

Aproximación conceptual al tema de las generaciones
Una lectura desde la Educación y la Pedagogía¹

Conceptual Approach to the Generations Topic
A View from the Fields of Education and Pedagogy

*Diana María Posada-Giraldo**

 <http://orcid.org/0000-0002-5503-0288>

*Andrés Klaus Runge Peña***

 <http://orcid.org/0000-0003-0267-9515>

Tipo de Artículo: Informes de Investigación y ensayos inéditos

Doi: 10.17533/udea.unipluri.20.2.05

Posada-Giraldo, D. M., y Runge Peña, A. K. (2020). Aproximación conceptual al tema de las generaciones. Una lectura desde la Educación y la Pedagogía. *Uni-Pluriversidad*, 20(2). e2020205.
doi: 10.17533/udea.unipluri.20.2.05



Recibido: 2020-03-26 • Aprobado: 2020-12-23

* Universidad de Antioquia. Colombia
Email: diana.posada@udea.edu.co

** Universidad de Antioquia. Colombia
Email: andres.runge@udea.edu.co

Resumen

El presente artículo aborda el tema de las generaciones como cuestión de interés para la educación y la pedagogía. En el primer apartado, se ofrece una *aproximación* al concepto que incluye etimología, rastreo histórico para el período comprendido entre el siglo XIX y parte de la segunda década del siglo XXI, autores, campo semántico en el que se inscribe, enfoques y tensiones constitutivas. En el segundo, se alude a las relaciones intergeneracionales como un asunto signado por la memoria y el conflicto y en estrecha relación con la transmisión y la educación. En el tercero y último, se cierra con unas breves conclusiones que apuntan a que es precisamente el carácter relacional que entraña el concepto *generación* y su conexión intrínseca con la tradición (Molino, 2015), la transmisión, la educación, la formación y la convivencia, lo que lo hace objeto de interés para la pedagogía.

Palabras clave: generaciones, relaciones generacionales, educación, pedagogía.

Abstract

This article addresses the generations topic as field of interest to education and pedagogy. The first section presents an *approach* to the concept and includes etymology, historical search for the period between the 19th century and part of the second decade of the 21st century, authors, semantic field, perspectives, and constitutive tensions. The second section refers intergenerational relationships as a matter marked by memory and conflict and closely related to transmission and education. The third and last section closes the article with some conclusions that indicate the concept of *generation* as field of interest due to its relational character and intrinsic connection with tradition (Molino, 2015), transmission, education, training, and coexistence.

Keywords: generations, generational relations, education, pedagogy.



INTRODUCCIÓN

El estudio de las generaciones ha sido abordado desde la filosofía (Marías, 1949; Mèlich, 2009; Donati, 1999), la antropología (Feixa, 2006, 2009; Diez, 2015), la sociología (Mannheim, 1993; Bauman, 2009; Beck, 2008; Bauman & Leoncini, 2018) y la pedagogía (Ecarius, 1998; Höpflinger, 2011; Kelle, 2005; Liebau, 1997; Sünkel, 1997), entre otros campos. Al concepto generación le han sido reconocidos un carácter *performativo*, en tanto produce efectos sobre la realidad por el hecho de nombrarla, *poder de conminar* a un *nosotros por oposición a un ellos*, desencadenando hostilidad (Bauman, 2009), o bien desde la analogía del yo: yo como mis contemporáneos, mis antecesores y mis sucesores, exhortando a un *nosotros* como humanidad que implica responsabilidad (Ricoeur, s.f. en Sánchez de la Yncera, 1993).

Se trata de un concepto que trasciende el plano de lo teórico y tiene implicaciones prácticas. La tensión entre individuos pertenecientes a distintas generaciones se deja sentir en la cotidianidad; dicha tensión lleva un tinte de nostalgia, de añoranza originada

en vivencias compartidas, que refiere a una identidad construida que emerge cargada de cualidades, precedida por el *nosotros fuimos la última generación que...* en contraste con las denominadas nuevas generaciones, a las que se les atribuye rasgos opuestos y a veces descalificativos. Es como si desconociéramos tanto la responsabilidad formativa y educativa que las viejas generaciones tenemos frente a las nuevas, incluso más allá de las fronteras de la escuela, como los efectos del cambio social, inserto en las intrincadas relaciones que se tejen entre el tiempo histórico social y el biográfico (Burnett, 2010; Lecardi & Feixa, 2011; Caïs Fontanella et al., 2014; Koselleck, 1993).

La idea de base es que el problema de las generaciones implica no solo una mirada filosófica, sociológica o antropológica, sino también pedagógica en la medida en que lo que está puesto en juego, sobre todo en lo que respecta a las relaciones generacionales, tiene que ver con la transmisión cultural y la educación ligada a la formación y formabilidad de los nuevos.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Etimológicamente, el término generación proviene del latín “*generatio*”, término femenino que, entre sus variadas acepciones, incluye: “*engendrar* o dar vida, *generar* o producir”. Así mismo, alude a la “sucesión de descendientes en línea recta” y al:

Conjunto de las personas que tienen aproximadamente la misma edad; al conjunto de personas que habiendo nacido

en fechas próximas y recibido educación e influjos culturales semejantes adoptan una actitud de cierto modo común, en el ámbito del pensamiento o de la creación. Verbigracia: la generación del 98.

En el campo tecnológico, el término hace referencia a “cada una de las fases de una técnica en evolución en que se aportan avances e innovaciones respecto a la fase

anterior”; también significa “casta, género o especie”. En este sentido, la palabra es aplicada desde “una teoría, desechada científicamente, a la aparición de algunos seres vivos sin ascendencia parental, o también sin causa aparente de ahí que se hable de “generación espontánea”” y también a lo que se transmite “de padres a hijos a lo largo del tiempo”, es decir, de “generación en generación”. (Real Academia Española, 2020)

En cuanto a los rastreos históricos relacionados con el tema, Marías (1949) y Burnett (2010) muestran como el asunto ha sido de vieja data. Ambos traen a colación las alusiones que en el Antiguo y Nuevo Testamento se hacen al hablar de castigos que alcanzan “hasta la cuarta generación” y de la “Genealogía de Jesucristo”; del uso que le dio Cristo a la palabra para designar a los vivientes en su tiempo: “En verdad os digo que no pasará esta generación antes que todo esto suceda” (San Mateo en Marías, 1949, p. 9).

Marías (1949) elabora una compilación de los autores más reconocidos en Europa durante el siglo XIX y la primera mitad del XX, cuya lectura permite identificar las tendencias de aproximación al tema.

Para los autores del siglo XIX, las generaciones: Se suceden: van unas tras otras, están eslabonadas, en una relación causa-efecto (Lorenz, 1886,1891; Dilthey, 1865; Soullavie, 1809; Cournot, 1868,1872; y Mill, 1843). Interactúan entre sí: la transmisión y la educación tienen un papel importante en su formación, poniendo en tensión los principios de conservación e innovación (Comte, 1839,1852; Dromel, 1857; Dilthey, 1875; Cournot, 1868,1872; Durkheim, 1893). Cumplen un papel en las esferas intelectual, política e histórica de la sociedad (Soula-

vie, 1809; Dilthey, 1875; Comte 1839, 1852; Dromel, 1857; Ferrari, 1867,1874).

Durante la primera mitad del siglo XX, la discusión se da entre quienes sostienen la importancia de precisar la duración y los intervalos que separan una generación de otra (Mentré, 1920; Pinder, 1925; Drerup, 1933) y quienes afirman que ello no es posible en la medida en que no se trata de una cuestión de tiempo exclusivamente (Petersen, 1925, 1930; Mannheim, 1928; Wechsler, 1927,1929). Estos últimos le atribuyen peso a lo formativo y a las vivencias comunes y conjuntivas, como asunto clave para pensar lo generacional (Petersen, 1925,1930; Mannheim, 1928; Laín Entralgo, 1945). Igualmente, resaltan la importancia de las creencias, las concepciones y maneras de sentir la vida (Mentré, 1920; Mannheim, 1928). Finalmente, otros autores conceden especial importancia a la relación entre las generaciones, la historia y el cambio social (Ortega, 1923,1933; Mannheim, 1928).

Por otra parte, se reconoce entre los autores clásicos de la teoría de las generaciones a José Ortega y Gasset y a Karl Mannheim, de nacionalidades española y húngara, respectivamente; el primero nació 10 años antes que el segundo, y las obras con las que inauguran su entrada al tema de las generaciones datan de 1923 y de 1928, respectivamente (Marías, 1949; Sánchez de la Yncera, 1993; Burnett, 2010), época en la que contaban con 40 y 35 años de edad, justo en la década posterior al fin de la Primera Guerra Mundial.

Ortega y Gasset, en su teoría sobre las generaciones, otorga importancia a lo que denominó *sistema de vigencias* que recibe a los individuos al nacer y en el que estos



desarrollan su vida conformada por usos sociales, creencias e ideas del tiempo imperantes durante un determinado periodo (Ortega y Gasset, en Marías, 1949). Para este autor:

Una generación no es un puñado de hombres egregios, ni simplemente una masa: es como un nuevo cuerpo social íntegro con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzado sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria vital determinada, [alude más bien al] «conjunto de los que son coetáneos en un círculo de actual convivencia implica tener la misma edad y algún contacto vital» (Ortega y Gasset, 1933, en Marías, 1949, p.98). [...] «Es una zona de quince años durante la cual una cierta forma de vida fue vigente» (Ortega y Gasset, 1940, en Marías, 1949, p.105). «La edad, pues, no es una fecha, sino una «zona de fechas» y tienen la misma edad, vital e históricamente, no sólo los que nacen en un mismo año, sino los que nacen dentro de una zona de fechas» (Ortega y Gasset 1933, en Marías, 1949, p. 99).

En consecuencia, Ortega y Gasset habla de *generaciones precursoras* o *continuadoras* y *decisivas*. Para él, el cambio histórico se da en función de las generaciones de jóvenes que actúan sobre el mundo recibido transformándolo (Ortega y Gasset, en Marías, 1949, pp. 57-60).

Por su parte, Mannheim (1993) aborda el problema de las generaciones valiéndose de conceptos como *no contemporaneidad de los contemporáneos*, *situación generacional*, *conexión generacional*, *unidades*

generacionales y *entelequia*. Apoyado en Dilthey, el autor argumenta que:

El fenómeno de la generación es que no sólo es su sucesión lo que cobra un sentido más profundo que el meramente cronológico, sino también la contemporaneidad. Los individuos que crecen como contemporáneos experimentan —tanto en los años de gran receptividad como después— las mismas influencias directrices de la cultura intelectual que les moldea y de la situación político-social. Constituyen una generación, una contemporaneidad, porque esas influencias son unitarias. (Dilthey, en Mannheim, 1993, p.199)

No obstante, aunque el autor afirma que una generación constituye una contemporaneidad, llama la atención sobre *la no contemporaneidad de los contemporáneos*, en tanto:

Cada uno vive con gente de su edad y con gente de edades distintas en una plenitud de posibilidades contemporáneas. Para cada uno el mismo tiempo es un tiempo distinto; a saber: una época distinta y propia de él, que sólo comparte con sus coetáneos. (Pinder, 1925, en Mannheim, 1993, p. 200)

El autor señala, además, que para que el problema de las generaciones sea verdaderamente un asunto sociológico, ha de reconocerse la importancia de la edad como dato biológico y saber cómo interpretarlo, para explicar los conceptos de *situación generacional*, *conexión generacional* y, al interior de este último, el de *unidades generacionales*.

Respecto a la *situación generacional*, Mannheim (1993) alude a la “comunidad de pertenencia a años de nacimiento próximos” (p. 209) y la *conexión generacional* a “un ser los individuos unos con otros en el que se está vinculado por algo” (p. 207); “descansa

en el parecido que hay entre los individuos agregados a una generación por su posición en los ámbitos sociales” (p. 208), lo que los predispone hacia ciertos tipos de conducta, pensamiento, actitud y sentimiento y hace que se excluyan otros; implica participar en un destino común. Por tanto, alude a una situación parecida en un espacio socio-histórico que no presupone, necesariamente, una conciencia histórica.

Al interior de cada *conexión generacional* existen *unidades generacionales*, entendidas como adhesiones más concretas que se encarnan en grupos que emplean las vivencias de modo diverso, las asimilan a corrientes de pensamiento, las conciben a modo de polaridades que implican modos si se quiere antagónicos de concebir el mundo (*liberal racionalista* y *romántica conservadora*), configurándose en una suerte de reaccionar unitario a ciertas condiciones de vida y ciertos sucesos.

El autor indica que a cada *unidad generacional* corresponde una *entelequia* propia y que a los individuos los atraen las corrientes que están presentes en su entorno cercano y que es notoria la incidencia del estrato literario sobre las subjetividades generacionales, en tanto da forma y profundidad a las *entelequias*. La *entelequia* es entendida como “la expresión de la unidad de su «meta íntima», la expresión de su nativo sentimiento de la vida y del mundo” (Pinder, 1925, en Mannheim, 1993, p. 201)

En otras palabras, para Mannheim, una generación no es, en principio, un grupo en el sentido sociológico, ni tampoco una simple conexión. Se trata, más bien, de un estar juntos de los individuos, los cuales, a pesar de que se sienten vinculados entre sí, no

forman, sin embargo, una comunidad concreta. Cada ser humano se encuentra dentro de una determinada situación generacional (generación de los narcos y sicarios de los ochenta, por ejemplo), pero que no puede simplemente abandonar como cuando uno abandona un grupo de estudio o de deporte. Esa situación generacional es inevitable, así sepa uno de ella o no, o así cuente uno con ella o no. En esa medida, la *situación generacional* abre ciertas posibilidades para el individuo, pero también limita otras.

De igual forma, en cuanto a la “no contemporaneidad de los contemporáneos” y, remitiéndonos al caso que acá nos convoca, los nuevos y su educación, es pertinente señalar que hay una dimensión corporal y temporal del cambio cultural que no solo se manifiesta en la diferencia entre infantes y adultos o nuevos y viejos, sino también en la diversidad de grupos etarios como contemporáneos históricos, políticos y culturales. De manera que también la pertenencia generacional y las relaciones entre generaciones llevan a la creación de una diversidad temporal, tanto histórica como biográfica. En otras palabras, no podemos hablar de la infancia por oposición a la adultez en un contexto histórico y social específico, sino de diferentes infancias y vivencias de lo infantil dentro de un mismo contexto.

En fin, el concepto de generación se tiene que trabajar de una manera más abstracta de lo que parece: no se trata simplemente de grupos de poblaciones, sino de relaciones complejas en las que se configuran identidades y pertenencias, así como mundos de experiencia histórico-biográficos. De allí que, más allá de la edad, estén implicados asuntos referidos a los cuerpos y mentes de los nuevos, socialmente hablando, dentro



de un contexto de una pluralidad de órdenes y ordenamientos generacionales.

Desarrollos posteriores a los realizados por Ortega y Gasset y Mannheim, aluden al campo semántico en el que se inscribe el concepto generación y a los enfoques para su abordaje. El concepto generación entra a pertenecer a un campo semántico, inscrito en las ciencias sociales, que reúne conceptos que explican las cualidades temporales e históricas de la vida social y que vincula lo colectivo y lo individual en distintos niveles (Burnett, 2010), a saber: ciclo de vida, curso de vida y cohorte.

El ciclo de vida está circunscrito a la edad, al desarrollo biológico (nacimiento, crecimiento, maduración, declinación) que caracteriza la infancia, juventud, adultez y vejez, entendidas como etapas; el curso refiere la vida como tránsito, como trayecto que transcurre en el tiempo desde el nacimiento hasta la muerte y a lo largo del cual se configuran las experiencias biográfico-individuales. A este concepto se le reconoce su potencia como innovación metodológica en lo relacionado con el trabajo biográfico. Finalmente, el concepto *cohorte* está circunscrito al año de nacimiento y tiene una “utilidad metodológica en análisis sociológico y demográfico referido al uso de estadísticas” (Ryder, 1985, en Burnett, 2010, p. 42). Agrega la autora que el concepto de *generación* se sitúa en un punto intermedio entre el de *cohorte*, más de índole positivista y el de *curso de la vida*, más subjetivo e interpretativo, combinando elementos de ambos, al vincular aspectos del sistema familiar de parentesco y del sistema social e histórico.

Con respecto a los enfoques, Burnett (2010) señala que se han identificado tres líneas para el abordaje del concepto de gene-

ración: como agencia social, como estructura social intergeneracional y como mapas generacionales.

Como agencia social: centrado en la actualización de las generaciones y la subjetividad. Implica una alta visibilidad e identidad colectiva, asociado a la juventud y a los movimientos juveniles, el conflicto intergeneracional, el activismo generacional de los años 70 (Eisenstadt, 1956; Edmunds y Turner, 2002a, Andrews, 1997; Turner, 1998, en Burnett, 2010).

Como estructura social intergeneracional: considera las interacciones entre los individuos vinculados genealógicamente y las conexiones que, a su vez, establecen en el contexto social. Incluye los procesos de transmisión, las obligaciones, la reciprocidad, la manera como es experimentado el cambio social y su impacto sobre la estructura intergeneracional como un todo, incluso con proyección de las responsabilidades con las generaciones futuras (Korlikoff 1993; Bengston 1993; Laslett y Fishjkin, 1992; Reymond, 2000, en Burnett, 2010).

Se inscriben en este enfoque los desarrollos conceptuales adelantados por la Red Internacional “Generaciones” para el estudio de cuestiones intergeneracionales en materia teórica, metodológica, investigativa y de políticas. La red es financiada por la Universidad de Konstanz y los desarrollos se publican en un Compendio a modo de glosario en varios idiomas (Lüscher et al., 2016).

Los autores llaman la atención sobre el reconocimiento de “las diferencias de género, la omnipresencia de los medios de comunicación, las formas de interacción y el lugar que ocupan en las relaciones interge-

neracionales” (p.81). Además, ofrecen una serie de conceptos valiosos para realizar una lectura comprensiva de las relaciones intergeneracionales, como son:

Diferencias intergeneracionales: se identifica una generación cuando se distingue de otras por sus particularidades formativas, cambios en la historia vital y social, sentimientos, pensamientos, comportamientos.

Multigeneracionalidad: alude a la posibilidad que tiene cualquier sujeto de pertenecer a varias generaciones a la vez en función de los roles que desempeña: los hermanos mayores, hijos de sus padres, al igual que los más pequeños, pueden asumir tareas educativas con sus hermanos menores; las generaciones más jóvenes, en ocasiones, pueden contribuir a la educación en materia tecnológica de las intermedias y mayores, pero seguir dependiendo económicamente de ellas. Los padres que asumen el rol de estudiantes, no por ello dejan de ser los progenitores de sus hijos.

Socialización generativa: “adquisición de facetas de la identidad social a través de los diversos procesos de aprendizaje que se dan entre los miembros de distintas generaciones en los que se produce un análisis crítico de la herencia económica, social y cultural común de esas generaciones” (p. 85). La transmisión ocupa un lugar importante, así como la premisa de que para muchos tipos de aprendizaje la pertenencia a una generación resulta relevante.

Generatividad o comportamiento generativo: capacidad humana de ser individual y colectivamente conscientes de la dependencia mutua entre generaciones, y de tener esto en cuenta a la hora de actuar. En esta ca-

pacidad subyace el potencial específico para la búsqueda de significado tanto de la vida individual como de la comunitaria y social. (p. 86). Puede entenderse de tres maneras: engendrar vida, responsabilizarse de las generaciones futuras, ocuparse del bienestar de las generaciones mayores.

Aclaran que las relaciones intergeneracionales se concretan mediante procesos reflexivos mutuos de orientación, persuasión, intercambios y aprendizaje, articulados a tareas como el sustento, el cuidado y la educación, en las que tienen lugar:

El conflicto intergeneracional: se origina en la creencia de que se produce por las diferencias entre las generaciones; las relaciones de autoridad en la familia y la distribución de los recursos en el marco del Estado de bienestar son señalados como sus principales motores.

La solidaridad intergeneracional: expresión de confianza incondicional entre los miembros de una misma o de distintas generaciones.

La ambivalencia intergeneracional: unidad y diversidad son simultáneas; por tanto, en las relaciones intergeneracionales coexisten comportamientos conflictivos y solidarios (dependencia-independencia, cercanía-distancia). Solidarizarse, emanciparse, abandonar, involucrarse, son vistas como formas de enfrentar la ambivalencia de las relaciones intergeneracionales, que, aunque tienen un alto potencial de ambivalencia, no necesariamente siempre lo son.

Como mapas generacionales: se percibe la sociedad como una secuencia continua de generaciones, definidas por su localización histórica, poniendo en relación los aconteci-



mientos y los actores. Se identifican sucesos importantes como experiencias generacionales distintivas (Cherrington 1997; Baker, Dalton e Hildebrandt, 1981; Van den Broek, 1995; Plummer 2001; Strauss y Howe, 1991, en Burnett, 2010).

A continuación, se presentan apuntes para la discusión en torno a tensiones que dejan entrever los materiales analizados: tensiones entre lo genealógico y lo social, sobre la duración de una generación, la multiplicidad de maneras de nombrarlas y, por último, el cuestionamiento que Bauman (2009) hace al concepto.

La tensión entre lo genealógico y lo social emerge como constitutiva. De un lado, Marías (1949) descalifica toda mirada de carácter genealógico. Donati (1999), por el contrario, la reivindica desde una perspectiva relacional que otorga importancia a lo que ocurre al interior de la familia y a sus relacionamientos externos con la sociedad. Estos son elementos necesarios para comprender el fenómeno generacional en su complejidad en las sociedades actuales, caracterizadas por transiciones difíciles como el retraso de ingreso a la edad adulta, la competencia laboral agresiva, una vejez dividida en subfases y el desacoplamiento entre edad cronológica y biografía.

En el marco de esta perspectiva, se ponen en conversación los tiempos biográfico, histórico y social, introduciendo la dimensión reflexiva en el análisis de la dinámica generacional y los procesos de cambio social. De modo que: “Por ejemplo, la referencia a la *conciencia generacional* puede mostrar cómo la continuidad y la discontinuidad histórico-sociales son procesadas por los individuos y se convierten en las bases para la

construcción de los vínculos sociales entre distintas generaciones” (Leccardi & Feixa, 2011). Se inscriben aquí los trabajos realizados por (Scabini, Marta, & Lanz, 2006) que, como vimos con Mannheim, tienden más a trabajar con unidades generacionales.

En este documento, retomamos y reivindicamos el concepto de generación elaborado por Cornú (2009) que trasciende dicha tensión:

No se trata solo de edad ni de cronología, ni tan solo de pura biología: se trata de filiación, de finitud y de coacción, o de sucesividad, de historicidad y de sociabilidad. Es una cuestión antropológica. Sólo hay generación si existen estructuras, historia y mundo común. Estructuras de parentesco, es decir, ley simbólica, puestos simbólicos de quién es el padre y quién es el hijo, transmisión del apellido y de la lengua. Historia, es decir, libertad, invención de acontecimientos. Sociabilidad, es decir, tradición oral, intercambios y transmisiones de recuerdos. Las generaciones «se siguen y no se parecen las unas a las otras»: generación no es reproducción. Para ser exactos, las generaciones se «suceden». Distinguimos las generaciones humanas porque somos diligentes en lo referente a la singularidad histórica y subjetiva de su experiencia, captamos rápidamente la universalidad posible de esta experiencia, su transmisión, la comunicación problemática de algo que comparten las generaciones que hacen humanidad. Pueden sucederse –que no seguirse ni repetirse– porque también habrán podido, durante un tiempo limitado, coexistir. (p.56)

La tensión referida a la duración también es de carácter constitutivo; desde una aproximación positivista, la duración de una generación ha sido tasada en 30 años como la distancia “natural” que separa a los padres de los hijos. Otros autores la han estipulado en

20, 15 y 10 años. Esto último cuando se alude a las denominadas generaciones de consumo. En ello ha incidido particularmente:

La periodización del tiempo remarcando los años de nacimiento 30, 40, 50, etc., y la referencia a categorías individuales como los treinta o cincuenta y tantos o hablar de la generación X o Y, y, de sus más recientes variaciones como cohortes. Puede hablarse ahora de generaciones espaciadas por 10 o menos años. (Sheehy en Burnett, 2010, p. 23)

Quienes están en desacuerdo, argumentan que:

Las generaciones sociológicas no se siguen las unas a las otras sobre la base de una cadencia temporal reconocible establecida por una sucesión de generaciones biológicas, [es decir], no existe un tiempo normalizado con el cual medir o predecir su ritmo. Por lo tanto, desde un punto de vista sociológico, una generación puede durar diez años o varios siglos, tal como sucedió en las sociedades premodernas (Abraham, 1968, en Lecardí y Feixa, 2011, p.19).

Bauman (2009) es uno de los que explica el riesgo que implica definir fronteras y la tendencia a fijarlas a priori para, posteriormente, hacer caber en ellas trozos de realidad. Señala, además, que, si es el cambio el factor a partir del cual han de fijarse las fronteras que separan una generación de otra, esto se dificulta cada vez más en tanto su celeridad y recurrencia. (Oncina Covés (2003) también lo dice en otro contexto de discusión:

Las grandes confrontaciones ya no se suceden, sino que se yuxtaponen y superponen. Antaño, los cambios experienciales acontecían a lo largo de siglos, más hoy se precipitan de una manera tan comprimida y en intervalos tan cortos, que injertan en nuestras vidas retos y co-

metidos inextricables desde la experiencia previa. Los plazos de readaptación son cada vez más breves y compulsivos, esto es, se produce un corto circuito en la repetibilidad del aprendizaje y en la vigencia de lo aprendido. (p. 26)

Así, mientras en un nivel de superficie las sociedades contemporáneas de la aceleración se nos presentan como una yuxtaposición caleidoscópica de fragmentos culturales y de opciones identitarias diversas, en realidad, en la base, el proceso subyacente va en contra de la realización de cualquier proyecto de constitución de una identidad “profunda” —en contra de la formación— que no esté en conformidad con la forma estructuralmente establecida de un sujeto situacional, flexible, elector y oportunista. Y ello tiene consecuencias para un trabajo con el concepto de generación.

Esa aceleración se ve reflejada en transformaciones sociales referidas a las relaciones intergeneracionales: vemos cambios que van de lo multigeneracional a lo generacional hasta llegar a lo intrageneracional. Así, cuando el cambio social estructuralmente relevante requiere de un lapso de tres a cuatro generaciones que coexisten en un tiempo dado, hay poca percepción del cambio en la sociedad como tal. De todas maneras, gracias a un saber sobre el tiempo acumulado generacionalmente, los seres humanos, más allá de las generaciones, llegan a tener una forma de medida conjunta con respecto al cambio y, de esta manera, una orientación específica para su situación vital en el pasado y en el futuro. Esto quiere decir que el trato social con el fenómeno de la duración y el cambio en su función social como una ayuda para la orientación, como un medio de sincronización y como un medio de identificación social se hizo cada vez “más per-



fecto” —en el sentido de la correspondencia con las exigencias con respecto al tiempo que permanentemente se daban en una sociedad cambiante— por siglos.

Sin embargo, cuando los índices de cambio social alcanzan un *ritmo intrageneracional*, como en las sociedades actuales (sociedades *cofigurativas* en las que tanto los niños como los adultos aprenden de sus pares, y *prefigurativas*, en las que los adultos también aprenden de los niños), nuestras relaciones con las cosas y estructuras materiales, con la gente y con nosotros mismos devienen o pasan a ser presionadas para que asuman una misma mutabilidad y cambio. Esta focalización en el cambio bajo ritmos intrageneracionales es experimentada como una aceleración de la sociedad y de la vida de los individuos con su consecuente achicamiento o disminución de la cantidad de tiempo, particularmente, en lo que se refiere al espacio de trabajo, elaboración y formación de expectativas que remiten a un pasado y que se tienen por guías confiables para actuar en el presente y en el futuro.

Sobre los modos de nombrar las generaciones en medio de las tendencias clasificatorias presentes en las sociedades contemporáneas, cada investigador puede precisar con suficiente rigurosidad o no, su propia matriz de análisis y, a partir de allí, establecer diversos modos de nombrar la realidad, en este caso, las generaciones; lo que de alguna manera ha mostrado cautivar públicos entre los que se encuentran el empresarial y el educativo, en ocasiones sin una reflexión profunda al respecto.

Burnett (2010), en el marco de la teoría generacional de posguerra, desde una lectura que vincula hechos históricos y sociales, alude a nominaciones como *Genera-*

ción épica o de *posguerra*, *Generaciones de consumo* o *Boomers*, de la *primera* y de la *segunda ola*.

Caballero y Baigorri (2013) aluden a las denominadas *Generaciones X, Y y Z o Net* y señalan que esta última correspondería a la generación nombrada por Strauss y Howe como los *Millennials*. Sin embargo, recientemente aparece el término *Centennials*, asimilado a la *Generación Z o Net* y empieza a posicionarse el de *Generación Alpha* para aludir a los nacidos a partir de 2010 (Vilanova & Ortega, 2017); estas denominaciones se han impuesto desde el marketing consumista y la estigmatización mediática (Ferrer, 2010, en Ramírez Varela, 2020) e, incluso, se retoman en investigaciones recientes (Gil et al., 2003; Gálvez Manrique, 2019; Toledo, 2020)

Beck (2008), en el contexto de las sociedades de la modernidad avanzada o del riesgo, habla de *Generaciones Globales* o *Constelaciones Generacionales* (influenciadas por “la televisión, Internet, el turismo y la publicidad, surgidas en el centro, en la periferia y a través de la oposición e interacción entre ellas”) (p. 30-31), las nombra como *De la migración y la igualdad, Del 11 de septiembre o del terrorismo global y Occidentales unidas y en declive*. El autor invita a: “Construir un sistema basado en el reconocimiento de la diversidad cultural y de la dignidad del otro, que incluya un proceso gigantesco de escucha, de mutua comprensión y progresiva auto-explicación” (p.22). En una perspectiva similar, se utiliza la denominación *Generaciones glocales* (Ramírez Varela, 2020).

Para finalizar este apartado, cabe destacar los ires y venires que experimentó Bauman frente al concepto que nos ocupa. Por

un lado, reconoce su vigencia en lo atinente a las lealtades intergeneracionales y a los problemas de comunicación intergeneracional; por el otro, cuestiona su utilidad para describir y entender la condición humana actual, hasta el punto de asemejarlo a los “conceptos zombis, vivos en el lenguaje, pero inoperantes en la realidad” (Beck, s.f., en Bauman, 2009, pp. 124-125). No obs-

tante, un hecho es contundente: la muerte lo sorprendió trabajando en su último libro “Generación Líquida”, en compañía de un periodista italiano 60 años menor que él. En el libro abordaron, entre otras, cuestiones sobre moda, tatuajes, cirugías plásticas, maltrato escolar, flexibilidad laboral y sexual como fenómenos vividos por los nativos líquidos (Bauman & Leoncini, 2018).

RELACIONES INTERGENERACIONALES, TRANSMISIÓN Y EDUCACIÓN

Hablar de generaciones lleva a tematizar la cuestión de las relaciones intergeneracionales; estas son relaciones de memoria que involucran no solo las generaciones que coexisten en cualquier tiempo presente, sino también las que nos precedieron y las que nos sucederán. Como señala Mèlich (2009):

—En ellas se ponen en juego recuerdos y olvidos—, relaciones entre vivencias y experiencias de un pasado y de un presente que no coinciden, de persistencias, a veces obsesivas (o no) del pasado en el presente, de creencias recibidas y no deseadas, de perdones no concedidos, de nostalgias no superadas. (p. 86)

Agrega el autor que no solo experimentamos nuestras propias ausencias, sino las de nuestros abuelos y padres que de algún modo nos son transmitidas y pueden ofrecernos o no, elementos para instalarnos en el mundo en un tiempo presente, pero en relación con el pasado y, así, disponer de referencias para comprender, comprendernos y asomarnos al futuro, incidiendo de esta manera en las relaciones que establecemos.

Las relaciones intergeneracionales también son relaciones marcadas por una tensión habitual, inherente a las implicaciones de la convivencia, en las que está en juego la supervivencia de la especie y su humanización. Es claro que en todo tiempo presente viven y conviven varias generaciones; se trata de un asunto de afecto, afectar al otro, dejarse afectar por él. La fricción y el conflicto son ineludibles e inherentes a lo humano.

La literatura referente al tema habla de tensión, problema, brecha generacional. Fueron los estudios sobre la primera ola de *Boomers* los que posicionaron el término *conflicto intergeneracional* (Burnett, 2010); durante las décadas de los 60 y los 70, se llevaron a cabo numerosos estudios al respecto desde aproximaciones marxistas, psicoanalíticas e, incluso, sociológicas, enmarcadas en el estructural funcionalismo (Caballero & Baigorri, 2013).

Encontramos que hay varias maneras de considerar el conflicto en el marco de las relaciones intergeneracionales: como inherente a toda obra educativa y como patológico cuando deriva en crisis de autori-



dad (Gramsci, 1930, en Feixa, 2006). Por su parte, Echevarría (2009) afirma que, si bien el conflicto intergeneracional se originó por divergencia de intereses, hoy se presenta por su convergencia, jóvenes y adultos quieren lo mismo y lo quieren simultáneamente.

Para algunos, la tecnología es la responsable del distanciamiento intergeneracional; otros afirman que es el envejecimiento. La presencia de la tecnología data de tiempos remotos, ya Sócrates expresaba sus reservas frente al libro, en tanto la escritura podría llevar a la pérdida de la memoria, no obstante, comprendió que el asunto no se resolvía negando su existencia ni oponiéndose a él (Manguel & Holdengräber, 2009).

En tiempos más recientes, Tapscott vaticina un enfrentamiento de titanes a causa de las nuevas tecnologías entre “una generación vieja, que desconfía y se siente atacada por nuevas ideas y nuevos instrumentos, [que] puede oponerse a una nueva generación cada vez más resentida, intentando cortar su crecimiento y derechos” (Tapscott, 1998, en Feixa, 2009, p.158), si la generación vieja no tiene una actitud más abierta y dispuesta. No obstante, cabe preguntarnos ¿no son los códigos de las generaciones viejas los que circulan en las tecnologías nuevas?

Pareciera ser que, en materia de relaciones intergeneracionales, antes como ahora, el asunto pasa por otra vía, nos lleva a interrogarnos sobre lo que hay en común, el mundo en común, el cual, según Cornu (2009), vive una crisis, reflejada en la dificultad para educar a los hijos y jóvenes, cada vez más encerrados en su mundo aparte. Y agrega, citando a Arendt, que esta crisis puede llegar a convertirse en catástrofe

si la enfrentamos con ideas preconcebidas (Arendt, 1989, en Cornu, 2009).

Por su parte, Echevarría afirma que “la crisis de la juventud es la crisis de los adultos” [caracterizada por] la disminución de su capacidad discernidora, su poder decisorio y su facultad educativa. (Gombrowics y De Roux, 1968, en Echevarría, 2009, p.242).

Todos estos asuntos remiten también, de un modo u otro, al pensamiento pedagógico de Schleiermacher (2000) cuando se hacía la pregunta: ¿Qué quieren las viejas generaciones con las nuevas generaciones? Una pregunta que nos pone en el espacio de los conflictos generacionales y la interdependencia negativa, pero también en el espacio educativo, a propósito de qué es lo que quieren presentarles las viejas generaciones a las nuevas mediante la educación. Vivimos en un contexto que conduce a la miseria simbólica, a la ruina del vínculo y que lleva a actuar como todo el mundo, pero sin estar enlazado. Se trata de un contexto caracterizado por el bombardeo de imágenes sin elaboración, ni distancia (Cornu, 2009), por la inmediatez, la ruptura entre pasado, presente y futuro y por la instalación en un presente omnipotente (Beck, 2008; Bauman, 2009), signado por “la lógica evanescente del instante” (Forster, 2009, p.34), la disolución de la autoridad, el rechazo a la tradición, a la memoria, el temor al contagio generacional, a lo que pueda causar otra edad en la propia (Skliar, 2009).

Pese a todo lo anterior, Cornu (2009) afirma que se siguen estableciendo vínculos, vínculos regresivos que retornan a lo tribal, en lo que coincide con Maffesoli (2009), en donde la identidad se asume como imitación, por doquier surgen clasificaciones horizontales que encierran en grupos de

edad, aumenta la tendencia a categorizar a los sujetos a partir de “un rasgo visible, que se convierte en estigma” (p. 62). Y es que:

Reconocerse como miembro de una generación es posicionarse respecto a otra. ¿Qué tipo de relación es esta? No es la misma ni con la generación anterior ni con la propia ni con la siguiente. E incluso con la posterior, la relación cambia si se encuentra o no en su infancia. (p.56)

Por otra parte, es innegable que a la relación entre generaciones subyace una responsabilidad educativa que es tan vieja como la humanidad, y está ligada tanto a la acepción genealógica como social del término generación. Abuelos, padres y maestros, en calidad de miembros de generaciones adultas, tenemos como responsabilidad educativa ser garantes de una doble fragilidad: la del mundo antiguo, de aquello que vale la pena transmitir y de la de los recién llegados, a ese “mundo potencialmente poco acogedor” (Arendt, 1989, en Cornu, 2009, p. 56). Aclara Cornu que esta relación, en un comienzo asimétrica, de lugares no intercambiables de autoridad, termina con la mayoría de edad, posibilitando entonces otro tipo de relación entre generaciones diferente a la educativa.

Para la misma autora, “construirse y mostrarse como sujeto, construir un mundo común y construir relaciones constituyen un mismo reto” (p. 62); es un reto que abre lugar a pensar la transmisión y la educación, sus cercanías y distancias. Pero ¿qué transmisión? Según Forster

(2009) “Alrededor de esa palabra se juega el destino de la memoria, del vínculo entre las generaciones y también, por qué no, el de las humanidades” (p. 34), pero: ¿Qué es transmisión? ¿Qué se transmite? ¿Puede

transmitirse la experiencia? ¿Se diferencia la transmisión de la comunicación y de la educación?

Para Diker (2004), “lo propio de la transmisión es ofrecer una herencia y una habilitación para transformarla, para resignificarla” (p. 226), lo que en cierta medida la diferencia de la educación, en tanto no reclama fidelidad, no se traza objetivos, ni direccionamientos, no está sujeta a reglas, no depende de contenidos, pero son claros sus efectos: “la recreación del lazo social, de las cadenas de filiación, la inscripción de los sujetos individuales y colectivos en una historia [...], “ofrece un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce” (p. 227), [entregándole al sujeto poder para su elección],... [parte de] “su eficacia se juega en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten” (p. 228).

Cuando Korinfeld (2004) dice “la transmisión que hace falta”; permite que interpelemos a las generaciones pasadas, nos empuja al límite de nuestras posibilidades, “no es pura tradición”, “en lugar de completar y fijar sentidos, los multiplica”, “liga sin atar, trasciende consejos y moralejas (p.105). En la misma dirección, Frigerio (2004) precisa que “es acerca de la imperiosa necesidad de su intento que la educación trata” (p.22) y Cornú (2004) puntualiza que en la educación:

El don es transgeneracional, no se entrega, sino que se “dona “a algún otro, se dona lo que fue donado y se dona algo que no nos pertenece, se dona también algo que no se tiene y sin saberlo. Hay en lo que humaniza un don de la falta, del lugar vacío. (p. 36)

Desde la educación, pensar la transmisión se convierte en un reto, una transmisión que no opere como un pasar algo de uno a



otro, de uno que sabe a otro que no, sino que sea capaz de ocuparse de lo que ocurre en el uno y en el otro, que comprenda que las respuestas cobran sentido cuando son del otro, cuando encarnan en el otro, por fuera de condicionamientos y de intencionalidades moralizantes, cuando es capaz de hacer existir realmente la conversación (Skliar, 2009).

A la transmisión y a la educación así entendidas, les son comunes la hospitalidad en el gesto y la palabra, el encuentro, el relato.

Para hacerlas posibles es necesario vencer la resistencia y el temor a hablar y a escuchar a ese otro que, como dice Forster (2009), los imaginarios de época han transformado en indeseable, bárbaro, extranjero, peligroso, que levanta toda clase de sospechas, para terminar recordándonos que: “De la misma materia está hecho el diálogo entre las generaciones, su posibilidad incierta, de esa materia que nos recuerda la permanencia, hoy, aquí, entre nosotros, de la injusticia y del desconocimiento de la humanidad del otro” (p.49).

CONCLUSIONES

La aproximación al concepto generación se reivindica en cada apartado del presente texto como asunto de interés para la pedagogía, entendida como campo disciplinar que reflexiona y produce conocimiento sobre la educación y la formación. Es en el corazón del concepto generación donde se tensan continuamente los principios de conservación e innovación a manera de hilos que configuran el tejido de lo humano y que remiten de modo inexorable a otros conceptos relacionales, entre los que se destaca el de *tradicción*, no entendido como mera conservación, sino como transmisión, no como repetición, ni reproducción, sino como acto que implica recibir, apropiar y transformar, obrar sobre el mundo, en interacción con él y con otros. Esto requiere establecer vínculos, relaciones, educar, enseñar, aprender, convivir.

En este sentido y desde una mirada pedagógica, podemos decir que el problema de las generaciones consiste en las condiciones que se dan para la continuidad y discontinuidad del cambio social, lo cual nos abre a

la cuestión de la transmisión y la educación ¿Cómo se asegura entonces la continuidad de aquellas disposiciones para el actuar que no son genéticas? Dicho en otras palabras: ¿Cómo es posible y cómo se da la transmisión de la cultura y cómo son posibles, en esa dinámica, el cambio y la innovación?

Precisamente, Mannheim (1993) y Cornu (2009) vinculan el problema de las generaciones a unas condiciones antropológicas: las relaciones intergeneracionales que se fundan gracias al nacimiento y la muerte de los seres humanos; a la cuestión del nacimiento que pone al nuevo en una relación de no reciprocidad con el viejo, aquel como sujeto necesitado de cuidado, atención y educación; y al problema de la muerte que implica el mantenimiento y continuidad de la sociedad y la cultura por encima y a pesar de la muerte de sus individuos particulares, tal como lo muestra bellamente una investigación realizada sobre las mujeres y los cantos ancestrales en la comunidad indígena Embera Eyábida de Chigorodó, Antioquia y

su pasaje de generación en generación. (Domico-Murillo, 2019)

Transmisión, socialización y educación nos ponen frente a unas prácticas intergeneracionales más allá de las fronteras de la escuela, que parten del hecho temporal de que cuando unos llegan —los nuevos— ya hay otros ahí —los viejos— y del hecho antropológico-pedagógico básico que alude a que esos nuevos, como sujetos formables que no vienen hechos al mundo, requieren, para su supervivencia, de cuidado, asistencia y educación. Transmisión, socialización y educación presuponen unas relaciones intergeneracionales por principio asimétricas, no recíprocas, a partir de las cuales los nuevos son apoyados y exhortados a participar y apropiarse del mundo (continuidad e innovación), por un lado, y se mantiene la herencia cultural, por el otro.

De manera que, el presupuesto básico de toda sociedad es la transmisión metódicamente organizada o no, de sus normas, costumbres, conocimientos y destrezas, por parte de las viejas generaciones a las nuevas. Esto lleva a la primera generación a

asumir el papel de educadora y a la segunda, de aprendiz y apropiadora. Como lo dice Sünkel (1997):

El concepto pedagógico de generación se define exclusivamente mediante la posición de sujeto en relación con la actividad social denominada educación. Debido a que la educación se encuentra integrada a partir de dos actividades parciales y, en correspondencia con ello, solo tiene dos sujetos diferentes, entonces solo puede haber dos generaciones pedagógicas. A cuál de ellas se pertenece, tiene que ver con que, en la solución del problema de la continuidad de las disposiciones para la actividad no genética, se actúa como mediador o como apropiador, es decir, si se es educador o discente, independientemente de la edad y cualquier otra adscripción histórico vital y mundana pensable. (p. 199).

No hay que desconocer unos órdenes y ordenamientos generacionales referidos a cuestiones de poder que funcionan bajo la lógica de las diferenciaciones sociales (infantes y adultos, nuevos y viejos, aprendices y docentes, etc.). No obstante, un análisis profundo de estos últimos requeriría de otro artículo.

NOTAS

1. El presente artículo se deriva de la tesis doctoral en desarrollo: Sentidos otorgados a la educación familiar que emergen de los relatos biográfico-narrativos de abuelos, padres y nietos de 10 triadas intergeneracionales pertenecientes a dos sagas familiares del municipio antioqueño de El Carmen de Viboral.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2009). Entre nosotros, las generaciones. In J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 101–127). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.



- Bauman, Z., & Leoncini, T. (2018). *Generación líquida: Transformaciones en la era 3.0*. Barcelona: Paidós. <https://doi.org/10.1177/1532708603254356>
- Beck, U. (2008). Generaciones globales en la sociedad del riesgo mundial. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (82–83), 19–34.
- Burnett, J. (2010). *Generations: The Time Machine in Theory and Practice*. Great Britain: Ashgate Publishing Limited.
- Caballero Guisado, M., & Baigorri Agoiz, A. (2013). ¿Es Operativo El Concepto De Generación? *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, (56), 1–45.
- Caïs Fontanella, J., Folguera Cots, L., & Formoso Araujo, C. (2014). *Investigación cualitativa longitudinal*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, fintud. In *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 27–38). Buenos Aire: Centro de Publicaciones· Educativas y Material Didáctico.
- Cornu, L. (2009). Lugares y compañías. In J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 51–65). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- Diez, M. L. (2015). *Migración , biografías infantiles y procesos de identificación: Refl exiones desde una etnografía escolar en el sur de la ciudad de Buenos Aires (Tesis doctoral)*. Universidad de Buenos Aires.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? In *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 223–230). Buenos Aires: Centro de Publicaciones· Educativas y Material Didáctico.
- Domico-Murillo, N. (2019). Guardianas de la sabiduría: Pedagogía de los cantos ancestrales del pueblo Embera Eyábida. *Unipluriversidad*, 19(1), 56–71. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.04>
- Donati, P. P. (1999). Familias y generaciones. *Desacatos*, (2), 27–49. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92741999000200003&lng=es&tlng=es
- Ecarius, J. (Ed.). (1998). *Was will die Jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich.
- Echevarría, I. (2009). El descubrimiento de la juventud: apuntes sobre el origen y los fundamentos del llamado conflicto generacional. In J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 233–243). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1–18.

- Feixa, C. (2009). Tarzán, Peter Pan, Blade Runner relatos generacionales en la era global. In J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 153–173). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- Forster, R. (2009). Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad. In J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 33–49). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. In *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11–26). Buenos Aires: Centro de Publicaciones· Educativas y Material Didáctico.
- Gálvez Manrique, D. (2019). Propuesta de fortalecimiento de vínculos paterno-filiales en las futuras generaciones en relación a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Apuntes de Bioética*, 2(2), 116–145. <https://doi.org/10.35383/apuntes.v2i2.290>
- Gil, R. M., Arnedo-Moreno, J., González, C. S., Paderewski, P., Domenech, M., & Lleras de Frutos, M. (2003). Generación Z y Fortnite: lo que engancha a los más pequeños. *Interacción, Revista Digital de AIPO*, (1), 32–42.
- Höpfinger, F. (2011). Intergenerationelles Lernen – Chancen und Voraussetzungen. In M. Marquard, M. Schabackere-Bock, & C. Stadelhofer (Eds.), *Intergenerationelles Lernen – als Teil einer lebendigen Stadtkultur* (pp. 43–53). Berlin: Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Kelle, H. (2005). Kinder und Erwachsene. Die Differenzierung von Generationen als kulturelle Praxis. In H. Hengst & H. Zeiher (Eds.), *Kindheit soziologisch* (pp. 83–108). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Korinfeld, D. (2004). Volver a contar, memoria y transmisión. In *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 97–108). Buenos Aires: Centro de Publicaciones· Educativas y Material Didáctico.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Leccardi, C., & Feixa Pàmpols, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Ultima Década*, (34), 11–32. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>
- Liebau, E. (Ed.). (1997). *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Lüscher, K., Hoff, A., Viry, G., Widmer, E., Sánchez, M., Lamura, G., ... Boström, A. (2016). *Generaciones , relaciones intergeneracionales , política generacional*. Konstanz (Deutschland): Universität Konstanz.



- Maffesoli, M. (2009). Tribalismo y hospitalidad. In J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 129–135). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- Manguel, A., & Holdengräber, P. (2009). Una conversación sobre la lectura. In J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 211–231). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- Mannheim, K. (1993). El problema de las generaciones. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (62), 193–242. <https://doi.org/10.1177/0276146708325386>
- Márías, J. (1949). *El método histórico de las generaciones*. Madrid: Revista de Occidente.
- Mèlich, J. C. (2009). La formación inquietante de la memoria. In J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 85–95). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- Molino, E. (2015). Tradiciones y educación. In N. Bidon-Chanal, L & Fernández Muriano (Ed.), *Actas de las IV Jornadas Internacionales de Hermenéutica* (pp. 1–9). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Oncina Coves, F. (2003). Introducción: la modernidad velociferina y el conjunto de la secularización. In R. Koselleck (Ed.), *Aceleración, prognosis y secularización* (pp. 11–36). Barcelona: Pre-Textos.
- Ramírez Varela, F. (2020). Juventud y movimientos sociales: reflexiones sobre la Generación Glocal latinoamericana. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, (14), e030. <https://doi.org/10.24215/18524907e030>
- Real Academia Española. (2020). *Diccionario de la lengua española*. Retrieved from <https://dle.rae.es/> <<http://dle.rae.es/?id=J3hJP2w>> [1º de febrero de 2021]
- Sánchez de la Yncera, I. (1993). La sociología ante el problema generacional: Anotaciones al trabajo de Karl Mannheim. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (62), 147–192.
- Scabini, E., Marta, E., & Lanz, M. (2006). *The Transition to Adulthood and Family Relations: An Intergenerational Perspective*. New York: Psychology Press.
- Schleiermacher, F. (2000). *Texte zur Pädagogik 2: Kommentierte Studienausgabe*. (P. Kommentierte, H. Von Michael, & J. Brachmann, Eds.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Skliar, C. (2009). Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación. In J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros: sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 67–83). Barcelona: Fundació Viure i Conviure.
- Sünkel, W. (1997). Generation als pädagogischer Begriff. In L. Eckart (Ed.), *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft* (pp. 195–204). Weinheim: Juventa Verlag.



Toledo, V. (2020). *Generación Z el fin del Mundo tal y Como lo Conocemos (Tesis de maestría)*. Universidad de Navarra. Retrieved from <https://dadun.unav.edu/handle/10171/59091>

Vilanova, N., & Ortega, I. (2017). *Generación Z: Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials*. Plataforma.