo tiempo de producir tradiciones en masa. Siguiendo el trabajo de Eric Hobsbawm (2001) el concepto de “tradicción inventada” nos resultó de utilidad para explicar la forma en que la modernidad diseñó y puso en marcha la maquinaria de la transmisión de la cultura cargando con el peso de toda *una tradición anterior*.

Retomando principalmente los análisis de Querrien (1979), Carusso (2001), Pineau (2001) y Narodowski (1994) sostuvimos que en el contexto de la crisis europea de la confesionalización de las sociedades, el nacimiento de los sistemas educativos estuvo marcado por el formato de una **escuela “tradicional” de la modernidad**, encargada de hacer repetir y memorizar, escuela vinculada al silencio, la inmovilidad, la autoridad del adulto y la domesticación de los niños. Los sectores dominantes europeos y americanos asignaron así a la escuela una función conservadora y estabilizadora, que asumió el formato de “pastorado” modernizado.

Ahora bien ¿cuáles han sido los dispositivos que dieron “forma” a esta pedagogía?

Utilizamos en nuestro capítulo tres el concepto de “coordenadas” para dar cuenta de algunos de los grandes núcleos transdiscursivos de la pedagogía; esto es, los

dispositivos que han *perdurado* a pesar de la existencia de profundas y a veces definitivas mutaciones (Narodowski:1999).

A través de la lectura de manuales de pedagogía, intentamos definir aquellas que aparecen de manera recurrente a la hora de definir una “pedagogía tradicional”:

En primer lugar ubicamos la idea de “aislamiento”. El alejamiento que la pedagogía tradicional impone al niño en el espacio y en el tiempo, a partir de dispositivos como el *encierro*, y la enseñanza de lo *antiguo* delimitan un corte profundo entre el mundo escolar y el mundo social y refuerzan la función “conservadora” de la pedagogía.

Por otro lado, la enseñanza asumida como coerción externa, vinculada directamente a la desconfianza sobre la “naturaleza” infantil; y por lo tanto asociada a la centralidad de la figura del maestro y a la enseñanza simultánea, única que reúne las condiciones necesarias del carácter *disciplinario* y *correctivo* propio de la pedagogía tradicional.

Por último, las estrategias que refuerzan la sospecha lanzada sobre esta vida y la compensación buscada *en un más allá trascendental* o en una antigüedad: la memoria, la repetición.

Podríamos decir que el desprecio por el tiempo “actual”, la exaltación de los modelos del “pasado”, la idea de “autoridad exterior”, la lógica de la “repetición” y el trabajo “rutinario” nos permiten ligar la eficacia de la pedagogía tradicional con los elementos que, como vimos, hacían a la “seguridad” que produce toda tradición. En este sentido, quizás nos hablen de un vínculo no menor a la hora de pensar la persistencia de la pedagogía tradicional como “pedagogía triunfante” en el tiempo.

En el capítulo 4 intentamos avanzar sobre el impacto que tiene en nuestro campo la idea de lo post-tradicional y, fundamentalmente –dada la dificultad que genera a toda investigación dar cuenta de la “actualidad”, de los “signos” de lo nuevo- dejar abiertas algunas preguntas.

¿Qué sucede cuando palabras como riesgo, autonomía, novedad, cambio rápido, flexibilidad, se insertan en el conservador y seguro terreno de la pedagogía? ¿Qué lugar ocupan los dispositivos que tenían como finalidad hacerle frente a lo incierto, lo precario, lo puramente presente?

Al hablar de un orden “post-tradicional” fundamentalmente marcamos la idea de **reflexividad** como principio regulador de toda acción. Esto es, cuando las fuentes dadoras de sentidos “colectivos” -la tradición, en nuestro caso- sufren de agotamiento, parece recaer sobre los individuos la responsabilidad de su definición, el sólido y seguro mundo de la tradición se convierte entonces en objeto de elección y decisión

(Antelo: 2003c). Los individuos deben producir, representar y combinar por si mismos sus propias biografías.

Algunas cuestiones destacamos en relación al impacto de esta idea en el campo pedagógico:

-La afirmación del sentido de la educación como algo “inmanente”, fabricado por los mismos actores en sus experiencias y relaciones. La psicologización de las relaciones pedagógicas, el incremento de la preocupación por la autonomía de las instituciones, y el margen de iniciativa que se les otorga dan cuenta de un cambio donde pareciera no haber ya conformidad a reglas generales sino producción de experiencias propias, auto producción de normas enmarcadas en el nuevo imperativo de “*ser uno mismo*”.

Por otro lado, la transformación de la idea misma de “formación”, presente en múltiples discursos cercanos al gerenciamiento que convocan a los sujetos a movilizarse, a construir proyectos, a dejar de legitimar su acción en las rutinas establecidas y en la idea de autoridad, reivindicando las “disposiciones personales”.

Nuestro argumento apuntó sin embargo, a problematizar las paradojas que rodean a la destitución de las tradiciones; fundamentalmente destacamos: el resurgimiento de la preocupación por la restauración de la ley -con la consecuente necesidad de referentes estructurales y el pedido de “límites”-; la lógica de la “abstención” frente a la “obligación” de los sujetos de tener que “decidir todo”; el complejo pasaje que ordena las acciones de un sujeto en función de una “ley exterior” a una “*capacidad o competencia*”; el deseo de normatividad mas que la crítica a ella.

¿Asistimos a una pedagogía más abierta, reflexiva y liberada? Pareciera, por el contrario, que sin pasado al cual recurrir, sin texto “sagrado” como horizonte de nuestras elecciones, sin “autoridad exterior”; el estado de liberación añorada provoca desorientación y deriva. Así, el pedido de “límites”, la búsqueda de algún “Otro”, de alguna “autoridad” sustituta a quien transferir alguna dosis de responsabilidad, aparece como una constante en nuestras sociedades y se traslada al campo educativo.

¿Qué queda de las coordenadas propias de la pedagogía tradicional frente a un sujeto que parece haberse liberado de los sistemas de coerción, y de las instancias de inscripción en contratos colectivos?

El vínculo con el pasado, y la delimitación de un tiempo y espacio “protegido” de las amenazas del afuera, son rasgos que tal como dijimos reiteradamente en esta tesis ligan a la pedagogía con la tradición. La educación era entendida hasta hace poco tiempo como conservación de una tradición.

Este carácter conservador al mismo tiempo que protector propio de la función de las tradiciones, implica como dijimos la delimitación de una frontera que permite que un espacio se convierta para el creyente que participa de la tradición, en un lugar seguro y confiable. Podríamos tomar esta idea para afirmar que toda acción educativa en tanto acción de institución de sujetos, implica a la vez reconocimiento de ese sujeto y *protección* de ese sujeto, en un tipo de relación que les da lugar, que les hace una plaza (Cornú: 2000). Creemos entonces que en la actualidad una re-visión de la Pedagogía supone la responsabilidad de volver a delimitar estos umbrales y estas fronteras.

Como sosteníamos al comienzo de este recorrido, hablar de tradiciones nos obliga a prevenimos del rápido gesto de pretender “volver”. Pero este trabajo también nos obligó a correr a la pedagogía tradicional del banquillo de los acusados, repensando la eficacia que sus coordenadas supieron conseguir.

Lejos estamos de las loas a un sujeto autónomo, que se gobierne a si mismo, pero también nos alejamos de la nostalgia por un viejo orden impregnado de certezas esenciales e inamovibles. Entendemos por el contrario que lo *post-tradicional* nos exige repensar las formas de transmisión de la cultura; y esto solo es posible recuperando una mirada “positiva” de la tradición.

Al decir de Koltai (2001) el futuro fue dejando de ser la actualización progresiva, difícil y riesgosa de ese potencial inscripto en el pasado y actualizado en el presente. Y sucede que, cuando en esa sucesión que implica *pasado-presente-futuro*, este último se desvincula de toda deuda o responsabilidad con el pasado, se vuelve aleatorio, enigmático e indescifrable.

Entendemos que un proyecto educativo sin tradición, sin el apuntalamiento que brinda ese “pasado”, es un modelo “inmune” y, por lo tanto, susceptible de ser devastado (Trímboli: 2006). En este sentido, si la forma escolar debe ser “reinventada”, en ese contrato con el pasado –contrato que no supone enquistamiento, sino reconstrucción constante– residirá una de las formas de resistencia a la tribalización de la sociedad.

Transmitir exige trabajar con los fantasmas, dialogar con ellos. En este sentido es que sostenemos que la educación no debe renunciar a transmitir las herencias culturales que constituyen un legado para las generaciones jóvenes. Legado cuya transmisión es tarea y responsabilidad de un adulto. Las loas a la no-intervención o la nostalgia por un pasado que no vuelve, son expresiones de una indefinición acerca del lugar que ese adulto está dispuesto a asumir para resignificar esa “ley” legítima para el trabajo con la infancia (Narodowski: 2006).

Hay un “secreto acuerdo entre las generaciones pasadas y la nuestra”, nos decía Walter Benjamín en su *Tesis sobre la filosofía de la historia*. Restablecer el diálogo con los muertos es hacer viable esta “cita secreta”, lo que no es otra cosa según entendemos, que volver a educar, trabajo que –como aquí se dejó asentado- cabalga necesariamente sobre dos tiempos: el pasado y el futuro.

Una cita de Walter Benjamín viene a nuestra ayuda para cerrar este trabajo:

“Los adivinos no consideraban el tiempo, ciertamente, como homogéneo ni vacío; trataban de extraer lo que se oculta en su seno. Quien tenga presente esto puede quizás llegar a hacerse una idea de la forma en que el pasado era aprehendido en la memoria, es decir, en sí misma. Se sabe que a los judíos les estaba prohibido investigar el futuro. En cambio, la Thora y la plegaria los instruían en cuanto a la memoria. Esto los liberaba de la fascinación del futuro, a la que sucumben aquellos que buscan información en los adivinos. A pesar de esto, el futuro no se convirtió para los judíos en un tiempo homogéneo y vacío. Porque en dicho futuro cada segundo era la pequeña puerta por la que podía entrar el Mesías” (Walter Benjamín: 2001, 52).

Natalia M. Fattore

Enero de 2007

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1987) **Historia de la pedagogía**. F.C.E.: México.
- ABRAHAM, T. (1995) **Batallas éticas**. Nueva Visión: Bs. As.
- ABRAHAM, T. (1995) **Historias de la argentina deseada**. Sudamericana: Bs. As.
- ABRAHAM, T. (2000) **La empresa de vivir**. Sudamericana: Bs. As.
- ALAIN (1959) **Conceptos sobre educación**. Kapelusz: Bs. As.
- ALBANO, S. (2004) **Michel Foucault: Glosario epistemológico**. Quadrata: Bs. As.
- ANTELO, E. (1997) *La operación pedagógica*. En: Cuadernos de Pedagogía Rosario. Año 1, Nº 2. Editorial bordes: Rosario.
- ANTELO, E. (2001) *Mas allá de la desmesura pedagógica*. Temporalidad, transmisión e identidad. Tesis de Doctorado. U.N.R.
- ANTELO, E. (2003a) *Tarea es lo que hay*. En: DUSSEL, I., FINOCCHIO, S. **Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis**. F.C.E.: Bs. As.
- ANTELO, E. (2003b) *Lo que queda del maestro*. En: AA.VV.: **Lo que queda de la escuela**. Laborde: Rosario.
- ANTELO, E. (2003c) *¿Hacia donde va el oficio docente? Transformaciones actuales en el oficio de enseñar*. Revista da FAEEBA. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v 12 Nº 20. Jul/Dez
- ANTELO, E. (2006) *¿No hables con extraños?* Conferencia dictada en el marco del Ciclo de Cine y Formación Docente. Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología de la Nación. En: www.me.gov.ar/curriform/cap_cine_publica.html.
- ANTELO, E.; ABRAMOWSKI, A. (2000) **El Renegar de la Escuela**. Homo Sapiens: Rosario.
- ANZAY-TERWAGNE, H. Y VELUT, J. (1947) **La nueva pedagogía. Teoría y práctica**. Kapelusz: Bs. As.
- ARENDT, H. (1996) **Entre el pasado y el futuro**. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península: Barcelona.
- ARIES, P. (1988) **El niño y la vida familiar en el antiguo régimen**. Taurus: Madrid.
- ARIES, P. (1995) *La familia y la ciudad*. En: **Ensayos de la memoria**. Norma: Colombia.
- BAUMAN, Z. (1994) *Pensando Sociológicamente*. Nueva Visión: Buenos Aires.
- BAUMAN, Z. (2005) **Modernidad líquida**. F.C.E.: México.
- BENJAMIN, W. (2001) **Ensayos escogidos**. Ediciones Coyoacán: México.

- BLEICHMAR, S. (comp.) (1994) **Temporalidad, determinación y azar. Lo reversible y lo irreversible.** Paidós: Bs. As.
- BLOCH, M. (1955) **Fundamentos y finalidades de la nueva educación.** Biblioteca de cultura pedagógica; Kapelusz: Buenos Aires.
- BORGES, J. L. (1998) *El escritor argentino y la tradición.* En: **Discusión.** Alianza editorial: Madrid
- BOURDIEU, P. (1993) *Los ritos como actos de institución.* En: Pitt-Rivers, J. y Peristiany, J. (eds) **Honor y gracia.** Alianza: Madrid
- CARLI, S. (1998) *El concepto de autoridad.* En: http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/cepa/conf_autoridad.php.
- CARLI, S. (2003) *Educación pública. Historia y promesas.* En: Feldfeber, M. (comp.) **Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo.** Noveduc: Bs. As.
- CARLI, S. (Comp.) (1999) **De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad.** Bs. As: Santillana.
- CARUSO, M. (2001) *¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva.* En: **La escuela como máquina de educar.** Paidós: Bs. As.
- CARUSO, M. (2001) *Autoridad, gramática del cristianismo y escuela: breves reflexiones en torno a "Lo absoluto frágil" de Slavoj Zizek.* En: Cuaderno de pedagogía Rosario Nº 9. Laborde: Rosario.
- CARUSO, M.; DUSSEL, I. (1999) **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.** Santillana: Bs. As.
- CARUSO, M.; FAIRSTEIN, G. (1997) *Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)* En: PUIGGROS, A. (dir.) **Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983).** Historia de la educación argentina Tomo VII. Galerna: Bs. As.
- CASULLO, N. (1998) *Sobre el concepto de autoridad.* En: http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/cepa/casullo_conf.pdf
- CASULLO, N. (1999) *El último narrador.* En: Frigerio, G.; Poggi, M., Korinfeld, D. (comp.) **Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.** Novedades Educativas/CEM.
- CASULLO, N., FORSTER, R., KAUFMAN, A. (1999) **Itinerarios de la modernidad.** Eudeba: Bs. As.

- CHARTIER, R. (2001) **Escribir las prácticas. Foucault, De Certeau, Marin.** Manantial: Bs. As.
- CHATEAU, J. (1994) **Los grandes pedagogos.** Fondo de cultura económica: México.
- CLAPARÈDE, E. (1968) *Rousseau y la significación de la infancia.* En: Luzuriaga, L. (ed.): **Ideas pedagógicas del siglo XX.** Losada, Buenos Aires.
- COMENIO, J. A. (2000) (10º ED.) **Didáctica Magna.** Porrúa: México. [1º ed.: 1922]
- COMPAYRÉ, G. (1931) **Historia de la pedagogía.** Librería de la Vda. De Bouret: Paris/México.
- CORNU, L (2000) *Transmisión y temporalidad.* Seminario de maestría. UNER. (Desgrabación)
- COUPLAND, D. (1995) **La vida después de Dios.** Ediciones B, Grupo Zeta: Barcelona.
- DA SILVA (1999) **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Autentica: Brazil, 1999.
- DA SILVA, T. (2000 b): **Teoría cultural e educação. Um vocabulário crítico.** Autentica: Brazil.
- DA SILVA, T. (2000) **Pedagogía dos monstros.** Autentica: Brasil.
- DA SILVA, T. (org) (2000c) **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. Editora Vozes: Brazil.
- DE AZUA, F. (1997) *¿Para que leer?* En: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Ediciones del Zorzal: Rosario.
- DE CERTEAU, M. (1984) *La operación histórica.* En: Le Goff, J, Nora, P. **Hacer la historia.** Vol. 1. Laia: Madrid.
- DE CERTEAU, M. (1998) **Historia y psicoanálisis.** Universidad Iberoamericana: México.
- DE IPOLA, E. (1997) **Las cosas del creer. Creencia, lazo social y comunidad política.** Ariel: Bs. As.
- DE LAJONQUIERE, L. (1998) *La educación de los niños, el hombre moderno y el psicoanálisis.* En: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año III-Nº 5. Ediciones del Arca.
- DEBESSE, M., MIALARET, G. (1974) **Historia de la pedagogía.** Tomo 2. Oikus-Tau: Barcelona.
- DEBRAY, R. (1997) **Transmitir.** Manantial: Bs. As.
- DELEUZE, G. (1999) *Postdata sobre las sociedades de control.* En: FERRER, C. (comp.) **El lenguaje libertario. Antología del pensamiento anarquista.** Altamira: Bs. As.

- DERRIDA, J. (1997) **Mal de archivo. Una impresión freudiana**. Trotta: Madrid
- DERRIDA, J.; DUFOURMANTELLE, A. (2000) **La Hospitalidad**. Ediciones de la Flor: Bs. As.
- DICCIONARIO ANAYA DE LA LENGUA (en línea): <http://www.anaya.es/diccionario/diccionar.htm>
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (en línea): www.buscon.rae.es/diccionario/drae.htm
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1995) Santillana: México.
- DONALD, J. (2000) *Liberdades reguladas*. En: Tadeu, T. **Pedagogia dos monstros**. Autentica: Brazil
- DONZELOT, J. (1990) *Espacio cerrado, trabajo y moralización*. En: Foucault, M. **Espacios de poder**. La piqueta: Madrid
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (2000) **¿En que sociedad vivimos?** Losada: Bs. As.
- DUFOUR, D. (2001) *Las angustias del individuo sujeto*. En: Le Monde Diplomatique, edición brasilera, año 2, Nº 13, febrero.
- DURKHEIM, E. (1982) **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia**. La piqueta: Madrid.
- DURKHEIM, E. (1996) **Educación y Sociología**. Ed. Coyoacán: México.
- DUSSEL, I. (2006) *Del amor y la pedagogía*. En: FRIGERIO, G., DIKER, G. **Educación: figuras y efectos del amor**. Del estante: Bs. As.
- DUSSEL, I. Y FINOCCHIO, S. (comp.) (2001): **Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en los Tiempos de Crisis**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M.; PINEAU, P. (2000) **La escuela como máquina de educar**. Paidós: Bs. As.
- EHRENBERG, A. (2000) **La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad**. Nueva Visión: Bs. As.
- ELÍAS, N. (1979) *La autoridad del pasado. En memoria de Teodoro Adorno*. En: Revista Nexos Virtual. En: <http://www.nexos.com.mx/>.
- ELIAS, N. (1997) **Conocimiento y Poder**. La Piqueta: Madrid.
- FERRATER MORA (1965) **Diccionario de filosofía**. Tomo II. Sudamericana: Bs. As.
- FERRIERE, A. (1953) **La escuela sobre medida, a la medida del maestro**. Kapelusz: Bs. As.
- FOUCAULT, M. (1982) **Historia de la locura en la época clásica. Tomo I**. 2da. Edición, F.C.E.: México.

- FOUCAULT, M. (1991) *¿Qué es la ilustración?* En: **Saber y verdad**. La Piqueta: Madrid.
- FOUCAULT, M. (1991) **Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión**. Siglo XXI: México.
- FOUCAULT, M. (1997) **La arqueología del saber**. Siglo XXI: México
- FOUCAULT, M. (1999) *¿Qué es un autor?* En: **Entre filosofía y literatura**. Obras esenciales Vol. 1. Paidós: Barcelona
- FREIRE, P. (1985) **Pedagogía del oprimido**. Siglo XXI: Bs. As.
- FREUD, S. (1997) **Moisés y la religión monoteísta: tres ensayos**. Obras completas. Biblioteca Nueva, Ed. Losada: Bs. As. Trad. Ballesteros.
- FREUD, S. (1997) **Tótem y Tabú**. Obras completas. Biblioteca Nueva, Ed. Losada: Bs. As. Trad. Ballesteros.
- FRIGERIO, G.; CORNU, L.; VERMEREN, P. y otros (2002) **Educación: rasgos filosóficos para una identidad**. Santillana: Bs. As.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2004): **La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos**. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- GELIS, J. (1990) *La individualización del niño*. En: **Historia de la Vida Privada**. Tomo V. Taurus: Bs. As.
- GIDDENS, A. (1997)? *La vida en una sociedad post-tradicional*. En Revista **Agora** N° 6/Verano de 1997. Bs.As.
- GIDDENS, A. (1999) **Consecuencias de la modernidad**. Ciencias Sociales- Alianza Editorial: Madrid
- GIDDENS, A. (2000) **Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas**. Taurus: México.
- GILBERT, R. (1993) **Las ideas actuales en pedagogía**. Grijalbo: México.
- GOMBROWICZ, W. (2004) **Ferdynand**. Seix Barral: Bs. As.
- GONZALEZ, H. (2001) *La revolución como una instantánea de la realidad*. En: Ciudadanos, Revista de crítica política y propuesta. Año 2, N° 24.
- GONZALEZ, H. (2002) *Paradojas de la memoria*. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año V. N° 10. Agosto. Laborde: Rosario.
- GRAMSCI, A. (1987) **La alternativa pedagógica**. Fontamara: México.
- GRUNNER, E. (2001) **El sitio de la mirada**. Bs. As.: Norma.
- GRUPO 12. (2001) **Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea**. Grafica México: Argentina

- GUYOT, V. (2003) *Conceptos extranjeros, campos de conocimiento y complejidad*. En: **Educación y alteridad. Las figuras del extranjero**. Textos multidisciplinares. Revista Ensayos y experiencias Nº 48, 2003.
- HASSOUN, J. (1996) **Los contrabandistas de la memoria**. Ediciones de la Flor: Bs. As.
- HEIDEGGER, M. (1994) *Construir, habitar y pensar*. En: **Conferencias y artículos**. Odos: Barcelona.
- HILB, C. (1999) *En busca de una tradición moderna de la autoridad*. En: FRIGERIO, G.; POGGI, M., KORINFELD, D. (comp.) **Construyendo un saber sobre el interior de la escuela**. Novedades Educativas/CEM.
- HOBBSAWN, E. y RANGER, T. (2001) **La invención de la tradición**. Mimeo. Cátedra de Historia de Europa III (UNR) Traducción: Sgrazzutti, J., Roldan, D.
- HORKHEIMER, M. (2001) **Autoridad y familia**. Paidós: Barcelona
- HUELLEBECQ, M. (1999) **Ampliación del campo de batalla**. Anagrama: Barcelona
- HUYSEN, A. (2000) *En busca del tiempo perdido*. En: Revista Puentes de la memoria. Año 1. Número 2. Diciembre. Publicación del Centro de estudios por la memoria. La Plata, Argentina.
- KAES, R., FAIMBERG, H, ENRIQUEZ, M. (1996) **Transmisión de la vida psíquica entre generaciones**. Amorrortu: Bs. As.
- KANT, I. (1911) *Sobre pedagogía*. En: Luzuriaga (comp.) **Kant, Pestalozzi y Goethe**. Biblioteca científico filosófica, D. Jorro Editor: Madrid.
- KOLTAI, C. (2001) *Impasses subjetivos e contemporaneidad: Primeiras Reflexoes*. En: **A psicanálise, a Educação e os Impasses da subjetivação no mundo Moderno**. Anais do II
- KRESCES, D., HAIMOVICH, E. y otros (2000) **Superyó y filiación. Destinos de la transmisión**. Laborde: Rosario
- LACLAU, E. (1993) **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Nueva Visión: Bs. As.
- LARROSA, J. (1996) **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. Laertes: Barcelona.
- LEGENDRE, P. (1996) **El inestimable objeto de la transmisión**. Siglo XXI: México.
- LUZURIAGA, L. (1954) **Ideas pedagógicas del siglo XX**. Biblioteca Nova de educación. Editorial Nova: Buenos Aires.
- LUZURIAGA, L. (1959) **Pedagogía**. Kapelusz: Bs. As.
- LYOTARD, J. (1997) **Figuras de infancia**. Eudeba: Buenos Aires.

- MANACORDA, M. (1987) **Historia de la educación**. Tomo 1 y 2. Siglo XXI: México.
- McLAREN, P. (1995) **La escuela como un performance ritual**. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo XXI: México.
- MIALARET, G. (1978) **Educación Nueva y Mundo Moderno**. Barcelona: Planeta.
- MOUFFE, C. (1995) *¿Porque gana la pasión?* En: Diario Pagina 12. Bs. As.
- MOUFFE, C. (1999) **El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical**. Paidós: Barcelona
- MYERS, E. (1978) **La educación en la perspectiva de la historia**. FCE: México
- NARODOWSKI, M. (1999) **Infancia y poder**. Aique: Bs. As.
- NARODOWSKI, M. (2000) **Después de clase**. Noveduc: Bs. As.
- NARODOWSKI, M. (2004) **El desorden de la educación**. Prometeo: Bs. As.
- NARODOWSKI, M. (2006) **Dolor de escuela**. Prometeo Libros: Bs. As.
- NASSIF, R. (1958) **Pedagogía general**. Kapelusz: Bs. As.
- NASSIF, R. (1980) **Pedagogía de nuestro tiempo**. Kapelusz: Bs. As.
- NUÑEZ, V. (1999) **Pedagogía social**. Cartas para navegar en el nuevo milenio Santillana: Bs. As.
- OELKERS, J. (2000) *¿Es posible una pedagogía secular?* En: Revista Propuesta educativa N° 22. Año 10, Junio de 2000. Ediciones Novedades educativas: Bs. As.
- OLORON, C. (1998) *Rituales escolares en los bordes de la educación moderna*. En: Cuaderno de pedagogía Rosario. Año II. N° 4. Ediciones del Arca.
- ORTIZ, R. (2002) **Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo**. Universidad de Quilmas: Bs. As.
- OSPINA, H., NARODOWSKI, M., MARTINEZ BOOM, A. (2006) **La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencia e intereses**. Revista Ensayos y Experiencias N° 62. Noveduc: Bs. As.
- PALACIOS, J. (1984) **La cuestión escolar**. Laia: Madrid
- PALMADE, G. (1953) **Los métodos en pedagogía**. Paidós Biblioteca del educador: Bs. As.
- PETERS, M. (2001) *La filosofía de la diferencia, Nietzsche y la crítica de la razón*. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año IV- N° 9. Laborde: Rosario.
- PIAGET, J. (1993) **Psicología y pedagogía**. Ariel: Bs. As.
- PIERELLA, M. P. (2006) **Autoridad docente, creencia y representación. Una mirada desde la transición democrática 1983-1989**. Tesis de Maestría, UNER.
- PINEAU, P. (1999) *La pedagogía: entre la disciplina y la dispersión*. En: www.llibreriapedagogica.com/butlletins/butlletins_inicials/opinions.htm.

- PONCE, A. (1972) **Educación y lucha de clases**. Ed. El viento en el mundo: Bs. As.
- PUIGGRÓS, A. (1995) **Volver a educar**. Ariel: Bs. As.
- PUIGGRÓS, A. (2002) *Mitos y complejos argentinos que afectan la educación y la investigación en sus orígenes, con ecos presentes*. Universidad de Quilmes, Revista de Ciencias Sociales.
- PUIGGRÓS, A.; GOMEZ, M. (coord.) (1994) **Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana**. Miño y Davila: Bs. As.
- QUERRIEN, A. (1998) **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. La Piqueta: Madrid.
- ROUDINESCO, E. (2003) **La familia en desorden**. F.C.E.: Argentina
- ROUSSEAU, J. (1991) **Emilio** y otras páginas. Centro Editor de América Latina: Bs.As.
- ROUSSEAU, J. (1998) **Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres**. Porrúa: México.
- SABATO, H. (2000) *La cuestión de la culpa*. En: Revista Puentes de la Memoria. Año 1. Número 1. Agosto. Publicación del Centro de estudios por la memoria. La Plata, Argentina.
- SALDARRIAGA VELEZ, O. (2006) *Del amor pedagógico y otros demonios*. En: FRIGERIO, G., DIKER, G. **Educación: figuras y efectos del amor**. Del estante: Bs. As.
- SARLO, Beatriz (1998) **La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas**. Ariel: Bs. As.
- SAVIANI, D. (s/f) *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina*. Universidad de Campiñas, Brasil. Mimeo.
- SCHERER, R. (1983) **La Pedagogía pervertida**. Laertes: Barcelona.
- SENNET, R. (1982) **La autoridad**. Alianza Universidad: Madrid
- SENNET, R. (2000) **La corrosión del carácter**. Anagrama: Barcelona
- SERRA, M. S. (2000): **Lo que queda de lo público**. *La transformación de la relación público-estatal en el discurso de funcionarios políticos de la cartera educativa de nivel ministerial en Argentina. El caso del Ministerio Nacional y de la provincia de Santa Fe, 1989-1999*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Litoral.
- SERRA, M. S. (2005) (comp). **La pedagogía y los imperativos de la época**. Ensayos y experiencias Nº 61. Novedades Educativas: Bs. As.
- SHUMWAY, N. (1997) *La imaginación tribal: Raul Scalabrini Ortiz y su reconstrucción de la tribu que nunca fue*. Cuadernos de Recienvenido/5. Publicação do Curso de Pós-

Graduação em Literaturas Española e Hispano-Americana. Universidade de Sao Paulo. En: <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/cuadernos/recienvenido05.pdf>

SHUMWAY, N. (2002) **La invención de la Argentina**. Historia de una idea. Emece: Bs. As.

SIMON, R. (1998) *Recuerdos de "lo que nunca fue mi culpa o mi intención": memoria heteropática y estética transtemporal*. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año 2, N° 3. Ediciones del Arca: Rosario.

SLOTERDIJK, P. (2000) **Reglas para el parque humano**. Siruela: Madrid.

SNYDERS, G. (1972) **Pedagogía progresista**. Marova: Madrid

SNYDERS, G. (1974) *La pedagogía en Francia en los siglos XVII y XVIII*. En: DEBESSE, M., MIALARET, G. (1974) **Historia de la pedagogía**. Tomo 3. Oikus-Tau: Barcelona.

SNYDERS, G. (1987) **La alegría en la escuela**. Paidotribo: Barcelona

SPRANGER, E. (1961) **El espíritu de la educación europea**. Kapelusz: Bs. As.

STEINER, G. (1981) **Presencias reales**. Ensayos/Destino-Espasa Calpe: Bs. As.

STEINER, G. y LADJALI, C. (2005) **Elogio de la transmisión. Maestro y alumno**. Siruela: Madrid.

TEDESCO, J. C.; TENTI, E.: "Nuevos tiempos, nuevos docentes". En: <http://www.iadb.org/int/DRP/Red4/Documentos/Desempeno/DesempMaestTedescoEsp.pdf>

TEDESCO, J.C. (2003) **Educación en la sociedad del conocimiento**. FCE, Buenos Aires.

TIRAMONTI, G. (2004) *La configuración fragmentada del sistema educativo argentino*. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario, Año VII N° 12.

TIRAMONTI, G. (COMP.) (2004) **La trama de la desigualdad educativa**. Mutaciones recientes en la escuela media. Manantial: Bs. As.

TODOROV, T. (1999) **El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista**. Paidós: Barcelona

TODOROV, T. (2000) **Los abusos de la memoria**. Paidós Asterisco: Barcelona

TODOROV, T. *Modernos y posmodernos*. En: www.antroposmoderno.com.ar

TRILLA, J. (1999) *La escuela y el medio*. Una reconsideración sobre el contorno de la institución educativa. En: **Volver a pensar la educación**. Morata: Madrid.

TRILLA, J. (2001) **La aborrecida escuela**. Laertes: Barcelona

TRIMBOLI, J. (2005) *Los jóvenes: entre el pasado y el presente*. Conferencia dictada en el marco del Ciclo de Cine y Formación Docente. Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología de la Nación. En: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/rubios_trimboli.pdf

- VARELA, J. (1991) *El triunfo de las pedagogías psicológicas*. En: Cuadernos de Pedagogía 198, Madrid.
- VARELA, J. (1995) *Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo*. En: Larrosa, J. **Escuela, poder y subjetivación**. La Piqueta: Madrid.
- VARELA, J., ALVAREZ URÍA, F.() **La arqueología de la escuela**. La Piqueta: Madrid.
- VIAL, J. (1974) *La época contemporánea*. En: DEBESSE, M. Y MIALARET, G. **Historia de la Pedagogía, Tomo II**. Oiku-tau: Barcelona.
- WEBER, M (1992) **Economía y sociedad**. Fondo de Cultura Económica: México.
- YERUSHALMI, Y. y otros (1998) **Usos del olvido**. Nueva Visión: Bs. As.
- ZIZEK, S. (1992) **El sublime objeto de la ideología**. Siglo XXI: México.
- ZIZEK, S. (1994) **Goza tu síntoma! Jacques Lacan dentro y fuera de Hollywood**. Nueva Vision: Bs. As.
- ZIZEK, S. (2001) **El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política**. Paidós: Bs. As.
- ZOLLA, E. (2003) **¿Qué es la tradición?** Paidós: España.