

**Autores:**

Mg. Todone, Virginia –Facultad de Periodismo. y Comunicación. Social.- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- UNLP – Argentina

**E-mail:** virtodone@hotmail.com

Prof. Catino, Magalí – Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP - Argentina

Lic. Pierigh, Pablo - Facultad de Periodismo y Comunicación Social – UNLP - Argentina

**Institución:** Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

**Mesa 3:** Experiencia, memoria y formación.

**Título:** Procesos de formación en la construcción del lazo social: lo que se subjetiva de la experiencia en la memoria colectiva.

**Introducción.**

El presente trabajo<sup>1</sup> parte del interés vinculado a los sentidos que se (re)construyen intergeneracionalmente, a través de legados que involucran procesos de formación, formas de socialidad/vecindad/comunidad, y su inscripción en las memorias locales. En el proyecto de investigación en el cual adquiere sentido, nos proponemos realizar aproximaciones que permitan pensar cuáles son las voces y los silencios que juegan en los procesos de conservación y transformación en el territorio simbólico del barrio, así como vislumbrar qué se recorta y transforma culturalmente entre generaciones.

Entre los posibles ángulos de abordaje, en este escrito nos centraremos en el análisis sobre los procesos de formación de sujetos y transmisión del legado cultural en la construcción de lo comunitario. Esto nos permitirá realizar un ejercicio de análisis en el marco de prácticas socio-culturales de comunicación donde se imbrican los macroprocesos históricos con los microprocesos encarnados

---

<sup>1</sup>Este trabajo es parte del desarrollo de la Investigación “Entre generaciones: memorias y procesos de formación en barrios de Tolosa y Meridiano V de La Plata: años `50, `70 y `90.” Directora: Prof. Magalí Catino. Investigadores: Susana Martins, Soledad Gómez, Pablo Pierigh, Virginia Todone y Charis Guiller. Colaboradora: Miriam Contigiani. Acreditado en el Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Universidad Nacional de La Plata. Programa de Comunicación, Estudios Culturales y Educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

en los sujetos, las tensiones en su conformación, lo que se mantiene como memoria colectiva y lo que se elige olvidar en el ejercicio de transmisión intergeneracional.

Los procesos de formación se tornan una categoría importante, ya que configuran la subjetividad en tanto experiencia social. Entendidos como abiertos y no determinables, se da sentido a un complejo movimiento que conduce al desarrollo personal a la vez que comporta adaptación o crítica social. En concordancia, y sin ánimo de perder la polisemia, la definición de la memoria (social) que elegimos es la que la piensa como el proceso de elaboración, reelaboración y circulación de sentidos sobre el pasado.

La preocupación sobre los procesos de formación de los sujetos, ya sea como resultado de intencionalidades pedagógicas definidas, o como manifestaciones inherentes a la condición social de los sujetos y de las prácticas en las que nos conformamos como tales, o como articulaciones específicas entre estos dos modos analíticos de entenderlos, vienen ocupando nuestros espacios de reflexión y de pregunta, tanto en los lugares en los que la formación de docentes es nuestro eje de acción (ámbito de educación formal), como en el campo que este trabajo convoca, esto es, el de investigación. Así, el espacio social del barrio en tanto lugar de construcción de legados intergeneracionales vinculados a procesos de memoria, olvido, conservación y transformación socio cultural, se constituye en el anclaje de nuestras reflexiones, poniendo especial atención en las historias de familia como estrategia metodológica en tanto que “los relatos y juicios sobre las transmisiones que se han dado en la familia resultan clave para entender las sinuosidades y permite describir las no-linealidades de la historia de este tipo de sistemas complejos” (González; 1995: 145).

### **Acerca de la categoría de formación: primeras aproximaciones.**

Introducir esta categoría exige poner sobre la mesa su carácter educativo y pedagógico. Cabe adelantar que si bien reconocemos el origen y relevancia del concepto en términos de aplicación en los ámbitos educativos, no retomamos en este trabajo el sentido ajustado a la formación como categoría constitutiva aplicada al campo pedagógico, en tanto direccionalidad necesaria de las acciones intencionales que tienen como propósito la constitución de un sujeto con ciertas habilidades, características, disposiciones, conocimientos, etc., así como el traspaso

de cierto legado cultural legitimado socialmente. Esto fundamentalmente porque el espacio, las prácticas sociales y los sujetos que se constituyen y pretendemos analizar no devienen únicamente de prácticas pedagógicas, aunque sí de prácticas sociales que hacen a la formación de los sujetos, lo cual nos da lugar para pensar el carácter educativo de esas prácticas<sup>2</sup>. Así, el barrio puede leerse como espacio educativo, en tanto es escenario y forma parte de las tramas sociales que hacen a la transmisión intergeneracional que, en sus dinámicas, impactan en la formación de los sujetos, continentes y contenido, productores y producto de aquello que se transmite.

La categoría de formación tiene sus antecedentes en el término alemán *bildung*, el cual fue recuperado durante los siglos XVIII y XIX por diferentes teóricos y literatos, referenciando procesos personales que remiten al cultivo de sí mismo tanto en el plano de la individualidad como de la relación/ubicación del sujeto en la sociedad en la cual se encuentra inserto. Las lógicas de la modernidad hicieron de formación y educación dos términos que podrían utilizarse como sinónimos, para ello la formación se redujo a: a) aquellos contenidos de validez social y científica que se considera deseable que el sujeto adquiriera, establecidos a priori en función de los fines e ideales que se especifiquen en cada época y grupo social; b) la formación es un proceso que se desarrolla en espacios educativos establecidos, constituyendo a la escuela como “la” agencia educativa de la sociedad. Desde aquí, y en palabras de Larrosa, el relato de la modernidad consideró que “la formación del individuo puede considerarse como un desarrollo integral y continuado de sus inclinaciones y posibilidades conducido por una suerte de fuerza organizadora que (...) conduce a la constitución de una personalidad libre e integrada en una humanidad realizada (...) la formación humana consiste en la inserción en la continuidad de una tradición y un lenguaje y en la integración en una comunidad cultural orgánica” (2000; 8 y 9).

---

<sup>2</sup> Entendemos como prácticas pedagógicas aquellas que intencionalmente se piensan para intervenir en distintos espacios (escolares o no) con el objetivo de mediar entre los sujetos y algún cuerpo de conocimientos, supone en este sentido el establecimiento necesario de un vínculo entre sujetos. Las distinciones analíticas entre lo que consideramos prácticas pedagógicas y enfoque pedagógico excede este trabajo, pero baste señalar que ambos involucran la formación de sujetos, en las primeras la intencionalidad formativa adquiere centralidad, mientras que en el segundo si bien se observan los procesos de formación, se estudian como resultado de otras prácticas sociales que no necesariamente se definen como pedagógicas pero que terminan siendo educativas en tanto interpelan a los sujetos y los constituyen como tales.

En esta forma de entender a la formación, y que particularmente Larrosa rescata del tratamiento que le otorga Goethe, la relación entre el sujeto y el sentido del mundo se presenta como una relación de correspondencia entre un sujeto que es pensado con una identidad última y definida, y que pese a las diferencias o distancias que puedan existir se debe adecuar al sentido del mundo definido a priori. Podríamos afirmar entonces que esta se constituye en la concepción moderna de entender al concepto, lo cual implica recortar la pedagogía a la pregunta sobre los diferentes mecanismos a poner en juego para lograr formar al sujeto que se proponía. Las preguntas sobre a quién educar, en qué es necesario formar y aquellas que hacen a la finalidad del acto educativo ya estaban respondidas y sólo restaba actuar en consecuencia racionalizando los medios correspondientes.

- Formación y educación: ampliando conceptos.

Esta noción de formación, que podríamos pensar como “restringida”, se encuentra entonces acompañada por el entendimiento correspondiente de aquello que se considera educación. Así, la variedad de prácticas educativas a las que nos enfrentamos, tienden a atraparse bajo un mismo significante, con toda la carga de singularidad y univocidad que el mismo aún porta, sin embargo hablan necesariamente de la expansión de la educación o de las *educaciones*<sup>3</sup>, diversificando los sentidos de lo educativo.

Las prácticas que devienen educativas están imbricadas y se desenvuelven como tales en macro y micro dimensiones. La educación es un proceso o fenómeno participante de las grandes coordenadas de la sociedad y de la cultura; al mismo tiempo que se desarrolla en los microespacios y microdimensiones personales y de la vida cotidiana. En este sentido, las prácticas educativas se dan en una trama de condiciones sociales e históricas, con todas las tensiones que como proyectos de vida y de formación se ponen en juego. Así, lo que se transmite intergeneracionalmente no se puede definir a priori, ni se puede cristalizar en un

---

<sup>3</sup> Este proceso no es ni fue acompañado en igual sentido por la pedagogía, la cual ha tendido a angostarse, ya sea por su reemplazo por las ciencias de la educación (acentuación de finalidades netamente explicativas); o su referencia a teoría de la educación (separación entre la teoría y la práctica interpelación); o su nivel de especialización, (fragmentación del saber pedagógico).

único relato que se base en concepciones esencialistas de la historia, el sujeto y la educación.

La función educativa de la sociedad no es ni transitoria ni arbitraria, sino permanente e inevitable. La definición e instrumentación del tipo de formación de los sujetos, es una construcción sociocultural e histórica, que define sus instancias de formalización y sus mecanismos de legitimidad. En este sentido reconocemos que la función y acción educativa de la sociedad se da por las interacciones entre sus miembros y también por las fuerzas formativas supraindividuales.

Podemos entonces afirmar que básica y primariamente la educación es un fenómeno y un proceso social. Hay tres hechos que la identifican en su especificidad: la coexistencia en cada sujeto de su ser personal y su ser social; la formación de una condición de ser sujeto; y las adquisiciones culturales que se logran mediante un proceso de transmisión que posibilita la continuidad histórica de la sociedad y la cultura, lo cual es condición invariante de lo educativo. Dicha condición invariante da continente a la incondicional transformación de los contenidos, los sujetos y las formas de transmisión. En este sentido, acordamos con Violeta Núñez (2003) cuando afirma que la educación es esa práctica que posibilita que los sujetos creen y recreen sus vínculos sociales a partir de algo que la educación está en condiciones de “pasar”, esto es, los bagajes culturales.

Retomando a Rosa Nidia Buenfil Burgos, consideramos como práctica educativa a toda práctica social que pueda leerse en términos de formación de los sujetos. El carácter de esa formación puede definirse tanto en términos de transformación como de una reafirmación más fundamentada, en todo caso requiere un proceso de *interpelación* que se constituya como tal para el sujeto (Buenfil Burgos; 1992).

La concepción amplia de la educación desarrollada por la autora apunta a diversificar los sentidos de lo educativo, y remite a una lógica de pensamiento que marca la no sutura del orden simbólico y, por ende, del subjetivo. Inscripta en la misma línea de pensamiento, La pedagoga mexicana recupera a la *sobredeterminación* en tanto lógica y concepto para definir lo educativo y pensar las prácticas educativas, en el marco del Análisis Político del Discurso. Dicha lógica ofrece una opción diferente a las formas de causalidad desarrolladas desde el iluminismo, el positivismo y su visión de la misma como necesaria y suficiente (por tanto, verdadera). El mismo es recuperado del psicoanálisis por Althusser y

reformulado posteriormente por otros pensadores de la teoría social posmarxista: “Para Freud la sobredeterminación no es cualquier proceso de ‘fusión’ o ‘mezcla’ (...) es por el contrario, un tipo de fusión muy preciso, que supone formas de reenvío simbólico y una pluralidad de sentidos” (Laclau, E. y Mouffe; 2004: 134). Así entendido el concepto de sobredeterminación se constituye en el campo de lo simbólico, y por lo tanto no es comprensible al margen del mismo. De ahí que “no hay nada en lo social que no esté sobredeterminado, es la aserción de que lo social se constituye como orden simbólico” (op.cit. 2004; 134).

Se plantea entonces un movimiento continuo, relacional y de mutua constitución entre los factores que se ponen en juego. En este sentido, la noción de interpelación<sup>4</sup>, ineludible para pensar las prácticas educativas desde la sobredeterminación, pone en el centro a los sujetos partícipes de esas prácticas, a las intervenciones que pretenden impactar y configurar a un sujeto particular, las resignificaciones<sup>5</sup> que ocurren y el proceso formativo que se desencadena en el sujeto. A partir de esta concepción se puede plantear la apertura de aquello que se considera como práctica educativa. Así, toda práctica social es potencialmente educativa, en tanto mediante la interpelación el sujeto incorpora nuevos elementos de la cultura o se reafirma en su posición desde un ejercicio de mayor fundamentación. (Buenfil Burgos; 1992)

Desde esta perspectiva no hay sustancialismos ni posiciones fijas. Esto quiere decir que no hay continuidad, ni armonía, ni sutura en ninguna relación educativa y, por ende, formativa. El escenario de producción de las prácticas que devienen formativas está constituido por estructuras abiertas y contingentes, en el traspaso de la herencia cultural, en la *transmisión*<sup>6</sup> de esa herencia.

---

<sup>4</sup> No estamos manejando esta noción como equivalente a la constitución de sujetos. Si la interpelación es indiferente al sujeto, esta fracasa y ya no influye en su constitución, puesto que no se han generado condiciones de apropiación de esa interpelación.

<sup>5</sup> Desde el enfoque en el cual se ubica Buenfil Burgos, las resignificaciones no afirmarían la desvirtuación de una esencia, sino que se las entiende como un aspecto constitutivo de la apropiación de discursos y de su construcción y reconstrucción.

<sup>6</sup> En una distinción analítica entre procesos de transmisión y de formación, abordada en otro trabajo (Catino, M y otros; 2014) ubicamos a los primeros en la relación entre los sujetos y aquello de lo que se pone en juego en el traspaso cultural entre generaciones, mientras que los segundos refieren a todo aquello que media en y da forma a la configuración de las subjetividades, esto es, el registro subjetivo que de lo transmitido se hace, siempre sobredeterminado por los cruces particulares que se producen de las condiciones sociales, históricas, políticas, culturales, etc. Lo ético, lo político y la dimensión potencial se juegan en los dos procesos en la medida que en ambos casos está presente la acción en torno a una decisión y sus consecuencias.

A esta concepción amplia de lo educativo le corresponde, desde nuestra perspectiva, lo que Larrosa (2000) nombra como “pensamiento abierto de la formación”, que lo desliga de los apriorismos respecto a la forma que los sujetos deben adquirir y de una normativa para su realización. Así, nos proponemos entender a la formación, en sus manifestaciones subjetivas, como “un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban “humanidad” o “ser plenamente humano””(Larrosa: 2000;12). Estas “manifestaciones subjetivas” de las que estamos hablando se tensionan constantemente con las condiciones de producción de las prácticas sociales que configuran los escenarios de la transmisión intergeneracional. Es en este juego de tensiones donde entendemos está la complejidad de la experiencia de la formación que pretendemos estudiar.

### **Formación y experiencia: articulación entre la dimensión individual y colectiva.**

Reflexionar sobre los procesos de formación nos lleva, desde la perspectiva que estamos planteando, a analizar las relaciones sujeto-sujeto (el sí mismo y con otros), así como las que se dan entre el sujeto y el mundo.

Como pretendimos demostrar en el apartado anterior, no abonamos aquí la idea de formación que separa al sujeto de sí mismo, colocando a la misma en el registro del acceso al conocimiento formal e ilustrado, ni la estamos pensando como una instancia necesaria por la que hay que pasar para cumplir y llevar a cabo un rol determinado. Abordamos a la formación no como desafío u objetivo (propio de la intencionalidad pedagógica) sino como aquello que el sujeto no puede evitar por su propia condición humana y social. En este sentido, utilizamos como punto de partida la definición que sobre el concepto plantea Lizárraga Bernal, quien afirma que consiste en “la resultante de la articulación de procesos sociohistóricos y procesos individuales. Los primeros operan como procesos condicionantes y los segundos como procesos de significación de la formación del individuo” (1998;151). No obstante, cabe extendernos sobre la propia categoría de *articulación*, que para nosotros va más allá de la sumatoria de condicionantes “macro” que hacen a la conformación de un sujeto que se mueve bajo esas

coordinadas en espacios “micro”, y que en gran medida funcionan como principio explicador de las situaciones que hacen al sujeto.

Así, consideramos a la articulación no como resultado de la confluencia de ciertos aspectos, sino en el entendido que Laclau y Mouffe le otorgan a la categoría, la cual se concibe como “una práctica y no el nombre de un complejo relacional *dado*, implica alguna forma de presencia separada de los elementos que la práctica articula y recompone” (2004;105). Esto nos permite pensar en esa articulación con cierta “independencia” de los fragmentos en términos de que no pertenecen ni se definen en su pertenencia a una totalidad superior que los contiene y define (y sutura), al decir de los autores no se trata de relaciones lógicas sino de transiciones contingentes. A propósito, los autores diferencian *momentos* de *elementos*, los primeros se entienden como “posiciones referenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso”, mientras que los segundos se definen como “toda diferencia que no se articule discursivamente” (2004;119)

En el mismo sentido, los procesos sociohistóricos a los que la definición de formación de Lizárraga Bernal refiere, son entendidos como condicionantes más no determinantes, son leídos como constituyéndose en tanto “intentos precarios y en última instancia fallidos de domesticar el campo de las diferencias” (1998;108), o en palabras del autor “El término condicionamiento nos permite comprender que los humanos tienen posibilidades de reaccionar o construir alternativas divergentes frente a una misma situación. Ahí reside su capacidad de libertad o capacidad de abrir opciones” (1998;163) Así, los procesos de transmisión intergeneracional no son vistos como simples transiciones explicables bajo un relato único en el cual pueden fijarse los sentidos que los sujetos (se) atribuyen, ni pretenden explicaciones cerradas que muestren la “coherencia” de los discursos articulados, sino más bien la contradicción constitutiva de (entre) los mismos. La lógica de sobredeterminación que permitió más arriba pensar la apertura del campo de lo que se considera educativo y, por ende, ampliar también la propia categoría de formación y sus campos de análisis, nos permite ahora señalar el carácter sobredeterminado de las relaciones y prácticas sociales que son continente y contenido de los procesos de formación y de los sujetos en cuyos relatos se anudan de forma particular y específica. La propia transmisión entre

generaciones adquiere características que están lejos de suponer su linealidad y literalidad.

Pensar la formación en los términos que venimos exponiendo, nos aleja de pensarla únicamente asociada al lenguaje del entendimiento, del mero ejercicio del pensamiento. Zemelman refiere a esto cuando afirma la necesidad de romper con los apriorismos, los prejuicios y los esquematismos conceptuales que nos definen, al tiempo que resalta la importancia del ejercicio del lenguaje para reapropiarse de la memoria. Si bien el sociólogo chileno nos está hablando de la formación como un proceso que implica asumirse como sujeto, romper con los esquemas del poder que limitan nuestro pensamiento, cuestión que no está dentro de nuestros objetivos de investigación desencadenar en los sujetos con los que trabajaremos, sí podemos relevar en este ejercicio de lenguaje que implica significar y resignificar, en qué medida estos apriorismos operan en la propia imagen y concepto que el sujeto tiene de sí y de su historia por un lado, y cuáles son las “zonas profundas de indeterminación” (2005;132) que posibilitan al sujeto construirse de una manera particular.

Para el autor, las propias prácticas cotidianas, en tanto saber que se vive, se encarna, pero no se procesa, también se constituyen como prácticas formativas sobre las cuales hay que pensar para romper con los parámetros que recortan el entendimiento y vivencia sobre las mismas. Una vez más, las prácticas sociales son pensadas como prácticas formativas que calan hondo en la conformación de los sujetos. En este sentido, podemos identificar zonas o momentos en los que los sujetos ponen a jugar no sólo sus facultades del entendimiento, sino también aquellas ligadas a la intuición, la emoción y la imaginación, que le permiten, con mayor o menor grado de conciencia, potenciarse como sujeto. Las contingencias sociales, los cambios que en términos sociales y culturales debe atravesar un sujeto, son terrenos fértiles a partir de los cuales rastrear en el relato las formas de enfrentarlos, el impacto y exigencias que a nivel subjetivo les implicó, justamente para posicionarse como sujeto individual y colectivo frente a ellos, manteniendo la construcción de un relato propio.

En la construcción de este relato, la experiencia narrada es una resignificación casi constante del pasado individual y colectivo. El proceso de formación de la

experiencia se manifiesta en la sedimentación de formas de pensar la realidad y a sí mismo, y en ese mismo proceso en las posibles variaciones de sentido que un mismo hecho va adquiriendo en función del ángulo de mirada en el que el sujeto esté posicionado en el relato de la propia historia.

En este sentido, la pregunta por la historia de familia se constituye como una pregunta sobre la propia formación, e implica en la construcción del relato considerar lo que la misma produce en ese ejercicio de contar-se. Consideramos así el ejercicio meta-formativo de preguntarse y relatarse desde un presente, construyendo un relato que, en el esfuerzo de coherencia, evidenciará justificaciones, cadenas de significantes (condensaciones y desplazamientos de sentido), y silencios, tanto en el sentido de aquello que todavía no se puede poner en palabras como aquel no intencional que se cristaliza en lo que se olvida.

Para Ferry (1997), la pregunta por la propia vida exige entonces un movimiento de objetivación-subjetivación en el proceso formativo, que implica ir siempre “más allá”. El pedagogo francés retoma a Paul Ricouer para referir a la *identidad narrativa* como aquella “que se constituye a través de la narración de lo que se hizo, de lo que se fue, de lo que se soñó” (1997;99), a partir de una distancia entre el que está narrando oralmente su recorrido desde un presente, refiriendo a un sí mismo que es otro temporalmente. Esto es objetivarse, tomar distancia de sí mismo, verse como otro, para volver a subjetivar lo que tiene en sí de la experiencia del mundo.

Este movimiento formativo que se puede observar en cada esfuerzo de contar-se, puede verse en otra dimensión cuando se involucra la tensión constitutiva entre conservación y transformación cultural, del sujeto inscripto en prácticas sociales concretas. Podríamos afirmar que en tanto la pregunta sobre el sí mismo interpela al sujeto, opera como dispositivo de formación en interacción con los múltiples condicionantes sociales de las diferentes épocas y las particulares formas de articulación en el relato.

### **Procesos de reconstrucción de la memoria e implicaciones del olvido.**

La construcción simbólica del barrio involucra la enunciación de un pasado con sentido, en una dinámica de recuerdos y olvidos. Si bien existen sitios de memoria, lugares que activan el proceso de significación sobre un tiempo pretérito, la

memoria no es localizable, aparece en fragmentos, en las acciones cotidianas. Por otra parte el barrio condensa 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.

A través de la indagación sobre la memoria, y particularmente las memorias locales, procuraremos comprender e interpretar los procesos de conservación y transformación social y cultural en tanto procesos de formación de las subjetividades y de las formas de sociabilidad urbana-barrial.

En este sentido también comprendemos que los mismos 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 las historias de familia y las historias de vida.

En el escenario actual la memoria aparece como un medio para cuestionar lo que realmente significan la historia y los referentes utilizados para construirla y escribirla. Hoy el sentimiento histórico que incide en la crisis de la representación da como resultado el auge de la recuperación y comunicación de la memoria, donde cada región, localidad y grupo reclama su derecho a tenerla. Implica la pregunta por una historia que no está construida o al menos no está en los grandes relatos, sino que se constituye en pequeños espacios. Una historia que se hace desde la cotidianeidad, y la hace el sujeto. 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, J. C. 2000).

Historicidad, discontinuidad, y transformaciones atraviesan hoy la pregunta por el legado. Son los procesos de crisis los que desnudan los vacíos, lo no nombrado. Son los estados de inestabilidad los que anuncian con más contundencia la pregunta por la génesis, por lo callado, por lo evidente. Asumir el problema acerca de las maneras en que se producen, reproducen, fragmentan o transforman estos procesos es nuestro objetivo. Nos interesa preguntarnos ¿Cuáles son los diálogos, cuáles los temas, quienes asumen el derecho al relato?

Transmitir instala en el discurso un sentido que construye un puente, un lugar entre sujetos y generaciones como encuentro. Encuentro que no necesariamente implica el diálogo o el entendimiento, puede ser silencioso, conflictivo, de ruptura, y hoy sobre todo aparece tensando utopías y distopías.

Tanto el sujeto en singular como las comunidades son a partir de un tiempo historizado, de la memoria. La memoria anuda y condensa representaciones de sentido, no como transcripciones acerca de lo real, sino como construcciones portadoras de valor. 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. La memoria vuelve a situar datos y acontecimientos dentro de ciertos esquemas que demanda el presente, articulando tiempos y destiempos.

La memoria es interpretativa y por eso su función es reflexiva, la narración es su recurso por lo cual se expresa en distintas formas de lo narrado. Como hemos expresado más arriba, la relación que se establece entre este contarse con la identidad no es de acompañamiento, de mera expresión, sino constitutiva de esta. En nuestra investigación la memoria es el conjunto de la información de la que recuperamos una versión oral y reconstituida de la memoria subjetiva de los cambios y los procesos que marcaron el desarrollo de la sociedad.

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 H. Giroux (1994), no es meramente una respuesta deconstructiva 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.

### **Consideraciones finales.**

En el desarrollo del escrito planteamos la centralidad de la dimensión analítica de la categoría de formación para el proyecto de investigación que estamos llevando adelante. En este sentido desarrollamos distintos puntos que podríamos sistematizar como sigue:

- a) La formación ligada a lo educativo escolar: visión restringida de formación y de educación.
- b) La formación como proceso inevitable, como resultado de acciones no intencionales. Prácticas sociales y prácticas educativas.
- c) La formación como producto de las interpelaciones que tienen intencionalidad en la configuración de los sujetos, en términos políticos, históricos y culturales. Posibilidad de entender estas prácticas como educativas, susceptibles de ser abordadas desde un enfoque pedagógico.
- d) La experiencia formativa o la formación como el trabajo sobre sí mismo.
- e) Lo que forma en la construcción del lazo social y en la transmisión intergeneracional, la memoria y el olvido como partes constitutivas de la misma.

En nuestra investigación atendemos especialmente a lo que como campo cultural se pone en juego entre generaciones, y que tiene profundas implicancias en los procesos de formación de subjetividades, en tanto territorio de la significación. Es por ello que en función de estos procesos de transmisión cultural es fundamental atender la cuestión de los procesos de formación en tanto entendemos a los mismos como sobredeterminados. Desde este lugar de definición, dichos procesos configuran a la subjetividad en tanto experiencia social.

Es así que, la transmisión 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. La transmisión así entendida supone “objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica” (Cornu, L.:2000). Es entonces sucesión, finitud, reconocimiento del otro, 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.

Finalmente, cabe señalar que la revisión de la categoría de formación que hemos trabajado, nos plantea además un desafío importante a la hora de pensar a la pedagogía, la manera de concebir su objeto de estudio, y sus posibilidades de intervención en otros espacios sociales.

### **Bibliografía:**

- Buenfil Burgos, R. N.. (1992) El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación. Tesis DIE. México. Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Catino, M; Todone, V; Contigiani, M. (2014) Historias de familia: entre generaciones, memoria y procesos de formación Ponencia a ser presentada en el XII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores en Comunicación, Lima (Perú), 6, 7 y 8 de agosto. (aprobada para su publicación).
- Cornu, L, (2000), “Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud” En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos, Buenos Aires: Noveduc.
- Ferry, G. (1997) Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas / UBA.
- Giroux, H. (1994) “Modernidad, Postmodernidad y educación” En Giroux, H. y Flecha, R. Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: Ediciones El Roure.
- González, J. (1995). Y todo queda entre familia. Estrategias, objeto y método para historiasdefamilias. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Época Vol. II. N°I. Colima I, 1 (primera época).
- Laclau, E. y Mouffe, C. (2004) Hegemonía y estrategia socialista, Buenos Aires: FCE.

- Larrosa, J. (2000). Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lizárraga Bernal, A. (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.
- Melich, J.C. (2000) La educación como acontecimiento ético. Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 11-62.
- Núñez, V. (2003) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y el psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.
- Rivas Díaz, J. (2005) Pedagogía de la dignidad de estar siendo Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar, En Revista Interamericana de Educación de Adultos, CREFAL, México. Disponible en: [http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula\\_magna.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf)
- Zemelman, Hugo (1998) Conversaciones didácticas. Neuquén, Universidad del Comahue. pp. 13-29.