

Sobre la compleja relación entre generaciones

por Magalí Catino

Resumen

Las reflexiones que se aportan son una invitación, entre otras posibles, a una lectura no causalista, sino alternativa y abierta, pero que no escapa a la profunda politicidad que define a los procesos educativos, en tanto juegan en la configuración de los sentidos de mundo y de la condición humana. La politicidad de la educación se define desde el punto de vista histórico/epistemológico, por la manera en que se disputan y definen las potencialidades de lo posible, sobre todo en términos de una matriz local y regional. Porque la transmisión ya no funciona por sí misma, como algo natural, integrando lentamente las nuevas adquisiciones de la cultura. La transmisión se vuelve pregunta cuando las sociedades se han vuelto muy complejas y están sometidas a conmociones más o menos profundas. Es así que se vuelve necesario clarificar el presente a fin de proporcionar nuevas raíces al porvenir, identificando la otredad para definir desde qué campo de transmisión nos situamos, desde qué lugar construimos lo valioso, para qué y a quiénes vamos a transmitir.

Palabras clave

Educación – transmisión – memoria – política cultural

Abstract

The reflections that are provided are an invitation among other possible readings causalist not, but partial and open, but that does not escape the deep politicization defines educational processes play in shaping both senses of the world and the human condition. The politicization of education is defined from the standpoint of historical/epistemological, by the way they compete and define the potential as possible, especially in terms of local and regional matrix. Because the transmission does not work by itself, as natural, slowly integrating new acquisitions of culture. The transmission becomes a question when societies have become very complex and subject to more or less deep shocks. Thus, it becomes necessary to clarify this in order to provide new roots to the future, identifying otherness to define since we stand transmission field, from which place build valuable, for what and who we are going to pass.

Keywords

Education – transmission – memory – cultural policy

Las tramas y diversidades de las transformaciones actuales, sobre todo por estas latitudes latinoamericanas, invitan y también desafían a re-pensar el presente. Por varias cuestiones, colocan la urgencia, respecto de la construcción de lo posible, en tanto, el tiempo condensa diversas multi-temporalidades en las que se ponen en juego, distopías y utopías¹ en una contemporaneidad profundamente nómada y diaspórica.²

Las preguntas que nos movilizan refieren a los elementos cultural y socialmente valiosos a ser transmitidos/ transportados intergeneracionalmente. Respecto del lugar del sujeto social-histórico en un mundo de relaciones ¿Cuáles son los espacios de encuentro/desencuentro? ¿Cuáles son las formas de relación intergeneracional? ¿Desde qué prácticas y sentidos se construye lo comunitario? ¿Cuáles son las voces y los silencios que juegan en los procesos de conservación y transformación?³

Este texto sólo intenta situar la importancia que involucra pensar en cómo juegan las tensiones y conflictos, los diálogos y los silencios entre generaciones desde

Magalí Catino

magali.catino@gmail.com

Docente de grado y posgrado e investigadora, Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Directora de la Especialización en Prácticas Medios y Ámbitos Educativo-comunicacionales, Doctoranda en Comunicación, FPyCS, UNLP.

Artículo:

Recibido: 23/07/2013

Aceptado: 18/10/2013

el punto de vista de la constitución de los sujetos, sobre todo de las jóvenes generaciones. Es así que, cualquiera sea el eje o focalización que consideremos para adentrarnos a los múltiples y variados procesos educativos, parece que el nomadismo de los desanclajes pone en escena la necesidad de traspasar, de colocar en el relato la historia que nos cuenta, las palabras y sentidos que más allá de la presencia, den la sensación de continuidad.

Transmitir y transportar en el tiempo, un nosotros y un otros. Historicidad, discontinuidad, transformaciones, dan visibilidad con mayor fuerza a la pregunta por el/los legado/s y por ende por los procesos educativo/comunicacionales. Si, como plantea Meirièu, “educar es introducir a un universo cultural, un universo en que los hombres han conseguido amasar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos un mundo en el que quedan algunas obras a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está sólo” (Meirièu, 2001). Es un imperativo preguntarnos por el campo de compromisos de esta época porque es lo que nos lleva a abandonar las perspectivas individualistas o personalistas, asumiendo un posicionamiento en el que domina la condición común de ser en el mundo.

Los momentos de crisis son los que ponen en cuestión las formas de legitimidad y los contenidos, así como también a los vacíos, lo no nombrado, habilitando el territorio de las preguntas acerca de las maneras en que se producen, reproducen, fragmentan o

transforman los procesos culturales. ¿Cuáles son los diálogos, cuáles los temas, quiénes relatan? Y si no es pregunta es malestar, pero emerge, ya que se asume que la discursividad y la expresividad se mueven en variados espacios y temporalidades en tanto habilitan o constriñen la visibilidad y el reconocimiento.

Los procesos de transformaciones sociales y culturales, desde la escala barrial y familiar, nos permiten re-pensar los procesos educativos en el orden de la vida cotidiana, entendiendo que es un momento histórico en el que se condensa una compleja y tensa relación en las formas de transmisión intergeneracional. El mundo de la vida cotidiana, entendido como “el mundo intersubjetivo que existía mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado” (Schutz, 1962: 280), nombra y silencia de alguna manera nuestro campo de compromisos.

Las reflexiones que se aportan son una invitación, entre otras posibles, a una lectura no causalista, sino alternativa y abierta, pero que no escapa a la profunda politicidad que define a los procesos educativos, en tanto juegan en la configuración de los sentidos de mundo y de la condición humana. La politicidad de la educación se define desde el punto de vista histórico/epistemológico, por la manera en que se disputan y definen las potencialidades de lo posible, sobre todo en términos de una matriz local y regional. “Lo pertinente a lo político es la determinación de lo que es posible de ser transformado por medio de las prácticas” (Zemelman, 2007: 30). Esto involucra convertir a la utopía en historia. Es por ello que entendemos que toda condición de la realidad, sobre todo en una contemporaneidad que se presenta

desde el punto de vista hegemónico como inmovilizante y distópica, no es así sino que **está** así, y así como deviene sirve a determinados intereses, por lo cual es fundamental asumir la radical importancia que tiene no acomodarnos a ella. Por ello, reconocemos la importancia de la pregunta por el compromiso. **Compromiso es lo que nos hace renunciar a todo fatalismo reductivo y unívoco** que “le otorga a éste o aquél factor condicionante un poder determinante, ante lo cual no puede hacerse nada” (Freire, 2012: 67).

Lo importante, entonces, es aportar habitando, en un sentido político, dando visibilidad al territorio histórico contemporáneo, al espesor de su complejidad, asumiendo la necesidad de asomarse a los procesos emergentes, descentrados y discontinuos del campo cultural, que no pueden atraparse bajo un solo significante, y que además dan cuenta de la lucha política por el sentido.

En nuestros países latinoamericanos, las transformaciones culturales, sobre todo la que experimentan las generaciones jóvenes se radicalizan y se condensan profundamente en los variados y múltiples procesos educativos. Si el carácter de la época da cuenta de cómo los medios masivos y las tecnologías desescenifican la realidad, fragmentan la temporalidad, simulan y comprimen un presente continuo y producen un discurso sobre lo real, que logra reemplazarlo, se hace necesario problematizar el acontecimiento y las maneras de pensarlo. Porque para pensar en los procesos educativos, más allá de sus niveles de formalización o institucionalización, es necesario problematizar la tensión constitutiva de la transmisión en términos de conservación/

transformación y las maneras en que las múltiples determinaciones juegan en su configuración. Porque **la transmisión ya no funciona por sí misma, como algo natural, integrando lentamente las nuevas adquisiciones de la cultura. La transmisión se vuelve pregunta cuando las sociedades se han vuelto muy complejas y están sometidas a conmociones más o menos profundas.** Es así que se vuelve necesario clarificar el presente a fin de proporcionar nuevas raíces al porvenir, identificando la otredad para definir desde qué campo de transmisión nos situamos, desde qué lugar construimos lo valioso, para qué y a quiénes vamos a transmitir.

El proyecto moderno construyó sobre sí una narrativa civilizatoria del orden y el progreso, consolidando un campo cultural sólido (aludiendo a la figura de Zigmunt Bauman) que garantizaba las coordenadas de “la” verdad, “la” belleza y “la” bondad. Así, las transformaciones jugaban como tensión que reforzaba el legado y aquietaba el acontecimiento. Pero si las coordenadas de los procesos culturales contemporáneos son las de la contingencia, las transformaciones, cuál y qué es lo conservable. Cómo rastrear el lazo, cómo juegan las fuerzas de encuentro–desencuentro en la figuración de un legado, cómo y en qué se dan las relaciones intergeneracionales. Porque, después de todo, estas múltiples transformaciones como plantea Arjun Appadurai, son también expresión de la pluralidad de los mundos imaginados (2001: 21).

Es desde estos sentidos, que consideramos potencialmente imperativa, como educadores y comunicadores, la pregunta acerca

de cómo dar visibilidad a las fuerzas que actúan en relación con un sentido del mundo, a un proyecto explícito o no, que dé cuenta de lo pensable y lo prohibido, de lo deseable y lo intolerable. Dar visibilidad al acontecimiento es reemplazar en términos epistemológicos y políticos, la relación pasado–presente por la relación presente–futuro, para que el conocimiento, entonces, deje de ser reconstrucción de lo que indefectiblemente deviene y emerge como potencial de posibilidades de futuros.

Todo proceso educativo es una forma de intervención en el mundo: **“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”** (Freire, 2004: 47). Posibilidades de crear un mundo y crearse, **lo cual sitúa la primacía de la educación como práctica política.** Práctica política entendida “como la capacidad social de re-actuación sobre circunstancias determinadas para imponer una dirección al desenvolvimiento socio–histórico” (Zemelman, 2007: 29).

Como científicos sociales tenemos la compleja tarea de producir conocimiento sobre y en el mundo, entendiendo que el mismo tiene dos caras: la de teorización y la de intervención. No podemos dejar de recuperar, porque nos constituye, el legado de la modernidad (aún en sus destiempos latinoamericanos), junto con sus márgenes, sus límites y sus víctimas, es decir sin la modernidad en su humanidad y su inhumanidad,⁴ así como en sus propias temporalidades y discontinuidades asimétricas.

En este sentido, reconocemos la complejidad de la educación o

mejor dicho de las educaciones, su politicidad, su historicidad y su ideologicidad.

La politicidad de la educación: memoria y eticidad

El término educación como se ha referido en innumerables situaciones procede del latín “*educare* que significa criar, nutrir o alimentar” (Nassif, 1958: 5), es decir, refiere a las acciones ejercidas sobre el sujeto. Desde esta acepción la acción educativa puede entenderse como sinónimo de influencia, ya sea ésta deliberada o no, y de intervención, como acción deliberada.⁵ Pero también su otra raíz etimológica, “*exducere* que equivale a sacar, llevar o conducir desde dentro hacia afuera” (Nassif, 1958: 5), es decir, a las formas personales en que el sujeto se va constituyendo. Si se adopta esta segunda acepción, entonces la educación refiere a una orientación de las disposiciones ya existentes en el sujeto que se educa, es decir a su proceso formativo.

Estos dos sentidos han marcado profundamente las teorías y prácticas educativas y se han puesto en juego conceptos centrales de ideas muy distintas acerca de lo educativo, y en la definición de proyectos políticos respecto de la misma.

Desde nuestro enfoque concebimos a **la educación “como un proceso de enseñanza/ aprendizaje cuya función principal es transmitir/ adquirir la cultura”** (Puiggrós, 1995: 100), en tanto una condensación cultural posible entre otras, la que además es condicionada por múltiples factores y en la que irrumpen elementos externos a la misma, que la desordenan y la cuestionan. Dicha

función educativa es, entonces, un proceso de significación, definición desde la cual se arboriza aún más desde un enfoque de la comunicación/educación.

Este proceso educativo nos ubica en un vínculo entre generaciones, en cuya condición relacional se ponen en juego memorias y olvidos, encuentros y desencuentros, voces y silencios. Así entendido, el proceso de transmisión, que lejos está de ser lineal, cultural, comunicacional y pedagógicamente, sitúa lo constitutivo de la condición humana como alteridad radical porque “es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente del nuestro... Y sin embargo... es allí, en esta serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos” (Hassoun, 1996: 11). Si no fuera así estaríamos anulando la propia naturaleza ética y política de la educación y, por ende, de la propia condición humana, porque **“una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”** (Hassoun, 1996: 11).

La transmisión requiere reubicar la memoria para asegurar la continuidad en la sucesión de las generaciones. La memoria tiende el puente entre generaciones, entre temporalidades. Sin embargo, la memoria puede ser una experiencia de total ausencia, es decir, aquella en la que la experiencia de los que conviven en una época es incapaz de recordar, incapaz de situar los puentes entre pasado y presente y, por lo tanto, no puede enlazar, no puede producir un lazo relacional con sus contemporáneos. Se pierden así los trasposos de los puntos de

referencia que sirvan bien o mal para comprender el presente e imaginar mundos posibles. Pero también puede la experiencia pasada vivirse rememorando obsesivamente el pasado, reduciéndose a crear una pertenencia mimética, lo que conduce a habitar un presente de manera pretérita y finalmente generando un dramático apego a un pasado que no puede proyectar hacia el futuro. Sin embargo, existe una forma de repetición en la cultura donde “esta persistencia de los hechos de cultura que proceden 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 lo precede. Puesto que es a la luz de lo antiguo que podemos reconocer y afrontar la discontinuidad” (Hassoun, 1996: 15).

Estas referencias respecto de la memoria, producen formas de vivir que afectan profundamente las relaciones intergeneracionales y, por ende, los procesos educativos, tanto desde el punto de vista de las acciones intencionales (intervenciones) como desde los efectos formativos. No podemos ubicarnos en el presente si no podemos ubicar y cartografiar las presencias y las ausencias del pasado, porque son ellas las que atraviesan nuestras experiencias y forman por acción o por reacción nuestra manera de situarnos en el mundo, las maneras de relacionarnos con él, nuestra propia constitución subjetiva. De ahí que nuestra pregunta no sólo es acerca de los legados de lo que se nombra, de lo que se relata, sino también de lo que se calla, se niega, se silencia y está ausente. Cómo nos comportamos con nuestras ausencias, cómo las/nos reconocemos, cómo cobran visibilidad o son invisibilizadas, es ni más ni menos que adentrarnos

en el campo cultural, en la pregunta de “qué” se transmite. Es necesario hacer dos aclaraciones, no es un territorio obvio y no es neutral, es el espacio de disputa histórica y política que se pone en juego en la definición de la propia educación, los sujetos y sus funciones.

Hoy son rasgos de nuestras sociedades la negación de la memoria, habitamos una producción hegemónica de la realidad en su dimensión cultural y tecnológica como mercancía omniabarcante y totalizadora. Esto, indefectiblemente, alimenta la **concepción de una educación como fabricación de seres competentes para destinos predefinidos.**

Por ello, es fundamental entender que toda subjetividad deviene subjetividad humana “no sólo cuando el sujeto individual es capaz de decidir cómo debe ser y cómo orientar su vida, sino también cuando es capaz de dar cuenta de la vida del otro, de su sufrimiento y de su muerte” (Mèlich, 2000: 17). Esta decisión no se basa sólo en un principio de autonomía, sino en la responsabilidad, ya que en realidad toda decisión es heterónoma. Accedemos a la humanidad siendo responsables del otro, de su vida y de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento.

En estos términos la concepción de la educación, en las dos acepciones mencionadas anteriormente permite problematizar, ampliando los sentidos y la politicidad de la educación. El acento que estamos remarcando pone en tensión la dimensión de las decisiones y la responsabilidad, el rostro del otro, el campo de la intervención educativa.

Desde el punto de vista educativo la pregunta ética es ¿dónde está tu hermano, tu prójimo, tu no yo, tu alteridad? La subjetividad humana,

en este occidente totalitario y contradictorio, se forma a partir de la alteridad radical, del otro que sucumbió, que fue degradado a lo inhumano, de la memoria que nos ha sido negada y legada. El recuerdo del acontecimiento es el que permite romper la historia de los vencedores, porque es el que recupera la escisión en el tiempo, la discontinuidad. **La memoria es siempre interpretativa y su función es reflexiva**, en tanto habilita no solo dando visibilidad sino sobre todo posibilitando el reconocimiento, ese volver a conocer a partir del cual poder narrar. Esto permite la producción de un campo posible de respuestas, que solo son en ese tiempo y en ese espacio, porque no son la verdad, entre otras cuestiones, porque no son atemporales.

Por ello, la importancia de preguntarnos por la transmisión y por el acontecimiento, en tanto visibilidad y reconocimiento. Todo acontecimiento es “una brecha en el tiempo” (Arendt, 1996: 16), un espacio-tiempo en el campo de la experiencia subjetiva. Nuestro desafío es trabajar en procesos de darle visibilidad, asumiendo la politicidad emergente de los silencios y las voces del relato.

Desde este lugar, no podemos dejar de plantearnos el problema y la importancia de la formación de los sujetos, en tanto la misma radica no sólo en la posibilidad de constitución del sujeto en todos los planos del quehacer humano sino centralmente, “porque plantea el reto de las direccionalidades potenciales de la formación, las cuales se han convertido en espacios de confrontación, lucha y hegemonía, según las diversas clases

sociales, intereses ideológicos y procesos de alienación derivados de las instancias de poder” (Lizárraga Bernal, 1998: 161).

Asimismo, la variedad de procesos educativos, sobre todo en un contexto como el contemporáneo, hablan necesariamente de la expansión de la educación o de las educaciones. Esto da cuenta de una multiplicidad de espacios que con frecuencia se desconocen, cuando la educación se cierra en lo escolar. Es importante ir **más allá de la conceptualización bancaria de la práctica educativa**, recuperando la definición de Paulo Freire, no sólo por la urgencia del acontecimiento, sino porque dicha reducción angosta los campos de producción de conocimiento. Porque entendemos la dimensión relacional constitutiva de **los procesos educativos, la sociedad no sólo existe “por la transmisión y por la comunicación, sino en la transmisión y en la comunicación”** (Dewey, 2004: 15).

Recuperar estas categorías nos permite adentrarnos en la reflexión acerca de aquellos espacios educativos desde los que los sujetos construyen conocimiento, definen formas de ser y de intervenir en el mundo, producen formas culturales y se constituyen como sujetos políticos y sociales. Reconocer el carácter formativo de estos espacios involucra entender a la formación como un proceso situado, sobredeterminado por un contexto socio/histórico/político. Este proceso permitiría cuestionar los límites de lo **cognitivo** desde una pluralidad de lenguajes necesarios para distanciarse de las construcciones de sentido de lo dicho y situar en el centro del proceso aquello por decir.

La pregunta es dónde se están formando los sujetos hoy, cuáles son las prácticas sociales que se convierten en prácticas formativas/educativas. Cuáles son las formas culturales que el cuerpo social produce, valida y transmite, dónde están y cuáles son los procesos de transformación y de producción de sentido acerca de la vida y del mundo.

La tarea es impostergable, la de participar en procesos que aporten a la recreación de sentidos conocidos y otros nuevos, capaces de dar visibilidad y habilitar la emergencia de la pregunta, la posibilidad, la utopía. Desde este lugar reconocemos la importancia de abordar los procesos educativos desde la comunicación/educación como espacios de transmisión y transformación de textos culturales y sus dimensiones como práctica política.

Es necesario entender la educación, asentada y generadora al mismo tiempo de una razón y una cultura basada en la formación de la memoria. Una memoria acontecimiento, una memoria de la experiencia histórico-política. Sólo una educación así será capaz de aprender a pensar con el hilo de la tradición rota y con la conciencia formada en una historia discontinua, en la hendidura del tiempo. La esencia de la educación es la natalidad. El hombre no se fabrica, nace, es el milagro de un puro inicio y la creación de un mundo posible.

Notas

1 Se retoma el sentido de utopía dado por Ricardo Nassif, quien lo recupera del pensamiento de Paulo Freire, considerando que la misma refiere a la denuncia de la realidad y al anuncio de otra nueva, imbricando profundamente este sentido al de concientización, es decir asumiendo a la misma como crítica y orientadora de la acción.

2 Se recupera el sentido dado por Lawrence Grossberg (2003), cuando dice que “La diáspora hace hincapié en la fluidez y la intencionalidad históricamente espaciales de la identidad, su articulación con las estructuras de movimientos históricos (ya sean obligados o elegidos, necesarios o deseados)”.

3 La referencia a las preguntas responden al proyecto de investigación “Entergeneraciones: memorias y procesos de formación en barrios de Tolosa y Meridiano V de La Plata: años ‘50, ‘70 y ‘90”, acreditado en el Programa Nacional de Investigaciones de 2012-2015, dirigido por la autora del artículo.

4 Haciendo referencia tanto a los regímenes autoritarios de América Latina como a la innumerable cantidad de procesos totalitarios que recorren el siglo XX en occidente.

5 Este análisis respecto del origen etimológico es analizado por la profesora Julia Silber (2004), para referir a la intervención y a la formación como dos categorías centrales de la mirada pedagógica sobre los procesos educativos.

Bibliografía

- APPADURAI, Arjun (2001). **La modernidad desbordada**, Buenos Aires, Fondo de cultura económica.
- ARENDETT, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Traducción Ana Poljak, Barcelona, Ediciones Península.
- DEWEY, John (1957). *Democracia y educación* (una introducción a la filosofía de la educación), Traducción de Lorenzo Luzuriaga, Losada, Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogía de la Autonomía*, Sao Paulo, Paz y Tierra.
- (2012). *Pedagogía de la Indignación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- GROSSBERG, Lawrence (2003). “Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?”, en HALL, Stuart y DU GAY, Paul (editores). *Cuestiones de Identidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- HASSOUN, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la Memoria*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- LIZÁRRAGA BERNAL, Alfonso (1998). “Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica”, en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. XIII, Nº 2, Santiago, Chile.
- MEIRIËU, Philippe (2001). *Las opción de educar, Ética y pedagogía*, Barcelona, Ediciones Octaedro.
- NASSIF, Ricardo (1958). *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapelusz SA.
- (1982). *Teoría de la educación*, Buenos Aires, Kapelusz SA.
- PUIGGRÓS, Adriana (1995). *Volver a Educar. El desafío de la enseñanza Argentina a finales del siglo XX*, Buenos Aires, Ediciones Espasa Calpe Argentina/ Ariel.
- SCHUTZ, Alfred (1962). *Sobre las realidades múltiples. El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Escritos I, Amorrortu Editores.
- SILBER, Julia (2004). “Intervención y Acción Pedagógica”, Ficha de cátedra, La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.
- ZEMELMAN, Hugo (2007). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI.