



**Nombre y apellido:** Magalí Catino

**DNI:** 20184155

**Correo electrónico:** magali.catino@gmail.com

**Nombre y apellido:** Noelia Soledad Gómez

**DNI:** 32916675

**Correo electrónico:** nsoledad\_gomez@yahoo.com.ar

**Nombre y apellido:** Pablo Pierigh

**DNI:** 26851143

**Correo electrónico:** pablopierigh@yahoo.com.ar

**Institución:** Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP

**Área de interés:** Historia, Memoria y Comunicación

**Palabras Clave (3):** Transmisión- formación- lazo social

**Título:** APUNTES PARA PENSAR LOS PROCESOS DE FORMACIÓN/TRANSMISIÓN ENTRE GENERACIONES Y SU PAPEL CONSTITUTIVO DEL LAZO SOCIAL

## **RESUMEN**

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto de investigación “Entre generaciones: memorias y procesos de formación en barrios de Tolosa y Meridiano V de La Plata: años `50, `70 y `90” y tiene por objeto recuperar algunas categorías teóricas necesarias a la hora de indagar, por un lado, cómo se definieron y redefinieron en distintas coordenadas espacio-temporales los elementos cultural y socialmente valiosos a ser transmitidos/transportados intergeneracionalmente y por otro lado, los sentidos que se construyen y reconstruyen en tanto se configuran como legados que, transmitidos y transportados, involucran procesos de formación y formas socialidad /vecindad/comunidad, a través de su inscripción en las memorias locales.



El trabajo que presentamos tiene como fin compartir la experiencia de investigación en un campo de intervención como lo es la ciudad, el barrio. Para ello consideramos necesario realizar y compartir el recorrido en la construcción de dimensiones analíticas y conceptuales que nos permiten pensar los procesos de formación y de transmisión entre generaciones y su papel constitutivo del lazo social.

La pregunta por los procesos de formación y de transmisión entre generaciones y su papel constitutivo del lazo social surge en una zona de articulación con otra instancia de investigación que abordó la temática de las memorias de la socialibilidad/vecindad en barrios de La Plata, y que a partir de realización de cartografiados culturales junto a entrevistas a actores sociales clave permitieron sistematizar datos e indicadores que posibilitaron la segunda etapa de la investigación, que es la que iniciamos y estamos compartiendo.

Con respecto a la primera etapa se ha realizado un ajuste en el trabajo de investigación que consistió en abordar en profundidad dos barrios de la ciudad de La Plata y no cuatro. Estos barrios corresponden a Tolosa y Meridiano V y posibilitan densificar, a nuestro criterio, mejor los procesos de formación y transmisión en tanto todos los integrantes del equipo de investigación se focalizan en dichos barrios para profundizar, en esta instancia, una dimensión más subjetiva de los actores barriales a partir de un trabajo etnográfico y la utilización de la técnicas de relatos de vida e historias de familia.

No hubo modificaciones en cuanto a los cortes históricos seleccionados en la primera etapa, ya que lo que se pretende es dar cuenta de tres puntos de un largo proceso de transformaciones en la comunicación, los procesos formativos y la sociabilidad urbana, que pueden conceptualizarse también como tres momentos de la configuración del espacio barrial. Dichos cortes históricos corresponden a tres momentos que consideramos de la siguiente manera: En los '40/'50 era determinante su vinculación con lo productivo, en tanto había una acción del Estado en torno a la promoción de la vivienda popular y la ampliación del espacio público. En los '70 emergen otro tipo de iniciativas –como las autopistas y el incentivo al transporte motorizado – y la definición de una



concepción excluyente del espacio urbano, acorde con el sentido civilizatorio que ostentaban ciertos sectores medios-altos de la sociedad. Finalmente, en los '90 es significativa la imagen de las rejas en espacios públicos y privados, y esa tendencia a la privatización del espacio coexiste con un discurso urbanístico que promueve con fuerza la conservación del patrimonio, frecuentemente planteado desde una noción técnica y aséptica.

La relevancia que tiene para esta investigación retomar el trabajo sobre la producción de lo local tiene que ver con considerar a la ciudad como un espacio material y simbólico como pueden ser los centros culturales, sociedades de fomento, el ferrocarril, asociaciones vecinales, clubes de barrio, comedores, museos, bibliotecas comunitarias, entre otros, que “hablan de épocas diferentes, de apogeo, de decadencia, de crisis, de la fuerza condicionante de las condiciones materiales” (Freire, 1996) permitiéndonos pensar las transformaciones contemporáneas.

Es así que los barrios constituyen un eje transversal de la socialidad que no sólo se experimenta físicamente sino que además albergan pensamientos, creencias, costumbres y formas de vida del individuo que la habita, y que testimonian sobre las identidades y culturas que conforman el apego a los lugares urbanos. Como define Reguillo, el espacio urbano fue y es “un escenario de luchas entre contendientes desnivelados y posicionados históricamente en un enfrentamiento por el poder de enunciación, capaz de imponer, mediante la coerción o la seducción, una representación a las prácticas sociales” (Reguillo, 1991).

Dentro de estos proyectos es clave el lugar que ocupa la educación en el análisis de las transformaciones, tanto por nuestra formación específica como educadores como por el carácter educativo de la ciudad, como factor fundamental en la reinención del mundo, -sin dejar de considerar que también es lo que se hereda y lo que se transmite, como lo que se adquiere- asumiendo el desafío de volver a colocar en el centro de nuestras preocupaciones al ser humano.



En este sentido la propuesta de trabajo a partir de los relatos de vida e historias de familia habilita la reflexión sobre el potencial para la reproducción / transformación social e individual de los barrios, como comunidades situadas caracterizadas por su naturaleza concreta, funciona como término otorgando visibilidad educativa en tanto sugiere sociabilidad, inmediatez y reproductibilidad sin ninguna implicancia necesaria de escala.

No podemos pensar la conformación de lo común por fuera de relaciones sociales dadas en un medio cultural particular. Lo social y cultural en tanto implica para su conservación y re-creación el establecimiento de vínculos específicos entre los miembros de una comunidad, puede considerarse un fenómeno educativo (Nassif, 1980). Vale mencionar que no hay una simbiosis entre lo educativo, lo cultural y lo social. Mediante prácticas educativas se procura la continuidad histórica, la transmisión de la herencia generacional, en primera instancia, necesaria para la incorporación del sujeto a su medio cultural y social.

En esta perspectiva, lo educativo consiste en una práctica de interpelación, a partir de la que el sujeto incorpora “algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual que modifique su práctica cotidiana en términos de una transformación o reafirmación más fundamentada”(Buenfil Burgos, 1992). Este sentido de lo educativo implica a sujetos en necesaria relación entre sí y con su contexto social y cultural. Lo que permite vislumbrar aquello que se conserva, se asimila e incorpora del medio, como así también las dinámicas de transformación o cambio, constitutivas de los procesos culturales vistos en tensión.

El desafío es poder ver cómo opera esto en el campo del relato y de las propias subjetividades. Es en este sentido que comprendemos que los relatos e historias se constituyen por momentos como procesos educativos, en tanto hacen a la relación sujeto / mundo que lo acoge. La función educativa le permite al sujeto constituirse a sí mismo como sujeto en el mundo, en tanto la transmisión de saberes no se realiza de manera mecánica sino que supone la reconstrucción por parte del sujeto de



saberes que va a inscribir en su proyecto de vida y que lo constituirá como tal. De ahí la importancia metodológica de los relatos de vida y las historias de familia.

Debemos explicar entonces la importancia que adquiere el trabajo con las categorías de transmisión y formación, así como el sentido específico otorgado a cada una en este proyecto. Es así que, en la transmisión humana al menos encontramos un objeto de la transmisión, un transmisor y alguien a quien se le transmite. Pero la transmisión sobre todo es lo que se constituye entre sujetos. Territorio del vínculo, del encuentro, pero además y sobre todo, de construcción del sujeto, es decir, de proceso de la formación humana.

La transmisión supone “objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica” (Cornu, 2004). Es entonces sucesión, finitud, reconocimiento del otro, los rasgos de la transmisión humana, entendiendo que no hay sujeto sin reconocimiento mutuo, sin enunciación dirigida, sin palabra, sin lenguaje y por lo tanto no hay lazo social ni sujeto. Así entendidos los procesos de transmisión y los procesos de formación revisten una gran importancia cultural, pedagógica y política.

Con la categoría de formación nos sucede algo similar ya que configura la subjetividad en tanto experiencia social. Sin embargo el trabajo con esta categoría nos obliga a aclarar que no entendemos a la formación como condición determinante y performativa ni de lo macro ni de lo micro. Es decir, no la reducimos a la determinación estructural, como fuera definida por las teorías de la Reproducción, pero tampoco la entendemos como libre espacio de la experiencia y la autodeterminación.

La comprensión de los procesos formativos se entiende en tanto procesos abiertos y no determinables. La formación da sentido a una compleja dialéctica ya que conduce al desarrollo personal a la vez que comporta adaptación o crítica social. Desde éstas últimas funciones, adquieren su direccionalidad las de conservación y de renovación de la cultura. En este sentido recuperamos el análisis realizado por Giles Ferry quien propone que “formarse es transformarse en el contacto con la



realidad, y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación” (Ferry, 1997). La formación así entendida está imbricada con los procesos de constitución y transformación de la subjetividad y con los procesos de transmisión cultural. Por otra parte, entender que el proceso de formación no sólo refiere a 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, 1994). Desde esta dimensión dialoga nuestra comprensión de la ciudad con los procesos de formación, desde el punto de vista epistemológico.

En este sentido es que los procesos culturales se constituyen por momentos como procesos educativos, en tanto hacen a la relación sujeto / mundo que lo acoge. La función educativa le permite al sujeto constituirse a sí mismo como sujeto en el mundo, en tanto la transmisión de saberes no se realiza de manera mecánica sino que supone la reconstrucción por parte del sujeto de saberes que va a inscribir en su proyecto de vida y que lo constituirá como sujeto inscripto en un colectivo global que lo contiene y en grupos de pertenencia que se articularán, no sin contradicciones, en el mismo sujeto.

Las particularidades que asumen los procesos de significación en los sujetos, las características de los contextos, y el carácter abierto, relacional y contingente de toda estructura social y, por ende, de toda subjetividad, hacen a la especificidad de la formación de los sujetos y a los contenidos y valoraciones sobre lo que se transmite. Es así que a la relación educativa se la concibe como un campo incalculable, abierto a las condiciones de sobredeterminación y a su inscripción en los contextos de pertenencia.

En esos procesos de transmisión no basta con analizar los “efectos” que los relatos tienen sobre los sujetos, en qué sentido los interpelan<sup>1</sup> y los constituyen, sino que además se torna indispensable



realizar el esfuerzo por desarrollar una subjetividad reflexiva que tenga conciencia de sí y del mundo (en el sentido de tomar conciencia que trabaja Hugo Zemelman). Esto es, qué legados recibimos y estamos reproduciendo inconscientemente, cuáles otros elegimos conservar, cuáles son los condicionantes históricos de su producción, su lugar e implicancias en el presente, y la visualización de la direccionalidad y potencialidad de nuestras intervenciones. Es en este sentido que comprendemos a la educación como una forma de intervención en el mundo. “Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. La educación nunca fue, es o puede ser neutra, indiferente a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación” (Freire, 2005: 95).

Entendemos, entonces, que la función de reproducción sociocultural no debe ser entendida literalmente, nunca es lineal, sino que es condición necesaria para la función de transformación y proyección, y por lo tanto de constitución subjetiva. En este sentido entonces se entiende que la función conservadora o reproductiva trabaja sobre el campo cultural que se pone en juego en el proceso de transmisión. Por lo cual la educación es un proceso de enseñanza y de aprendizaje cuya función principal es transmitir / adquirir la cultura y, en ese mismo proceso, en un juego dialéctico, activa dinámicas de creación, de procesos de formación de lo humano, de proyectos de sociedad. Es aquí donde entra a jugar la utopía que, para no caer en utopismo, debe contener una reflexión permanente sobre la tensión que se produce entre esa proyección y los condicionantes reales de la realidad presente (Nassif, 1986). Los procesos educativos se definen por su temporalidad, que se vertebra en su doble dimensión individual y social, que a la vez hace a su prospectividad.

Paulo Freire es quien plantea que la concientización implica a la utopía cuando dice que “lo utópico no es lo irrealizable, no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar” (Freire, 1973: 31). De esta manera es que la utopía se plantea como denuncia de la realidad y anuncio de otra nueva. Así entendida recupera su compromiso histórico y escapa a la producción que la



ontologiza en una construcción discursiva, que prescinde del acontecimiento y por lo tanto del sujeto. La utopía involucra la prospectividad a partir del proceso de relectura crítica del mundo, es decir de concebir realidades posibles.

Tanto el sujeto en singular como las comunidades son a partir de un tiempo historizado, de la memoria. La memoria anuda y condensa<sup>2</sup> representaciones de sentido, no como transcripciones acerca de lo real, sino como construcciones portadoras de valor. La memoria no sólo tiene que ver con el pasado sino también con la identidad y por lo tanto con el futuro, no es una suma de hechos que deben ser recordados, sino tiempo con sujeto, acontecimiento, experiencia. El acontecimiento permite pensar en algo que ocurre siempre de una manera distinta, que se significa de forma variada dada su situacionalidad; nos aleja de entender a la memoria y lo que se recuerda con un carácter ontológico, y nos coloca en la transitividad de lo que está siendo y, por ende, en el terreno de la posibilidad. Es una distancia crítica con el pasado y es una relación emotiva con él, y por lo tanto involucra ser vaga, fragmentaria, incompleta y tendenciosa. Así, la memoria resitúa datos y acontecimientos dentro de ciertos esquemas que demanda el presente, articulando tiempos y destiempos, acontecimientos que se hacen presentes y otros que eligen olvidarse en pos de la construcción de un relato que anude ciertas significaciones.

La reconfiguración del espacio público y sus usos durante la última dictadura militar, el desmantelamiento del funcionamiento del ferrocarril, la caída del Estado de Bienestar, el cierre de fábricas que sostenían a familias de barrios enteros, son sólo algunos de los procesos desatados en los distintos barrios centro de nuestro interés, que han impactado fuertemente en la construcción de los imaginarios y representaciones sociales y que actuaron como elementos disruptivos en los procesos de transmisión, generando reconfiguraciones de los ejes de continuidad en los diferentes relatos. En todos los casos el impacto es individual y colectivo, material y simbólico, pero también afectivo y

---

<sup>2</sup> Estas prácticas de anudamiento o condensación no son unas y para siempre, sino que se constituyen en una fijación temporaria, y no pueden entenderse como tales sino en relación al desplazamiento, que permite la movilidad de significados.



emocional, y hace necesaria la creación de nuevas maneras de narrar el presente en relación al pasado, así como reconfigura las posibilidades de proyección de futuro, redefiniendo de manera trabajosa y creativa nuevos lazos sociales.

Cuando la memoria trasciende al individuo para retomar hechos del pasado significativos para una sociedad se convierte en memoria social. Ésta es entendida como una especie de crítica y práctica que permite otorgar significado en lugar de descubrirlo, escribir la historia en lugar de recibirla, y reconocer que aprendemos a recordar de formas distintas. La memoria social, como señala Henry Giroux 1994, no es meramente una respuesta destructiva a la historia tratada como monumental e invariable, sino que también es una reacción que señala los peligros que supone vivir en una época en la que los procesos de materialización, acomodación, uniformidad cultural y burocratización aceleran las condiciones para que la gente no recuerde la historia o no lo preste ninguna atención. La memoria social debe ser entendida como parte de un lenguaje de la vida pública que fomenta un continuo diálogo entre el pasado, el presente y el futuro. Es por ello que las tradiciones no son recuperadas tanto por su valor de verdad sino porque permiten a los sujetos habitar y ampliar las posibilidades humanas. Es decir, éstas ponen de manifiesto que la memoria no es reificación del pasado que entroniza la historia, sino recuperación y puesta en juego de recuerdos formados por diferencias, luchas y esperanzas, revalorizando lo parcial y específico del acontecimiento.

En este sentido recuperamos la relevancia de la memoria en un sentido pedagógico, en tanto las subjetividades se forman anamnéticamente. La formación anamnética consiste, en darse cuenta de que “no hay una verdadera realidad o posibilidad de justicia sin restitución de lo que ha tenido lugar. La subjetividad entonces se convierte en subjetividad humana, cuando el sujeto es capaz de orientar y decidir cómo debe ser su vida, pero también y fundamentalmente cuando puede dar cuenta de la vida del otro, de su sufrimiento y de su muerte” (Mèlich, 2000: 20).

Si las coordenadas del proyecto cultural hoy son las de la contingencia, las transformaciones, es necesario enfocar también qué es lo conservable. 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. Es allí donde identificamos la politicidad de la educación en “esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana, de “remitirse” a sueños, ideales, utopías y objetivos” (Freire, 2005).

### **LOS RELATOS Y LAS HISTORIAS PROCESOS DE FORMACIÓN Y DE TRANSMISIÓN**

El rastreo y exploración del tema de nuestra investigación en la relación cultura/comunicación/educación, respecto de los procesos de formación de subjetividades, las transformaciones culturales y los procesos de transmisión cultural en escala barrial, intenta articular el diálogo entre ambos campos de estudio (pedagogía y comunicación) intentando generar un campo de producción empírica que permita visibilizar los procesos de transformación en su anclaje en las prácticas culturales y subjetivas concretas.

La metodología de trabajo estará abocada al trabajo con los relatos de vida e historias de familia, cada una de ellas presenta una manera diferente de abordar la problemática planteada y nos obliga a pensar de manera específica el uso de las categorías de análisis, como así también los campos a indagar.

El pasaje del cartografiado cultural realizado a los relatos de vida precisa de una modelización en torno a la intervención del investigador social a partir del armado de preguntas, la construcción de observables, la construcción teórica y categorial que se desprende de las hipótesis en torno al análisis de los relatos de vida. Implícita en ésta se reconoce ese doble anclaje de intervención del investigador social sobre lo objetivable y la modelización de la estrategia metodológica de intervención, a partir del análisis comprensivo e interpretativo de dichos relatos. Por ello se considera que esta estrategia de intervención aparece como pertinente sin invalidar posibles ajustes, modificaciones o cambios conforme la vigilancia epistemológica que se realice durante el proceso de investigación.



## COORDENADAS EPISTEMOLÓGICAS PARA PENSAR DESDE LA COMUNICACIÓN/CULTURA/EDUCACIÓN

La investigación tendrá por objeto indagar cómo se definieron y redefinieron, en distintas coordenadas espacio-temporales, los elementos cultural y socialmente valiosos, así como los sentidos que se construyen y reconstruyen en tanto se configuran como legados a transmitir/transportar en el tiempo y que involucran procesos de formación y formas socialidad/vecindad/comunidad, a través de su inscripción en las memorias locales. El acento de la mirada sobre transformaciones socioculturales está puesto en los procesos de constitución de identidades y emergencia de formas de politicidad. Desde ese posicionamiento epistemológico, teórico y metodológico, se articulan múltiples preguntas que refieren al lugar del sujeto social-histórico en un mundo de relaciones: ¿Cuáles son los espacios de encuentro/desencuentro en la escala barrial y cuáles fueron y son las formas de relación intergeneracional? ¿Desde qué prácticas y sentidos se constituye lo comunitario? ¿Cuáles son las voces y los silencios que juegan en los procesos de conservación y transformación en el territorio simbólico del barrio? ¿Qué se recorta y transforma culturalmente entre generaciones?

En el escenario actual de transformaciones que habitamos en todos los frentes de nuestra cultura, se hacen recurrentes los discursos des (Des- integración, des- enlazamiento, des-subjetivación) como explicación única de una profunda crisis de sentidos. El carácter devastador de estos términos nos pone ante la responsabilidad de repensar algunas cuestiones relacionadas con los procesos de transmisión cultural y con la categoría de formación, que más allá de su especificidad educativa nos abre un horizonte de análisis hacia los nuevos procesos de subjetivación.

La transmisión como eje central de análisis y de desarrollo conceptual propone el desafío de rever la utilización de esta categoría, así como también el uso de dicho concepto en el campo social. Revisar la categoría nos invita a interrogar cuáles son los procesos de transmisión cultural que se desarrollan en nuestra cotidianeidad. Entendiendo la categoría de transmisión como un problema de naturaleza



política lo que implica que entre generaciones se establezca un sentido de responsabilidad. En este sentido Diker asegura que la naturaleza política de la transmisión radica en la “responsabilidad política que nos cabe a la sociedad adulta de asegurar el traspaso y de habilitar al mismo tiempo que se haga con lo traspasado otra cosa” (Diker 2004).

Este “traspaso” cultural vigente en los procesos de transmisión nos alerta sobre los discursos vigentes en nuestra cotidianeidad ¿Cuáles fueron los procesos y transformaciones que hicieron posibles los discursos des? ¿Cuáles son los relatos vivos que han quedado en el olvido, los silencios no transmitidos? ¿Cómo operan estos nuevos sentidos sobre lo social en la ciudad? ¿Y cuáles son los contra-discursos que reconfiguran las diversas formas de sociabilidad?

La formación de los sujetos y su naturaleza en el campo de la educación, entiende al proceso como práctica social que junto a la reconfiguración de los procesos de subjetivación son algunos de los interrogantes que se pretenden desentrañar en esta investigación: ¿Cuáles son los modos de transmisión en la ciudad? ¿Cómo se modifican estos procesos en relación a los escenarios contemporáneos?

La ciudad de La Plata como lugar de real importancia, no solo por su relevancia en torno a las instituciones de poder que allí conviven sino por sus legados históricos. Jacques Hassoun explica que los procesos de transmisión han abandonado la naturalidad que aparentaban, entendiendo que en aquellos grupos sociales en que los procesos sociales han sido más traumáticos, la transmisión cobra mayor relevancia. En este sentido Korenfield expone “El lazo social amenazado, herido gravemente convoca a pensar la transmisión”, la historia de la ciudad de La Plata nos invita a recorrer la historia de su transmisión no solamente en torno a sus legados históricos sino también a la construcción cultural que la definió como lugar de lucha y resistencia.

La pregunta por los modos del “estar juntos” constituye un eje de esta propuesta que nos delimita y posiciona frente a la emergencia de los nuevos modos de relación, nuevas formas de la sociabilidad, en tanto el espacio compartido por el ser vecinos es también un espacio regulado desde una



institucionalidad y un poder establecido. Las lógicas de poder que atraviesan estas construcciones sociales (de lazos, legados, de sujetos) se reavivan en la ciudad, donde la concentración de las instituciones de poder y control promueven formas específicas de habitar el espacio.

### **¿POR QUÉ HABLAR DE FORMACIÓN?**

Lizárraga Bernal nos propone un desafío en el estudio y desarrollo de esta categoría analítica, “reapropiarnos de nuestra cotidianeidad y de esta manera recuperar nuestra dignidad de seres pensantes (...)” La formación como práctica cotidiana que en los distintos espacios sociales (la escuela, la familia, la ciudad, etc.) promueve la conformación de la subjetividad ya que es en la interacción y producción dentro de estos ámbitos que los sujetos se constituyen así mismos. La ciudad como espacio de formación, como escenario de convivencia de esa cotidianeidad que los sujetos transitan se propone como actriz del proceso de transmisión. Ítalo Calvino (1974) decía “la ciudad contiene su pasado como las líneas de una mano, escrito en los ángulos de las calles, en las rejas de las ventanas, en los pasamanos de las escaleras, en las antenas de los pararrayos, en las astas de las banderas, surcado a su vez cada segmento por raspaduras, muescas, incisiones, cañonazos” De este modo la ciudad y sus voces, la ciudad y sus silencios, la ciudad y los sujetos reconfiguran las formas de habitarla, de narrarla, de vivirla y en esos proceso los sujetos se constituyen en ella.

Pensar en la formación desde el barrio “el gran mediador entre el universo privado de la casa y el mundo público de la ciudad, un espacio que se estructura con base en ciertos tipos específicos de sociabilidad y en últimas de comunicación: entre parientes y entre vecinos. El barrio proporciona a las personas algunas referencias básicas para la construcción de un nosotros...” Martín Barbero (1987:276) obliga a pensar en el proceso de transmisión cultural, a retomar la importancia de la construcción de una memoria colectiva desde donde poder conformar procesos de subjetivación y nuevos sentidos del “transitar la ciudad”. Al respecto de este tema Martín Kohan propone “hay que recorrer la ciudad en sus profundidades, lo que vale decir en el infierno de sus nombres, para dar un



sentido a los paseos de la superficie”, esta reflexión es retomada por Silvia Alderoqui, quien propone una hipótesis igual de interesante “el código para mirar debe ser transmitido”. La transmisión de los códigos para poder ver en profundidad la ciudad permite en términos de la autora reapropiarnos de la construcción de una “memoria vivida” en oposición a una “memoria pública comercializada y mediática”.

### **CONSTRUCCIÓN CATEGORIAL DE FORMACIÓN**

En este apartado se presenta la construcción de la categoría de formación como parte del entramado denso de la investigación. Hablamos de entramado denso porque los procesos formativos están interrelacionados –en un esquema de sobredeterminación- a otros procesos y dinámicas que, aunque se puedan identificar, no pueden comprenderse de forma aislada: los procesos de transmisión cultural entre generaciones, la constitución de espacios y dinámicas formativas y los procesos de producción de sentido de grupos sociales emergentes, en las mismas dinámicas de apropiación del territorio, nos permiten acercarnos a la comprensión de los procesos de transmisión cultural, de los procesos de formación y de la memoria social, en el marco de las transformaciones actuales, para construir un entramado categorial que dé pistas de inteligibilidad sobre lo barrial.

Los procesos de formación se construyen y desarrollan situacional y contextualmente, intentando discriminar los arbitrarios culturales que ponen en juego y que se pretenden instalar como legítimos. Indisociablemente, adquieren relevancia las relaciones intergeneracionales en tanto habilitan o constriñen los territorios del diálogo y, por ende, de los procesos de conservación y transmisión cultural, que se enmarcan en diversos modos de configuración de las relaciones entre sociedad y estado, y que configuran procesos formativos y formas de relación entre pasado, presente y futuro.

En este último plano, las formas de relación entre pasado, presente y futuro, Lizárraga Bernal plantea que “la formación es una forma específica de condensación articulada de pasado y futuro. Entre pasado y futuro se encuentra el presente en incesante devenir. La formación condensa pasado, [...]



en la subjetividad se condensa de manera específica el pasado histórico cultural (del pueblo, nación, comunidad) y personal (la biografía) del individuo” (Lizárraga Bernal, 2010).

Por otra parte, en lo que respecta al futuro, plantea que hay que relevar lo que sucede en la misma subjetividad donde identifica que se anida un “enjambre” de potencias, explicitadas por el autor como las “diversas fuerzas actuantes que pugnan, se entrelazan y luchan por definir un futuro del individuo y su acción social”. En esta situación –considerada por Lizárraga Bernal como la subjetividad- se encuentra el presente, en la intersección entre pasado y futuro “donde se dirime la interacción de las potencias, donde se jerarquizan para dirimir y definir la acción. Es el campo donde el pensar actúa como eje articulador y conjugador de las distintas dimensiones de la subjetividad. Donde se conjugan las potencialidades cognitivas, experienciales y valorales y morales del sujeto para definir su futuro, su acción e interacción con las exterioridades”.

Al construir su mundo el humano se forma, moldea su subjetividad. Pero en esa construcción aparece el contexto histórico como un campo de interacciones de distintos poderes. A raíz de ello, la formación no puede abordarse al margen de la dinámica de la historia, al estrecho vínculo que guarda con la construcción de la historia. Por consiguiente, adoptar la perspectiva epistemológica utilizada por Lizárraga Bernal nos permite ubicar como procesos interdependientes –historia y formación- mediados por la práctica donde se sintetiza la formación adquirida (en cuyo interior se encuentran las potencias de la formación posible que se abren y activan, según la voluntad del individuo y sus circunstancias) en un proceso social e individual, como participe consciente o no, del sentido inscripto<sup>3</sup> en ella.

Pensar la lucha por la hegemonía de ciertos arbitrarios sólo en términos estructurales y de mera imposición, limita el ejercicio de análisis de una realidad que adquiere definiciones precisas (no por ello estáticas ni únicas), y no permite entenderla en su complejidad, con los múltiples niveles y dimensiones que la constituyen. La intencionalidad puesta en juego en las dinámicas de

---

<sup>3</sup> los paradigmas de época según Kuhn; las diversas epistemes que operan en el poder para Foucault; Hegemonía pensada como entidad totalizadora en Gramsci.



reproducción/transformación da cuenta del carácter político inherente a las prácticas sociales, la construcción del lazo social y el componente ético a la hora de definir aquello que “nos es común”, de definir un nosotros y un ellos.

El acento puesto en los sujetos y los sentidos que se definen como socialmente valiosos, se construyen y reconstruyen en las prácticas de transmisión, su historicidad y politicidad, nos permite estudiar las dinámicas de los procesos de formación de sujetos desde una mirada educativa/pedagógica.

El ejercicio de indagar y caracterizar las transformaciones que se producen y construyen en los procesos de transmisión cultural entre generaciones, se constituye en uno de los principales objetivos de nuestra investigación. Esto nos requiere explorar la constitución de espacios y dinámicas formativas y los procesos de producción de sentido de grupos sociales emergentes, en las mismas dinámicas de apropiación del territorio.

Es por ello que en función de estos procesos de transmisión cultural es fundamental atender la cuestión de la formación de las subjetividades, en tanto entendemos que las mismas son significantes flotantes, sobredeterminados por procesos socioculturales de los que el sujeto es parte. Desde este lugar de definición, los procesos de formación se tornan una categoría importante de recuperar, ya que configuran la subjetividad en tanto experiencia social. La comprensión de los procesos formativos se entiende en tanto procesos abiertos y no determinables. La formación da sentido a una compleja dialéctica ya que conduce al desarrollo personal a la vez que comporta adaptación o crítica social. Desde éstas últimas funciones, adquieren su direccionalidad las de conservación y de renovación de la cultura.

La formación entendida como un proceso interno que el sujeto experimenta a partir de sus prácticas cotidianas y a lo largo de su vida, que involucra transformaciones conducentes a mayores niveles de autonomía en los sentidos que adquiere la propia formación (Giles Ferry, 1997), está imbricada con los procesos de constitución y transformación de la subjetividad y con los procesos de transmisión



cultural. La capacidad del sujeto de colocarse en y frente al mundo, implica una relación particular con el conocimiento que de esa realidad se tiene, se transmite y se construye, implica un posicionamiento presente en relación a un pasado y con proyección de futuros posibles.

Cabe destacar, que no le estamos dando a la realidad un carácter ontológico, de pura externalidad respecto del sujeto, lo cual tiene fuertes implicancias en las formas de entender y abordar el proceso de formación. En este sentido, recuperamos a Hugo Zemelman cuando señala que el hecho de no tener un acceso/conocimiento de la realidad en tanto objeto, no hace que de todas maneras esa realidad no me esté configurando como sujeto. A partir de esta manera de entender la realidad, el autor define al proceso de formación como “el desarrollo de una cierta conciencia a partir de ciertas matrices histórico culturales, (pero) con la conciencia de que se es parte de esa matriz cultural” (Hugo Zemelman, 1988: 29). Es ineludible entonces, el análisis sobre cuáles son las lógicas del poder que operan en la configuración de un momento histórico y los relatos que de él se construyen, tanto los que en la lucha por la hegemonía logran instalarse como legítimos, como aquellos que en esa misma articulación operaron como alternativas que, no obstante, siguen configurando desde un lugar de resistencia, espacios y relaciones sociales hacia el interior de los diversos grupos barriales.

Queremos destacar que nuestro énfasis en el carácter subjetivo de la formación no implica pensarla meramente como acción individual. Sino que apelamos a que en ese proceso el sujeto pueda apropiarse de su cotidianeidad; hacer consciente la configuración de la realidad que lo condiciona en tanto sujeto que pertenece a un colectivo, que se forma junto con otros, reflexiona, comparte espacios, los construye a partir de establecer un nuevo campo de relaciones formativas<sup>4</sup>. Es en este sentido que es preciso entender que el proceso de formación no sólo refiere a 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

<sup>4</sup> Por otra parte, no queremos dejar de señalar que la relación entre la formación subjetiva individual y la de la historia colectiva es compleja y contradictoria. Mientras que las identidades personales se articulan siempre con la historia colectiva de un grupo, la especificidad de la experiencia personal no se refleja mecánicamente en el mismo, así como las identidades colectivas no se pueden reducir a la suma de las experiencias de los individuos.



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). Por ello cobra relevancia la mirada y las preguntas pedagógicas que se realizaron en la investigación a partir de colocar el interés en lo educativo-pedagógico de los procesos de transmisión cultural, de los procesos de formación y de la memoria social.

La construcción simbólica del barrio, sus lógicas y diversidad de espacios involucra la enunciación de un pasado con sentido, en una dinámica de recuerdos y olvidos. Si bien existen "sitios de memoria", lugar que activa el proceso de significación sobre un tiempo pretérito, "en realidad, la memoria es el antimuseo", no es localizable, aparece en fragmentos, en las acciones cotidianas del andar, el comer, o el acostarse. Por otra parte el barrio condensa también los sentidos de una modernidad asumida desde los totalitarismos depredatorios que tienen efectos en la cultura, en el pensamiento y en la figuración del legado. Esta construcción barrial se tensa con los rasgos de una sociedad global en la que se condensan como características la negación de la memoria, la definición de una cultura tecnológica como omniabarcativa y omnipresente y la educación de los sujetos (ciudadanos y trabajadores) en tanto "fabricación" de seres competentes para la función a la que están destinados en un mundo predecible.

La potencia del relato en esa dinámica de recuerdos y olvidos -la memoria individual y colectiva- anuda la producción de sentido con la dimensión formativa, y recorre, entre otras cuestiones, una pregunta central sobre ¿cuáles son las formas culturales que el cuerpo social produce, valida y transmite, donde están y cuáles son los procesos de transformación y de producción de sentido acerca de la vida y del mundo? Este interrogante pone en escena la necesaria revisión de los modos de resolución que asume el problema del traspaso, la cuestión de cuáles son aquellos fragmentos, aquellas marcas sobre las que se configuran las formas identitarias del sujeto y de lo comunitario.



## BIBLIOGRAFÍA

- Appadurai, Arjun (2001) La modernidad desbordada. Ediciones Trilce. Fondo de Cultura Económico. Montevideo.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (1992) El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. Tesis DIE, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México. 123 pp.
- Calvino, Ítalo (1974) Las Ciudades Invisibles. Editorial Minotauro, Buenos Aires.
- Cornu, Laurence. Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud, en: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Graciela Frigerio y Gabriela Diker comps. (2004) Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Ferry, Giles (1997) Pedagogía de la formación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA, pp-53-65.
- Freire, Paulo (1994) La naturaleza política de la educación. Planeta-Agostini, Buenos Aires.
- Freire, Paulo (1996) Política y Educación. Siglo XXI Editores. México.
- Freire, Paulo. (1974) Concientización. Teoría y práctica de la liberación. Bogotá. Asociación de Publicaciones Educativas. pp- 107.
- Freire, Paulo. (2005) Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. 1º Ed. 3º Reimp. Ediciones Siglo XXI. Buenos Aires. pp 139.
- Frigerio, Graciela. Los avatares de la transmisión, en: La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Graciela Frigerio y Gabriela Diker comps. (2004) Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Geertz, Clifford (1987) La interpretación de las culturas. Gedisa, Barcelona.
- Giroux, Henry. (1994) “Modernidad, Postmodernidad y educación” en Igualdad educativa y diferencia cultural. H. Giroux y R. Flecha. Ediciones El Roure. Barcelona. pp 129 – 164.



- González, J. (1994), Más (+) Cultura(s) Ensayos sobre realidades plurales, Pensar la Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, 1994.
- González, J. (1995). Coordinadas del imaginario. Protocolo para el uso de cartografías culturales. I, 2 (segunda época).
- González, J. (1995). Y todo queda entre familia. Estrategias, objeto y método para historias de familias. I, 1 (segunda época).
- Lizárraga Bernal, Alfonso (1998). “Formación humana y construcción social: una visión desde la epistemología crítica” en Revista de Tecnología Educativa, Vol. XIII, N° 2, Santiago, Chile, pp. 155-190.
- Lizárraga Bernal, Alfonso (2010) Concepción Epistémica de la Formación. Cap.1. S/R.
- Martín-Barbero, Jesús (1987) De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Gustavo Gili, Barcelona.
- Mead, Margaret (2002) Cultura y compromiso. Ediciones Gedisa. Barcelona.
- Melich, Joan – Carles (2000) La educación como acontecimiento ético. Editorial Paidós. Buenos Aires, pp. 11-62.
- Nassif, Ricardo (1980) Teoría de la Educación. Cincel Kapeluz, Buenos Aires.
- Reguillo, Rosana (1991) En la calle otra vez. Las bandas: identidad urbana y usos de la comunicación. Iteso, Guadalajara.
- Zemelman, Hugo: Conversaciones didácticas. Neuquén, Universidad del Comahue, 1998, pp. 13-29.