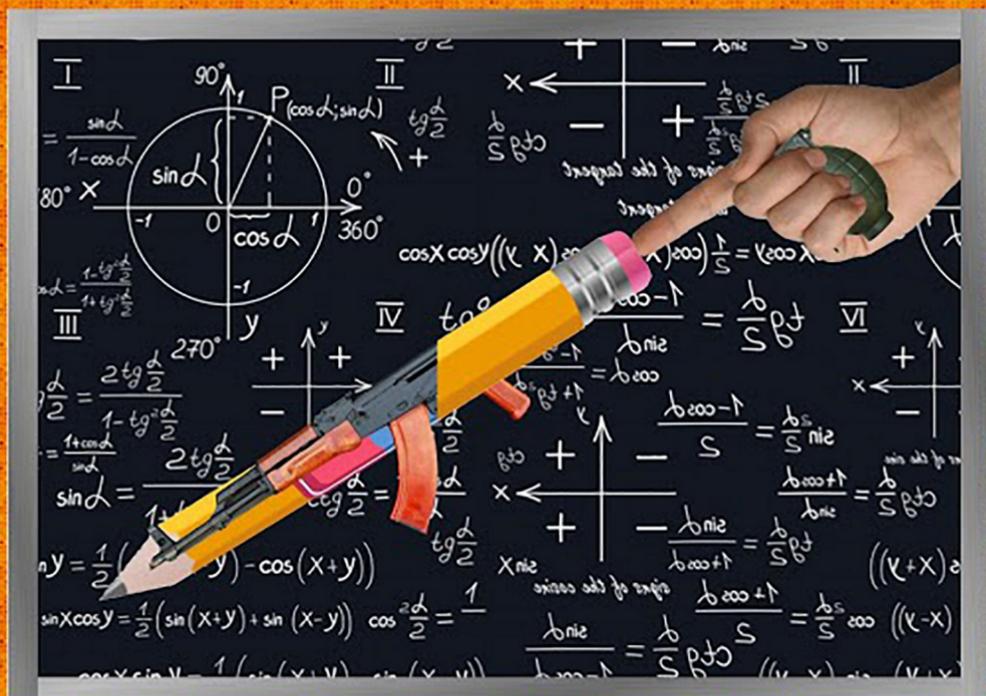


LA DOCENCIA: DIFICULTADES Y RETOS DEL PRESENTE



FERNANDO TORRES GARCÍA



**PUBLICAR
AL SUR**

EDITORIAL
UN PROYECTO COPIS



Fernando Torres García

Doctor en Educación. Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153 y en la Escuela Superior de Educación Física en la Ciudad de México. Es miembro del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE) y de CUERPO EN RED Red Temática de Estudios Transdisciplinarios del Cuerpo y las Corporalidades. Sus líneas de investigación son las prácticas corporales en Educación Física y Deporte y temas educativos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

La docencia:
dificultades y retos del presente

Consejo editorial

DR. BEUCHOT MAURICIO -
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

DR. CASTRO SIXTO –
Universidad de Valencia, España

DR. CÚNSULO RAFAEL ROBERTO -
*Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino,
Tucumán, Argentina*

MTRA. ESMENIA PACHECO DA SILVA BARBARA -
*Brasil, São Paulo, Red Magdalenas Internacional - Teatro de las
Oprimidas*

Dra. Ganem Alarcón Patricia – *México -
Secretaría de Educación Pública y Grupo
“Loga Escuelas en Red”.*

DR. GRONDIN JEAN -
Universidad de Montreal, Canadá

DRA. GUERRERO MC MANUS SIOBHAN FENELLA –
UNAM - Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en
Ciencias y Humanidades

DRA. PONTÓN RAMOS CLAUDIA - UNAM -
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DR. PORTER LUIS – *México -
Profesor jubilado de la Universidad Autónoma Metropolitana-
Xochimilco, Ciudad de México.*

MTRO. SANEN LUNA ALBERTO - *México -
Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro.*

Fernando Torres García

La docencia:
dificultades
y retos del presente



México 2021

Torres García, Fernando

La docencia : dificultades y retos del presente / Fernando Torres
García. – México : Publicar al Sur, 2021.

238 p. ; 21cm.

Incluye bibliografía e índice.

ISBN 978-607-99007-6-2

1. Maestros – Ejercicio profesional.
2. Educación – Aspectos sociales.
3. Psicología educativa.

CDD: 370.71

LC: LB1027

Primera edición: Junio de 2021

© 2021 Derechos reservados por el autor

D.R. © 2021 Sello Editorial *Publicar al Sur*

Publicar al Sur, Calle Xaxalco MZ5 LT4 San Miguel

Topilejo, Tlalpan, Ciudad de México, c. p. 14500.

El dominio en la Web es <http://publicaralsur.com/>

Usuario del Registro Nacional de Editores: Pis200305196

Este libro se publica luego de un dictamen por el sistema de enmarascamiento (“doble ciego”), según los criterios de la política editorial vigente.

DISEÑO Y CUBIERTA: Gregorio Cervantes, sobre las sugerencias del Equipo Editorial de *Publicar al Sur*.

IMPRESO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

Índice

Introducción	11
<i>Capítulo uno:</i> La violencia social como expresión cotidiana	19
<i>Capítulo dos:</i> La función social de las transmisiones	55
<i>Capítulo tres:</i> El declive de la autoridad	105
<i>Capítulo cuatro:</i> Nuevas subjetividades y desafíos de la docencia	157
Referencias bibliográficas	209
Índice tomográfico	227

*Este trabajo está dedicado a mis maestros
y alumnos, de quien tanto he aprendido.
Mi agradecimiento para todos ellos.*

Introducción

El presente es producto de un proyecto de investigación que se presentó con en nombre de “La docencia: dificultades y retos del presente”. Una mirada psicosocial para disfrutar de un año sabático de febrero de 2019 a febrero de 2020, mismo que me fue autorizado por la Dra. María del Rosío Gardeazábal Islas en ese momento Directora de Educación Superior de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, a quien agradezco la autorización para disfrutar de esta prestación laboral, así como a la directora de la UPN Unidad 153 Mtra. María Esther Pineda Jardón por la gestión realizada para el mismo.

En la elaboración siempre estuvo presente la preocupación por indagar sobre las dificultades o problemas que enfrentan los docentes de la UPN153 (así como en general, de los y las docentes) en su trabajo cotidiano, por lo tanto, el propósito era realizar las indagaciones necesarias, utilizando el planteamiento de Primero Rivas (2002) cuando expresa que, el trabajo intelectual para conceptualizar la educación tiene tres momentos: pensar, investigar y exponer. A este se suman los planteamientos de la *nueva epistemología* obra conjunta del maes-

tro M. Beuchot y L. E. Primero (2012), que nos exige pensar los fenómenos sociales o acontecimientos sociales y cotidianos, desde la hermenéutica,¹ concretamente desde la hermenéutica analógica creada por M. Beuchot, así como el planteamiento de Primero Rivas de desmarcarse del positivismo a partir de una crítica feroz al mismo, y ver la realidad como: “lo existente, el ser existente, es uno y múltiple; mínimo y gigantesco; previsible y azaroso; se compone de partes, factores, proporciones y/o analogías en permanente, completa e ineludible interacción [...]. (2012: p. 78). Así como su noción de lo “multifactorial”, que nos exige mirar los fenómenos o acontecimientos desde los múltiples factores que hacen acto de presencia en él, al permitirnos tener una mejor comprensión y/o interpretación de la realidad que está frente a nosotros, en términos llanos “dar con la realidad” como lo plantean Jerez y Beuchot (2014).² El presente trabajo intenta ser un ejercicio de interpretación de las dificultades que se nos presentan a los que nos dedicamos a la docencia.

Sobre la “docencia” es pertinente decir que la concibo como un “oficio”, el docente es un artesano que realiza su trabajo cotidiano con sus alumnos y alumnas en la escuela desde el preescolar hasta nivel superior. Una idea más es que ese ofi-

1 Para el maestro Beuchot la hermenéutica es la disciplina de la interpretación, trata de comprender textos, lo cual es [...] “colocarlos en sus contextos” (2005: p. 9). Para él, la hermenéutica es la ciencia y el arte de la interpretación.

2 Los textos anteriores pueden consultarse y descargarse gratis en el portal SPINE: <http://spine.upnvirtual.edu.mx/>.

cio en el aula puede ser concebido como un texto, al que es necesario interpretar.

Para dar cuenta de las dificultades que están presentes de manera manifiesta y otras de manera latente. Todos los docentes nos enfrentamos en el día a día con problemas en nuestra práctica cotidiana: alumnos que no nos respetan, que muestran poco interés por las materias, que su nivel de atención es pobre o nulo, que hacen una lectura superficial de los textos, los que simplemente no leen, alumnas y alumnos indisciplinados, agresivos, los que cursan la licenciatura “porque sí”, los que no le encuentran sentido a lo que están haciendo, los que manifiestan malestar porque han sido violentados. Con respecto a los padres de familia nos enfrentamos con una falta de compromiso para con sus hijos, muchos de ellos no creen en la educación, nos acusan injustificadamente, nos amenazan, nos demandan ante las autoridades al llamar la atención a sus hijos.

A lo anterior, le podemos sumar los fuertes cuestionamientos que padres de familia, medios de comunicación y empresarios, hacen al trabajo que realizamos los docentes de todos los niveles educativos. Al grado de culparnos de la crisis que vive el Sistema Educativo Nacional, de los pésimos resultados que obtienen los alumnos en las pruebas nacionales e internacionales, del mal comportamiento de sus hijos, etcétera. La lista sobre las dificultades o problemas es grande, es lo que vivimos los y las docentes en nuestra tarea cotidiana en las Instituciones, de ahí que es viable

preguntar: ¿cuáles son los factores que han generado esas dificultades? Si bien es cierto que el ejercicio de la docencia siempre ha enfrentado situaciones difíciles, no pueden compararse con lo que sucede en estos momentos. Ante esta grave situación, era necesario analizar los factores que han creado este escenario tan complicado.

Sin duda uno de los factores son las transformaciones sociales que hemos presenciado de los últimos cuarenta años, como el triunfo del neoliberalismo (el capitalismo salvaje) en los países altamente desarrollados e incluso en países en vías de desarrollo como el nuestro; el avance del conservadurismo, el impresionante desarrollo de las nuevas tecnologías, el Internet como uno de los inventos más asombrosos, la crisis de las instituciones, la transformación de la familia tradicional, el consumo desmedido y las redes sociales. Estos han venido a modificar de manera radical las relaciones sociales en todos los espacios de la vida social.

El primer paso para llevar a cabo la investigación fue conocer el contexto social en el que vivimos los habitantes del Estado de México (en estos momentos prácticamente en todo el país se viven situaciones muy similares) y con lo que nos encontramos fue con la violencia cotidiana, por ello nuestro primer capítulo lo llamamos *La violencia social como expresión cotidiana*. En él exponemos la crisis social que vive nuestro país, crisis sin precedentes en la historia que se manifiesta en los millones de mexicanos que viven en la pobreza, el desempleo, los problemas de salud, la inseguridad

social, el miedo, los feminicidios, en suma, la violencia desbordada. Lo anterior son los efectos de las políticas neoliberales, del capitalismo depredador que desde los años 80's del siglo pasado con Salinas de Gortari hasta el sexenio de Peña Nieto, se implementaron en el país afectando a millones de mexicanos sobre todo a los más desfavorecidos.

El trabajo se desarrolló en cuatro capítulos:

En el primer capítulo se presenta lo que se entiende por violencia y sus diversas manifestaciones. La violencia implementada por las instituciones del Estado, los grupos criminales, los medios de comunicación, la de los hombres sobre las mujeres. Para ello se destaca algunos de los acontecimientos que han impactado la vida nacional y como ellos marcan los derroteros de amplios núcleos de la población. Un ejemplo fue la violencia que el gobierno de Peña Nieto en contubernio con un grupo de empresarios agrupados en *Mexicanos Primero* llevó a cabo sobre los y las maestros, sobre todo de Educación Básica con su mal llamada “Reforma educativa”.³

El segundo capítulo trata de uno de los aspectos centrales de la investigación: el papel de las *transmisiones*. De cómo la *transmisión* y las

3 Para los interesados consultar el texto: Torres García, F. y Miriam Membrillo (coordinadores) (2017). “La reforma educativa. Impacto en sus actores sociales” donde se realiza un severo cuestionamiento a la misma.

transmisiones juegan (y han jugado) una función central para el desarrollo de toda sociedad y por ende de los individuos que la conforman, por esta razón el capítulo se llama: “La función social de las transmisiones”. Iniciamos precisando los términos: información, comunicación y transmisión, para tener claro que, si bien guardan una relación, no son lo mismo. Una vez hecha esta aclaración, se trabaja el tema de la transmisión y las transmisiones, apoyándonos en autores que han reflexionado sobre el tema: psicoanalistas, filósofos y especialistas en temas educativos. Al respecto dos planteamientos: “estamos condenados a transmitir” del psicoanalista Hassoun (1996) y “vivimos en una crisis de las transmisiones” del filósofo español Duch (1999). Estas dos ideas fueron el detonante de esta investigación, desde la perspectiva de Hassoun los seres humanos estamos condenados a transmitir “algo” a las generaciones por venir, a las generaciones jóvenes. Si esto es así ¿Cuál es el argumento de Duch para su afirmación? y aún más ¿Cuáles son las consecuencias de ésta? Para cerrar el capítulo se trabajan aspectos fuertemente ligados a la transmisión: la herencia, la memoria, la identidad y el vínculo.

En el tercer capítulo se aborda la cuestión de la autoridad, que nos ayuda a continuar develando una dificultad más para la docencia. Lo primero fue recuperar las ideas centrales sobre la autoridad de A. Kojève, H. Arendt, H. G. Gadamer y M. Revault, las cuales nos permitieron tener una comprensión de una noción tan compleja, así como las

controversias que ocasiona, para destacar cómo en estos momentos desde diferentes escenarios se pide que la autoridad sea restituida. El segundo tema por trabajar es sobre el *padre* y la función que ha desempeñado en la familia, sobre ella se presentan, las tareas que históricamente le fueron asignadas (el cuidado, educación y protección de los hijos), pero con las transformaciones sociales sufrió modificaciones importantes, lo mismo que su función al interior de la familia, por lo que su papel de autoridad es duramente cuestionado y está en declive, su autoridad se ha evaporado. Para cerrar el capítulo se expone la figura del docente, presentando la función que históricamente ha desempeñado: la de enseñar y transmitir los conocimientos y saberes necesarios para actuar en sociedad. Un aspecto central es cómo se ha modificado la autoridad del docente y cómo hoy es una figura devaluada, prácticamente sin autoridad alguna. Esta parte concluye presentando algunas ideas para saber cómo llegamos a este momento.

En el cuarto capítulo –“Nuevas subjetividades y desafíos de la docencia”– se realizó un acercamiento a la noción de subjetividad, presentando las definiciones de M. Foucault, F. Guattari, S. Ortner, L. Fernández y E. Galende, que permiten comprender qué es y cuáles son los aspectos que según los autores son inherentes a la misma. Para pasar a analizar uno de los fenómenos sociales importantes que se manifestaron a partir de la década de los 70's del siglo pasado y que en el momento actual está presente: el narcisismo,

para ello se plantearon las siguientes preguntas ¿Qué es el narcisismo? ¿Qué lo caracteriza? ¿Cuál es su impacto en las generaciones jóvenes?

Un tercer tema analizado es *Internet y la Red*, inventos que han venido a revolucionar el mundo, brevemente se expone como ha venido a cambiar a la sociedad en su conjunto y por ende la vida de millones de seres humanos. Para el cierre del capítulo y del trabajo, se presentan algunos de los desafíos o retos que debe enfrentar la docencia en este momento, donde la figura clave es el docente. Él tiene tres responsabilidades: social, ética y epistémica, ellas están íntimamente relacionadas, no pueden pensarse por separado, finalmente se plantean algunas consideraciones sobre la docencia, que se presentan no como absolutos sino como elementos para la reflexión del ejercicio docente y su incidencia en la praxis.

Para finalizar puedo decir que se cumplió con el propósito planteado, el trabajo presenta de manera clara las dificultades que se le muestran a la docencia y a quienes la ejercemos. Los retos que se les presentan a los docentes son de diferente índole y son complicados, pero no queda otro camino que enfrentarlos con la mejor actitud, la fuerza de la razón y la voluntad de poder. Espero que el trabajo sirva para comprender y valorar el encargo que realizan miles de maestros en nuestro país.

Sólo me queda agradecer a la maestra Norma Mota González por la revisión del texto, por su trabajo muchas gracias.

Capítulo uno: La violencia social como expresión cotidiana

Para dar cuenta del problema social que abordaremos acerca de las dificultades que enfrentan los y las docentes al realizar su trabajo en los diferentes niveles educativos, y en particular en el nivel superior, es necesario conocer el contexto social donde se realiza. Considero que es fundamental tener presente el conjunto de situaciones (el ambiente social, la política educativa, la situación laboral, el papel de los padres de familia y la actitud de los alumnos) que rodean la labor que llevan a cabo los docentes en las escuelas y que influyen de manera definitiva en la misma. El momento histórico que vive nuestro país es de una crisis social pocas veces vista en su historia, expresada de varias maneras: desempleo, miseria, problemas de salud pública, inseguridad y violencia atroz. Esta crisis económica y social, es producto de las políticas neoliberales implementadas en el país desde finales de los años 80's del siglo pasado hasta el sexenio de Peña Nieto; el neoliberalismo depredador afectó por más de treinta años a millones de mexicanos, en especial a los estratos sociales más desfavorecidos. El número de pobres se

incrementó, sumiendo al país en una situación de precariedad y devastación en lo social, lo político y lo económico. Digo que, hasta el anterior sexenio, dado que hoy los proyectos sociales del nuevo gobierno (4T) que encabeza Andrés Manuel López Obrador parece apuntar en una dirección diferente. El tiempo dirá si fue así y cuáles fueron sus repercusiones.

En este capítulo vamos a exponer la violencia implementada por las Instituciones del Estado, los grupos criminales, los feminicidas, los medios de comunicación y otros actores sociales. Destacando algunos de los acontecimientos que han marcado la vida social del país y han impactado en la vida cotidiana de sus ciudadanos y, de manera directa, el trabajo cotidiano que realizan los docentes en las aulas.

La violencia social

El mundo que nos ha tocado vivir es uno convulsionado. Las crisis económicas, sociales y políticas a nivel mundial, afectan a los países y el nuestro no es la excepción, los cambios impactan de una manera evidente las relaciones sociales en el trabajo, la familia, la escuela y la religión, ellas han sufrido transformaciones, y podemos resaltar un ejemplo con la familia. La familia tradicional que conocimos prácticamente ha desaparecido y hoy se conocen al menos ocho o diez tipos de familia diferente a la tradicional.

Si bien es cierto que somos testigos de grandes transformaciones sociales, hay eventos que están ahí siendo inamovibles; uno de ellos es la violencia. Al respecto Han afirma que “Hay cosas que nunca desaparecen. Entre ellas se encuentra la violencia” (Han, 2016: p. 9). No desaparecen y han acompañado a la humanidad desde tiempos inmemoriales, e incluso, los historiadores dan cuenta de ello. En muchos momentos ésta se manifiesta de diversas maneras y en expresiones inauditas. Es sin duda uno de los fenómenos sociales más acuciantes del momento actual, su incremento nos deja atónitos, nos paraliza, genera temor, incertidumbre y miedo.

Vivimos en un país donde prima la violencia; son pocas las ciudades, municipios, pueblos, comunidades, barrios, colonias y familias, que están a salvo de ella. ¿Por qué esta situación? Un primer planteamiento es: la violencia ha sido una constante en la historia de la humanidad y hay evidencias suficientes para reconocerla como un aspecto que ha acompañado al género humano. La violencia es una “agresividad alterada, principalmente, por diversos factores (en particular, socioculturales) que le quitan el carácter indeliberado y la vuelven una conducta intencional y dañina” (Sanmartín, 2010: 11). En todo acto violento está presente la persona que la ejecuta al estar fuera de sí, sin control alguno y sin medir sus consecuencias con la firme intención de lastimar seriamente y/o destruir a otra persona, sin que esté (necesariamente) de por medio un bene-

ficio para el agresor, sin una aparente razón moral.

Por su parte la Organización Mundial de la Salud define la violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder –ya sea en grado de amenaza o efectivo– contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de muerte o del desarrollo o privaciones.” (Citada por Acevedo y González, 2015: p. 275). En todo acto violento, el uso de la fuerza física está presente con la firme intención de lastimar, dañar o aniquilar, a quien ha sido elegido como víctima.

En estos momentos la violencia está presente en el entorno social, ha copado prácticamente todos los espacios sociales: la casa, el barrio, la escuela, el trabajo, los estadios, en las protestas sociales, los conciertos masivos, las plazas comerciales, etc. Debemos verla como un hecho evidente, como una realidad ante la cual no es posible ser indiferente.

Es importante decir, que, si bien en todo acto violento está presente la agresividad, entre ellas, hay una diferencia a subrayar; la agresividad es una respuesta adaptativa del organismo para presentar una defensa ante las amenazas del exterior, es el mecanismo que se activa para poder sobrevivir (la defensa: del territorio, de su sustento, de los suyos), y pocas veces lleva a la muerte. En la violencia opera la agresividad, pero sin control alguno, simplemente lo adaptativo desapare-

ce y en su lugar se presenta: lastimar severamente e incluso causar la muerte del prójimo. Al respecto Bassols nos dice por violencia “[nos] referimos a la vertiente comportamental de la agresividad de tipo destructivo, al abuso de la fuerza o del poder para maltratar o subyugar a los demás (2012: p. 2).

La conducta violenta puede manifestarse de dos formas:

- a) Violencia expresiva. Se trata en este caso de una conducta agresiva modulada por la ira, dirigida a una víctima conocida y que refleja dificultades en el control de los impulsos o en la expresión de los afectos (celos, envidia, odio, etcétera).

- b) Violencia instrumental. En este caso la conducta agresiva es planificada, obedece a la consecución de un objetivo concreto (robo, sexo, venganza, etcétera) (Echeburúa, 2010: p. 35).

En la primera circunstancia la violencia se manifiesta de repente: “algo” en el ambiente, en el “otro”, en una “situación” concreta que le molesta al agresor, no lo soporta y se detona su acto irracional sobre el cual no tiene control y de inmediato se lanza sobre su objetivo. En la segunda, el sujeto violento se toma su tiempo para llevar a cabo la agresión, conoce a su víctima, estudia sus movimientos, sus actividades cotidianas y determina en qué momento va a realizarla. El común denominador de ambos tipos de violencia es el causar daño,

lastimar seriamente al otro e incluso acabar con él. Los elementos que están presentes en toda conducta violenta son: a) actitudes de hostilidad, b) un estado emocional de ira, c) factores precipitantes de ira (consumo de enervantes), d) un repertorio de conductas de autocontrol pobres y trastornos de personalidad en el agresor, e) la percepción de vulnerabilidad de la víctima y f) el reforzamiento de las conductas violentas previas (Beck citado por Echeburúa, 2010: p. 36). Todo esto conforma un conjunto de componentes que pueden operar al mismo tiempo o de manera fragmentada, pero con la firme intención de causar un daño.

Ante la violencia, en muchas ocasiones mostramos indiferencia, lo cual ha provocado que se muestre de manera más recurrente; la apatía ante este grave fenómeno no sirve para nada, ya que agrava la situación. Es necesario comprender ¿Cómo es que la violencia se ha incrementado? ¿Cuáles son sus repercusiones en la vida cotidiana? ¿Qué papel nos corresponde jugar para enfrentarla?

La violencia se manifiesta en un buen número de relaciones sociales y se concreta cuando un sujeto o un colectivo lleva a cabo una acción para lesionar gravemente a su víctima e incluso destruirse así mismo. Donde hay manifestaciones de crueldad por parte del agresor o los agresores (basta una mirada a nuestro país) se han causado daños físicos, psicológicos y morales irreparables a los que la han padecido; incluso familias enteras quedan devastadas ante los cruentos acontecimientos.

En su operación aparece un sujeto dominante que hace uso de la fuerza mostrando su poderío y la ejerce sobre el sujeto violentado para someterlo. En toda acción violenta se establece una relación de dominación-sumisión, y puede darse en padre e hijos, esposo-esposa, jefe-subordinado, novio-novia y gobernante-ciudadano. En un grado extremo pueden mostrar un poder que aplasta y aniquila al otro sin ningún miramiento. A continuación presento las manifestaciones de la violencia que han lacerado a nuestro país y con ello a la sociedad en su conjunto.

Violencia y barbarie

Reiteramos que nuestro país vive sin duda uno de los momentos más violentos de su historia, período comprendido desde finales de los años 80's y principios los 90's del siglo pasado y llega a la fecha. En este lapso se han suscitado una serie de acontecimientos de violencia extrema que pueden considerarse actos y/o manifestaciones bárbaras. En los últimos treinta años hemos presenciado eventos que han sacudido al país: feminicidios, crímenes políticos, ejecuciones perpetradas por militares, policías y paramilitares, destacando la lucha entre narcotraficantes; en muchas ocasiones con una obvia participación de autoridades municipales, estatales y federales. A continuación presento algunos de estos:

Violencia de género: los feminicidios

Uno de los fenómenos más deleznable de las últimas décadas son los feminicidios; la Dra. J. Caputial define al “femicidio como la muerte de mujeres realizada por hombres motivada por odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad de las mujeres.” (Citada por Olamendi, 2016: p. 31-32). En nuestro país, una de las historias más negras, que ha tenido repercusión a nivel mundial, es el caso de las “Muertas de Juárez”. A principios de los años 90’s en Ciudad Juárez, Chihuahua, se encontraron cientos de mujeres jóvenes secuestradas, violadas, torturadas, mutiladas y asesinadas. Los asesinos (delincuentes comunes, narcotraficantes y traficantes de indocumentados) han sido encubiertos por policías municipales y estatales, así como autoridades del mismo Estado. “De acuerdo con cifras del INEGI, la Fiscalía General de Chihuahua y bases de datos propias, en los últimos 25 años suman mil 779 mujeres víctimas de homicidio dolosos en Ciudad Juárez y el Valle de Juárez” (Martínez, 2018). Si lo anterior es brutal, es más escandaloso el incremento de feminicidios en varios estados de la República; un ejemplo está en el Estado de México, que se ha convertido en poco tiempo en un lugar de alta inseguridad para las mujeres, en el cual, del “31 de julio de 2015 –cuando se decretó la alerta de género en 11 municipios de la entidad– a enero de 2019, se perpetraron 315 feminicidios en 61 de los 125 municipios mexiquenses” (Dávila y Medrano, la Jornada 22/abril/2019).

El feminicidio es un fenómeno social brutal e insoportable realizado por varones sobre las mujeres, causarle la muerte a una mujer por el solo hecho de ser mujer, hombres sumamente violentos (hombres enfermos) que matan sin ningún rubor a mujeres. Problema que desde principios de los años 90's del siglo pasado se manifiesta y se ha incrementado de una manera escandalosa sin que las autoridades federales, estatales y municipales, lleven a cabo acciones contundentes para acabar con esa violencia deleznable. Estamos presenciando una exacerbación del machismo, de varones que enferman de odio, estos se han constituido a partir del modelo de una subjetividad masculina hegemónica, y ésta va fabricando varones con una psique enferma (golpeadores, violadores y asesinos). Si esto de por si es muy grave, es más que cada día haya una mayor cantidad de hombres capaces de tales atrocidades. Estamos sin duda ante la presencia de la barbarie.

Violencia de Estado: asesinatos y desaparecidos

En junio de 1995 los medios de comunicación (TV y prensa nacional) dieron a conocer un crimen cometido por la policía del Estado de Guerrero en *Aguas Blancas* (municipio de Coyuca de Benítez), los uniformados dispararon contra un grupo campesino, miembros de la Organización Campesina de la Sierra del Sur que se dirigían a un mitin, el resultado: 17 campesinos muertos y 21 heridos, el

evento se conoció como: la “Masacre de Aguas Blancas”. Otro evento sucedió en el municipio de Chenalhó, ubicado en la región de Los Altos de Chiapas en diciembre de 1997 cuando un grupo de paramilitares (formado por indígenas) irrumpen en la localidad y atacan a indígenas tzotziles que se encontraban en el interior de una Iglesia, el saldo 45 muertos; la prensa lo llamo la “Matanza de Acteal”.

Otros sucesos ocurrieron en el sexenio de Peña Nieto que se caracterizó por ser uno de los más nefastos de la historia reciente de nuestro país, a continuación, una pequeña muestra: En junio de 2014 en el municipio de Tlatlaya, Estado de México, se da un enfrentamiento entre militares y delincuentes en el interior de una bodega, donde mueren 22 personas, los medios dan a conocer la noticia (hasta cierto punto irrelevante) ya que estos eran sucesos cotidianos. Pero éste cobra relevancia cuando varios testigos aseguran que no fue un enfrentamiento, sino una ejecución por los miembros del ejército mexicano; En el municipio de Nochixtlan, Oaxaca, el gobierno estatal y federal llevan a cabo un operativo para desalojar una carretera, que fue bloqueada por los pobladores en apoyo a la sección 22 del magisterio y su protesta en contra de la Reforma Educativa de Peña Nieto, los policías disparan sobre los pobladores: el saldo nueve personas muertas.

Un acontecimiento de repercusiones internacionales sucedió en el estado de Guerrero (en septiembre de 2014), cuando estudiantes de la

Escuela Normal Rural de Ayotzinapa fueron atacados por policías municipales de Iguala, quienes llevan a cabo un operativo (realizando bloqueos, persiguiendo a los normalistas y disparando a todo lo que tuviera que ver con los estudiantes normalistas). En esta acción policiaca murieron seis personas (entre ellas tres normalistas), 25 resultaron heridas y 43 estudiantes fueron detenidos (con ayuda de policías municipales del municipio de Cocula), y posteriormente fueron entregados a “Guerreros Unidos” el Cartel de narcotraficantes que opera en el estado de Guerrero. El caso se conoció a nivel nacional e internacional como “Los desaparecidos de Ayotzinapa”.

Refiero la violencia de Estado implementada por los encargados de dirigir los destinos del país: presidentes de la república, gobernadores, secretarios de Estado, presidentes municipales y funcionarios, que son los encargados de la seguridad de los mexicanos, cada uno de ellos han tenido una participación en la estela de violencia implementada contra la sociedad civil en los casos que hemos descrito. Gobiernos en turno que implementan un proyecto político que en buena medida está al servicio de sus intereses partidistas, de grupos de poder, de acciones al servicio de grupos criminales, y de actos represivos para acabar con cualquier indicio de protesta social, basta recordar la masacre perpetrada por el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz contra el movimiento estudiantil en 1968 donde el ejército se encargó de matar y desaparecer a miles de estudiantes.

Violencia política: la guerra contra el Narco

Con su llegada al poder Felipe Calderón implementó en su sexenio su famosa “Guerra contra el narco”; el resultado: más de 121 mil personas muertas (narcotraficantes, policías, soldados, marinos, políticos y ciudadanos inocentes) y cientos de personas desaparecidas. Cabe destacar que el narcotráfico no disminuyó y al contrario se incrementó con el surgimiento de nuevos cárteles. Así se acrecentó la violencia y por lo tanto el número de muertos, la razón, la lucha por las plazas y las rutas para la distribución de la droga. El narcotráfico se ha convertido en una pesadilla para el país:

“De acuerdo con fuentes oficiales, existe evidencia documental de al menos 250.547 homicidios en el país entre diciembre de 2006 y abril de 2018. Una cifra que evidencia las fallas del actual modelo de seguridad implementado desde hace poco más de una década en el país, el mismo que ha provocado una crisis humanitaria sin precedentes en México, con niveles de violencia equiparable a países en guerra.” (Hernández, 24 de mayo de 2018 RT).

La guerra de Calderón es a todas luces una por demás absurda y sin sentido, ya que los cárteles de la droga siguen ahí e incluso apareciendo otros, lo que ha desatado en algunas zonas del país guerras entre cárteles, que han lastimado y sigue lacerando a miles de personas y familias.

Otra consecuencia de la “guerra de Calderón” lo muestra el informe dado a conocer en abril de 2012 por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), donde de manera contundente da a conocer que “la violencia asociada al narcotráfico y a la estrategia oficial para combatirlo arrojó un saldo de al menos 160 mil desplazados internos en 2011, principalmente en Chihuahua, Tamaulipas, Nuevo León, Durango, Sinaloa, Michoacán y Guerrero.” (*La Jornada* 20 de abril de 2012).

Considero que estos son algunos de los eventos más significativos de los últimos 30 años en la historia de México, donde la violencia extrema (violaciones, secuestros, asesinatos en masa, cuerpos decapitados, mutilados, quemados, colgados) ha sido una constante sobre los núcleos sociales más vulnerables de nuestro país: mujeres, indígenas, jóvenes estudiantes, niños y niñas y prácticamente ningún sector social escapa de la escalada de violencia.

Sobre estos acontecimientos Lutenberg nos dice que “Desde el punto de vista psicoanalítico la violencia social, como tal, tienen resonancias individuales cuyo común denominador es la desestabilización de las estructuras endopsíquicas, en particular las propias del Yo y del Superyó.” (2002: p. 112). Sin duda toda manifestación de la violencia va a impactar el psiquismo de todos aquellos que la han padecido o que la han vivido en carne propia, haciéndoles perder el equilibrio psíquico que tenían. Esta violencia extrema (que

raya en la barbarie) tiene (y ha tenido) repercusiones demoledoras en la vida de quienes la han padecido y la padecen, y son difícil de aliviar. Sabemos que la “violencia no es crueldad, pero parece destinada a convertirse en crueldad” (Pereña, 2004: p. 23). Sin lugar a duda hemos transitado de la violencia a la crueldad, los niveles que ha alcanzado son inconcebibles, los traumas que genera en las poblaciones afectadas son brutales, dejando heridas difíciles de sanar.

Ante lo expuesto una pregunta: ¿Qué desempeño escolar puede tener un niño, adolescente o joven, que ha vivido o padecido un acontecimiento violento? ¿Qué puede hacer un docente con esos escolares?

La discriminación social una manifestación de violencia

Se han expuesto tres tipos de violencia y una manifestación más es la discriminación, es muy común escuchar que una persona, amigo o un familiar, sufrió un acto de discriminación. Generalmente se considera que se presenta cuando una mujer es despedida de su lugar laboral por estar embarazada; una niña indígena es rechazada por su condición por sus compañeras de grupo escolar; un joven profesionalista le es negado el trabajo por su preferencia sexual, una mujer es discriminada por su discapacidad. Una pregunta sería ¿en todos ellos está presente la discriminación? seguramente las

opiniones se dividirían, por ello es preciso saber ¿qué es la discriminación? La discriminación es “ante todo un fenómeno social, una situación de exclusión, de no reconocimiento, pero que también, es el resultado de la indiferencia moral hacia el otro, que, en su grado extremo, es más bien, el odio al otro, al que es diferente [...]” (Sánchez: 2007, 9). Entre la violencia y la discriminación hay sin duda una relación indiscutible, en todo acto discriminatorio está presente la violencia física, psíquica, simbólica y moral. Sus diversas manifestaciones dañan, operando de manera evidente y otras soterradamente, pero todas perturban y dañan la condición humana, es una manera de mostrar hostilidad e indiferencia hacia lo humano, en términos llanos: la negación del otro.

En este contexto podemos aportar una definición de Rodríguez:

Una conducta, culturalmente fundada y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de prejuicios o estigmas relacionados con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) anular o limitar tanto sus derechos y libertades fundamentales como su acceso a las oportunidades socialmente relevantes de su contexto social. (2011: p. 19).

Tres aspectos que se pueden destacar son: a) conducta culturalmente fundada y socialmente extendida; b) desprecio a partir de prejuicios y estigmas; c) limitar los derechos y libertades.

La primera significa que la discriminación no la traemos en los genes, no es una herencia biológica, sino una conducta socialmente aprendida. En algún momento de nuestra infancia o adolescencia, aprendimos *de alguien* (padres, amigos, vecinos, parientes) a segregar al “otro”, asumiendo una herencia cultural a todas luces despreciable. La segunda, se establece en la falta de aprecio, el no valorar de una manera justa al “otro” por parte del que realiza el acto discriminatorio, no hay él más mínimo respeto y reconocimiento, lo que se presenta en el discriminador es el prejuicio, el estigma y los estereotipos sociales, que una vez aprendidos están arraigados en lo más recóndito de nuestro ser y con ellos actúa a diario. La tercera, trae como consecuencia, la reducción de sus derechos humanos y las libertades básicas, de toda persona que vive en una sociedad democrática y que son fundamentales para su desarrollo personal.

Es un hecho que a diario seamos testigos, participemos o suframos de un acto discriminatorio, una práctica social que se manifiesta y se extiende de manera evidente en el entorno social. La discriminación es una entidad omnipresente, está en las calles, las escuelas, la casa, los barrios, las fábricas, las oficinas, los estadios y demás lugares recreativos, en casi todo espacio social se manifiesta. Se discrimina al otro o a los otros por su color de piel; rasgos étnicos; género; estructura corporal;¹ nivel

1 A finales del 2019 la senadora morenista Citlati Hernández después de un acalorado debate en el programa radiofónico fue blanco de ataques, recibiendo críticas por su físico (mujer obesa) a

socioeconómico; preferencia sexual; creencia religiosa; discapacidad física o intelectual; enfermedad; trabajo que desempeñan, etcétera.

El sujeto o los sujetos que discriminan² lo hacen ejerciendo generalmente una violencia psicológica, física y moral, teniendo como objetivo causar un daño a otro sujeto. Un conjunto de epítetos³ que escuchamos a diario, que se espetan sin el menor rubor, incluso con una fuerza expresiva que es digna de llamar la atención. Estos se han creado con la intención de discriminar, excluir y lastimar de manera consciente a la persona, algunos de ellos son: *puto, joto, maricón, mandilón, indio, naco, jodido, muerto de hambre, pobretón y retrasado* (para los varones) y *puta, zorra, loca, perra, piruja, panzona y bruja* (para las mujeres).

Los epítetos están presentes en el lenguaje cotidiano de un amplio sector de la sociedad y son aprendidos por niños, niñas, adolescentes quienes

través de cuentas de *Twitter*, las redes sociales utilizadas para realizar comentarios discriminadores.

2 Un claro ejemplo de ello sucedió en el programa de la empresa Televisa “La Hora de Opinar”, lo hizo la politóloga Denis Dresser contra Gibran Ramírez (un joven profesor universitario y candidato a doctor), etiquetándolo “vocero de la 4T”, cuestionándolo por su juventud “Tú cuantos años tenías”, y por su falta de conocimientos (según ella) “Ponte a estudiar historia”. Una politóloga que presume de estudios en el extranjero realizando un acto de discriminación, en un horario estelar y con la anuencia del conductor del programa.

Otro caso es el de Yalitza Aparicio; es una actriz de origen mixteco que a partir de su participación en la película *Roma* del cineasta Alfonso Cuarón fue objeto de discriminación y comentarios racistas, por sus compatriotas (algunos de ellos “actores” de telenovelas del *canal de las estrellas*) llamándola “mona”, “india”.

3 Expresión en la que se emite un juicio con el que se califica algo.

los reproducen en la escuela promoviendo con ello la violencia. Al respecto en un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se lee: “México ocupa el primer lugar internacional de casos de *bullying* en educación básica, ya que afecta a 18 millones 781 mil 875 alumnos de primaria y secundaria de escuelas públicas y privadas” (<https://www.milenio.-com/ciencia-y-salud/bullying-el-terror-escolar-en-mexico>).

La violencia y discriminación manifiestas a nivel macrosocial mediante el estigma, el prejuicio y los estereotipos, es reproducida por los alumnos y alumnas al interior de las escuelas, lastimando a un número importante de compañeros, afectando de una manera considerable su desarrollo socio-emocional y su desempeño escolar, algunas preguntas sobre este terrible mal ¿Puede un alumno o alumna tener un buen desempeño escolar cuando sufre de discriminación, durante uno o varios años soporta discriminación de sus propios compañeros con los cuales “convive” en la escuela? ¿Cómo afecta la cultura de la discriminación el trabajo cotidiano de los docentes?

Grupos sociales vulnerables y la cultura de la discriminación

Sobre los grupos sociales que sufren discriminación, el *Reporte sobre la Discriminación en México* expone que son “las mujeres y nueve grupos en

situación de vulnerabilidad: indígenas; niñas y niños; jóvenes; personas adultas mayores; personas con discapacidad; trabajadoras del hogar; personas pertenecientes a minorías religiosas; personas de la comunidad LGBTTTI, y migrantes.” (Raphael, 2012: 14-15).

Algunos datos sobre los que la padecen:

Las *mujeres*: en el censo de 2010 sumaron 57 millones de un poco más de 112 millones de habitantes en el país, hay más mujeres que hombres, y que al menos el 47% por ciento de ellas entre los 15 y los 40 años habían sufrido alguna forma de violencia; los *niños y niñas*: los datos del censo de 2010 señalan que el número de niños menores de 5 años, ascienden a 10.5 millones, en tanto que 22 millones se encuentran en edad escolar (5 a 14 años); los *indígenas* en el país son alrededor de 14 millones, que pertenecen a 62 grupos étnicos; se calcula que más del 76% de los indígenas en nuestro país vive en la pobreza;⁴ los *adultos mayores* que aproximadamente son 11.7 millones, representan casi el 10% de la población total. Los adul-

4 Un niño o niña de algún grupo indígena tienen tres veces más probabilidades de morir antes de los cinco años que un menor que nace en los sectores urbanos. Los niveles de pobreza de los pueblos originarios son sumamente más graves en comparación con otros grupos en la misma situación. Los “indígenas del país son siempre los grandes perdedores” concluye el *Reporte sobre Discriminación* ya citado.

tos mayores son el cuarto grupo vulnerable de discriminación;⁵ las *personas con discapacidad*: el INEGI reporta que en México existen 5 millones 739 mil 270 personas con algún tipo de discapacidad, este grupo social sufre una de las formas más severas de discriminación.

Uno de los grandes males provocados por las políticas neoliberales es la *pobreza*, un dato en 2014 se reportaba 55.3 millones de personas en condiciones de pobreza en el país, lo que significa que el 46.2 % de la población tiene un ingreso por debajo de la línea de bienestar, con una carencia o sin acceso a educación, salud, alimentación y vivienda.

La cantidad de sujetos en condición de vulnerabilidad es muy diversa y es impresionante el número de los que están en esa situación, ante ello una pregunta: ¿Cuántos de estos millones de niños que viven en la pobreza y asisten a la escuela sin haber probado algún alimento? ¿Puede un sujeto con el “estómago vacío” apropiarse de los contenidos que le presenta el docente?

Otras manifestaciones de la violencia:
La violencia contra las y los docentes

Durante mucho tiempo el docente fue reconocido como un actor social importante, disfrutaba del

⁵ Una encuesta reciente arrojó que 6 de cada 10 mexicanos afirmó que los adultos mayores son una carga. <https://expansion.mx/nacional/2015/08/28/>

aprecio de los padres de familia y del conjunto de la sociedad, su autoridad no era cuestionada; sin embargo, de unos años a la fecha esto cambió, el reconocimiento social ha ido en declive, su trabajo es cuestionado por algunos padres de familia, un sector de los empresarios y especialistas en temas educativos.

El arribo de Enrique Peña Nieto a la presidencia de la República desató una de las campañas más violentas en contra del magisterio nacional. Si la violencia social como ha sido descrita estaba (y sigue estando) en todo su esplendor, el expresidente Peña buscando contar con el apoyo político para aprobar su Reforma Educativa, implementó una campaña virulenta para denostar a los docentes del país, sin que en ella participaran los narcos o los delincuentes comunes. Otros hicieron ese trabajo; en primer lugar, los diputados y senadores, que aprobaron una Reforma Educativa que no tenía nada de educativa, sino que en realidad era una Reforma Laboral que atentaba contra derechos de los trabajadores, obtenidos por el magisterio desde hacía décadas.

El gobierno de Peña sumó a otros actores para realizar su campaña en contra de los docentes, algunos de ellos jugaron un papel estelar y es importante nombrarlos:

En primer lugar, Televisa y TV Azteca, a través de sus periodistas más importantes: J. López Dóriga, C. Loret de Mola y Ricardo Alemán por Televisa, Javier Alatorre y Jorge Fernández Meléndez por TV Azteca. Ellos siguiendo las orde-

nes de sus patrones (Emilio Azcárraga Jean y Ricardo Salinas Pliego) fueron los que encabezaron la campaña de desprestigio en sus noticieros, con mentiras, verdades a medias e información fuera de contexto. Fueron meses señalando hasta el cansancio: “los maestros no quieren evaluarse” “otra vez los maestros salieron a marchar” “no tienen la preparación suficiente” “no dan clases” “cobran y no trabajan” “son los responsables de las bajas calificaciones en las pruebas” “los dirigentes de la CNTE⁶ (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación) están ligados a grupos criminales”. Es importante señalar que algunos de los periodistas (López Dóriga y Ricardo Alemán) han sido señalados (junto con otros que no aparecen aquí) por recibir cuantiosas sumas de dinero por su “trabajo” (periodistas *chayoteros*) a favor de los gobiernos priistas y panistas. Esto sale a la luz con la llegada a la Presidencia de la República de Andrés Manuel López Obrador.

Un actor más fue *Mexicanos Primero* –fundación creada por Emilio Azcárraga Jean (presidente de Televisa) y al menos doce amigos suyos todos empresarios poderosos–. Su objetivo fue señalar al gobierno el rumbo de la educación en el país. Al frente del organismo estuvo el empresario

6 Destaquemos que los comentarios de todos estos “periodistas” y analistas, hacía ver que todos los maestros que protestaban en contra de la Reforma de Peña Nieto eran parte de la CNTE, lo cual era totalmente falso. En varias regiones del país los maestros protestaron y no eran miembros de la CNTE.

Claudio X González (hijo), quien se convirtió en uno de los personajes más activos y beligerantes contra el magisterio nacional, promoviendo foros sobre educación, dando conferencias y entrevistas, no perdiendo la oportunidad para denigrar a los docentes. Sin tener los antecedentes se convirtió en un “experto” en temas educativos e incluso participó en la elaboración de la Reforma Educativa de Peña Nieto.

Mexicanos Primero financiaron el documental *De panzazo* con la participación de Carlos Loret de Mola como el actor principal y su guionista, en el muestran cual es la situación de la educación en el país: el estado de las escuelas, los malos resultados en las pruebas, una entrevista cuidada a la “maestra” Gordillo y aprovechan en varios momentos del documental para desacreditar a los y las docentes. Al final plantea ¿Quiénes son los culpables del desastre educativo del país? La respuesta era obvia: los y las docentes. Sin cuestionar a las administraciones anteriores (de Salinas a Calderón) de la terrible situación que vive la educación en el país.

También participaron los intelectuales de Televisa: Héctor Aguilar Camín,⁷ Jorge G. Castañeda,⁸ Federico Reyes Heróles y Leo

7 Uno de los intelectuales que fue ampliamente favorecido por el expresidente Salinas de Gortari, convirtiéndose en uno de los personajes más cercanos y recibiendo un trato privilegiado.

8 J. G. Castañeda fue asesor de campaña de Vicente Fox, quien al llegar a la presidencia lo nombra Secretario de Relaciones Exteriores, convirtiéndose en funcionario de uno de los expresidentes más nefastos en la historia del país. Es relevante recordar que

Zuckermann. Éste último conductor de un programa en horario estelar de la empresa Televisa para señalar todos los males que padecía la educación pública y rotulando a los maestros como los principales responsables. Incluso Federico Reyes Heróles⁹ en un programa de análisis conducido por López Dóriga, prácticamente llamó “delincuentes” a los maestros que tenían sitiada la Cámara de Diputados, en el momento en que la “Reforma Educativa” de Peña Nieto se iba a aprobar. Conjuntamente conformaron un grupo de intelectuales al servicio de los empresarios del país y la clase política que gobernó al país durante décadas; el pensador italiano Antonio Gramsci los llamo “intelectuales orgánicos”.¹⁰

Los funcionarios de Peña Nieto –con Aurelio Nuño al frente–, en todos los eventos y entrevistas en los que participaba, repetían: “los niños merecen una educación de calidad”; esto alentó a que los padres de familia y amplios sectores de la población se pusieran en contra de los docentes, cuestionando duramente su trabajo en las aulas.

también participó en la campaña de Ricardo Anaya a la presidencia de la República en la elección que llevó al gobierno nacional a López Obrador. Sin duda es un intelectual orgánico al servicio del panismo.

9 F. Reyes H. participó como asesor del organismo empresarial Mexicanos Primero.

10 Para Gramsci “Cada clase social fundamental tiende a crearse su propio grupo de intelectuales, que le da homogeneidad y conciencia, en el terreno económico, pero también en el político y el cultural.” <https://kmarx.wordpress.com/2012/11/20/el-intelectual-organico-en-gramsci-una-aproximacion/>

Destacamos así la violencia en su máxima expresión contra las y los maestros, lo que nos lleva a preguntarnos ¿Pueden los docentes realizar su trabajo bajo este clima de violencia? ¿Qué impacto puede causarse en los alumnos y alumnas, al ser sus maestros duramente desacreditados?

La campaña implementada por el gobierno de Peña Nieto y los que participaron en ella, sobre los maestros fue indecente, irresponsable y deshonesto. ¿Por qué? Una respuesta posible debe destacar que la figura del maestro ha jugado en la historia de la humanidad un papel de primer orden en la formación de las nuevas generaciones, quienes a la postre se han encargado del desarrollo y transformación de la humanidad, y esta era una intención lejana a sus intereses.

La violencia en la escuela

A mediados de los años 90's del siglo pasado y hasta estos momentos, el tema de la violencia en la escuela se convirtió en un asunto de primer orden, esto no es obra de la casualidad, la escuela es una especie de microcosmos donde se manifiesta lo macrosocial. Esto significa que ella no es una entidad al margen de lo que sucede fuera de la escuela, de la realidad social donde está inmersa. La violencia social que hemos descrito fue arribando de manera paulatina a las escuelas, por ello Osorio (2008) plantea que debe hablarse de la

violencia en la escuela y otros autores como Serrano (2010) Del Tronco y Madrigal (2013) la llaman *violencia escolar*.

La violencia manifiesta al interior de las escuelas es un fenómeno que genera debates, diferentes puntos de vista por los referentes teóricos de los especialistas que lo estudian, posturas opuestas de quiénes lo ve como un “asunto menor” al considerar que un buen número de conductas violentas siempre han existido o que es un “asunto de niños o adolescentes”, incluso como algo *natural*, y quienes lo ven como un asunto sumamente grave, al cual hay que poner toda nuestra atención. El debate, las posturas y la diversidad de puntos de vista son necesarios ante la complejidad del fenómeno. Aquí presentaré algunas cuestiones básicas para acercarnos a un asunto tan delicado como es el de la violencia en la escuela.

La brutalidad sucedida al interior de la escuela así como en sus alrededores o en actividades propias de la institución, se le llama violencia escolar, en ella participan todos los actores de la dinámica escolar: alumnos, docentes, directivos y padres de familia. El pionero en los estudios sobre las agresiones entre los alumnos en la escuela fue el noruego Dan Olwues, quien crea el término *bullying*¹¹ al que define como:

11 El origen de la palabra *bullying* tiene lugar en la palabra inglesa *bully*, que significa “matón” o buscador de peleas. Traduciendo al español significaría tiranizar o intimidar, pero la acepción general que se le ha dado en el español es la referente al *acoso* que sufre una persona (<https://www.lifeder.com/origen-palabra-bullying/>)

“una conducta de persecución física o psicológica que realiza un alumno contra otro u otros, a los que escoge como víctimas de repetidos ataques; dicha acción por demás negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en una posición de la que difícilmente pueden escapar por sus propios medios” (Citado por Acevedo y González, 2015: p. 278).

El término se extendió rápidamente y su significado en español es el de *acoso escolar*, y hay que tener en cuenta la existencia de una diferencia entre violencia y acoso escolar (*bullying*). Al respecto Serrano nos dice que “La mayoría de las manifestaciones de violencia escolar entre iguales suele ser ocasionales, [...]. El acoso escolar [...] es violencia reiterada hasta convertirse en una verdadera tortura para la víctima” (2010: p. 148). Esto conlleva una diferencia importante; en la primera, la violencia puede manifestarse entre los diversos actores: docente contra el alumno; padre de familia contra el profesor; un alumno contra el maestro; un directivo contra una profesora; y un alumno contra un alumno pero solo ocurre en una ocasión. Un profesor realiza un acto violento contra un alumno (exhibiéndolo por no aprender un contenido) y no vuelve hacerlo en el resto del año escolar, generando un acto reprobable del que seguramente la víctima se recuperara.

En el acoso escolar o *bullying*, ese mismo profesor repite la misma acción violenta durante todo el año, lo cual puede afectar de una manera considerable al alumno, éste se siente intimidado todo el

tiempo, no logra concentrarse en clase, sufre las burlas de sus demás compañeros, no desea ir más a la escuela, etc. Aquí es pertinente mencionar que sin duda un buen número de docentes (hombres y mujeres) llevan a cabo acciones violentas o de acoso sobre sus alumnos, de manera explícita o implícita pero que causan un daño real en la formación de sus alumnos. Es importante pensar que la violencia se presenta cuando un docente no prepara sus clases, falta de manera recurrente, no le interesa seguirse formando, se para frente al grupo y no tienen nada que dar; en todas ellas hay una fuerte dosis de violencia.

La violencia escolar “entre iguales” es sin duda la más común: un alumno ofende a otro compañero al decirle: “eres puto”, el agredido no responde, se aleja y no vuelve a suceder. El acoso escolar entre iguales también es el más común, pero su repercusión es evidente, ya que, en el ejemplo anterior, el agresor pasa de la ofensa, a golpearlo, a romper sus pertenencias, a poner algún apodo, etc., llevando a cabo una persecución constante hacia la víctima.

Por ello las formas que adopta el acoso escolar son:

- a) “La agresión física, que puede ser *directa*, por medio de golpes, o *indirecta*, en el caso de daños o robo de objetos personales de la víctima;
- b) La agresión verbal, que puede ser *cara a cara* o utilizando medios diversos, cartas, correos electrónicos... [...];

- c) La agresión social, que consiste en la *dispersión de rumores*, [...] violentar a la víctima generando sobre ella una percepción social negativa, [...];
- d) La exclusión social, que limita su aceptación entre los pares” (Ruiz y Muñoz, 2010: p. 164).

Sin lugar a duda estas formas de agresión pueden tener un efecto considerable en la víctima: se siente indefensa, no sabe cómo actuar, la mayoría de las veces guarda silencio y sufre. Esta situación puede afectar su autoestima, su aprovechamiento escolar, e inducirla a entrar en estado de depresión y en casos extremos atentar contra sí misma.

Planteamos al inicio que la violencia social que hemos descrito (de género, institucional, política) se ha trasladado a la escuela, adoptando y creando nuevas maneras y mecanismos, para afectar, degradar, lastimar y acabar con el otro.

Sobre esto podemos ofrecer algunos datos al respecto. En nuestro país “Seis de cada 10 estudiantes de educación básica observaron golpes e insultos a sus compañeros, reporta en Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)” (18/abril/2018 www.universal.com.mx).

Otra nota periodística informa que “México es el país líder en casos de violencia escolar en educación básica y se estima que afecta a siete de cada diez niños de primaria y secundaria, de acuerdo con los últimos análisis de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).” (<https://rrnoticias.mx/2019/04/29>).

Dos datos que nos muestra la realidad vivida en las escuelas de educación básica en nuestro país, donde hay niños y niñas y adolescentes inmersos en un clima de violencia y de acoso cotidiano. Así pueden plantearse algunas preguntas: ¿Pueden los niños y adolescentes agredidos tener un buen aprovechamiento académico? ¿Serán capaces de apropiarse de los contenidos presentados por su maestro? ¿Cómo debe intervenir el docente en un clima de violencia cotidiana? ¿Qué hacer con la violencia de los docentes hacia sus alumnos?

Si lo anterior es preocupante el asunto no queda ahí; otros eventos aterradores sucedieron en dos Escuelas Normales Rurales de nuestro país, el primero ocurrió en la Escuela Normal Rural *Mactumactzá* ubicada en el Estado de Chiapas, donde el estudiante José Luis Hernández Espinosa, perdió la vida a causa de una deshidratación severa tras realizar trabajos forzados en el interior del plantel como parte de la tradicional “novatada” organizada por el comité estudiantil del plantel. ([https://www.excelsior.com.-mx](https://www.excelsior.com.mx) 25/07/18).

El segundo tuvo lugar en la Escuela Normal Rural *Guadalupe J. Aguilera* donde el estudiante Rolando Mojica Morales de 19 años murió, luego de haber sido internado tras sufrir un golpe en la cabeza, derivado de la novatada realizada por los alumnos de la escuela. El joven de 19 años fue diagnosticado con edema cerebral y neuro infección, luego de ser obligado a comer huevo con cás-

cara, ingerir bebidas alcohólicas, hacer ejercicios extremos y comer picantes durante siete días para no dejarlo dormir. (<https://www.milenio.com/policia/fallece-normalista-en-durango-tras-brutal-novateada>).

Destacamos dos actos bárbaros donde la crueldad se presenta en todo su esplendor, actos que durante muchos años se han realizado en un buen número de escuela Normales del país y otras instituciones de nivel superior, con el beneplácito de las autoridades de los planteles, con el argumento de que las novatadas son una tradición.

Referimos dos eventos en donde mueren jóvenes en escuelas de nivel superior que son las encargadas de formar a los futuros docentes, quienes a su vez se harán cargo de trabajar en las escuelas de educación básica, para preparar a las nuevas generaciones ¿Cuál será el desempeño profesional de estos jóvenes que violentaron a sus compañeros hasta causarles la muerte?

Norbert Elias (1994), sobre la violencia, en su trabajo sobre los procesos civilizatorios, mencionaba que si bien es cierto que la sociedad ha realizado avances importantes en su sensibilidad para el rechazo de la violencia, generando al mismo tiempo mecanismos de contención para controlar los impulsos violentos de los seres humanos, también advertía que en algunos momentos se generan procesos descivilizatorios, donde la violencia cotidiana vuelve aparecer con sus diversas formas. A estos sujetos violentos, Elias los llama “los bárbaros tardíos”.

Sin duda lo que hemos expuesto hasta el momento tiene que ver con lo que Freud plantea:

El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él su agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, despostrarlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo (Citado por Fernández, 1999: p. 46).

El padre del psicoanálisis hace un planteamiento contundente: el ser humano alberga en su interior una pulsión de la cual emana una dosis inimaginable de agresividad y para satisfacerla la vuelca sobre el otro o los otros, con la firme intención de explotarlo, usarlo, despojarlo, castigarlo y matarlo. La cultura, dirá el mismo Freud, se encarga mediante la educación desde los primeros años de vida de los seres humanos, de realizar un proceso de contención. No obstante, según lo resaltado, todo indica que algo está fallando: es probable que las generaciones adultas no estén realizando esa tarea tan importante que durante mucho tiempo han ejecutado sobre las generaciones jóvenes.

La violencia y la cultura de la corrupción

Uno de los legados más nefastos de los gobiernos priistas y panistas que promovieron el neoliberalismo es la corrupción. Durante décadas se fue gestando una cultura de la corrupción que hoy se muestra en todo su esplendor y cinismo. La corrupción es definida como la acción y efecto de corromper o corromperse; la práctica que consiste en la utilización de funciones y medios para obtener ganancias indebidas de provecho económico o de otra índole, por los funcionarios a cargo (DLE, 2018). Cuando alguien realiza un acto de corrupción corrompe algo, lo altera, causa un daño (cuando soborna a alguien lo pervierte, lo hecha a perder). Causa un daño a una persona o a un colectivo, por ello la acción de un funcionario público corrupto afecta a una comunidad, alcaldía, municipio, Estado o nación de una manera considerable, según los niveles de corrupción en los que ha incurrido.

Algunos de los expresidentes con años en el poder y ligados con intereses partidistas más espurios, fueron corrompiendo a las instituciones que son el soporte de un país; al respecto Espinosa plantea que “ [...] las instituciones dentro de un Estado autócrata, perverso y manipulador, se convierten en instituciones con una cultura de la corrupción, que se vuelve natural y desde la cual, por consiguiente, se propicia una naturalización de la violencia, que participa en lo que hoy por hoy padecemos, una paulatina degradación social.” (2013: p. 336).

Sexenio tras sexenio hemos sido testigos de la conducción perversa de las administraciones en turno, para implementar políticas sociales en contra de los más necesitados, no es casual que la pobreza en lugar de disminuir se incremente, que las necesidades básicas de la población no puedan ser cubiertas. Porque la riqueza del país se distribuye solo para unos cuantos, los grandes beneficiarios de siempre, los empresarios y la clase política que ha dirigido al país los últimos treinta años. Generando una degradación de los lazos sociales, observamos cómo de manera paulatina los lazos de solidaridad para con los otros van desapareciendo o se vuelven sumamente frágiles. Los niveles de frustración son tantos que nos olvidamos de las personas que tenemos cercanas en los espacios donde desempeñamos nuestras actividades.

La cultura de la corrupción se muestra de manera grosera, los niveles de voracidad son inconcebibles, los personajes más siniestros aparecen ahora en todos los noticieros y en las primeras planas de los diarios de circulación nacional, es el caso de los exgobernadores: Javier Duarte, César Duarte, Roberto Borge, Andrés Granier, Guillermo Padrés y Jesús Reyna García, por mencionar algunos de los más de veinte que han sido acusados de actos de corrupción; unos se encuentran ya en la cárcel y otros están prófugos de la justicia, y otros que están siendo investigados.

Un caso más que en estos momentos acapara la atención nacional e internacional, es el de Rosario Robles Berlanga, ex titular de dos secre-

tarías de Estado durante el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, que orquestó una de las redes de corrupción más escandalosas en la historia del país denominada “Estafa Maestra” (obviamente acatando ordenes de su jefe). En ella se encuentran involucrados otros funcionarios de alto nivel, en esta estela de corrupción se hallan implicadas varias Universidades y por ende sus directores.

La estela de corrupción afecta de manera directa al desarrollo del país, al corromper a las instituciones, a los funcionarios y demás involucrados, quienes se apropian de dinero que estaba destinado a la salud, a la vivienda, a la educación y a lucha contra el hambre de los millones de mexicanos que viven en la pobreza y la pobreza extrema, fortunas que acaban en los bolsillos de estos funcionarios de alto nivel, pertenecientes a una la clase política cuyos niveles de voracidad no tienen límite.

¿Cómo afecta todo esto a la subjetividad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, testigos de la cultura de la corrupción? ¿Cómo afecta la cultura de la corrupción el trabajo docente? ¿Puede la escuela luchar contra la cultura de la corrupción?

Éste es el conjunto de situaciones que están presentes en nuestro país, uno sumido en una crisis social sin precedentes, un país devastado por la violencia, la barbarie y la corrupción, que en buena medida ha sido causada por el neoliberalismo, sistema político-económico del capitalismo depredador, que las administraciones pasadas

desde Salinas de Gortari a Peña Nieto, implementaron de manera desmedida, sin ninguna consideración para millones de mexicanos que padecerían en carne propia las políticas implementadas. Es en este contexto en el que trabajan los miles de docentes en nuestro país.

A esto puede sumarse que las generaciones adultas actuales tienen serias dificultades para realizar el trabajo formativo que durante generaciones han realizado: la tarea de transmitir. Ese el tema de nuestro siguiente capítulo: la *transmisión* y las crisis de las *transmisiones*.

Capítulo dos: La función social de las transmisiones

El objetivo de este capítulo es llevar a cabo un ejercicio que nos permita precisar sobre los términos: *informar, comunicar y transmitir*, esto es importante para el desarrollo del trabajo dado que estos en ocasiones se utilizan de manera indistinta, incluso como si tuvieran el mismo significado, lo cual, como veremos no es así, cierto es que entre ellos hay una relación, de eso no hay duda, pero hay que tener presente que no significan lo mismo, la intención aquí es dar cuenta de ello. Después se abordará el tema de la *transmisión* y de las *transmisiones*, presentando los planteamientos de un conjunto de autores que se han abocado al tema de las transmisiones, entre ellos se encuentran psicoanalistas, filósofos, historiadores y especialistas en educación. Ello nos permitirá tener una perspectiva amplia de sus posturas, del papel que han jugado y deben de jugar, ¿Qué ha sucedido con ellas? y ¿Por qué se plantea que hay una crisis de las transmisiones?, para cerrar el capítulo consideraremos los aspectos ligados a las transmisiones: la herencia, la memoria, la identidad y el vínculo.

Informar no es comunicar

Iniciamos con la palabra *informar* que viene del latín y significa ‘dar forma’ ‘describir’, el DLE¹ (2015) le da siete acepciones al mismo, el que aquí interesa es: “Enterar o dar noticia de algo”, lo que significa que enterar es un sinónimo de informar² y ella tiene como objetivo dar cuenta de algún hecho, evento u acontecimiento, que desde la perspectiva de quien informa tiene o puede tener importancia para el receptor o público al que se destina. Ejemplos: un *profesor* les dice a sus alumnos “el examen final será la próxima semana”; el *dueño* de una empresa se dirige a sus trabajadores y les dice “la fábrica está en quiebra y va a cerrar”; en el noticiero el conductor expresa “el candidato del partido de izquierda ganó las elecciones”. En los ejemplos se da a conocer una actividad a realizar, un hecho y un acontecimiento, a los interesados. En la información solo hay mensaje, una acción unidireccional de un emisor a un receptor. Esto es muy claro cuando los medios de comunicación tradicionales (prensa, radio, televisión), se convirtieron en los medios de difusión por excelencia, su información (sus mensajes) impactaban de una manera importante a los millones de televidentes, radioescuchas y lec-

1 Diccionario de la Lengua Española (2015). [en línea] Disponible en: <https://dle.rae.es/>

2 Al respecto Corripio (2007: p. 469) al término informar le asigna los siguientes sinónimos: comunicar, transmitir, advertir, notificar y enterar.

tores. Sin lugar a duda la información juega un papel determinante en la vida social de toda sociedad. Estar “bien informado” es un eslogan que manejan los medios de comunicación en todo momento, ello ha originado que en algunos sectores sociales “estar bien informado” se convirtiera en un signo de estatus.

De unos años atrás a la fecha somos testigos de uno de los fenómenos sociales más impresionantes en el mundo de la información: el surgimiento de Internet en 1983 (aunque será hasta 1991 que los usuarios externos podrán utilizarlo) que vino a revolucionar el acceso a la información. La aparición del correo electrónico o *e-mail* gratuito (1996), las redes sociales: Facebook (2004), Twitter (2006), WhatsApp (2009) y Messenger (2011), vinieron a transformar de manera radical la vida de las personas. Los siguientes datos son reveladores: en México hay 79.1 millones de usuarios de Internet (*El economista* 17/mayo/2018), de Facebook hay 61 millones de usuarios en el país (Financiero 24/agosto/2019), Twitter 35 millones de usuarios mensuales activos (Universal 16/03/2016). Estos son el vehículo por excelencia de la información, que se expresa en tres grandes categorías: la información-noticia (vinculada a la prensa), la información-servicio (Internet en plena expansión mundial) y la información-conocimiento (vinculada al auge de los bancos y bases de datos) (Wolton, 2010). El resultado de esta impresionante revolución es la creación de nuevas subjetividades, ellas se irán formando a partir del

acceso a esta nueva era de la información, este tema se desarrollará en el cuarto capítulo.

Estos datos sin duda son sorprendentes: millones de personas en el país pueden tener acceso a una cantidad inmensurable de información entre la cual, además de información de corte científica (su desarrollo y sus descubrimientos), en todos los campos del saber (ciencias sociales, médico-biológicas, ciencias exactas, etc.), también se tiene acceso a información de: encuestas inútiles, chismes de la farándula, noticias falsas (*fake news*), excentricidades de personajes famosos, declaraciones de políticos ineptos, juicios de políticos corruptos, etc., en términos llanos “basura mediática”. Información consumida diariamente por millones de mexicanos que destinan un tiempo considerable de su vida para ver su *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *Messenger* y *YouTube*.

Consumidores de información que se convierten únicamente en receptores (una vasija o recipiente), aunado a esto, un buen número de esos consumidores no cuentan con los instrumentos necesarios (estructuras cognitivas) y la formación necesaria o la capacidad de juicio, para realizar un ejercicio de discernimiento de la información que reciben. Muchos de estos consumidores de información están en una total indefensión y otros más, con un nivel de enajenación considerable.

En la *comunicación* el asunto es otro, de entrada, la palabra *comunicar* en el diccionario de la DLE (2018) tiene once acepciones de las cuales presentamos cuatro: “Descubrir, manifestar o hacer

saber a alguien algo”, “Conversar, tratar con alguien de palabra o por escrito”, “Transmitir señales mediante un código común al emisor y al receptor”, “Consultar con otros un asunto”. Aquí destacan las palabras: descubrir, conversar, transmitir y consultar. En toda comunicación participan dos: emisor y receptor, el primero envía algo, informa: “*la fábrica está en quiebra*” y el receptor (trabajadores) se encarga de dialogar e indagar para descubrir por qué la fábrica quebró, en la comunicación los receptores establecen una relación y en ella hay diálogo, se da una relación bidireccional al analizar una situación determinada, el receptor o los receptores no son entidades pasivas.

Por ello Wolton (2010) nos dice que *informar no es comunicar*, la razón es simple: la comunicación es siempre más compleja que la información. Para ello presenta tres razones:

En primer lugar [...] La comunicación siempre es más difícil, porque plantea la cuestión de la relación y, por lo tanto, la cuestión del otro.

Luego, porque existe una contradicción entre legitimidad de la información y el descrédito de la comunicación.

Por último, ¿por qué identificar el bien con la información y el mal con la comunicación, si a lo largo de dos siglos ambas han sido indisolubles en el combate para la emancipación individual y colectiva? (p. 11-12).

La primera razón es contundente, en toda comunicación, en todo acto comunicativo está presente el *otro*, él es imprescindible para establecer una relación social. En la segunda, hay una gran preocupación por el papel omnipotente y omnipresente, que hoy en día tiene la información, y su consecuencia: una disminución significativa de la comunicación, generando que las posibilidades de comunicación entre los seres humanos sean muy pobres. En la tercera, la respuesta es concreta: no puede existir comunicación sin información, y no puede existir una información real sin un proyecto de comunicación. En estos momentos la comunicación no vive su mejor momento, esta disminuye, está a la baja en las relaciones humanas (donde la cuestión del *otro* se convierte en una problemática central), ante esta situación la comunicación tiene desafíos importantes.

La comunicación tiene un papel fundamental en los asuntos humanos, nos comunicamos por varias razones, Wolton (2010) dice que:

[...] podemos distinguir tres [...]. En primer lugar, el *compartir*. [...] Asunto humano, afectivo, fundamental e infranqueable. Vivir es comunicarse y tratar de intercambiar con los demás, [...]. Luego viene la *seducción*, inherente a todas las relaciones humanas y sociales. Por último, la *convicción*, ligada a todas las lógicas de argumentación empleadas para explicar y responder a las objeciones. (p. 20-21).

Sin comunicación no hay vida, es a partir del acto comunicativo que establecemos relaciones afectivas con los otros (le manifestamos nuestros sentimientos); que intercambiamos nuestras ideas y nuestros puntos de vista; los sujetos somos capaces de seducir con la palabra (pensemos en un orador que nos atrapa con su discurso o en los docentes que logran captar la atención de sus alumnos); y el especialista que expone razones suficientes sobre el peligro representa el calentamiento global.

La comunicación es un rasgo antropológico central, ella juega un papel definitivo en la constitución de los sujetos, desde el momento en que nacemos y durante toda nuestra vida, los seres humanos estamos inmersos en interminables procesos de comunicación que logran humanizarnos. Al respecto Duch plantea “En efecto, no hay realidad humana como proceso de humanización al margen de aquellas «comunicaciones-transmisiones» que permiten que las «estructuras de acogida»³ lleven a cabo su función específica.” (2004: p. 91).

La comunicación está ligada a las transmisiones, nos dice Duch, pero ¿qué es transmitir y qué son las transmisiones? A continuación, nos damos a la tarea de dar respuesta a estas preguntas.

³ Las estructuras de acogida “han sido determinantes para el desarrollo orgánico del hombre en todas las etapas que ha recorrido la historia de la humanidad. Desde la perspectiva sociológica, las estructuras de acogida permiten la agregación de los individuos en el cuerpo social. Son elementos imprescindibles, por lo tanto, para la socialización y la construcción de la realidad” (Duch, 1999: p. 26).

Transmitir y las transmisiones

En primer lugar, los significados que la DLE del año 2018 le asigna a la palabra transmitir son: trasladar; difundir noticias; hacer llegar a alguien un mensaje y comunicar a otras personas enfermedades o estados de ánimo. Estas acepciones nos llevan a considerar que transmitir es llevar o cambiar de lugar una cosa u objeto, dar a conocer un evento o acontecimiento a más personas, hacerle saber a un familiar o amigo de un padecimiento o malestar. Otro aspecto, es que de la palabra *transmitir* se deriva la de transmisión y ésta ha estado encorsetada a una perspectiva de corte mecánica, aludiendo a una “correa de transmisión”.

Si bien es cierto que el diccionario nos ayuda en un primer acercamiento al término, esto no es suficiente, por ello para profundizar acudimos a los planteamientos que han realizado cuatro autores: J. Hassoun (1996), L. Cornaz (1994), R. Debray (1997) y L. Duch (1999), cuyos textos fueron publicados en los años 90’s del siglo pasado. Hacemos un recorrido por sus obras para presentar sus principales ideas; esto nos permitirá tener una mayor comprensión acerca de lo que para ellos significa transmitir y las transmisiones, así como de las connotaciones que tienen (y han tenido) en el desarrollo de la sociedad y en la constitución de los sujetos.

El primer autor referido es el psicoanalista egipcio Hassoun (1996); en su texto expone una

serie de planteamientos centrales sobre la transmisión y las transmisiones. A continuación se presentan algunas. Una idea central es “Para toda sociedad transmitir es un imperativo constante” (p. 72), lo que significa que todo grupo social (comunidad, pueblo, etnia, familia) han realizado a lo largo de su historia un trabajo ineludible y permanente: transmitir.

A lo largo de la historia “La transmisión de una cultura, una creencia, una filiación, una historia, durante mucho tiempo pareció funcionar por sí misma.”, “Una generación reproducía las creencias, el modo de vida, el dialecto o la lengua de las que la habían precedido [...]” (1996: p. 68). Toda generación tiene un trabajo que realizar: transmitir los aspectos que consideran valiosos de su cultura (su lengua, sus festividades religiosas, su gastronomía, sus expresiones artísticas), sus creencias (sobre la vida, sobre Dios, la familia), el parentesco entre padres e hijos (el reconocimiento, el nombre y el apellido), la historia del país donde nacimos y la historia familiar contada a los descendientes (la procedencia de los abuelos paternos y maternos, su residencia, el lugar de nacimiento de los padres, cómo se relacionaron, su oficio o profesión). Todo un legado de tradiciones, ritos y mitos, que han realizado las generaciones adultas sobre los recién llegados (niños y niñas, los y las adolescentes).

La tarea de transmitir se va realizando, pero no significa que lo legado sea bien recibido, al respecto Hassoun nos dice:

Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos ha sido legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los ideales más elevados, los más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos han precedido. (1996: p. 70).

Las nuevas generaciones que reciben las transmisiones pueden renegar, estar en desacuerdo, cuestionarlas duramente (un choque de generaciones), pero no por ello, no reconocer la deuda con lo que le ha sido heredado, en su interior reside “algo” de aquello que en su infancia y adolescencia les fue legado.

Por otra parte, cuando la transmisión ha impactado de manera positiva en más de un sentido, nuestro autor expresa: “[...] en cada uno de nosotros palpita la necesidad de transmitir íntegramente a nuestros descendientes aquello que hemos recibido” (p. 68), en todo hombre o mujer, seguramente está presente un deseo de trasladar, dar, comunicar y heredar, a nuestros sucesores aquellos que a nosotros nos ha sido legado, aquello que consideramos valioso y que para los otros seguramente, también lo será. Al respecto Hassoun afirma: “[...] lograr una transmisión equivaldría a preparar al niño para afrontar las dificultades de la existencia” (p. 70). Esto nos permite afirmar que, nuestra tarea no es un asunto menor, ya que la transmisión tiene como uno de

sus propósitos el proporcionar las herramientas (cognitivas, afectivas y simbólicas) necesarias para enfrentar los desafíos de la vida en sociedad.

Si bien como ya fue expresado: estamos condenados a transmitir *íntegramente* a los nuestros lo que nos ha sido legado, esto no significa que nuestros herederos reproduzcan al “pie de la letra” lo que han recibido, el asunto de la transmisión no puede ser concebido como una mera reproducción mecánica, es vital tener presente que, “Esa tendencia a «fabricar» loros o clones no es intrínseca a la transmisión.” (1996: p. 70).

Lo grandioso de las transmisiones es que constituyen (y han constituido) sujetos que en su devenir son diferentes a los adultos que realizaron sobre ellos la transmisión. Estos descendientes seguramente inaugurarán nuevos caminos, nuevas maneras de pensar, de sentir y actuar en su paso por el mundo. Porque en ese transitar por un mundo cambiante y convulsionado, las nuevas generaciones deberán poseer nuevas herramientas para afrontar las dificultades de la vida cotidiana de una mejor manera. Hassoun nos dice que “En síntesis, transmitir es ofrecer a las generaciones que nos suceden, un saber vivir.” (p. 75).

Por su parte el psicoanalista y filósofo francés L. Cornaz (1998) plantea: “Llamamos aquí transmisión lo que vincula –sin que lo sepan– a los hombres y a las generaciones, en y mediante esa lucha eterna entre Eros y Tanatos [...] eso que obra subterráneamente en los éxitos o los fracasos de nuestros hijos [...]” (p. 17). En su planteamiento

to vincula a la transmisión con las dos pulsiones desarrolladas por Freud: Eros y Tánatos, el primero como esa manifestación que une a los hombres y las mujeres, que genera lazos entre los seres humanos y permite establecer relaciones sanas para el desarrollo de los mismos, está a favor de la vida y el segundo se caracteriza por “eso” que desune, lo que no permite crear vínculos con los otros, las acciones que un ser humano realiza para obstruir y no permitir el desarrollo del otro. Estas dos pulsiones son las que determinan el comportamiento humano, ellas están presentes (sin que los sepamos) en nuestra vida e inciden de manera evidente en los logros o fracasos (o extravíos) de las nuevas generaciones. Por esta razón, el papel de las generaciones adultas en la educación de los recién llegados es definitoria; al respecto Cornaz comenta:

[...] educar es una práctica universal, una práctica necesaria para la vida de los hombres. Educar es vérselas con la transmisión, con la verdad simple y trágica de la vida y de la muerte. [...]. Pensar una práctica no consiste en calcular sus efectos, sino en reconocer en qué historias se encuentra enredada, que mito la funda. El mito relata un evento fundador del vínculo social y las prácticas en las que este vínculo se experimenta y se inscribe. No hay sociedad sin mito, sin un decir que la funde. No hay sociedad sin prácticas de la transmisión. (1998: p. 19).

La educación juega un papel fundamental en la vida de todo ser humano, nos convertimos en humanos cuando el otro nos abraza con su humanidad. Hay que tener presente que en toda acción educativa está la idea de transmitir: las historias que les hemos contado a nuestros hijos, en lo que creemos, las tradiciones en las que nos inscribimos, nuestras aficiones y los símbolos que veneramos. Todo ello abona a la creación de vínculos familiares y más tarde sociales, las prácticas de transmisión son fundamentales para la creación de la sociedad, sin transmisión no es posible instituir a la sociedad.

El filósofo francés Debray (1997) al abordar el tema de la transmisión nos dice “Hablamos de «transmitir» no de comunicar” (p. 17). De entrada, nos presenta una distinción entre comunicar y transmitir, si bien sabemos que entre ellos hay una relación intrínseca, no son lo mismo. Lo que las hace diferentes es que “Si la comunicación es esencialmente un transporte en el espacio, la transmisión es un transporte en el tiempo.” (1997: p. 17), en la primera un emisor envía “algo” a un receptor, en un sitio determinado y lleva tan solo un momento, en la segunda se lleva a cabo una acción similar pero sus efectos tienen el propósito de que ésta perdure, que se conserve por largo tiempo, “La comunicación se destaca al acortar, la transmisión al prolongar” (p. 18).

Todo ser humano está condenado como hemos visto a realizar esa importante tarea, porque “Transmitimos para lo que vivimos, creemos y

pensamos no muera con nosotros.” (p. 18), transmitir lo que se les ha hecho llegar, lo que les ha sido heredado y legado a nuestros descendientes, para que ellos sean capaces de recibirlo y darle nuevos significados a lo transmitido.

El filósofo español Duch (1999) en este texto expone de entrada una idea central:

“Cualquier buena antropología debería ser, en realidad una praxis pedagógica y a la inversa. La razón de esta complicación se deduce del hecho de que ambas por igual son –deberían ser– fundamentalmente transmisiones.” (p. 11). Para él, la antropología que en términos llanos se encarga de estudio de las manifestaciones socioculturales de los seres humanos y la pedagogía que tiene por objeto de estudio a la educación en sus diversas manifestaciones, ambas desde la perspectiva del autor, son dos disciplinas que se encargan de los procesos de transmisión y formación para convertir a una entidad biológica en un ser social, esto significa que en toda acción educativa de lo que se trata es de: “facilitar la construcción e instalación práctica de cada hombre y cada mujer en el mundo (en su mundo)” (1999: p. 11). Ambas –antropología y pedagogía– por su papel en relación con el hombre, su estudio, sus reflexiones y sobre todo por su praxis, realizan transmisiones fundamentales en la formación de las nuevas generaciones, sin ellas la vida en sociedad sería más complicada.

A partir de sus análisis y reflexiones Duch plantea que esta tarea se encuentra en crisis, sus

análisis antropológicos sobre la situación actual se centran en la “desestructuración actual de las estructuras de acogida que implica hacerse eco de la destrucción o, al menos de las graves interrupciones que en la actualidad experimentan los procesos de transmisión en el seno de nuestra sociedad.” (p. 12). En su trabajo expone un análisis puntual de la crisis global en la que vivimos, crisis que afecta de manera evidente todos los espacios sociales, y las “estructuras de acogida” no son la excepción ya que para Duch estas juegan —y han jugado—, un papel fundamental en el desarrollo de los seres humanos desde épocas remotas. Ellas brindan a los sujetos la gramática para su vida en sociedad y se adquieren en los procesos de socialización por los que transitan todo niño o niña, gramática que es crucial para comunicarse con los suyos.

Estas estructuras como hemos visto han jugado un rol definitivo para la inserción social de las nuevas generaciones, pero la situación en la que nos encontramos (y siguiendo a Duch), nos permiten formular que *vivimos una crisis de las transmisiones*, ésta causa estragos en prácticamente todas las instituciones (familia, escuela, iglesia, partidos políticos) creadas por la cultura occidental.

Ante esta grave situación la praxis pedagógica que realizan las generaciones adultas no puede cejar, no puede hacer a un lado los procesos de transmisión, estos tienen el propósito de “hacer verdadero en el presente el conjunto del trayecto

histórico de una determinada cultura.” (Duch, 1999: p. 15). Ya que debemos estar ciertos en que las transmisiones tienen el poder de influir en el desarrollo de los proyectos que se proponen los hombres, estos por cierto apuntan al futuro, porque pensamos y sentimos que tienen futuro. Toda transmisión apuesta por la vida, por crear vínculos humanos sanos, en aras de una sana convivencia entre los seres humanos. Al filósofo español le queda claro que:

Lo transmitido se convierte en algo existencialmente importante y decisivo para la configuración de la vida humana en presente, ya que constituye un dato imprescindible para hacerse cargo con lucidez y espíritu crítico de las exigencias de toda suerte del momento que nos toca vivir (1999: p. 42).

En un trabajo posterior Duch (2004) siguiendo el tema de las transmisiones y su relación con la comunicación humana, plantea una idea central: “La comunicación es un dato antropológico fundamental, imprescindible, porque, desde el nacimiento hasta la muerte, la constitución del ser humano exige inacabables procesos de transmisión que permiten –o deberían permitir– la conversión de la «mera» información en auténtica comunicación humana” (p. 90).

Podemos destacar el papel que Duch le asigna a la transmisión en la constitución del ser humano, de ahí, la ineludible relación comunicación-transmisión, ya que sin la comunicación humana

no puede haber transmisión. Debemos tener presente que la información que se le presenta al conjunto de la sociedad es inmensa y apabulla a los receptores (consumidores), pero es sumamente pobre en contenidos e incluso ha sido denominada “información basura”; no dudamos que haya información importante, pero ella no es suficiente.

Es claro el papel que juegan y debe seguir jugando las transmisiones y el papel definitivo que tienen las generaciones adultas en esta tarea, pero ¿qué sucede si quienes se encargan de ella no la realizan?, ¿si en las estructuras donde debe realizarse prima la indiferencia? Al respecto Duch nos dice:

Si el ser humano no se siente acogido, si, además con cierta frecuencia, experimenta la indiferencia o rechazo, no existe la menor duda de que se debe a que las estructuras de acogida han interrumpido o, al menos, han echado a perder en gran medida las transmisiones que tenían que efectuar en el seno de la sociedad (1999: p. 68).

Desde hace varios años atrás y hasta este momento un número importante de niños, niñas, y adolescentes, padecen del terrible mal de *no ser acogidos* por sus padres, la indiferencia ante los suyos es una característica del momento actual, las transmisiones que tienen que realizar *brillan por su ausencia*, las palabras realmente significativas no aparecen, las caricias edificantes no apa-

recen. Esta es una particularidad de nuestro tiempo, por esa razón es que vivimos en una *crisis de las transmisiones*.

Como hemos visto los autores citados realizaron un conjunto de reflexiones y planteamientos sobre lo que significa transmitir y las transmisiones. A continuación, presentaremos a autores y autoras, que con el inicio del siglo se dan a la tarea de pensar sobre las transmisiones desde lo educativo, pedagógico, sociológico, filosófico y psicoanalítico.

Dos autoras G. Frigerio y G. Diker (ambas especialistas en educación), publican en el 2004 el texto *La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos*. Donde un grupo de especialistas reflexionaron sobre el tema que estamos abordando, concretamente en el campo educativo; a continuación, expongo algunas ideas de quienes participan en el texto.

En su trabajo Frigerio considera:

A la transmisión como ilusión (la imaginación no es mentira) necesaria al ser y al ser con otros, y a las instituciones como encargadas de sostener esa ilusión esencial. [...] [así] como el carácter indispensable del intento de transmisión sin el cual no hay lazo social ni sujeto. (2004: p. 11).

Tener presente a la ilusión en su sentido literal, significa tener esperanza de que algo suceda, ese “algo” se desea intensamente y así quien la reciba será marcado por ella (dejando huella). La trans-

misión realizada da la posibilidad de crear vínculos, sin ellos constituir un sujeto es imposible.

Pero al abordar la noción se debe tener presente aquello que no es posible transmitir, la imposibilidad de una transmisión plena, y hay que considerar lo que al transmitirse se transforma y aquello que se transmite y puede constituir a alguien; siendo conscientes que la transmisión no es una acción mecánica que siempre lleve a buen puerto, y que todo lo deseado se logre. Hay que tener presente que al realizarla pueden presentarse acontecimientos que dificultan la tarea, y se oponen para que ella logre sus objetivos, en síntesis, hay que tomar en cuenta los “avatares” inherentes a ella.

Por lo anterior la autora considera que “La transmisión es aquello imposible de llevar a cabo y, simultáneamente, aquello que, sin su intento perseverante, nos deja siendo nadie” (2004: p. 22). Lo que está presente es la paradoja de toda transmisión: la imposibilidad de lograrla (Freud lo advertía: *educar es una de las profesiones imposibles*)⁴ y sin embargo no cedemos en nuestro empeño de llevarla a cabo, para que los recién llegados puedan *ser alguien*, por esta razón es que estamos condenados a trasmitir.

La filósofa francesa L. Cornu al reflexionar sobre la transmisión, destaca que en todo acto de transmitir están presentes tres elementos: el trans-

⁴ Sobre esto, y como un recurso de difusión, consúltese el video <https://www.youtube.com/watch?v=Zepk5soZ29o> (vigente en abril del 2021)

misor (el que realiza la acción, el inductor), el objeto de transmisión y al que se le transmite, ellos son esenciales para su realización. Pero nos dice Cornu:

A este esquema cómodo le faltan algunos aspectos del proceso, y en particular lo que se constituye entre sujetos y que por eso mismo se transmite como «construcción del sujeto». Se trata entonces de considerar ese «entre», porque ese entre-dos revela ser, más que una voluntad unilateral del inductor. (2004: p. 27).

Efectivamente concebimos la transmisión como un esquema mecánico (donde uno es el que da y el otro es el que recibe). Es muy complicado que demos cuenta de ese aspecto fundamental del *entre-dos* esto es, la relación social que establecen dos sujetos. En ella, siempre estará presente una relación bilateral, en donde ambos, el que transmite y el que recibe la transmisión, participan del proceso y son afectados por ella. Aquí no hay entidades pasivas.

Los modos que puede adoptar esa relación con el otro sujeto son:

Transmitir una misiva es constituir al otro como destinatario. Transmitir un apellido es reconocer a un niño reconocer esa filiación que lo humaniza. Transmitir un “saber”, transmitir un conocimiento, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo (Cornu, 2004: p. 29).

En cada modalidad de transmisión está presente un factor primordial: el reconocimiento del otro, ese “otro” es posible gracias a que hay un “tú” que lo reconoce como tal. El objeto de la transmisión –la carta, el apellido y el saber–, pasan a un segundo plano, y ahora lo fundamental es el “otro”. En el proceso de constituirse como sujeto él ocupa el escenario, tiene el papel principal porque ha sido reconocido como tal por el transmisor: madre, padre, hermanos, etcétera.

La transmisión tiene como objetivo constituir al ser humano y en esa tarea de humanizar es importante tener presente el asunto de los límites, al respecto Cornu expresa:

La «construcción» de sujetos es transmisión de límites humanizantes lo cual limita al mismo tiempo el accionar sobre el otro, vista la necesidad de renunciar a modelarlo según nuestros propios sueños, puesto que a ese otro le corresponden en última instancia el acontecer de su devenir sujeto. (2004, p. 31).

El transmisor no es un ser omnipotente ni omnisapiente, esto es, un ser todopoderoso que debe ejercer un poder absoluto sobre el que recibe la transmisión para formarlo a su imagen y semejanza, ni un “sabelotodo” que deposita sus saberes y conocimientos, convirtiendo de esta manera al que la recibe en una “conciencia recipiente” según la expresión de Paulo Freire. En el transmisor debe caber la prudencia, debe entender que en su tarea hay límites que él debe respetar, para que el “otro” pueda ser, por eso decíamos que en toda

relación social ese “otro” también es un sujeto activo, que recibe y que es capaz de transformar eso que recibe, para poder escribir su propia historia.

En sus reflexiones, el psicoanalista argentino Corbo lleva a cabo cuestionamientos muy puntuales, nos dice por ejemplo “cómo la transmisión puede operar como una instancia de apertura o de obturación del sujeto.” (2004: p. 141). En la primera, el que lleva a cabo la transmisión da la posibilidad que el “otro” se desarrolle, esto es: generar espacios para crear nuevas funciones (cognitivas, afectivas, emocionales, etc.) para su vida en sociedad, en la segunda es el padre o maestro omnipotente que cierra toda posibilidad de desarrollo del sujeto. Si Frigerio planteaba lo no transmisible, sus imposibilidades, lo que se pierde o sencillamente lo que no logra impactar, Corbo nos alerta sobre aquellos que con sus acciones cierran toda posibilidad de desarrollo.

Una observación por demás interesante es sobre el que transmite y al respecto plantea:

“La posición del que transmite es la del que tiene algo para dar sin que se sepa muy bien que es ese algo, y es la de aquel que por el solo hecho de postularse en ese lugar será objeto de demandas muchas veces de satisfacción imposible.” (Corbo, 2004: p. 142).

El encargado de transmitir (padre, madre, abuelos, maestros, etc.) por el simple hecho de estar en

esa posición debe tener “algo” para dar, aunque efectivamente desconozca de ese “algo” a lo que está obligado, y por su investidura se le demandará que cumpla con sus tareas de transmisión, muchas de ellas imposible de satisfacer. Una pregunta pertinente sería: ¿todos los que tenemos como tarea transmitir, sabemos con certeza lo que tenemos que transmitir?

Al respecto el mismo Corbo nos dice:

Los efectos de la transmisión son siempre *après coup*,⁵ porque toda transmisión se sustenta en un equívoco de creencias: creemos que sabemos que transmitimos, y además creemos que sabemos a quién. La realidad nos muestra constantemente que estamos equivocados, que el otro no es como, o quien, nosotros creíamos que era, y que se apropia, hace suyo, rechaza o transforma algo que no es lo que nosotros creíamos que era el objeto de nuestra transmisión (2004: p. 144).

Los que tenemos la tarea de transmitir lo hacemos desde nuestros marcos de referencia, creencias, obsesiones, idiosincrasia y miedos, y además tenemos la certeza de que estamos ciertos a quienes nos dirigimos. Pero nos dice Corbo: esto es una falacia o un engaño, ese a quien teníamos la cer-

⁵ *Après coup*. El psicoanálisis ha propuesto otra dimensión de la temporalidad. Para referirse a la instauración de acontecimientos, impresiones o huellas que no pueden adquirir todo su sentido, toda su eficacia, sino en un tiempo posterior al de su primera inscripción. web: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>

teza de ser el destinatario y que además en un acto de fe, pensamos que haría suyo o modificaría lo que le transmitimos, no es al que creíamos transmitir. De esta manera convocamos una impostura, un engaño más al que nos enfrentamos, una certeza más que se va al vacío, que nos remite a lo imposible de la transmisión. Imposibilidad que da que pensar, reflexionando sobre el sujeto al que se le designa como transmisor; éste tiene una historia, una formación determinada y referentes con los cuales se desempeña en el mundo.

Si bien estamos condenados a transmitir, es cierto que toda transmisión tiene sus riegos e incluso sus imposibles. Pero, aun así, llevamos a cabo la tarea, pensemos en los y las docentes, en el trabajo que realizamos y además “Es un hecho que sabemos mucho de cómo se aprende, de cómo se enseña, de las condiciones de facilitación de esos procesos, y no obstante parece ser que no alcanza con eso” (Corbo, 2004: p. 146).

En el campo de lo educativo hay especialistas que han sido formados para realizar una tarea (tarea imposible diría Freud), se les han dado los conocimientos, los saberes, se han apropiado de las didácticas específicas, de cómo comportarse ante el grupo, etc., eso nos dice Corbo, no alcanza, no es suficiente. La pregunta es: ¿Por qué no es suficiente? ¿Será que en la formación de docentes hay equívocos?

Una idea más de Corbo, pero ahora con respecto a quien recibe la transmisión, es: “Nada pode-

mos exigirle por lo que hemos dado, ni agradecimiento, ni intereses ni compensaciones de otra naturaleza, porque hemos dado a quien nada nos ha pedido, pero a quien debemos, al mismo tiempo y paradójicamente, dar” (2004: p. 148). Una vez que se ha realizado la tarea de transmitir no estamos en la posición de pedirle nada: que obedezca, que haga suyo el saber, que asimile el conocimiento, que respete a sus mayores o que sea lo que yo deseo. La razón: él no nos ha solicitado nada, pero contradictoriamente o muy a nuestro pesar, está presente el imperativo de transmitir, de realizar las transmisiones, algunas de ellas de carácter disciplinario, otras emancipadoras y otras civilizadoras, coexistiendo con sus debidas consecuencias.

Por otro lado, desde diferentes espacios institucionales (incluido el educativo) han estado presentes cuestiones como ayudarle a encontrar el “sentido de la vida”, querer el “bien para el otro” o hacer “mejores a los hombres”; seguramente en algún momento de nuestra mi vida los hemos escuchado y hemos luchado por ellos. Nuestro autor realiza un fuerte cuestionamiento diciendo que: “[...] si dejamos de querer el bien del otro y de preocuparnos por el sentido para el otro, quizá podamos generar transmisiones inaugurales y augurales que, sin optimismo ingenuo, generen las condiciones para que los sujetos pueden ser” (2004: p. 149).

Al respecto consideramos que los que tienen la tarea de transmitir (concretamente el docente) no

deben confundir su trabajo y hacer del mismo un voluntarismo ramplón. En sentido inverso a este voluntarismo, trabajar para dar paso a nuevas formas de transmisión que apunten sin alegrías desbordantes, las mejores condiciones para que el sujeto o los sujetos puedan constituirse. El que transmite no tiene todas las certezas sobre su trabajo, y sí, la presencia siempre inquietante de la incertidumbre.

Una autora más es la especialista en educación G. Diker quien presenta en su trabajo una idea central:

“La integración, los lazos sociales, las identidades son entonces resultado, efecto de un proceso de transmisión, pero ni su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados. La transmisión constituye la fuerza misma del lazo social, la fuerza que lo pone en movimiento y le da existencia, pero no como algo dado y fijo.” (2004: p. 224).

Las transmisiones realizadas por las generaciones adultas tienen consecuencias, no son un asunto menor como se cree (o se creía). Sus resultados se pueden constatar de manera fehaciente. Las transmisiones como bien lo dice la autora, juegan un papel determinante en la integración de los grupos humanos (un ejemplo la familia), en la creación del lazo social (que remite a la unión de integrantes de una comunidad) y en la construcción de la identidad de los sujetos. Estos tres aspectos se llevan a cabo en la dinámica social, en

las interacciones que efectúan hombres y mujeres en su vida en sociedad; las transmisiones están dotadas de un espíritu inquebrantable: el de apostar por la vida, sin tener puntos de referencia definitivos o absolutos.

El lazo social hace acto de presencia en el momento en que las transmisiones se realizan, cuando un sujeto se encarga de “dar” o “traspasar” algo a alguien. La generación adulta hace su trabajo sobre las nuevas generaciones (este puede adoptar la forma de una “herencia”, “historia familiar”, “tradición cultural”), para inscribirlos en un proyecto histórico-social.

La autora plantea varias preguntas, una de ellas es: ¿por qué hablar de transmisión y no, simplemente, de educación? (2004: p. 225) Interrogante que la lleva a analizar ambos términos: *transmisión y educación*.

Si bien es cierto, en la escuela, los maestros realizan transmisiones, éstas no aparecen como tal en el campo de la educación ni de la pedagogía, Diker lo manifiesta así: “la pedagogía no utiliza siquiera el término transmisión (más que genéricamente). Los educadores hablamos de educación, hablamos de enseñanza, no de transmisión” (2004: p. 226).

Efectivamente en la literatura pedagógica no está presente, una excepción es el pedagogo francés P. Meirieu en su texto *La escuela hoy* utiliza reiteradamente el término “transmisión”, los docentes tenemos como jerga: estilos de enseñanza, didácticas específicas, problemas de aprendi-

zaje, las competencias, los aprendizajes esperados y los contenidos educativos.

Diker (2004) presenta cuatro diferencias entre “transmisión” y educación”

La primera tiene que ver con lo que se espera se haga con lo que se da. Esto es, con lo que realiza cada una de ellas: la trasmisión brinda (da) una herencia y delega en quien la recibe el poder de transformarla (re-inventarla), a diferencia de la “educación”, el docente espera que el alumno aprenda (que se apropie del conocimiento). Generalmente no se le brinda la posibilidad de que modifique lo aprendido, porque el conocimiento adquirido no acepta que se le transforme, ni se le cuestione. El alumno es una especie de recipiente donde se vierten los conocimientos, para que éste se apropie de ellos y los repita.

La segunda es: la transmisión no tiene propósitos, ni una dirección determinada, no están inscritos en documento alguno. En cambio, la educación tiene objetivos generales que están presentes en los programas, en las asignaturas, ellos se convierten en referentes ineludibles que los docentes tienen que lograr. En palabras de la autora “la transmisión lo que ofrece es un boleto para un viaje cuyo destino se desconoce, y este desconocimiento es condición para que la transmisión abra la posibilidad de la re-inención, la re-creación del pasado en el futuro” (2004: p. 227). Por el contra-

rio, en la educación “Los educadores orientamos nuestras prácticas de acuerdo con una direccionalidad anterior al acto mismo de enseñar, que le da sentido a nuestra tarea” (p. 227).

Los educadores lo sabemos: en toda acción educativa los objetivos establecen un camino a seguir y un punto de llegada, en la transmisión y las transmisiones lo que se ofrece es un punto de partida, sin rutas previamente establecidas (no hay camino, se hace camino al andar. A. Machado).

La tercera: en la “transmisión” el contenido no es importante, en la educación ocupa un lugar central. Los encargados de la transmisión no tienen un documento o manual que les indiquen qué contenidos han de trabajar, simplemente esta se realiza, “da algo” y el que la recibe tiene como trabajo re-significarla. En la “educación” el docente trabaja sobre los contenidos, ellos son muy importantes, son el meollo del asunto, tienen que ver con lo que se debe enseñar y con lo que se debe aprender.

La cuarta: la transmisión no está sujeta a reglas la educación sí. La educación y de manera concreta la enseñanza que brinda la escuela está sumamente reglamentada: un programa qué seguir, un calendario escolar, cómo enseñar, evaluaciones periódicas y los derechos laborales.

Estas cuatro diferencias nos ayudan a comprender por qué los docentes se encargan de la educación escolar y no de las transmisiones.

La psicoanalista argentina M. Karol (2009) concibe la transmisión “como un proceso fundante que

hace a la humanización, a las posibilidades de constitución subjetiva, que sólo son posibles en relación con el semejante” (p. 122). La acción de transmitir se realiza en un espacio y en el tiempo para la edificación de un ser humano y tiene que ver con la tarea de humanizar a los recién llegados, del trabajo que implica la constitución de un sujeto y del rol central que juega el prójimo, dado que no hay autofundación, ella es simplemente imposible (el “yo” solo puede emerger si está un “tú”).

Karol plantea que “la transmisión es la voluntad de escribir estas primeras páginas en la historia de un sujeto, relatos incesantes que piden los niños, fotos que solicitan historias y palabras que articulen sentidos” (p. 124). El *tú* (padre, la madre, abuelos, tíos, etc.) ponen en juego sus capacidades humanas (cognitivas, afectivas y deseantes), para jugar un papel de vital importancia en la constitución de ese infante: al mostrarle el álbum familiar de fotografías, cantarle las canciones que él o ella, escuchó de su madre, o narrarle las historias familiares, expresan lo que se desea para él (una madre le dice a su hijo “deseo que seas alguien en la vida”). Este conjunto de acciones jugará sin duda su papel, ya que su ausencia dejará al niño o niña sin asideros, sin señalarle un rumbo dejándole frente al vacío, sin la posibilidad de elaborar un proyecto futuro.

Por lo anterior la autora insiste en que:

La transmisión sería, entonces, como un acto de pasaje, como acto de inscripción que permita la

diferencia, una filiación que no se reduce a la pertenencia y que aleja al sujeto de la repetición. La construcción de un sentido por parte del sujeto aleja una concepción de una historia que se cede, por una concepción de interpretación activa y permanente de lo heredado (2009: p. 126).

Las nuevas generaciones han recibido un legado que les permite sentirse parte de un grupo social, “algo” les ha sido dado, pero no para repetirlo mecánicamente, ese “algo” ellos y ellas lo tienen que resignificar, reinterpretar para darle nuevos significados que los y las acompañen para escribir sus historias.

Un planteamiento más de Karol (2009) nos dice: “Trabajar sobre el concepto de transmisión implica, desde su inicio, la articulación con otros conceptos tales como filiación, memoria, herencia, inscripción y significación” (p. 122). Ocuparse del concepto de transmisión no es asunto sencillo, ya que como lo indica la autora está engarzado con otras nociones que tienen un papel determinante en la formación de los sujetos. Sobre las cuales la pedagogía poco o casi nada ha reflexionado sobre los anteriores conceptos y con mayor razón los docentes.

Al respecto, algo que deben tener presente los docentes es que: “Toda transmisión se resuelve en una serie de actos, entre los cuales los más destacables son, tal vez, narrar, explicar, demostrar, adoctrinar, informar, escuchar, desear, testimoniar” (Chalier citada por Bárcena, 2010: p. 35).

Un buen número de docentes en su trabajo cotidiano no únicamente se abocan a enseñar en contenido de historia, sino que hacen precisamente eso que plantea Chalier, utilizan diferentes mecanismos o estrategias para “dar” esos legados a sus destinatarios y no están en los programas.

Anteriormente Frigerio hablaba sobre la imposibilidad de la transmisión y Cobo de la posible obturación, al respecto Bárcena expresa: “Nada garantiza, pues, el éxito de la transmisión, y no es posible, en verdad, definir desde ningún a priori el conjunto de competencias que la definen. Así que en esos actos de transmisión se puede jugar el destino del otro, el del aprendiz” (2010: p. 8). Como ya se ha planteado, el acto de transmitir es “cosa de dos”, del que realiza la acción y de quién la recibe, si todo va bien éste quedará marcado por ella, por eso, el destino de ese niño o niña está en juego (recordemos que «infancia es destino»).⁶ Ella se convierte en una experiencia singular, única para el que la recibe, la llevará como una marca a la que tendrá que dar nuevos significados.

A continuación, presentamos de manera breve algunos de los conceptos que los autores antes expuestos han señalados como centrales en los procesos de transmisión.

La tradición en las transmisiones

Etimológicamente la palabra *tradición* tiene su

⁶ «infancia es destino», tal como Santiago Ramírez tituló su famoso libro (Siglo XXI, 1975).

origen en dos términos latinos: *tradere* que significa transmitir y entregar las cosas materiales o inmateriales que una persona o grupo social da, entrega o presta a una nueva generación. *Transmittere* que significa *hacer llegar de un lado a otro*, es el origen latino de la palabra transmitir. Por lo tanto, observamos que entre tradición y transmisión hay un vínculo ineludible, ambas tienen un mismo origen.

Un aspecto por destacar es, que en los grupos sociales o sociedades donde está presente un consumismo desbordante y el narcisismo (que son dos de las características de las nuevas generaciones, promovidas por el capitalismo depredador), la tradición no es bien vista, se hace referencia a ella para denostarla y descalificarla, siendo vista como algo anacrónico, emparentada con el retraso social e incluso ligada a cuestiones conservadoras. En términos llanos, convoca un desprecio por el pasado, los que promueven la tradición o las tradiciones, son vistos con desdén y poco valorados.

¿Qué es la tradición?

Al respecto Madrazo (2005) nos dice que:

el uso cotidiano de la palabra apunta, por un lado, hacia todo aquello que se hereda de los antepasados, así como, de una u otra forma, a los actos que se repiten en el tiempo o que provienen de otra generación. Se habla, entonces, de tradiciones reli-

giosas, festivas, comunicativas, normativas, técnicas, estéticas, culinarias, recreativas, etc. (p. 116).

La tradición tiene como elemento central la herencia de los que nos precedieron, de lo que a ellos mismos les fue legado y consideran que debe darse a sus descendientes, cuando se habla de tradición y las tradiciones, está presente la idea y las acciones de transmisión de la riqueza cultural de una generación a otra. Es la herencia inexorable del pasado, que está siempre presente algunas veces de manera evidente y otras soterradamente.

Su razón de ser es fundamental para el desarrollo de la humanidad y por ende de la sociedad, dado que “constituye una reserva testimonial de varias generaciones, que no sólo documenta el pasado, también la presencia del pasado en el presente” (Madrazo, 2005: p. 121). En la tradición está la presencia de nuestros antepasados de lo que han creado en los campos: del saber, de lo artístico, las festividades, de la gastronomía, las técnicas, etc., es todo lo valioso del pasado, que hace acto de presencia en el presente. La invención de una técnica, la construcción de un conocimiento, la celebración de culto religioso, el respeto a nuestros mayores y la creación artística en sus diversas manifestaciones, tienen una historia en ella han participado miles de hombres y mujeres, por ello puede expresarse “la tradición es el principio constitutivo de la realidad histórica” (Jacinto citado por Madrazo, 2005: p. 121).

Su presencia marca, es la huella indeleble que traemos tatuada y que hemos hecha nuestra para darle nuevos derroteros, para crear nuevas realidades. La tradición (no el *tradicionalismo*) es un legado que no puede concebirse como algo estático o inmutable, un patrón a seguir de manera mecánica, sino que debe constituirse como una fuerza que debemos hacer nuestra para, darle por supuesto nuevos significados. Ella no puede concebirse como una entelequia, sino como transmisiones vivas que se ubican en el presente y que quienes las reciben les dan nuevos impulsos. Sobre todo, en estos momentos en que las tradiciones son duramente cuestionadas, por los discursos que pregonan el “aquí y el ahora”, el deber de vivir el presente, aunque éste no tenga ningún asidero, aunque la presencia de lo efímero sea una característica del momento.

Desde la perspectiva que estamos presentando, la importancia de la tradición es evidente, juega un papel de primer orden en el desarrollo de toda comunidad, pueblo, etnia o familia. Al respecto Duch nos dice que: “Es algo incuestionable, observado por casi todas las generaciones humanas, que la tradición es una realidad de capital importancia para la salud, física, psíquica y espiritual del ser humano” (1999: p. 40). Ella impacta de manera crucial en la vida de todos y cada uno de nosotros: en los viejos legados de los cuidados del sí y que son recuperados en aras de un cuerpo saludable, donde la práctica de las actividades físicas en sus más diversas manifestaciones son

fundamentales para un mejor desempeño en las actividades cotidianas, así como aquellas actividades que nos permiten guardar un equilibrio psíquico necesario para relacionarnos con los demás, además del cultivo de la paz espiritual para un mejor desarrollo existencial. En este sentido “la noción de tradición se halla estrechamente vinculada a la noción de búsqueda como objeto de una vida plena y virtuosa” (MacIntyre citado por Duch, 1999: p. 41).

Una idea más es cuando el filósofo español plantea: “es necesario subrayar con fuerza que el «buen uso de la tradición» permite el robustecimiento de la identidad reflexiva del ser humano, cuyas notas características son el dinamismo, la apertura, el tanteo, la flexibilidad y la empatía.” (1999: p. 67). Los legados de nuestros antecesores deben ser recuperados de la mejor manera y su resignificación para los momentos que nos tocan vivir, estando presente desde luego un uso adecuado, para la formación de una identidad fuerte, que tenga muy claro cuáles son sus raíces, su desempeño actual y hacia donde apuntan sus proyectos. Una identidad que se mueve, que se modifica a partir de los procesos de formación, acorde a su crecimiento personal y su actuación en los espacios sociales donde se desempeña.

Memoria y transmisión

El DLE (2015) nos dice que la memoria es la “Facultad psíquica⁷ por medio de la cual se retiene y recuerda el pasado.” Esta facultad es inherente al género humano, es un hecho que nadie puede negar el papel de esta en el desarrollo individual y colectivo de los seres humanos, ya que en ella los sujetos guardan los recuerdos de su pasado y también está presente (de manera enigmática) el olvido. Es una definición que nos da indicios pero que no son suficientes, para adentrarnos en ella planteo las siguientes preguntas: ¿Qué es la memoria? ¿qué la caracteriza? ¿qué papel juega en la vida de los sujetos? La intención es dar respuesta a estas interrogantes, para comprender el papel de la memoria en las transmisiones.

Un primer aspecto es que no hay que confundir historia con memoria, es necesario distinguir las, la primera es la que hacen los historiadores, ellos mediante un trabajo de archivo minucioso van encontrando una gran cantidad de información de hechos que acontecieron, que se encargaran de analizar y realizar un ejercicio de interpretación sobre el mismo, el estudio de la historia es realizada por especialistas. Y al lado de ella, se encuentra el pasado “vivo” de generaciones que

⁷ Psiquismo: conjunto de funciones y procesos psicológicos (percepción, pensamiento, memoria, emoción, motivación, etc.) que constituyen la actividad «mental» de una persona. Este término se emplea como sinónimo de mente para evitar las connotaciones metafísicas que suelen acompañar a este último.

<https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/psiquismo>

nos antecedieron (que esta hace poco tiempo no era tomado en cuenta por los especialistas), pasado que se rejuvenece con el tiempo y del que da cuenta la memoria, de hombres y mujeres que pueden recordarlo.

¿Qué es la memoria? Para responder recurrimos a cuatro autores, Halbwachs nos dice que “La memoria es saber, recuerdo, huella, evocación del pasado [...]” (citado por Lavabre, 2007, p. 6); Jelin considera que “Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, [...]” (2002: p. 17); Lavabre plantea que ella, “remite así a todas las formas de la presencia del pasado que aseguran la identidad de los grupos sociales y especialmente de la nación.” (2007: p. 4); Mèlich, (1999)⁸ “la memoria no es el simple recuerdo del pasado, sino aquel recuerdo del pasado que nos permite actuar y analizar «ejemplarmente» el presente y desear un futuro más justo [...]” (p.12).

Observamos que en la memoria tiene cuatro elementos: el recuerdo, la remembranza o presencia del pasado, el olvido y la posibilidad de actuar. El recuerdo o los recuerdos son fundamentales, mediante ellos el sujeto logra rememorar sus vivencias personales, aquellas que fueron significativas, su historia viva que lo acompañará y que dejará huellas algunas de ellas indelebles, éstas se convertirán en la viva expresión de “aquello” que aconteció, los recuerdos están vinculados con

8 Mèlich, J. C. (1999). Memoria y esperanza. Universidad de Extremadura. [en línea] Disponible en <http://redsite.es/docu/18site/a2melic.pdf>

aquellos que le sucedieron a un sujeto de carne y hueso, que se manifiestan de manera incesante en el presente permitiéndonos la posibilidad de realizar acciones concretas.

La memoria tiene en el recuerdo a uno de sus aspectos fundamentales, para Halbwach (1995) “el recuerdo es en gran medida una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados prestados al presente [...]” (p. 210) y abunda al considerar que “Sin duda reconstruimos, pero esa reconstrucción se opera según líneas ya marcadas y dibujadas por nuestros otros recuerdos o por los recuerdos de los demás.” (p. 211).

Los recuerdos son propios, esto significa que cada persona tiene “sus recuerdos” y estos pueden ser compartidos, pero no transferidos a otros. Cuando recordamos realizamos un trabajo de recuperación al evocar momentos que parecen intrascendentes pero que nos marcaron, experiencias vividas (la historia vivida) que dejan huella, en el trabajo de reconstrucción van apareciendo otros recuerdos que se enlazan con los del grupo al que pertenecemos. Los seres humanos tenemos esa gran capacidad de poder activar nuestro pasado en el presente, si bien es cierto que cada uno de nosotros tiene una memoria “individual”, está se fue adquiriendo en el colectivo al que pertenecemos, ya que no hay memoria en solitario.

Indudablemente un buen número de eventos vividos en el pasado, inciden de manera importante en el presente, incluso sin la participación de nuestra voluntad y nuestra conciencia, ellos

están latentes (están ahí). La explicación la encontramos en perspectiva psicoanalítica, que nos dice: “el pasado no es estático, pasivo, inmóvil, ni mucho menos está muerto, se lo hace existir y se lo produce por la vía del recuerdo y de la interpretación.” (Merlin: 2018: p. 103).

Otro aspecto para señalar es el olvido, sabemos que no recordamos todo, hay “cosas” que simplemente olvidamos, de ahí que la memoria sea selectiva, es imposible recordarlo todo, la memoria total no existe. Pero ¿por qué olvidamos? Merlin (2018) nos dice “Freud sostiene que la única posibilidad de olvido es el recuerdo, pues éste constituye la condición que permite al aparato psíquico delimitar, recortar un pasado” (p. 103). El papel del recuerdo es fundamental al realizar un recorte de ese pasado, del cual no se quiere saber, de aquella experiencia que lastimó al sujeto y creó un trauma volviéndose una carga insoportable que no le permite vivir. El olvido no puede verse como algo nocivo (o una incapacidad), tiene una razón: contener y cerrar todas heridas que pueda causar un evento traumático, si el olvido no opera entonces el sujeto sufre. Por ello una de las funciones de la memoria es “recordar y recortar el pasado para evitar la presencia violenta y siniestra del trauma” (Merlin, 2018: p. 104).

Un planteamiento similar al anterior se encuentra en Nietzsche al decir que “[...] resulta claro que sin capacidad de olvido no puede haber ninguna felicidad, ninguna jovialidad, ninguna esperanza, ningún orgullo, ningún presente”.

(Citado por De Zan, 2008: p. 44). Sin duda lo anterior ve al olvido como una instancia central en nuestra vida, nos ayuda a sobrevivir, al convertirse en una fuerza capaz de contener, de callar las demandas de un pasado que nos atosiga y no nos permite vivir, y poder reconstruir el pasado abriendo nuevas posibilidades, acordes al presente que deseamos vivir e incluso de nuestros proyectos futuros. Porque todo proyecto hacia el futuro se construye desde el pasado, es la presencia del pasado en el futuro.

Líneas atrás decíamos que no hay memoria en solitario, el proceso de recordar y olvidar “no ocurre en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas. [...] Quienes tienen memoria y recuerdan son seres humanos, individuos, siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos. (Jelin, 2002: p. 19). La memoria no se logra en aislamiento, sino al estar inmersos en el remolino social, en su grupo de pertenencia, en la familia, escuela y religión que se profesa, los espacios sociales donde el sujeto participa son los marcos sociales en los que se construye la memoria colectiva.

Sobre ella nos dice Lavabre que “En su uso más corriente, la memoria colectiva remite a la memoria compartida de un acontecimiento del pasado vivido en común por una colectividad, amplia o restringida, nación, aldea o familia” (2007: p. 5). Ella es, la manera en que una colectividad o grupo humano, conserva el recuerdo de

su pasado, la memoria es y siempre será un fenómeno colectivo.

Por lo anterior es que la memoria como objeto de estudio ha ganado un espacio importante en las ciencias sociales: sociólogos, historiadores y filósofos, se abocaron a su estudio, convirtiéndose en el centro de sus reflexiones.

El interés por la memoria creció de una manera importante, al grado que se habla de una cultura de la memoria, pero ¿por qué una cultura de la memoria? Las razones pueden ser muchas, aquí podemos destacar las siguientes: a) Los eventos devastadores que ocasionó la Segunda Guerra Mundial y otros conflictos armados como la guerra de Vietnam, así como las dictaduras militares en el Cono sur; b) Como una respuesta a los cambios sociales vertiginosos; c) A la pérdida de referentes que a la postre genera una vida sin sentido.

Ante ellos la memoria y la memoria colectiva pueden jugar un papel, una función social importante, al recatar las historias vivas de los que han sufrido los embates de la estupidez humana, para resistir a las agresiones de una sociedad que se transforma velozmente y que la reconstrucción del pasado permita darle sentido a la vida de los sujetos.

Para cerrar el tema y dar paso al siguiente, De Zan plantea una idea central: “La memoria es elemento constitutivo de la propia identidad. Un sujeto que viviera solamente el presente, o el anhelo de un futuro soñado, sin detenerse a recordar su pasado, no sabría quién es” (2008: p. 41).

Identidad y transmisión

Si De Zan nos dice que la memoria es un elemento constitutivo de la identidad, una pregunta es ¿qué es la identidad? Para dar respuesta, es necesario plantear ¿qué concepciones hay sobre ella? ¿qué papel pueden jugar las transmisiones en la identidad de un sujeto?

Iniciaremos con la primera pregunta, sobre la identidad hay dos grandes concepciones: la primera es la esencialista, al respecto Giménez nos dice ella concibe a la identidad como “un conjunto de propiedades y atributos específicos y estables [...] que se mantienen constantes y sin mayores variaciones a través del tiempo” (2002: p. 37). Lo cual significa que una vez que se han adquirido las propiedades y cualidades, ellas se conservarán no sufrirán cambios o variaciones, y si estos sucedieran, serían mínimos y poco significativos. En síntesis, una vez adquirida la identidad, ésta es inmutable. La segunda es la nominalista, que plantea que: “La identidad no es lo que permanece idéntico, sino el resultado de una identificación contingente. [...] Las identidades [...] varían históricamente y depende del contexto de su definición.” (Dubar, 2002: p. 11). Aquí la identidad no es lo inalterable, lo que una vez establecido quedara por siempre igual. La identidad es el resultado de acción de identificación que puede suceder, y cuando esta se logra puede variar, sufrir modificaciones en nuestro trayecto histórico. Por lo tanto, la identidad no es un producto sino un pro-

ceso, siempre en curso, que va sufriendo modificaciones debido a los acontecimientos que se nos presentan en la vida.

¿Qué es la identidad? las siguientes definiciones nos permitirán tener una idea clara de lo que ella es:

Desde el psicoanálisis Grinberg y Grinberg nos dicen “la formación de la identidad es un proceso que surge de la asimilación mutua y exitosa de todas las identificaciones fragmentarias de la niñez [...]” (1993: p. 18).

En primer lugar, la identidad no es un producto sino un proceso, durante el cual el niño o la niña en su devenir va incorporando aspectos de las personas con las que convive (padre, madre, tíos, abuelos y maestros), y el éxito de estas tiene que ver con el establecimiento de relaciones sanas. Por esta razón Erikson plantea que la identidad expresa “una relación entre el individuo y su grupo” (Citado por Grinberg y Grinberg, 1993: p. 18). Por ello la identidad se caracteriza por ser intersubjetiva y relacional.

Desde la sociología Giménez la define como “el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos) a través de los cuales los actores sociales (individuales y colectivos) demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores [...] todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.” (2000: p. 28).

Lo que *soy* tienen que ver con la cultura. Niño, adolescente o joven se van constituyendo a partir

de la incorporación paulatina de las creaciones culturales: las manifestaciones artísticas, los campos del conocimiento, los saberes, las tradiciones y la gastronomía; los valores (respeto, tolerancia, responsabilidad) que les legaron los adultos; los símbolos lingüísticos, religiosos, patrios y políticos. Con ellos, sujetos (los actores sociales) van delimitando sus espacios, sus preferencias que les permite ser reconocidos y al mismo tiempo los distinguen de los otros colectivos.

Para que un sujeto pueda apropiarse del inmenso repertorio cultural necesita del otro o de los otros, son ellos los que le transmitirán la cultura, todo aquello que es digno de ser legado y que necesita para vivir en sociedad, por lo tanto, en la construcción de la identidad las generaciones adultas jugaran un papel central, recordemos el planteamiento de Hassoun “estamos condenados a transmitir” sin transmisión no es posible la identidad.

En el espectro de la identidad es importante considerar tres aspectos: lo distinguible, el reconocimiento y la pertenencia. Al primero se le “atribuye siempre en primera instancia la unidad de lo distinguible” (Giménez, 2008). Lo que me hace diferente de los otros, ellos me perciben distinto, porque son rasgos únicos. A eso se agrega, el reconocimiento social, ya que soy a partir de ser reconocido por mi familia, mi comunidad: todo ser humano tiene necesidad de ser reconocido. Y el tercer aspecto es la pertenencia, que se va gestando a partir de las relaciones que establecemos con

los otros, mis amigos del barrio o mis compañeros de la escuela, es la manera como el sujeto es incluido en un colectivo, al expresar mediante sus acciones la lealtad hacia la misma.

Vínculo y transmisión

Al escuchar la palabra vínculo generalmente viene a nosotros la relación entre “madre e hijo” o “un padre con su familia” o “un maestro con sus alumnos”, la palabra viene del latín *vinculum* que significa atar, y ésta tiene que ver con: unir, juntar, sujetar y relacionar. El vínculo se crea cuando una persona esta “atada” a otra, cuando se instituye una unión por su relación parental, cuando se establece una relación emocional. Todos los seres humanos surgimos en la vida y nos realizamos en ella, a partir de los vínculos que vamos estableciendo.

Las siguientes definiciones nos darán más elementos para comprender que es el vínculo. Bowlby dice que “El vínculo puede ser definido como un lazo afectivo que una persona o animal forma entre sí mismo y otro, lazo que los junta en el espacio y que perdura en el tiempo” (Citado por Repetur, 2005: p. 4). Es la manera afectiva de relacionarme con el otro (alguien especial), unión que se realiza en el o los espacios en que nos desempeñamos y que puede durar mucho tiempo, ello dependerá del cultivo que le brindemos a la misma.

Para el psicoanalista R. Kaës “Un vínculo es el movimiento más o menos estable de investiduras, representaciones y de acciones que asocian a dos o más sujetos para ciertas realizaciones psíquicas: cumplimiento de deseos, protección y defensa, levantamiento de prohibiciones, acciones comunes (hacer, jugar, disfrutar, amar juntos, etc.)” (Citado por Jaroslavyk, 2012: p. 3), y al respecto abunda al explicar que “[...] en el vínculo nos encontramos con algo otro. Esos *otros* no son sólo configuraciones o representantes de las pulsiones, de los objetos parciales, de las representaciones de cosa y de palabra, del sujeto mismo; son también *otros* irreductibles a lo que ellos representan para otro” (2000: p. 99-100). De las citas anteriores se puede destacar: a) que en todo vínculo está presente el “otro” o los “otros”; b) que no son entidades abstractas o representaciones, sino sujetos de carne y hueso; c) que se relacionan para realizar acciones con la firme intención de, d) lograr un deseo (terminar una carrera, tener una relación de pareja), de cuidarse de algo o de alguien (que desea causarme un daño), de participar en actividades lúdicas (recreativas o deportivas), de disfrutar de los placeres de la vida mundana (comer y viajar), teniendo como energía pulsional al Eros.

El vínculo generalmente es utilizado para hacer referencia a un amplio abanico de relaciones y conductas, de la unión entre dos o más personas como las que describimos anteriormente, pero pueden darse diferentes tipos de vínculos

(entre hermanos, de pareja, amistad) y en ellos suele presentarse componentes afectivos.

Para ahondar sobre el tema seguiremos el análisis que realiza Hernán A. Bernal al texto *Teoría del Vínculo* del psicoanalista argentino E. Pichón-Rivière, el primer planteamiento es que en el vínculo que se da “entre un sujeto y otro, [hay] una relación bidireccional, de tal manera que lo que se estudia en la psicología social es cómo un sujeto se relaciona con un objeto –que en este caso es otro sujeto– y viceversa: cómo este objeto-sujeto afecta al sujeto que establece un vínculo con él” (Bernal, 2010: p.2). El vínculo debe concebirse como una estructura en la cual están incluidos: un sujeto, un objeto (otro sujeto) en la que se dan intercambios, mediante los procesos de comunicación y el aprendizaje, es el establecimiento de una relación social básica, aquí la comunicación-transmisión juega un papel central.

Para Pichón la psicología social debe abocarse al estudio de “los efectos subjetivos que tiene el encuentro con el otro” (Citado por Bernal, 2010: p. 3), qué influencia puede producir en mí esa relación, qué efectos positivos o negativos se pueden crear al convertir al “otro” en un modelo, en objeto de amor o referente académico, él puede transmitirme una manera de comportarme, de relacionarme, y de acercarme al conocimiento.

El vínculo debe ser visto como la condición fundamental de supervivencia, esto significa que para el logro de los recién llegados (que se encuentran totalmente indefensos) sin la asistencia y los

cuidados del otro, el bebe no podría sobrevivir. Necesita del alimento, así como de una protección básica y es la madre (o el adulto que cumpla esa función) quien puede satisfacerlas.

El vínculo no es una estructura simple sino compleja, la razón es que, en ella además de participar sujetos, en su comunicación está presente un tercer elemento y “[...] el gran tercero de todo vínculo es la cultura” (Pichón citado por Bernal, 2010: p. 5). No puede pensarse una relación de dos sin la presencia de la cultura, ella es el gran *Otro*, ella es la que mueve esa estructura, la que hace que se modifique, que se pueda transformar. Toda relación vincular es una relación viva, que transforma a los sujetos, ella puede generar producciones de sentido, las maneras de participación social y por lo tanto la posibilidad de nuevos aprendizajes. El vínculo no es una estructura monolítica, sobre todo en este mundo cambiante en el que nos ha tocado vivir.

Un aspecto más es que en todo vínculo hay dos campos: el externo e interno. En el vínculo externo el sujeto se relaciona con el mundo de los sujetos y de los objetos, en el vínculo interno el sujeto establece una relación con sus ideas, pensamientos e imaginaciones. Entre ellos no hay una separación, sino un lazo ya que “El vínculo interno está entonces condicionando aspectos externos y visibles del sujeto” (Pichón citado por Bernal, 2010: p. 9).

Por lo anterior el vínculo debe concebirse como un aspecto central en la vida de los seres humanos, ya que:

No se limita únicamente a la relación que se establece entre dos o más personas. El vínculo es también un lugar, un espacio, donde el sujeto encuentra lo necesario para desarrollarse emocionalmente y crecer; va más allá y constituye un marco que va a definir la forma y el modo en el que los miembros que lo forman van a interactuar. El vínculo debe considerarse una estructura circular que contempla no solo la suma de los psiquismos individuales de los miembros del mismo, sino que recoge sus interacciones y las influencias circulares que cada uno ejerce en los otros. (Burutxaga et. al., 2018: p. 7).

Pero es importante tener presente que vivimos una disminución importante de los vínculos sociales en prácticamente todos los espacios de la vida social, los más fundamentales son: los padres con sus hijos, las relaciones de pareja, los maestros con sus alumnos. “Se degradan los vínculos con los más allegados y se fortalecen las adicciones a objetos de diversa índole, según los mandatos del mercado.” (Aparicio, 2016: p. 1). Este tema será abordado en los siguientes capítulos.

Capítulo tres: El declive de la autoridad

En este capítulo se abordarán tres temas: la autoridad, el padre y el docente. La intención es continuar develando las dificultades a las que se enfrenta el docente diariamente. Por esa razón considero que la noción de autoridad juega, al igual que la violencia y las transmisiones, un papel fundamental. Para ello, examinaremos los planteamientos que sobre la *autoridad* han hecho Alexander Kojève, Hanna Arendt, Hans G. Gadamer y Miriam Revault. Este ejercicio nos ayudará a comprender mejor una noción compleja que ha generado controversias desde hace años y en estos momentos pide ser restituida.

Acto seguido, haremos lo mismo con el *padre*. Sabemos que no puede hablarse de él, sin la familia. Sobre ella trabajaremos algunas cuestiones generales y las tareas que socialmente le han sido asignadas. Desde hace unos años a la fecha también se habla de una “crisis de la familia”, obviamente de la familia tradicional, misma que funcionó largo tiempo sin cuestionamientos. Presentaremos cómo esta se diversificó y hoy hasta se habla de que existen once tipos de familias. Haremos énfasis en la función paterna y el

papel vital que tiene en la constitución del sujeto y del orden social, dando cuenta de cómo esta función se está evaporando.

Para cerrar con la figura del *docente*, presentaremos las diferentes acepciones que se han asignado a la persona que se encarga de enseñar o de transmitir a los alumnos los conocimientos y saberes. Para mostrar cómo se ha modificado la autoridad del docente veremos cómo de ser una autoridad intelectual en el medievo pasó a ser una autoridad moral en la modernidad y finalmente, en estos momentos, un docente con una autoridad sumamente devaluada o sin autoridad alguna, señalando algunas de las causas que ha llevado a esta crisis de la autoridad. Ello, sin duda, impacta en su trabajo cotidiano y nos plantea la pregunta ¿puede haber educación sin autoridad?

Sobre la noción de autoridad

Abordar el tema de la autoridad no es un asunto sencillo, ya que debemos tener presente su vinculación con otros términos como poder, control, dominación y autoritarismo. Otro aspecto que considerar es la situación que vive la autoridad en estos momentos; nos referimos concretamente a lo que se anuncia como una crisis o un declive evidente de un tiempo a la fecha.

Sin más preámbulo entremos al tema y para ello una pregunta obligada ¿qué es la autoridad? Una primera respuesta la da el DLE (2018) quien

le asigna seis acepciones de las cuales retomamos cuatro: 1. Poder que gobierna o ejerce el mando, de hecho, o de derecho; 2. Potestad, facultad, legitimidad; 3. Prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia; 4. Persona que ejerce o posee cualquier clase de autoridad. Podemos observar que la autoridad está ligada con el poder que se ejerce y es una facultad de quien la detenta, es un reconocimiento a una persona por su nivel de competencia y que puede ejercer dicha autoridad.

Sus raíces se encuentran en el término latino *auctoritas* que se derivó de *auctor* y ambos “proviene del término indoeuropeo *augeo*, traducido comúnmente como acrecentar o aumentar” (Benveniste citado por Ruiz, 2017: p. 150). Un significado más antiguo de *augeo* estaba ligado con el acto de creación de la naturaleza o los dioses. Ligando estos significados, Ruiz nos dice “en conjunto, *auctoritas* alude al poder o fuerza originaria de crear, fundar, fabricar, hacer algo nuevo.” (2017: p. 151). A ello puede sumarse que D’Ors define *auctoritas* “como saber o prestigio socialmente reconocido, en oposición a la potestas entendida como poder socialmente reconocido.” (citado por Ruiz, 2017: p. 146). En síntesis, la autoridad (*auctoritas*) que detenta una persona es una fuerza especial que le permite crear algo y que ese “algo” se desarrolle (la posibilidad de crear nuevas funciones), y eso que es capaz de hacer, le forja un reconocimiento social.

A continuación, se presentan los planteamientos centrales que sobre la *autoridad* han realizado A. Kojève, H. Arendt, H. G. Gadamer y M. Revault d'Allones, lo que sin duda nos permitirá tener una mejor comprensión de lo que “es”, lo que la caracteriza, así como lo que no “es”.

El filósofo Alexandre Kojève¹ en su texto sobre la *Noción de autoridad* escrito en 1942 pero publicado hasta inicio del presente siglo, expone una serie de planteamientos importantes. El primero es que “Sólo hay autoridad allí donde hay movimientos, cambio, acción (real o al menos posible): sólo se tiene autoridad sobre lo que puede *reaccionar*, es decir, cambiar en función de lo que, o de quien, representa la autoridad (la *encarne*, la *realice*, la *ejerza*).” (2005: p. 35). Donde está presente la autoridad y el ejercicio de esta, sucede algo, el que tiene autoridad y la ejerce es capaz de producir modificaciones sobre quien la experimenta; mediante su intervención puede cambiar una realidad, transformar algo, por ello se dice que es activa.

La autoridad se manifiesta en una relación social, un agente que la detenta y uno que la experimenta, es “un fenómeno esencialmente social” (p. 36) y es imprescindible la presencia de dos

1 A. Kojève, el gran filósofo ruso que nació en Moscú 1900 y murió en París 1968, es reconocido por sus cursos dictados en la Escuela de Altos Estudios de París sobre la obra de Hegel. De ellos produjo un libro fundamental: *La fenomenología del espíritu: introducción a la lectura de Hegel*, publicado en 1947, que fue la vía de acceso al pensamiento hegeliano en Francia.

(padre e hijo, profesor-alumno, jefe-subordinado) para que se ejerza. Por esta razón Kojève expresa que “la autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre los demás (o, sobre todo), sin que esos otros reaccionen contra él, siendo totalmente capaces de hacerlo.” (2005: p. 36) Un padre o madre de familia, expone a sus hijos una disposición sobre los horarios y la limpieza de la casa y estos la acatan, sin manifestar queja o malestar, cuando pueden hacerlo.

Si un agente (para emplear el término del autor) al solicitar “algo” a una persona o grupo de personas (por ejemplo, que participe en el trabajo de grupo para realizar una tarea, vaya a votar por “x” candidato) debe emplear la fuerza, demuestra que no tiene autoridad. Por ello otro rasgo que expone nuestro autor es que “la autoridad excluye la fuerza” (p. 37), ésta no tiene nada que ver con el ejercicio de una autoridad y de manera más precisa, “Ejercer una autoridad no sólo no es lo mismo que emplear la fuerza (la violencia), sino que ambos fenómenos se excluyen mutuamente.” (p. 38). La autoridad no necesita de la fuerza, porque al utilizarla se manifiesta de inmediato que no existe autoridad alguna. Es importante mencionar que el uso de la fuerza por parte de una autoridad, llámese padre, profesor o gobernante, es visto o considerado como algo normal por algunos sectores de la sociedad, pero para nuestro autor es inadmisibile.

Un segundo rasgo que señala Kojève es que “No tiene sentido pues, hablar de autoridad «ilegi-

tima”» o «legal», es una contradicción *in adjecto*.² (p. 39). Se parte de la idea de que la acción o las acciones de la autoridad por sí mismas son legítimas, y ello se basa en el reconocimiento de su legitimidad. Por otro lado, si alguien, o un grupo, no reconoce a la autoridad, ésta pierde la legitimidad que la sustentaba y por lo tanto deja de ser.

Otro rasgo destacable es que la idea de autoridad que el autor presenta se encuentra asociada a lo divino, pues para él lo “divino [es] todo lo que puede actuar sobre mí sin que yo tenga la posibilidad de reaccionar contra ello.” (p. 39). Sin embargo, un elemento que hace que se establezca una diferencia entre la idea que tiene él de lo divino y la noción de autoridad que venimos exponiendo, es que la primera es eterna e inmutable y:

La autoridad humana es, por el contrario, esencialmente perecible: en cada momento la posibilidad voluntariamente reprimida de la reacción puede actualizarse y así anular la autoridad. El ejercicio de la autoridad (humana) implica, pues, necesariamente un elemento de riesgo para quien la ejerce por el hecho mismo de que la ejerce: aunque no sea más que por el riesgo de perderla, con todo lo que eso significa (p. 40).

Kojève es muy claro, la autoridad en el campo de lo humano no es eterna, en cualquier momento

2 Contradicción que surge del adjetivo adjunto a un sustantivo, porque es incompatible con el significado del sustantivo. Véase: <https://educalingo.com/es/dic-de/contradictio-in-adjecto>

puede desvanecerse; por lo tanto, tendrá una existencia limitada (en un tiempo, en un espacio), dado que la reacción en su contra está latente. Todo aquel o aquella persona que tenga autoridad está efectivamente en riesgo de perderla en cualquier momento, aunque las razones sean válidas o no.

De lo anterior se desprende que “cualquier autoridad humana existente debe tener una «causa», una «razón» o una «justificación» para su existencia: una «razón de ser»”. (p. 40). Por ello, no cualquiera tiene autoridad, se necesita efectivamente una razón, su existencia tiene y debe ser justificada para que esta sea. La función del padre, el rol del maestro, del jefe o del juez, en buena parte de la historia de la humanidad, han jugado y siguen jugando un papel importante.

El último rasgo de nuestro autor es que distingue cuatro tipos de autoridad: la del padre, la del amo sobre el esclavo, la del jefe y la del juez.

Toca su turno ahora a la gran filósofa H. Arendt,³ quien escribe un conjunto de ensayos entre los años cincuenta y sesenta del siglo pasado que fueron publicados con el nombre *Entre pasado y futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión*

3 H. Arendt es una de las más importantes filósofas del siglo XX. Nació en Hannover en 1904, fue alumna de Heidegger y desde sus años juveniles fue una estudiante brillante. Por su condición de judía, abandona Alemania y llega a los EE.UU. en donde después de la Segunda Guerra Mundial se consagra a la reflexión sobre la filosofía política, lo que se plasma en sus obras más importantes: *Los orígenes del totalitarismo* (1951), *La condición humana* (1958) y *Entre el pasado y el futuro: ocho ensayos sobre el pensamiento político* (1961). Muere en 1975.

política. De uno de ellos, denominado *¿Qué es la autoridad?*, recuperamos algunas de sus ideas centrales sobre el tema. La primera es contundente al expresar que “tal vez habría sido más sensato preguntarse qué fue y no qué es la autoridad” (1996: p. 101), sin duda un planteamiento fuerte, máxime que lo hace a finales de la década de los 50’s del siglo pasado; su razón es que hay evidencias de que “la autoridad se ha esfumado del mundo moderno.” (p. 101), por lo que cuando es nombrada hay más dudas que certezas, genera polémicas y cuestionamientos sobre quién la detenta y especialmente acerca de su manera para ejercerla.

Sin duda durante mucho tiempo su papel social ha sido fundamental para el desarrollo de la humanidad, sin embargo, hoy se vive una crisis de autoridad en prácticamente todos los espacios de la vida social. Para Arendt “El síntoma más significativo de la crisis, el que indica su hondura y gravedad, es su expansión hacia áreas previas a lo político, como la crianza y educación de los niños, donde la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural” (p. 102). La crisis de autoridad en algo tan básico, tan elemental, como la crianza de los hijos y la educación de las nuevas generaciones, significa que tanto el padre como el maestro perdieron su autoridad sobre los hijos y sobre sus alumnos respectivamente y en estos tiempos ya no se logra llevar a cabo esa tarea tan fundamental. Esto quiere decir que otras formas de autori-

dad que eran comúnmente aceptadas están en declive, al grado de que “ya no estamos en condiciones de saber qué es verdaderamente la autoridad.” (p. 102). Para nuestra autora la crisis es tan evidente que ha generado una verdadera confusión. Arendt se da a la tarea de reflexionar para poder comprenderla, por lo que expresará sobre este fenómeno social tan complejo: “Para mí lo esencial es comprender, yo tengo que comprender” (citada por Bárcena, 2006: p. 21).

Sabemos que la autoridad ha estado ligada a la fuerza y al poder, pero nuestra autora rechaza de manera contundente esa idea al manifestar: “La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o de violencia. No obstante, excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa.” (Arendt, 1996: p. 102). Si bien es cierto que el aspecto de la obediencia es fundamental, esta es una “obediencia consentida”; el que obedece es un sujeto que lo hace sin problema alguno, no se necesita coacción alguna. Pero somos testigos de que, en muchos casos, la autoridad utiliza el poder para lograr la obediencia. Para nuestra autora, no tienen por qué estar presentes, agentes que usen la fuerza física sobre los otros; cuando sucede de esa manera, hay un evidente fracaso de quien detenta la autoridad. En esta postura, vemos que coincide con A. Kojève.

Algo similar sucede con la *persuasión*, en ella se utilizan los argumentos necesarios para que la

autoridad funcione, pero no tiene nada que ver ni con la fuerza física y ni con la fuerza de los argumentos. Aquí es importante tener presente que la característica central de la *auctoritas* reside en “el indiscutible reconocimiento por aquellos a quienes se les pide obedecer; no precisa ni de la coacción ni de la persuasión” (Arendt, citada por Rivera, 2002: p. 88).

Como ya lo hemos mencionado, la autoridad ha jugado un papel central en el desarrollo de la humanidad, desde los romanos que fueron los que crearon la noción, hasta el mundo moderno, con las particularidades que asumió en diferentes momentos de la historia, y aun con la crisis que hoy enfrenta. Por ello debemos tener presente que:

Asentada en la piedra angular de los cimientos del pasado, la autoridad brindó al mundo la permanencia y la estabilidad que los humanos necesitan justamente porque son seres mortales, los seres más inestables y triviales que conocemos. Si se pierde la autoridad, se pierde el fundamento del mundo, que sin duda desde entonces empezó a variar, a cambiar y a pasar con una rapidez cada día mayor de una forma a otra (Arendt, 1996: p. 104-105).

La autoridad viene de lejos, ya que creó las condiciones para el desarrollo de la humanidad, concretamente un legado de riquezas morales y formas de convivencia, dado que los seres humanos por

su propia condición de seres finitos han necesitado de ellas. Sin la presencia y cultivo de la autoridad no es posible crear las condiciones que la humanidad necesita para subsistir. Insistimos, sin ella se pierde el fundamento del mundo.

Para nuestra autora hay una fuerte relación entre autoridad y libertad, la razón es sencilla: se ha planteado que en la autoridad está presente la obediencia, sí, pero una obediencia en la que la libertad no corre peligro. La libertad no se pierde si frente a mí está una autoridad. Arendt ve con preocupación que “nos enfrentamos con un retroceso simultáneo de la libertad y de la autoridad en el mundo moderno.” (1996: p. 116).

El siguiente autor que consideraremos es el gran pensador alemán Hans G. Gadamer.⁴ De su obra *Verdad y método* recuperamos algunas ideas, la primera es:

[...], el rechazo de toda autoridad no sólo se convirtió en un prejuicio consolidado por la Ilustración, sino que condujo también a una grave deformación del concepto mismo de autoridad. Sobre la base de un concepto ilustrado de razón y libertad, el concepto de autoridad pudo convertirse simplemente en lo

4 H. G. Gadamer, el gran filósofo alemán discípulo de Heidegger, es considerado uno de los padres de la hermenéutica contemporánea, cuya obra más destacada es *Verdad y método*, publicada en 1960. Gadamer tuvo una influencia definitiva para el desarrollo y consolidación de la hermenéutica en el campo filosófico, extendiéndose a las ciencias sociales. Esta es una definición de Gadamer sobre la hermenéutica: “Es saber que el otro puede tener razón”. https://www.antroposmoderno.com/antroarticulo.-php?id_articulo=183

contrario de la razón y la libertad, en el concepto de la obediencia ciega (Gadamer, 1993: p. 347).

El rechazo a la autoridad viene de lejos, Gadamer lo ubica en la Ilustración, ese gran movimiento intelectual del siglo XVIII que se opone de manera evidente contra cualquier tipo de autoridad, que en ese momento (y desde siglos atrás) detentaban los jerarcas religiosos y los grandes monarcas. Estos aplicaban su “autoridad” (sería más correcto decir su *autoritarismo*) utilizando todas las formas de poder disponible sobre los feligreses y sus súbditos, y es probable que ese haya sido uno de los motivos para estar en su contra. Otro aspecto interesante en Gadamer es su gran admiración por la razón, que se ve expresada en el lema kantiano “¡Ten valor de servirte de tu propia razón!” y por ver en la libertad la opción de terminar con la opresión de los hombres, concibiendo en la noción de autoridad únicamente una *obediencia ciega* y, por lo tanto, contraria a la razón y la libertad.

Veremos cómo para este filósofo alemán la autoridad no tiene nada que ver con la obediencia ciega, como se postuló en ese momento histórico.

Otro rasgo destacable en Gadamer es su afirmación de que:

Es verdad que la autoridad es en primer lugar un atributo de personas. Pero la autoridad de las personas no tiene su fundamento último en un acto de sumisión y de abdicación de la razón, sino en un acto de reconocimiento y de conocimiento: se reconoce

que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio. (1993: p. 347).

Aquí se puede resaltar que la autoridad es un atributo, una particularidad de una persona que tiene un *reconocimiento* y posee *conocimientos*. Esto le lleva a que sus juicios y su visión sobre la realidad sean superiores a los de los demás, lo cual la instala en una posición de autoridad, pensemos por ejemplo en la figura del padre, del maestro o del juez.

Por ello “La autoridad no se otorga, sino que se adquiere, y tiene que ser adquirida si se quiere apelar a ella. Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma” (1993: p. 347). La autoridad, como ya vimos, es un atributo y por lo tanto no se confiere o concede a “alguien” porque sí, se adquiere a partir del reconocimiento del grupo social (en la familia, el trabajo, partido político) y sobre sus acciones, que están dirigidas por la razón sensible (a diferencia de una razón fría y calculadora), que le da la posibilidad de tener una visión más acertada, “que concede autoridad al superior básicamente porque tiene una visión más amplia o está más consagrado, esto es, porque sabe más” (1993: p. 348). Es importante, por tanto, destacar el papel que el autor asigna al conocimiento.

Para Gadamer hay una relación estrecha entre autoridad y tradición, y comenta que será el Romanticismo (ese movimiento que se opuso a los

excesos de la Ilustración, dotando a la razón como fundamento de los asuntos humanos) el que asigne a la tradición una forma de autoridad; por ello nos dice “Lo consagrado por la tradición y por el pasado posee una autoridad que se ha hecho anónima, y nuestro ser histórico y finito está determinado por el hecho de que la autoridad de lo transmitido [...], tiene poder sobre nuestra acción y sobre nuestro comportamiento.” (1993: p. 348).

El filósofo alemán sostiene que no podemos negar el papel que ha jugado la *tradición* en el desarrollo de la humanidad, lo que le permite seguir conservando una presencia, ya que da soporte a las instituciones y participa en la constitución de los comportamientos humanos. Aunque no está de más decirlo, al igual que la autoridad, la noción de tradición no vive su mejor momento; como lo vimos en el capítulo anterior, la autoridad es desdeñada, duramente cuestionada y las generaciones jóvenes muestran poco interés en ella.

A continuación, es el turno de la filósofa francesa M. Revault d’Allonnes⁵ quien publica en el 2006 un texto llamado *El poder de los comienzos: un ensayo sobre la autoridad*. De él presentaremos algunas de las ideas que consideramos centrales para nuestro trabajo.

⁵ Myriam Revault d’Allonnes es una filósofa francesa, profesora emérita de la *École Pratique des Hautes Études*, ha enseñado teoría política en la Escuela Doctoral de Ciencias Políticas de París y fue directora de programa en el Colegio Internacional de Filosofía desde el año 1986 hasta 1992. Ha dirigido desde el año 2006 hasta el año 2013 la colección de filosofía para niños y niñas «Chouette! Penser» en la editorial Gallimard-jeunesse.

Revault inicia su texto con la consabida frase “vivimos una *crisis* de autoridad” y manifiesta que ésta se ha extendido prácticamente a todos los espacios sociales, no únicamente a la esfera política sino a la familia y al campo de lo educativo, sin duda un fenómeno sin precedentes.

Para ella la autoridad no es poder,⁶ ni tampoco puede ser reducida a un instrumento del poder, ni mucho menos utilizarse para incrementar la dominación sobre los otros: “esta no necesita afirmarse de un modo «autoritario»”. (Revault, 2006: p. 13). Para ella, la autoridad es vital y es necesario hacer a un lado la confusión entre autoridad y poder, que está presente no únicamente en el común de las personas, sino incluso entre especialistas en el tema.

Otro aspecto que la autora destaca es con relación al tiempo y nos dice que hay una confusión de tiempos, pues “Hay un hecho irrefutable: la autoridad ya no es lo que era, su aceptación tradicional ya no tiene vigencia.” (2006: p. 14). Durante un buen tiempo, en que el pasado (los acontecimientos significativos, la lengua, la cultura) se transmitía como tradición, la historia estaba marcada por la fuerza de la autoridad, y ésta, al presentarse históricamente, se convertía en tradición. Esta fórmula, nos dice Revault, ha dejado de funcionar y, si bien es cierto que durante un buen

6 El poder del hombre sobre el hombre, o poder social. “Este se ha definido como la capacidad de imponer, o de amenazar exitosamente con imponer, cargas o privaciones por no cumplir lo demandado.” Fuente: <http://www.espacio-publico.com/>

tiempo jugó un papel importante, hoy no puede seguirse sustentando.

El aspecto vital sobre la temporalidad de la autoridad y su relación con el establecimiento del lazo social lo expone así Revault:

El carácter temporal de la autoridad –más precisamente, la generatividad⁷ hace de ella una dimensión insoslayable del lazo social: asegura la continuidad de las generaciones, la transmisión, la filiación, y a la vez rinde cuenta de las crisis, discontinuidades y rupturas que desgarran el tejido, la trama, de ese lazo social. (2006: p. 15)

Es en el lapso de la generación adulta (la generatividad que menciona la autora se ubica entre los 40 y 60 años) cuando se da un mayor interés por realizar el trabajo sobre las generaciones jóvenes, guiándolas y asegurándose de su bienestar, transmitiéndoles lo que se considera digno de ser entregado (recordemos que estamos condenados a transmitir), creando las condiciones para fundar relaciones sociales sanas y estableciendo lazos

7 Generatividad es un término planteado por E. Erikson y tiene que ver con la capacidad que en general todos los seres humanos tienen para transmitir a otras generaciones algo, lo que permite establecer lazos que unen a niños, jóvenes, adultos y personas mayores. Erikson lo estableció en su teoría del ciclo vital. Inicialmente Erikson creía que la generatividad era predominantemente vivida y practicada durante la edad adulta, entre los 30 y los 65 años. Sin embargo, en los años 80 el propio autor reconoció que la generatividad tiene gran importancia también durante la vejez, denominándola “grand generativity”. Fuente: <https://www.universidadviu.com/sabes-la-generatividad-la-vejez/>

sociales imprescindibles para vivir y comprender a los otros. Hay que tener en cuenta que en cualquier momento se puede presentar alguna crisis, o rupturas que lastimarán lo que se ha construido, pero los lazos sociales fuertes son capaces de soportar estos embates.

Revault considera que si bien es cierto que la autoridad vive una crisis o está en declive, aun así no puede perderse, ya que ha dado la posibilidad de conjuntar elementos que son vitales para el desarrollo de nuestra vida en sociedad. Al respecto expone una idea fundamental: “La cadena de autorizaciones tradicionales está rota, pero la autoridad no ha desaparecido: ha cambiado de lugar” (2006: p. 16). Seguramente, estas formas tradicionales de desplegar la autoridad que se ejercieron durante un buen tiempo por parte de los jueces, los padres o los maestros, deben modificarse. Es necesario tener presente los tiempos que hoy vivimos, sus transformaciones en lapsos de tiempo muy breves; esta situación debe ser el centro de nuestras reflexiones para adecuar nuevas formas o maneras de ejercer la autoridad, ya que como bien dice Revault:

[...] la pérdida de autoridad de la tradición replantea entre los modernos el tema de la transmisión, toda vez que proyecta hacia adelante una autorización que ya no puede respaldarse en un pasado inmemorial, pues la autoridad no es sólo la del pasado y la tradición: es también la autoridad del futuro. En efecto, el proyecto es lo que nos autoriza

a actuar, y la autoridad sólo se ejerce cuando inscribe la acción en un devenir. (2006: p. 17).

La autoridad no puede sostenerse por siempre en un pasado remoto, donde la tradición sin duda jugó un papel central, es necesario ver hacia el horizonte, al porvenir, vislumbrar una autoridad del futuro, tener presente la relación entre el pasado y futuro y preguntarse ¿qué del primero es digno de ser conservado? para crear un proyecto acorde a las nuevas circunstancias, a una realidad social siempre cambiante y no aferrarse a concepciones inamovibles.

Por lo tanto, hay que tener presente que “La autoridad no sólo pertenece al orden de lo instituido, de lo «establecido» (en el sentido en que se dice «autoridades establecidas»): también es una fuerza instituyente, provista de capacidad dinámica.” (2006: p. 18). Considero que este es uno de los puntos centrales de la crisis o del declive: la *autoritas* fundada por los romanos fue sin duda uno de sus grandes aportes a la humanidad, que sigue estando presente en la teoría y en la praxis, pero como bien plantea nuestra autora, las formas instituidas de la autoridad necesitan renovarse, por eso ella considera que es una *fuerza instituyente*.⁸ Lo que hoy debemos ser capaces de pensar, de crear y de poner en juego son nuevas maneras del

8 Para Lapassade y Loureau lo instituyente son las “formas sociales de actuar y de pensar producidas colectivamente por los integrantes de grupos o comunidades y mantenidas por el consenso” (Pajkuric-Bustos, 2012: p. 2).

ejercicio de la autoridad y que a los que hemos confiado esa tarea, las implementen.

Ante la crisis y su casi evidente desaparición, estamos obligados como sociedad, como agentes que en algún momento hemos asumido el rol de autoridad, a hacer algo, por ello Revault expresa que “es urgente rehabilitar o restaurar la autoridad, a riesgo de dejar librada la sociedad a la confusión de roles y al desorden generalizado.” (2006: p. 22). Lo sabemos, sin ella, vamos a la deriva, no hay asideros, no hay quien ponga un orden. Sin ella estamos ante un peligro eminente: el caos.

Estamos en un momento de inflexión en la historia de la humanidad, donde la relación mando/obediencia está rota, se ha diluido prácticamente en todos los espacios de la vida social, de ahí la gravedad del asunto, de ahí su urgente rehabilitación, dado que:

La diversidad de campos de experiencia de la autoridad (político, religioso, parental, jurídico) remite pues, en última instancia, a un principio estructurador, a una organización jerárquica necesaria para la cohesión de todas las sociedades, de todos los grupos humanos, sean cuales fueren. (2006: 26).

La autoridad está presente prácticamente en toda relación social, en los más diversos escenarios donde conviven los hombres, por eso es un *principio estructurador*, tiene la capacidad de forjar un orden donde alguien manda y el otro obedece (la obediencia consentida). Esta cuestión tan básica

es un principio que da cohesión a todo grupo humano y que permite vivir en sociedad.

Una definición de autoridad que presenta la autora es: “«Transfiero a quienes me sucederán la tarea de tomar la posta de mi deseo de ser, de mi esfuerzo por existir, en el tiempo de los vivos»” y expresa “¿Hay definición más exacta de la autoridad?” (2006: p. 19).

Una reflexión más de la filósofa francesa es con respecto a la raíz etimológica de la autoridad, al poner en tela de juicio que una noción tan importante como la que estamos analizando tenga que ver simplemente con aumentar e incrementar. Al no satisfacerle este significado, recurre a Emile Benveniste, el gran lingüista francés, quien descubre que debajo del *augere* que significa aumentar e incrementar está “la raíz indoeuropea *aug*, que designa la *fuerza* y, en particular, la fuerza de los dioses.” (2006: p. 72).

Finalmente, al recurrir nuevamente a Benveniste, dirá que toda *palabra*

pronunciada con autoridad determina un cambio en el mundo, crea algo; esa cualidad misteriosa es lo que *augeo* expresa, el poder que hace surgir las plantas, que da existencia a una ley [...] Valores oscuros y poderosos residen en esa *auctoritas*, en ese don reservado a pocos hombres de hacer surgir algo y —literalmente— de traer a la existencia (citado por Revault, 2006: p. 73).

A este planteamiento del lingüista ella expresa:

“La autoridad es el poder de los comienzos.” Estamos ante la presencia del poder de las palabras y de su fuerza (entendida como una energía positiva que da la posibilidad de crear algo), que expresada con autoridad es capaz de generar transformaciones, de fundar algo ahí donde antes no lo había. Aquí podemos recordar la idea de Octavio Paz (2008) cuando planteaba que el hombre es un ser de palabras, el hombre es la palabra misma. Los seres humanos nos formamos a fuerza de palabras.

A continuación, se aborda el papel del padre como autoridad, situándolo obviamente al interior de la familia, su familia.

El padre: una autoridad cuestionada

En este apartado se analizará qué ha sucedido con el padre, su papel en la familia, la función paterna y el papel que ha desempeñado sobre su descendencia. Sin duda el varón ha jugado un papel social relevante, pero este no puede concebirse sin el “otro” o los “otros”, sobre todo cuando establece una relación de pareja con una mujer y que a la postre establecen un compromiso: fundar una familia. Ésta última sin duda es una de las instituciones fundamentales de la modernidad, considerada la base de la sociedad, el cimiento sobre el que se levanta el edificio social. La institución, nos dirá Castoriadis (1999), es un hecho fundamental en la historia de la humanidad, es la

instancia que humaniza al hombre y la sociedad no puede existir sin instituciones. Somos a partir de lo que las instituciones han hecho de nosotros, nos constituimos en los que somos a partir de nuestra estancia en ellas. “La sociedad no puede existir sin institución, sin ley [...]”. (Castoriadis, 1999: p. 117).

La familia y los padres de familia

Una pregunta obligada es ¿qué es una familia? La respuesta inmediata es: un grupo social formado por un padre, una madre y su hijo o sus hijos, esto es, la familia tradicional tal como fue institucionalizada en el siglo XVIII. A esa organización se le ha denominado “la familia burguesa”, modelo que fue impuesto por la clase dominante moderna. La familia desde entonces ha sido considerada como una de las instituciones fundamentales del mundo actual, siendo una institución social convertida en un modelo para todo el mundo civilizado. A ella se le asignó como tarea la reproducción y los cuidados de los individuos que se integrarán al desarrollo de la sociedad. Este modelo se convirtió en referente de los hombres y mujeres que formalizan una relación de pareja y que posteriormente desean formar una familia.

Esta familia tradicional se institucionalizó y ha jugado un papel definitivo para el desarrollo general de todas las sociedades modernas, en ellas se lleva a cabo la reproducción, la crianza, la

socialización y la primera educación de los hijos, así como el cultivo de la salud y los valores fundamentales para la vida en sociedad. A cada miembro le será asignado un rol que debe desempeñar para el buen funcionamiento de la familia: al padre le fue asignado el papel de proveedor (trabajar para el sustento de su familia), así como ser el jefe de la casa; a la mujer se le asignó hacerse cargo de las labores domésticas y del cuidado de los hijos.

Al respecto, Julien (2013) nos dice que en toda familia, al nacer los hijos, los padres contraen deberes inevitables para asegurar el bien de estos, lo que denomina “ley del bienestar”, que tiene que ver con “la salud física, el equilibrio psíquico, la competencia intelectual, la situación económica [...]” (p. 30) de los suyos, de los que han llegado, quienes deben recibir esos beneficios básicos para su bienestar, por lo que esta ley debe asumirse con toda responsabilidad. Si los padres no son capaces de implementarla, aparecen en escena los especialistas: pediatra, psicólogo familiar, educadora o profesor, ellos serán un apoyo vital para que la ley del bienestar se transmita a las nuevas generaciones y estas a su vez la transmitan a las siguientes.

Asimismo, el psicoanalista J. Milmaniene (s/f) nos dice que la familia tiene tres funciones que cumplir. La primera es: “Acogimiento y contención afectiva del niño: es la madre la que cumple primordialmente la función de recibir con amor al niño y erotizarlo a través de sus caricias, arrullos,

mimos y canciones de cuna.” (s/f). Líneas atrás decíamos que a la madre se le encargó el cuidado de los hijos en lo que tiene que ver con la alimentación, la salud y el amor. Ella realiza una tarea fundamental en el desarrollo de sus hijos y el *plus* de esos cuidados está en la manera en que les habla, los mira y los sostiene. Es la voz que nombra (mi vida), la mirada amorosa, los brazos cálidos y las caricias edificantes que marcarán de una manera definitiva a su descendencia, ya que estos elementos serán fundamentales en la constitución de los sujetos.

La segunda función tiene que ver con la “Transmisión de la ley: es el padre que debe imponer la ley simbólica y los límites necesarios para separar al hijo de la madre e inscribirlo así en el sistema normativo socio-simbólico.” (Milmaniene, s/f). En el capítulo 2 abordé el tema de la transmisión, planteando que se vive una crisis de esta. Por ello y desde nuestra perspectiva esta segunda función es primordial. Le corresponde a la familia, y de manera específica al padre, realizar esta tarea: la de la prohibición del incesto e imponer los límites (las normas básicas) que todo sujeto debe asumir para vivir en sociedad. Al respecto Izcovich nos dice:

Probablemente el límite más importante en el desarrollo del ser humano es el que estudió el filósofo francés Levy Strauss y que llamó la ley de prohibición del incesto, que opera en nuestra sociedad a través de la institución familiar. Es la ley que

marca el pasaje de la naturaleza a la cultura, que está en la base de su funcionamiento simbólico. Se trata de una interdicción, que a la vez que prohíbe, permite otras cosas. (2017: p. 71).

La tercera función, nos dice nuestro psicoanalista, es el “Legado de valores: la familia es el lugar mismo en donde se reciben los valores y las tradiciones culturales y el capital simbólico de la cultura: sus ritos, festividades y códigos” (Milminiane, s/f). Quienes instituyen una familia ponen en juego los valores que sus padres les heredaron (tolerancia, respeto, libertad, responsabilidad, etc.) y en la suya seguramente estarán presentes, así como las nuevas generaciones los harán suyos. Es preciso tener presente que los valores se transmiten, no a partir de discursos o buenas intenciones, sino con la fuerza del ejemplo. Estos son vitales ya que “El eclipse de los valores y el ocaso de los ideales, arroja a los hijos a un mundo sin norma, causa del cinismo existencial [...]” (Milminiane, s/f).

Observamos que las funciones de la familia tienen un papel fundamental; es una tarea ineludible la que han realizado y deben seguir haciendo las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes. Pero estas funciones no son tan simples e incluso podemos afirmar que para un número importante de familias es una tarea muy complicada. La razón es sencilla: al interior de una casa conviven o intentan convivir seres humanos con necesidades propias y deseos particulares, que la

mayoría de las veces no son posible armonizar y ello lleva a generar una serie de malestares y conflictos.

A lo anterior, podemos sumar que hoy nos enfrentamos a nuevas situaciones, nuevas dinámicas, debido a las vertiginosas transformaciones sociales en prácticamente todos los campos: social, político, educativo, religioso, etc., de los cuales la familia no es la excepción. La familia tradicional que ha estado presente desde el siglo XVIII hasta finales del XX ha sufrido modificaciones importantes, podemos incluso afirmar que ese tipo tradicional (y esa visión idílica de la misma) está desapareciendo y hoy coexiste con nuevos tipos de familia. Para saber cuáles son esos eventos que han propiciado el fin de la familia tradicional y han dado la pauta para la aparición de nuevas formas de relación, a continuación se mencionan algunos de los que consideramos más importantes:

- Las mujeres salieron de casa para insertarse en el campo laboral, esto vino a modificar de manera significativa las relaciones de la pareja y su responsabilidad con los hijos. Cada vez son más las familias en donde ambos trabajan.
- La dependencia absoluta de la mujer al varón fue cada vez menor; al percibir un salario las mujeres lograron una emancipación económica y posteriormente social.
- Las mujeres ganaron autonomía luchando en los diferentes espacios sociales donde se desempeña-

ban y con ello posibilidades de realización personal.

- Se ha venido dando un aumento considerable de separaciones (divorcios), lo que ha incrementado el número de familias monoparentales.
- Se produjo la posibilidad de acceder a nuevas técnicas de concepción y reproducción asistida: donación de óvulos o espermatozoides, autoinseminación, gestación subrogada, etcétera.

Estos eventos dieron la pauta para que fueran apareciendo nuevas maneras de relación de hombres y mujeres, así como nuevas formas de constituirse como familia. Los especialistas no se ponen totalmente de acuerdo, pero a continuación presentamos los tipos más representativos de familias: 1) *formadas por papá, mamá e hijos menores de 12 años*, que representan 26% de los hogares en México y constituyen el tipo de familia más representativo, donde generalmente ambos trabajan y los hijos quedan a cargo de algún familiar (tías, abuelos, etc.); 2) *formadas por la madre sola con hijos o mamá soltera*, que representan 17% de los hogares del país, son el segundo tipo de familia en México; 3) *formadas por papá, mamá y jóvenes*, que representan 15% de los hogares en México, incluso jóvenes que se hacen adultos y continúan viviendo con los padres; 4) la familia *unipersonal* representa 11% de los hogares en México, una persona que vive sola y constituye su propia familia; 5) *extensas*, son las familias más tradicionales del país, representan a una de cada

diez familias en México, cuando en el hogar vive otro miembro de otra generación, el abuelo, la abuela o los dos habitan con la familia nuclear; 6) formadas por *parejas mayores sin hijos*, también conocidas como nido vacío, representan 6% de los hogares; 7) de *pareja joven sin hijos*, representan 5% de los hogares; 8) *co-residentes*, representa 4% de los hogares; esta familia está formada por un grupo de dos o más personas que viven en el mismo espacio, sin que exista entre ellos una relación de pareja; y 9) *reconstituidas*, los “tuyos, los míos y los nuestros” representan 4% de los hogares en México. (López, 2016).

Sin duda, se ha dado una gran transformación en la conformación de la(s) familia(s), por la diversidad de formas para relacionarse, o para tomar decisiones o para asumir la responsabilidad con los hijos, con los abuelos, con los otros familiares, los amigos o amigas.

Sobre la responsabilidad de los adultos sobre las nuevas generaciones es necesario destacar que es una tarea vital, pero de unos años a la fecha es un hecho que la responsabilidad de los adultos en algunos sectores sociales no se asume, no se lleva a cabo. Esto significa que el acogimiento y la contención afectiva, la transmisión de la ley y las transmisiones culturales, brillan por su ausencia, o cuando menos hay una estela de opacidad. Un ejemplo de ello es descrito por S. Sinay, quien expone:

Quiero un hijo, [...] quiero que nazca en el día y la

hora programada [...], quiero que sepa inglés, que juegue bien al tenis, que sea mi amigo (o mi amiga), que me deslumbre con su inteligencia, [...], que me duerma nueve o diez horas desde el principio [...], que se adecue a mis necesidades, viajes y excursiones, que me deje tiempo para mí [...], que sea el mejor de su clase, que provoque la envidia de mis amigos, que no me cuestione cuando crezca, que no me traiga problemas [...], que no compita conmigo, que mañana me dé nietos o nietas tan perfectos como él o ella (que me llamen por mi nombre o por mi apodo para que no me sienta vieja) [...]. Y además deseo que alguien se haga cargo de que todo transcurra así, como lo pido. Alguien. La niñera, la escuela, la computadora, mi mamá, mi suegra, el terapeuta, el celular, McDonalds, el club, el gimnasio. Alguien. Que alguien se ocupe. Porque yo no tengo tiempo. (Citado por Vasen, 2008: p. 23).

La descripción que nos presenta Sinay es contundente, es una muestra de lo que sucede con las madres clase media, que ocupadas por sus múltiples compromisos evaden toda responsabilidad, pidiendo que otros se encarguen de ello. Pero considero que no es únicamente con las clases medias, sino que esta falta de responsabilidad de los adultos se ha extendido incluso a sectores sociales menos favorecidos. Padres que dejan a los hijos a la deriva, sin realizar ese papel tan vital que les corresponde sobre la atención y educación de estos.

Ante las evidentes transformaciones que ha sufrido la familia, planteo las siguientes preguntas:

¿Quién es la autoridad en estos tipos de familia? ¿Quién la ejerce? ¿Cuál será su eficacia? ¿Puede un niño o niña tener un desarrollo adecuado sin la responsabilidad de un adulto? Interrogantes que tienen que ver con el papel que juegan los adultos en estos momentos y de su rol como autoridad.

El padre: ¿una autoridad?

En la familia tradicional a la que hemos aludido, el varón ha jugado el papel de proveedor y jefe de familia (el hombre de la casa) y es el que tradicionalmente ostenta la figura de autoridad, el que manda, el que dispone lo que se debe o no hacer, en muchos momentos con autoritarismo. Es el *padre-ley*, es la viva expresión de la encarnación de la Ley, cuida escrupulosamente de que los hijos se ciñan a ella, ésta debe cumplirse sin regateos. Baste recordar el testimonio de F. Kafka en su *Carta al padre*, el caso del Dr. Schereber y la implementación de métodos draconianos para “educar” a sus hijos, o el texto de A. Miller (1998) sobre la *pedagogía negra* y su implementación en la educación de muchas generaciones en Alemania.

Es el padre poderoso, represor, el que ejerce o ejercía su papel de manera prepotente. Pero con las transformaciones antes mencionadas, las

cosas han cambiado. A continuación, presentamos una postura que nos parece central con respecto al padre y su función.

La función paterna

Desde la perspectiva psicoanalítica el padre juega una función fundamental, y a la pregunta *¿qué es un padre?* el psicoanalista italiano Massimo Recalcati, siguiendo a Freud, responde “La función paterna tiene como primera tarea prohibir [...]” (2015: p. 21) ¿Prohibir qué? La realización del incesto, esto significa que el padre “es aquel que sabe hacer valer la ley de la interdicción del incesto” (2015: p. 21). Lleva a cabo la tarea vital, separar al hijo de la madre, en otros términos, el padre es el que realiza «la castración». Tarea nada sencilla y en muchos casos traumática ya que el “ejercicio simbólico de la paternidad asegura al hijo la posibilidad de salir del pantano indiferenciado del goce⁹ y de aventurarse hacia la asunción singular del propio deseo.” (2015: p. 21).

Para que el padre realice esta gran tarea (la castración) es preciso tener presente que también él tuvo la misma experiencia, esto es, que “lleva consigo las marcas de la castración” (p. 22). Lo

9 El goce es un concepto acuñado por el psicoanalista J. Lacan y el concepto asociado directamente al de goce es el de satisfacción pulsional. “El ser hablante está animado por un goce que no conoce límites y por eso necesita barreras que son las de la civilización, las de la educación, incluso las de la pulsión, porque sin todo eso el goce llevaría al sujeto a la autodestrucción” (Aromí, 2015: p. 6).

que significa que el padre vivió ese evento, es una condición fundamental. El mismo Recalcati (2015) nos dice que Lacan crea la noción de la Metáfora Paterna que tiene el papel de fungir como límite, con el objetivo de lograr que el niño no quede atrapado en las pretensiones de la madre fálica. En términos coloquiales, la castración es una prohibición en dos sentidos: hacia al hijo “no te acostarás con tu madre” y sobre la madre “no harás tuyo tu producto”, dos interdicciones que el padre ejecuta, él es el encargado de poner límites, de que la ley se cumpla. Recalcati expresa que el padre es el “Padre-norma, el padre que equivale a la ley, el padre que ejerce la amenaza de eviración y que instala la ley en la familia.” (Recalcati, 2015: p. 22). El padre lleva a cabo un corte en esa dupla, en esa relación simbiótica entre madre-hijo (impedir la fusión), realiza una especie de rescate, para que hijo no quede atrapado en el narcisismo de la madre, un narcisismo que sujeta al hijo de manera atosigante, no permitiéndole ser, ni desarrollarse; es la madre que devora al hijo.

Otro aspecto central que está presente en la función paterna es la vinculación establecida entre la ley y el deseo: “La función paterna implica que el deseo se instituya sobre el fundamento de la ley de la castración simbólica.” (Recalcati, 2015: p. 34). Hemos expresado que esta función juega un papel social fundamental, al establecer la “prohibición del incesto” y dictar una norma “no reintegrarás tu producto” (regular el fuerte víncu-

lo entre madre e hijo, realizar el corte), con ello se instaura un orden simbólico, que identifica la figura del padre con la Ley, y esta, insistimos, debe ser entendida como función. Al respecto, Arvelo nos dice:

La función paterna representa una función reguladora del deseo y el goce, que censura el incesto y la fusión madre-hijo, inscribiéndose dentro de las leyes de parentesco. Es una función cultural que facilita el distanciamiento de lo biológico, de lo instintual-pulsional, favoreciendo el acceso a lo simbólico. Podemos resumir diciendo que la función paterna es una función afectiva socio-cultural, de carácter real y simbólico que trasciende las funciones que puede ejercer individualmente un padre. (2001: p. 46-47).

Esta función, de unos años a la fecha, es duramente cuestionada. Algunos psicoanalistas como De la Oliva (2017) plantean una “¿Crisis del padre?”; J. Milmaniene (2006) “El abandono de la función” y M. Recalcati (2015) “La evaporación del padre”. Desde los años 90’s del siglo pasado a la fecha está presente un gran cuestionamiento sobre la función paterna y no es casual que sean los psicoanalistas quienes de manera muy incisiva nos ayudan a comprender este fenómeno y su grave incidencia social.

De entrada, De la Oliva (2017) hace dos planteamientos:

“El padre ha sido desde siempre el que ha garantizado la transmisión simbólica de una generación a la siguiente introduciendo tanto la continuidad como la discontinuidad, en el paso de una generación a otra.” (2017: p. 1), “Antes, el padre parece que sabía cuál era su oficio, su función: incluir al hijo en el linaje familiar, transmitir al hijo su saber, hacer, su oficio, sus principios, las tradiciones” (2017: p. 4).

Siguiendo lo que hemos expuesto líneas atrás, desde la institucionalización de la familia tradicional, el padre es el encargado de la transmisión vital para las nuevas generaciones: la simbólica. Este personaje clave tenía claro cuál era su función para con los hijos, al transmitirle sus saberes, creencias, valores y tradiciones, así como implementar la ley de interdicción del incesto. Sin embargo, con las evidentes transformaciones sociales en poco tiempo, el padre, su función y lo que él representaba, se diluye (evapora) entrado en una crisis sin precedentes, al no tener una idea clara de dónde ni cómo ubicarse.

Al respecto, Milmaniene (2006) es más contundente, al plantear que el abandono de la figura del padre ocasiona severos trastornos en la constitución de los sujetos (hombres y mujeres), en algunos casos incluso efectos devastadores, que se expresan en patologías del goce o del vacío, perversiones y violencia.

Las *patologías del goce o del vacío* tienen que ver con “la alta incidencia de patologías tales

como las adicciones, los trastornos alimenticios y las actuaciones delictivas, que son una expresión de la carencia de la palabra paterna ordenadora” (Milmaniene, 2008: p. 47). Efectivamente, observamos que la cuestión es sumamente grave, el consumo de estupefacientes de todo tipo se incrementa en adolescentes y jóvenes, la anorexia y la bulimia se han convertido en un problema de salud pública en nuestro país (Torres, 2018), y el número de personas que se convierten en delinquentes de todo tipo (narcos, *huachicoleros*, secuestradores, etc.), es impresionante. Desde la perspectiva psicoanalítica estos eventos tienen que ver con la ausencia de la palabra paterna, palabra que ordena, regula, que es capaz de poner límites, ello permite que los sujetos no se desbordeen por el “goce”. El padre puede gratificar las conductas legítimas y reprender aquellas que transgreden la Ley. Cuando el padre no es capaz de imponer el orden (la Ley), viene el desborde, aparece la impunidad, el sujeto cree que puede hacer lo que quiera.

Con respecto a la noción de vacío Milmaniene nos dice:

Sólo la inscripción interiorizada de la prohibición crea *la falta*¹⁰ *en tanto vacío nombrado que se “abre” al deseo*, y cuando falta la falta, se abisma el

¹⁰ Lacan establece que la falta es lo que ocasiona el surgimiento del deseo. Fuente: [https://es.wikipedia.org/wiki/Falta_\(psicoanálisis\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Falta_(psicoanálisis))

vacío sin contorno [...]. El vacío que emerge en un mundo sin límites y sin Ley apetece exclusivamente para ser obturado de *objetos pulsionales excesivos*, tales como el alcohol, la comida o las drogas. (2006: p. 1).

Cuando la palabra paterna no hace su función no se interioriza la prohibición, entonces el sujeto no *está en falta*, recordemos que solo ella es la que permite que surja el deseo. Al *no estar*, su lugar es ocupado por el *vacío*, este emerge y se manifiesta de una manera contundente. Al no haber *Ley* tampoco hay *límites* y, por lo tanto, el sujeto puede disfrutar al máximo de todo lo que quiera: beber, comer, comprar, agredir e incluso matar; es el delirio del goce. Todos los objetos, las cosas e incluso los sujetos, están a mi disposición. El sujeto entra en un estado de frenesí, lo invade la euforia, la máxima de “disfrutar sin límites”; la única constante son los excesos, es el goce en su más alta expresión.

Sobre las *perversiones* expresa que “Así como el exceso de la presencia de la figura paterna-autoritarismo genera represiones e inhibiciones neuróticas, por el contrario, su déficit origina la prevalencia de estructuraciones perversas.” (Milmaniene, 2008: p. 50). Sin límites, sin contención alguna el sujeto es proclive a presentar comportamientos desafiantes, provocativos e incluso transgresores.

Con respecto a la *violencia* como hemos visto ha adquirido niveles insospechados y demencia-

les. El “asesinato gratuito y a sangre fría, sin ninguna motivación, resulta efecto de una violencia parricida, producto quizá de figuras paternas fallidas, irascibles y arbitrarias, y denigratorias del hijo.” (Milmaniene, 2008: p. 51). Somos testigos en prácticamente todo el país, en los estados, municipios, alcaldías, barrios y colonias, del incremento de todo tipo de delincuentes (sobre todo jóvenes), que asesinan sin resentimiento alguno. Ellos son producto de las familias perversas en las que vivieron “Las relaciones de maltrato, violencia familiar y abuso sexual, que derivan en hijos que buscan a través del crimen y del delito resarcirse de la sordidez de una infancia sin amor.” (2008: p. 52).

Lo antes expuesto muestra de manera contundente el papel central que debe jugar la función paterna y que sin dicha función estamos presenciando la “crisis”, “declinación” o “evaporación” del padre que hoy sin duda vivimos, que es uno de los factores que nos permite comprender la crisis social sin precedentes que padecemos.

A ello le podemos sumar dos aspectos más:

1. El “padre maternizado” es el padre que, en lugar de transmitir y sostener la Ley, les concede un valor superior a los cuidados amorosos excesivos por los hijos y no lleva a cabo la imposición de las normas; es la feminización del padre. Ante esta situación es importante dejar claro que si bien es necesario un vínculo amoroso del padre para con sus hijos, no debe ser en detrimento de la transmi-

sión de la Ley, ya que su palabra debe establecer la diferencia entre lo permitido y lo prohibido.

2. La figura del “adultecente”, que es el adulto que no quiere crecer, que se quedó instalado en una eterna adolescencia, pero a diferencia del adolescente, tiene poder económico, lo que le permite sumarse a las masas consumistas. Se compra ropa juvenil como la de sus hijos e hijas, va a la estética para que le hagan cortes de cabello a la moda, se tiñe el pelo como los jóvenes, tiene lo último en dispositivos tecnológicos, escucha a los artistas o grupos juveniles del momento, comparte el *Facebook* y *Twitter* de los amigos y amigas de sus hijos. Y seguramente hace suya la idea de querer ser el mejor amigo de su hijo o hija, lo cual como hemos expuesto es una soberana torpeza (Andrella, 2017).

Ante esta situación planteamos dos preguntas:

¿Un *adultecente* puede ser una figura con la cual el niño, adolescente o joven, pueda identificarse?

¿Puede el *adultecente* ser una figura de autoridad?

El docente y el declive de su autoridad

En los anteriores apartados hemos realizado un acercamiento a la noción de “autoridad” y a la figura del “padre” como autoridad; toca el turno ahora al “docente”. La intención aquí es dar una

respuesta a la pregunta ¿Qué es un docente? ¿Qué ha sucedido con la autoridad que se le reconocía?

Las diferentes acepciones que ha recibido la persona encargada de enseñar son: profesor, maestro, preceptor, catedrático y docente. Estas denominaciones son utilizadas incluso como sinónimos, pero entre ellas hay diferencias sutiles que es necesario considerar.

La palabra *profesor* se le asigna a la persona que ejerce o enseña una ciencia o arte. *Maestro* (lat. *magister*) nombra a la persona que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo, así como aquel que tiene un grado o un título mayor otorgado por una universidad. Catedrático, del latín *cathedraticus*, en el medievo era el profesor que tenía la más alta categoría en la enseñanza universitaria, así como *preceptor* era la persona que enseñaba gramática latina. *Docente* se le asigna a la persona que enseña (DLE, 2019).

Todos ellos tienen o tuvieron por tarea la de enseñar o transmitir un saber, un conocimiento, un oficio, un arte o una ciencia. Sin duda han sido una figura que ha jugado un papel importante en el desarrollo de la humanidad. Todo grupo social, etnia, comunidad, pueblo o sociedad, ha contado con personas que se han dedicado a la enseñanza de las nuevas generaciones, transmitiendo los saberes, valores, costumbres y conocimientos que consideran necesarios para vivir en su grupo social, preservando lo que sea digno de ser conservado. Ellos, maestros o profesores, serán reconoci-

dos como una *autoridad* y gozan del respeto de su comunidad.

De la autoridad intelectual a la autoridad moral

Esa autoridad del maestro no siempre ha sido la misma, ha sufrido modificaciones importantes: la misión del maestro de las universidades medievales era transmitir los saberes y el conocimiento que poseía, y el maestro jesuita era sobre todo un modelo de virtud (Varela, 1991). Por ello, la tarea del primero era transmitir conocimientos y los segundos, con su ejemplo, mostrar a sus alumnos en primer lugar el buen comportamiento que demandaba la religión cristiana. El maestro medieval era una *autoridad intelectual* y el maestro jesuita se convertirá en una *autoridad moral*.

Al respecto Le Goff (1996) afirma que:

Ese clérigo es el descendiente de un linaje original en el Occidente medieval: el de los intelectuales [...], este término designa un tipo de contorno bien definido: el de los maestros de las escuelas. Este tipo se enuncia en la Alta Edad Media, se desarrolla en las escuelas urbanas del siglo XII y florece a partir del siglo XIII en las universidades. El término designa a quienes tienen como oficio pensar y enseñar su pensamiento (p. 21).

Es un personaje singular que aparece en las ciudades, que tiene como oficio pensar, escribir y

enseñar su pensamiento, su actividad como profesor lo convertirá en un sujeto importante en el mundo medieval, se ganará un respeto y reconocimiento, convirtiéndose en una autoridad intelectual. Una de las figuras de ese momento histórico es Pedro de Abelardo, que en palabras de Le Goff “Es la primer gran figura de intelectual moderno –dentro de los límites de la modernidad del siglo XII–, Abelardo es el primer profesor” (1996: p. 47).

Sobre la transformación del maestro de una autoridad intelectual a una autoridad moral dará inicio cuando los nuevos Estados nacionales se encarguen de formar a los nuevos especialistas en las Escuelas Normales. Esta acción tiene como objetivo que el *maestro* se haga cargo de la educación de las clases populares (los hijos de la burguesía tienen sus propios espacios y sus maestros) y este nuevo maestro debe estar acorde con el nuevo momento histórico: los inicios de la industrialización de la sociedad en el centro de Europa.

Al respecto, Varela (1991), nos dice que en su formación los aprendices de maestro serán sometidos a un intenso proceso de transformación y vigilancia permanente, de forma que su vida privada se sacrificará en aras de su futura entrega y abnegación por sus alumnos. Es el surgimiento del “maestro apóstol” que está dispuesto a dar la vida por sus alumnos. La Escuela Normal tiene como objetivo formar al maestro como un dechado de virtudes, para que cumpla fielmente con lo que el Estado desea de él, que se integre con

todas sus fuerzas a las políticas de control de él mismo y de sus alumnos. Ante esta situación “El maestro no posee tanto un saber sino técnicas de domesticación, métodos para condicionar y mantener el orden; no transmite tanto conocimiento como una moral adquirida en carne propia a su paso por la Normal.” (Varela, 1991: 37). El maestro una vez “normalizado” se encargará de *docilitar* a sus alumnos, utilizando lo que Foucault (1993a) denominó *poder disciplinario*, relacionado con el binomio utilidad-obediencia: un sujeto obediente es más útil y es más útil cuanto más obediente es. El maestro tiene como tarea cotidiana transmitir algunos conocimientos y saberes, pero, sobre todo el buen comportamiento, el respeto a las normas establecidas, el esfuerzo y la dedicación al trabajo.

El docente sin autoridad

Momentos complicados viven los docentes para realizar su trabajo cotidiano, situación manifiesta de hace algunos años a la fecha, expresada con una fuerza inusitada en su autoridad. En el mundo de lo educativo se vive una crisis de la autoridad docente expresada en la gran dificultad para realizar su trabajo cotidiano con los alumnos, sobre todo con adolescentes y jóvenes. Su autoridad moral se fue diluyendo, al grado que hoy es un docente con una autoridad mínima y en muchos casos sin autoridad alguna.

Como hemos expuesto esta crisis de autoridad tiene ya algunas décadas, como lo expresó H. Arendt; su declive y desprestigio viene de lejos y se manifiesta de manera fehaciente en el trabajo de los docentes. ¿Cuáles son las causas de la crisis de la autoridad docente? ¿Qué sucedió para que su autoridad esté en franco declive?

A continuación, presentaremos algunas de las causas que generaron esta crisis.

Un aspecto central para tener en cuenta es que “ejercer la autoridad” no es una tarea sencilla, sobre todo con los jóvenes, y las manifestaciones en contra de ella han sido una constante. Ejemplo de ello fueron los grandes movimientos estudiantiles de los años 60’s en diferentes países (Francia, Italia, España, México) que se manifestaron contra la autoridad y el autoritarismo. Es la rebelión contra el padre, el director, el docente y el sacerdote. Uno de sus lemas: las estructuras al servicio del hombre y el hombre al servicio de las estructuras.

El filósofo T. Adorno (1972) en la conferencia “Tabúes relativos a la profesión de enseñar” impartida a mediados de los años 60’s del siglo pasado, exponía algunos tabúes (representaciones) sobre los maestros. A continuación, cito algunos: “la idea de que la docencia es una profesión de hambre” “en el alemán, pero también en otros idiomas, existe una serie de expresiones despectivas para la docencia; la más vulgar [...] *Steisstrommler* (percutidor de nalgas); en inglés: *schoolmarm*, para las maestras solteras y

amargadas.” “la docencia, comparada con otras profesiones académicas como la abogacía o la medicina, posee cierto aroma de algo socialmente no del todo aceptado.” (p. 65). Sobre el maestro se han ido elaborando una serie de representaciones: profesión de hambre, expresiones despectivas (que reflejan lo que algunos actores sociales piensan sobre el docente), una profesión socialmente de menor rango.¹¹ Estas representaciones repercuten sin lugar a duda en la figura del docente y en su trabajo cotidiano. ¿Cómo puede tener autoridad un docente, cuando su profesión es considerada de hambre?

Por su parte Tenti (2004) nos dice que “en el origen de los sistemas educativos modernos, la autoridad del maestro se afirmaba también como una especie de «efecto institución».” (Tenti, 2004: p. 1). Lo que significa en ese momento que el simple hecho de darle el nombramiento como “profesor” en una escuela oficial o asignar una “cátedra” lo convertía de manera inmediata en lo que indicaba el documento, esto es lo “transformaba en una persona dotada de rasgos más o menos comunes, en una persona digna de crédito. [...] el maestro gozaba ya de un respeto particular.” (Tenti, 2004: p. 2). Esto significa que el sujeto que recibía ese nombramiento tenía que

11 Una alumna de 6º semestre de la Escuela Superior de Educación Física de la CDMX durante una clase comenta que su padre, cuando le preguntaban que estudiaban sus hijos, con orgullo decía: mi hijo va a ser “ingeniero” y al referirse a su hija, con cierto desdén decía “ah, ella va a ser maestra”.

hacer un mínimo esfuerzo para realizar su tarea, se le daba una autoridad de *facto*. Pero como venimos exponiendo, los tiempos cambiaron y “el rol social ya no transmite más a los profesores la autoridad necesaria para ejercer su oficio” (Martuccelli, 2009: p. 104). Los tiempos en que un profesor entraba a su aula y sus alumnos guardaban silencio de inmediato se terminó, la razón: sus alumnos no reconocen en él autoridad alguna.

Un planteamiento que nos parece central es el del filósofo español Vinuesa (2001):

Para explicar la radicalidad de la crisis de autoridad escolar [...], basta con señalar que la aceptación del principio de autoridad, en abstracto, así como el reconocimiento y respeto, en concreto, a diversas personas —en primer término, a los educadores— como autoridades, ha formado parte, tradicionalmente, del bagaje de valores y criterios fundamentales de conducta, inculcados en el medio familiar (p. 48).

La familia ha dejado de realizar una función primordial: el legado de valores a sus hijos. Estos no han recibido de sus progenitores esa valiosa transmisión (recordemos que vivimos en una crisis de las transmisiones) y por lo tanto no han introyectado una noción fundamental: el *principio de autoridad*. Sin él, el niño o la niña asisten a la escuela para recibir sus primeras enseñanzas y es ahí donde empiezan las primeras dificul-

tades para el docente. Esto no es algo casual, sino que tiene como marco las importantes transformaciones que ha sufrido la familia y que ha generado importantes desajustes, entre ellos la pérdida prácticamente de toda autoridad sobre su descendencia. Al realizarse esa acción tan fundamental, se pierde toda posibilidad de control y disciplina sobre ellos, dado que los “hijos” se han desarrollado en escenarios de amplia permisividad y cero restricciones (puro disfrute en donde las obligaciones brillan por su ausencia). Al respecto Cueva nos dice “La pérdida del sentido de la obligación (“de la moral del deber”) –que no debe confundirse con la obediencia ciega– puede haber contribuido a que se haya perdido de vista qué es la autoridad” (Cueva, 2007: p. 252).

La pérdida de la autoridad y el incremento de la permisividad crea en los hijos, y por ende en los alumnos, un sentido de omnipotencia: “puedo hacer lo que yo quiera”, no hay límites, no los conocen. Sus padres o quien se encarga de ellos no se dieron a la tarea de promoverlos, transmitirlos o imponerlos.

Los alumnos se saben “sujetos de derechos”. Con la *Declaración de los Derechos del Niño*, emitida por la ONU en 1989, se dio un paso muy importante al otorgarle a los niños y niñas un conjunto de derechos que conciernen a la libertad y que antes eran propios de los adultos, como libertad de opinión, de pensamiento, de conciencia. Uno más, el respeto a su vida privada le

otorgó el nuevo estatus de una infancia protegida a una infancia con derechos y esto sin duda repercutió en la relación docente-alumno.

Si algún docente se atreve a corregir a un alumno por su mal comportamiento o llamarle la atención por no realizar el trabajo en el aula o las tareas escolares, el alumno recurre a su mejor defensor de oficio: sus padres. Estos se han convertido en los defensores de hijos-alumnos groseros, agresivos, insolentes, violentos, de bajo aprovechamiento y discriminadores.¹²

Algunos sectores sociales “no creen en la educación” (Camps, 2011). Padres de familia mandan a sus hijos a la escuela porque deben ir, pero no porque ellos lo consideren importante o porque tengan un proyecto para sus hijos (que vaya a la escuela para que se convierta en un arquitecto, por ejemplo). Un niño o niña que llega a la escuela sin nada (cuyos padres no creen en la educación o no han concebido un proyecto), llega vacío (no hay deseo) ¿qué interés puede tener sobre lo que le enseña su maestro? y aún más ¿qué autoridad puede tener un docente sobre los alumnos que presentan esa condición?

En una mesa de análisis sobre el problema de la educación en relación con el ejercicio de la

¹² Al respecto una profesora de inglés de una escuela secundaria pública, cuenta que en el ciclo escolar 2018-2019 al poner a trabajar a uno de sus alumnos, éste se niega a realizar la actividad y le dice “ni me mande a la Dirección, porque mandan llamar a mi mamá, viene con sus gritos de espanta-pendejos, y... no me hacen nada”.

autoridad, en la que participan tres intelectuales franceses, el moderador P. Savidan les dice a los participantes “Nos encontramos, pues, ante dos problemas: por una parte, tenemos una categoría de individuos que ya no quieren remitirse a una autoridad; y por otra, una categoría que tal vez ya no quiere ejercerla plenamente.” (Jacquard *et al.*, 2004: p. 15). Sin duda estas dos categorías son el meollo de la situación que estamos tratando: unos sujetos que no quieren saber nada de la autoridad y lo que esta significa, no la consideran importante o la ven como una instancia negativa para su libertad; y por otro lado, otros sujetos que deben realizarla (padres, docentes, directivos) pero simplemente no quieren ejercerla.

Otra causa de la crisis de autoridad se expresa en la siguiente pregunta: ¿Cómo aceptar la autoridad de profesores que, en el fondo, y más allá de sus actitudes personales, son muchas veces percibidos como agentes activos de la propia relegación escolar y más tarde social? (Martuccelli, 2009: p. 113). En un buen número de ocasiones son los docentes los encargados de llevar a cabo la *selección social* de los “buenos” y los “malos” alumnos, y sabemos que ello tiene que ver con los orígenes sociales (recursos económicos, la clase social, el capital cultural). Los alumnos que vienen de familias con mayores recursos económicos son los que tienen las mayores posibilidades de acceder a mejores niveles educativos. ¿Cómo va a respetar un alumno la

autoridad de un docente que se encarga de marginarlo, discriminarlo, estigmatizarlo y finalmente segregarlo?

Un aspecto más es lo expresada por el filósofo alemán Finkielkraut quien nos dice “La escuela es moderna y los alumnos son posmodernos” (1994: p. 131), y podemos agregar que los directivos y docentes son modernos (e incluso premodernos). La idea es contundente, primero porque la escuela sigue operando con esquemas caducos que simplemente ya no funcionan. Por otro, los docentes nos formamos en los ideales, valores y esperanzas de la modernidad, en la que teníamos (o tenemos) como referente la “cultura del esfuerzo” donde la disciplina y el deber jugaban un papel central. Todo ello, en buena medida, se ha esfumado, poco o nada tiene que ver con nuestros alumnos, con las nuevas generaciones. Estos tienen una frase para referirse a lo “viejo”, eso es “muy de ayer”, no les significa nada, no se sienten identificados con ello. Nuestros alumnos son posmodernos, son los *millenials* que están instalados con referentes sociales y culturales diferentes. A ellos dedicaremos un acercamiento en el próximo capítulo.

Otro aspecto destacable son las nuevas tecnologías que irrumpieron en el escenario social de una manera impresionante. El mundo de hoy se vive, se piensa y se siente a partir de ellas (*laptop*, celular, tableta, reloj inteligente, etc.) Sin lugar a duda se han convertido en el *nuevo dios*, una entidad todopoderosa a la que le asignamos

cualidades divinas y han atrapado toda la atención de nuestros niños, adolescentes y jóvenes, que ahí lo encuentran todo. La autoridad del docente le fue arrebatada por las Nuevas Tecnologías.

Sobre la relación entre la autoridad y la libertad Vinuesa comenta que el rechazo a la autoridad se finca en que los sujetos desean su libertad. “Quienes así opinan no parecen ser conscientes de la estrecha servidumbre de las mentalidades en el presente ni de la esclavitud de las conciencias que el analfabetismo mediático actual está originando entre grandes sectores de la población.” (2001: p. 50). En aras de defender mi libertad me rehúso a cualquier forma de autoridad. La consecuencia es que hoy millones de niños, adolescentes y jóvenes (e incluso adultos), se han convertido en adictos a las nuevas tecnologías, generando niveles de enajenación insospechados. El Dr. M. Spitzer (2013) lo llama “demencia digital”, el nombre que le da a la introducción de su libro *¿Google nos hace estúpidos?* En ella plantea que la adicción a las nuevas tecnologías tendrá serias repercusiones en los sujetos. A este tema le dedicaremos un apartado en el siguiente capítulo.

Los alumnos le tienen reconocimiento y respeto (dos aspectos de la autoridad) a su profesor o maestro por sus conocimientos (el “profe sí sabe”) si lo llegan a considerar una autoridad en la materia. Es aquí donde un buen número de docentes perdieron su autoridad, la razón es sen-

cilla: buena parte de ellos olvidaron que la formación profesional debe verse como una “escuela a perpetuidad”. Un sector importante de los diferentes niveles educativos (no solo de los profesores frente a grupo, sino directores, asesores técnico pedagógicos, supervisores, etc.) se quedó con los saberes y conocimientos básicos que les proporcionó una licenciatura y desatendieron totalmente seguirse formando, no consideraron que era vital asistir a cursos de actualización, seminarios o coloquios, cursar un diplomado o especialización en el campo educativo, que les permitiera tener herramientas conceptuales para reflexionar sobre su trabajo cotidiano. Sus conocimientos y saberes son pobres, no les alcanza para realizar un trabajo decoroso con sus alumnos. Lo anterior no es obra de la casualidad, un sector importante de docentes (hombres y mujeres) de todos los niveles educativos, son presa del conformismo generalizado (Castoriadis, 2008).

¿Puede tener alguna autoridad un docente que “no sabe”, que ante sus alumnos se muestra incapaz de transmitir algo?

Aquí es necesario preguntarnos sobre el papel de las escuelas formadoras de docentes: las escuelas normales. Su papel desde hace años es duramente cuestionado y seguramente en mucho de ello no falta razón, sobre todo por el trabajo que desempeñan un número importante de sus responsables y que está marcado por la falta de compromiso, responsabilidad y nuevos conocimientos.

El resultado: jóvenes docentes con una precaria preparación para el ejercicio profesional, sin ser jóvenes que cuenten con los conocimientos, saberes y herramientas necesarias para desempeñarse a la altura de las nuevas circunstancias.

Lo anterior atañe también a la Universidad Pedagógica Nacional que forma especialistas en el campo de la educación y la pedagogía, de los cuales un número importante de egresados se inserta en el Sistema Educativo Nacional. Si bien no es el mismo caso que el de las Escuelas Normales, debiéramos hacer una fuerte autocrítica a lo que hoy hacemos.

Capítulo cuatro: Nuevas subjetividades y desafíos de la docencia

Este capítulo tiene como primer objetivo realizar un acercamiento al significado de la subjetividad y para ello se presentan las definiciones de cinco autores: M. Foucault, F. Guattari, S. Ortner, L. Fernández y E. Galende. Sus planteamientos sobre la subjetividad nos permitirán comprender qué es y cuáles son sus aspectos inherentes. Acto seguido abordaremos uno de los fenómenos sociales que han marcado a la sociedad desde los años 70's del siglo pasado hasta el momento actual: el narcisismo. La intención es saber ¿qué es?, ¿qué lo caracteriza?, ¿cómo se manifiesta? Las respuestas nos permitirán dar cuenta de cómo se constituyen las nuevas subjetividades. En el tercer apartado se presenta uno de los inventos que ha venido a transformar al mundo: el Internet y la Red. Brevemente expondré cómo ha marcado la vida cotidiana de millones de seres humanos. Para cerrar el capítulo se presentan algunos de los desafíos de la docencia.

Como ya lo hemos expuesto a lo largo del libro, en las últimas cuatro décadas hemos presenciado transformaciones sociales que han venido a cambiar el espectro social en el que los docentes nos

desempeñábamos, razón por la cual el trabajo cotidiano de las y los docentes se ha hecho más complicado, enfrentando situaciones inusitadas para los que no estábamos preparados. Pero aun así la docencia se lleva a cabo, los docentes asisten a sus escuelas con la firme intención de realizar su trabajo con sus alumnos. Cerramos el capítulo con algunas consideraciones que pueden ayudar a pensar el trabajo docente y seguir apostando por el acontecimiento ético que es la educación.

Una aproximación a la subjetividad

Lo *subjetivo* durante mucho tiempo ha sido duramente cuestionado. La razón es simple: el surgimiento del método científico en el amanecer de la modernidad (con Galileo Galilei), su gran desarrollo, y al mismo tiempo los postulados que afirmaron que únicamente mediante el *método científico* se puede hacer ciencia, lograr un conocimiento y una verdad objetiva del objeto o fenómeno estudiado. Por ello, la *objetividad*¹ en todos los campos del saber se convirtió en el gran referente, teniendo presente las nociones de lo medible, lo

1“La objetividad corresponde al esfuerzo para evitar que inclinaciones personales o grupales de los investigadores desvirtúen la investigación, o sea, para detectar y anular (o por lo menos, minimizar) la influencia de las preferencias, posiciones teóricas consolidadas, intereses y prejuicios sobre los resultados de la investigación.” (Cupani, 2011) Disponible en: <http://www.colpsicoanalisis-madrid.com/crisis-del-padre/>

observable y lo cuantificable. Es el triunfo de la tradición galileana, y todo lo que no se ajustara a esos parámetros no podía ser catalogado de científico o verdadero, ya que carecía de *objetividad*.

Por lo tanto, todo aquello que entrara en el campo de lo *subjetivo* no tenía cabida en la ciencia (ya que esta es producto de un trabajo eminentemente racional), es señalado como “algo” sin valor científico. Incluso de lo subjetivo emana el *subjetivismo*, el cual tiene que ver con lo irreal, lo imaginario y lo fantasioso. Todo lo que parte del sujeto era considerado como fuente de error o aspectos que van a perturbar la posibilidad de alcanzar un conocimiento objetivo.

Sin embargo, con los duros cuestionamientos a esta visión en la segunda mitad del siglo XX y con el gran desarrollo de las ciencias sociales una nueva visión fue abriéndose camino: la investigación cualitativa. En ella la noción de lo subjetivo dejó de tener su connotación peyorativa, siendo considerada como un elemento inherente al desarrollo de toda investigación científica. Se entiende que lo *subjetivo* está presente todo el tiempo ya que quien realiza la acción de investigar es un sujeto de carne y hueso con intereses, necesidades, temores, deseos y pasiones. Estas nociones constitutivas de la subjetividad están presentes no únicamente en el campo de la investigación científica, sino en todos los espacios sociales en donde participan los seres humanos, hombres y mujeres. Para ahondar en el tema, a continuación se presentan las siguientes definiciones de subje-

tividad, las cuales nos aportarán elementos para una mejor comprensión.

La primera es del filósofo francés M. Foucault, que sobre la subjetividad nos dice “entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo.” (Citado por Morey, 1991, p. 21).

Para entender lo que significa para Foucault la “experiencia” es necesario remitirnos a la idea que va a plantear sobre ella en su último periodo (sus trabajos sobre la ética). Concretamente sobre la “experiencia de sí” y su vínculo con los “juegos de verdad”,² es conveniente tener presente que no se trata de los conocimientos ni de las certezas que estos nos puedan proporcionar, “[...] sino un análisis de los ‘juegos de verdad’, de los juegos de falso y verdadero a través de los cuales el ser se constituye históricamente como experiencia, es decir, como poderse y deberse ser pensado.” (1993: p. 10). La experiencia de sí mismo que lleva a cabo un sujeto está directamente relacionada con los juegos, con las verdades que ellos producen y que le permitirán al sujeto llevar a cabo una reflexión y a partir de ella, un trabajo sobre sí mismo. En la

2 Sobre los juegos de verdad es necesario tener presente la siguiente aclaración del propio Foucault: “El término juego puede inducir a error: cuando hablo de juego me refiero a un conjunto de reglas de producción de la verdad: es un conjunto de procedimientos que conducen a un determinado resultado que puede ser considerado, en función de sus principios y de sus reglas de procedimiento, como válido o no, como ganador o perdedor.” (www.pagina12.com.ar).

cultura en la que el sujeto se desenvuelve se ponen en relación campos de saber (pedagógicos, psicológicos y médicos) con normas de conducta dispuestos en reglamentos de toda institución (familiar, escolar y religiosa), de estos saberes y normatividades se generan prácticas concretas por medio de las cuales se normaliza a los sujetos.

A ellas se le opondrán otras prácticas que se resisten a la normalización, donde los sujetos llevan a cabo un trabajo sobre sí mismos, que los llevan a realizar una experiencia diferente, en vías de hacer de la vida “una obra de arte”.

La segunda definición es la del filósofo y psicoanalista F. Guattari, que a la pregunta ¿qué es la subjetividad humana? responde “Un factor, no superestructural [...], sino algo a través de lo cual se constituye la existencia humana, individual y colectiva.” (2015: p. 252). En otro lugar la define como “el conjunto de condiciones por las que instancias individuales o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial *sui referencial*,³ en adyacencia o en relación con una alteridad, a la vez subjetiva.” (Guattari, 2008: p. 61) Su primera respuesta es contundente al plantear que la subjetividad funda la existencia, la instituye. En la segunda, no es algo que traemos instalado en los genes, sino que es producida por múltiples

³ Para afirmar la presencia de la enunciación en la frase como elemento de la lengua, es decir, como entidad construida por necesidad de la explicación y no un dato observable. En relación con la expresión “sui-referencial” para todo acto de enunciación, véase: www.archivo-semiotica.com.ar

instancias sociales, por ello Guattari dice que “La subjetividad, de hecho, es plural, polifónica” (2008: p. 57). Una instancia por sí sola no la determina o está por encima de las otras, más bien las relaciones entre ellas son las que le darán la posibilidad de surgir como un espacio existencial (territorio que es concebido como un proceso de singularización), donde todo lo que tiene que ver con la vida humana es fundamental, y la subjetividad no puede ser entendida sin el “otro” y sin la naturaleza. Al respecto nuestro autor plantea: “La única finalidad aceptable para las actividades humanas es la producción de una subjetividad que de manera continua auto enriquezca su relación con el mundo” (2008: p. 71).

En la entrevista que le hace O. Zahm a Guattari le pregunta ¿podría aclarar de manera más precisa qué es para usted subjetividad? su respuesta:

“Es la interdependencia de los individuos: su crecimiento, su educación, su bienestar material, social, sus relaciones de valores. Más allá de las relaciones interpersonales, existen también las relaciones con el medio tecnológico. La subjetividad no es solamente humana. Es igualmente maquina”.⁴ (Guattari, 2015: p. 253).

4 “Una máquina, para Guattari, sería un ensamblaje de componentes heterogéneos que dan lugar a un cierto acontecimiento de lo real: componentes sociales, subjetivos, tecnológicos, energéticos, corporales, espaciotemporales.” (Pérez, 2009: p. 126).

La tercera definición es de la antropóloga cultural S. Ortner, quien afirma que “la subjetividad es una dimensión fundamental de la existencia humana [...]” y considera que esta “es el conjunto de modos de percepción, afecto, pensamiento, deseo, temor, etcétera, que animan a los sujetos actuantes.” (citado por Aquino, 2013: p. 273). Desde otra disciplina está presente un planteamiento similar, al establecer una relación definitiva entre subjetividad y existencia, incluso los aspectos (percepción, afecto, etc.) que son propios del sujeto son creados por las instancias individual y colectiva que menciona Guattari.

Un aspecto más a comentar es el de la *existencia*, ya que aparece tanto en Guattari así como en Ortner. La existencia tiene que ver en primer lugar con lo que “está ahí” con algo que *se da*, es la manera de nombrar a la realidad. ¿Pero a qué realidad nos referimos? La respuesta la da Arendt: “la existencia no designa nada más que el ser del hombre, independientemente de toda cualidad [...]” (1968: p. 48). El ser del hombre que en palabras sencillas es el ser humano que, en vínculo con otra u otras subjetividades, construye una conciencia de sí, brindándole la capacidad de pensar, sentir y actuar, permitiéndole reflexionar sobre su propia existencia, su andar por el mundo, en suma, sobre su vida. Lo anterior se sintetiza en un fragmento del bello poema *Piedra de sol* de Octavio Paz (2008): “Para que pueda ser he de ser otro, / salir de mí, buscarme entre los otros, / los otros

que no son si yo no existo, / los otros que me dan plena existencia.”

La cuarta definición es la de la psicoanalista Fernández quien nos dice que

La subjetividad se constituye en múltiples espacios colectivos, la escuela, la familia, el trabajo, lo medios. Para el psicoanálisis la subjetividad no se despliega en el nivel excluyente de la intimidad sino en todos los ámbitos que contribuyen a la constitución de una subjetividad social que interviene en la búsqueda de sentido y significaciones tanto a nivel personal como colectivo. (1999: p. 60).

Una definición más es de otro psicoanalista, el argentino E. Galende, para él:

La subjetividad es un sistema de representaciones y un dispositivo de producción de significaciones y sentidos para la vida, de valores éticos y morales gobernados por el deseo inconsciente y los ideales del yo, que determinan en su conjunto los comportamientos prácticos del individuo. (2004: p. 26).

De la primera definición podemos destacar que efectivamente las instituciones (y las instancias individuales y colectivas, diría Guattari) han jugado y juegan un papel central en la constitución de la subjetividad, ya que esta necesita del otro o de los otros (nos referimos al prójimo: papá y mamá, hermanos y familiares, así como vecinos, compañeros de escuela, los amigos del barrio y

profesores). Esto hasta hace poco eran indiscutible pero como más adelante veremos, hoy los medios de comunicación, Internet y las redes sociales ganan terreno de manera impresionante en la constitución de la subjetividad.

De la segunda definición, es importante mencionar que la representación “no es un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa.” y “funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas.” (Abric, 2011: p. 13). La representación siempre es signo de algo y ese algo, no se refleja de manera mecánica en el aparato perceptual del sujeto, va siempre más allá, lo que permite comprender su realidad social y su accionar en los espacios donde participa.

La subjetividad está vinculada con el sentido de la vida y este, sin duda, es un aspecto central en la vida de todo sujeto. Al consultar el DLE (2019) recuperamos tres significados: “conocimiento con el que se ejecuta una acción”, “la razón de ser” y “orientación”. El sentido nos brinda una dirección, nos dice hacia dónde, con plena conciencia de la actividad que vamos a realizar. Grondin expone que la palabra tiene “un sentido direccional: designa simplemente una dirección de un movimiento” y “en un sentido un poco más reflexivo, una capacidad de juzgar, de apreciar la vida” (citado por Torres, 2017: p. 68). Una idea más es que el sentido no lo heredamos, no lo traemos ins-

talado, el “sentido es algo que se construye” (Eagleston citado por Torres, 2017: p. 68). De manera paulatina, en su vida en sociedad, los sujetos lo van construyendo a partir de lo que los otros le transmiten (ideas, creencias, conocimientos y maneras de comportarse). Como hemos visto, la transmisión será un aspecto vital en el desarrollo de cada uno de nosotros.

Al respecto Beuchot nos dice “De hecho el ser humano común se plantea en algunos momentos de su vida el problema del sentido de su existencia. Es lo que lo hace continuar viviendo. Como hermeneuta, pienso que esa es la pregunta fundamental.” (2012: p. 101) y en el mismo tenor Mèlich plantea que “Los seres humanos necesitamos de «orientaciones de sentido» para poder vivir” (2002, p. 23) Sin las orientaciones vamos sin rumbo por la vida, prácticamente extraviados. Un ejemplo de ello podemos observarlo sobre todo en adolescentes y jóvenes que no son capaces de encontrar algún sentido a su vida, algo que les permita moverse, actuar, luchar por un ideal, por terminar sus estudios, un trabajo, etcétera.

Algunos aspectos que caracterizan a la subjetividad son:

- Es eminentemente de naturaleza social (nada de ella tiene que ver con lo biológico).
- Toda subjetividad es singularidad (nunca es igual a otra subjetividad).
- Es proceso y producto, que surge de los vínculos que establece con el otro y los otros.

- No es una entidad cerrada o determinada de una vez y para siempre.
- Es un sistema abierto al mundo y por ello se estructura permanentemente.
- Se constituye en la relación dialéctica entre el mundo interior y el mundo exterior (la realidad social).
- Es espacio de existencia, un espacio donde juega una “estética de la existencia”.

Narcisismo y la producción de la subjetividad actual

En el anterior apartado hemos realizado un acercamiento a la noción de subjetividad, lo que nos ha permitido tener una idea más amplia de lo que significa. La intención en este apartado es presentar un fenómeno que caracteriza a nuestra sociedad a partir de los años 70's del siglo pasado: el narcisismo, que sin duda ha marcado de manera definitiva a las sociedades actuales, su presencia es apabullante y tiene un papel definitivo en la constitución de las nuevas subjetividades. A continuación, presentamos algunos de los aspectos más significativos que caracterizan al narcisismo.

Para iniciar, el DLE (2019) nos dice que narcisismo es la manía propia del narciso, al que define como “Hombre que cuida demasiado de su arreglo personal, o se precia de atractivo, como enamorado de sí mismo”. Podemos destacar el cuidado, su presunción (guapo, hermoso) y que se

quiere a sí mismo. He aquí un primer acercamiento que tiene algo de cierto, pero que raya en la percepción que tiene el ciudadano común. Para ir al fondo del asunto nos centraremos en dos libros que consideramos fundamentales en el tema: el primero es el del sociólogo norteamericano Ch. Lasch *La cultura del narcisismo* (1979) y el segundo del médico y psicoterapeuta norteamericano A. Lowen (discípulo de W. Reich) *Narcisismo. La enfermedad de nuestro tiempo* (2000). Consideramos que no es obra de la casualidad que los autores sean norteamericanos, ya que será la sociedad norteamericana donde el fenómeno se desarrollará y éste se propagará de manera paulatina a nivel global.

De entrada, Lasch (1979) va a exponer que a nivel internacional hay gran malestar social y se lo atribuye a las crisis recurrentes del capitalismo, el cual influye de manera incuestionable en la crisis de la cultura occidental. Uno de los factores de esta crisis se la debemos al liberalismo (hoy neoliberalismo), que está hundido en una crisis política y social que vulnera a amplios núcleos de la población de todas las sociedades que han adoptado este sistema económico. Esta situación no debe perderse de vista, ya que es el contexto económico-social donde el narcisismo ha tenido las condiciones para emerger y desarrollarse con una fuerza inusitada.

Una primera idea de Lasch es que “El narcisista no se interesa en el futuro, en parte debido al poco interés que tiene en el pasado.” (1979: p. 17).

A él solo le interesa el presente, el aquí y el ahora. No hay interés por el pasado porque es visto como algo sin importancia, sin utilidad alguna, por lo tanto, es incapaz de volver la vista atrás, de intentar evocar acontecimientos del pasado que en buena medida determinan el presente, así como los momentos gratos y los no gratos con sus seres más cercanos, mucho menos atesorar recuerdos de eventos que en un futuro le ayuden a comprender algo de su vida. Esto se debe a que en:

Una sociedad narcisista [...] la devaluación cultural del pasado no solo refleja la pobreza de las ideologías predominantes, que han perdido su asidero en la realidad y abandonado el intento de controlarla, sino la pobreza de la vida interior del propio narcisista. (1979: p. 17).

Observando el escenario social nos damos cuenta de que el menosprecio del pasado por este tipo de sociedad revela una doble pobreza: la primera es que sin pasado no hay asideros, no hay referentes que logren ubicarnos en nuestra realidad (en lo que vivimos en estos momentos) y, al mismo tiempo, muestra de manera evidente la pobreza de la vida interior del sujeto narcisista. El pasado no puede ser visto como un estorbo, sino como un aspecto fundamental de nuestra existencia, que vamos a necesitar para enfrentar de mejor manera el futuro. Nos dice Lasch que “la devaluación del pasado se ha transformado en uno de los síntomas más relevantes de la crisis cultural.” (1979: p. 19).

En su análisis Lasch crítica algunos autores que ven en el narcisismo únicamente aspectos superficiales como la vanidad, el egoísmo o admiración a sí mismos. Para un análisis profundo de lo que es el narcisismo debe considerarse que la personalidad narcisista (su estructura) está directamente ligada a los cambios que ha sufrido la sociedad y la cultura. Para tener una mejor comprensión de este fenómeno social y penetrar en los rasgos del carácter asociados con el narcisismo patológico, es vital tener presente el contexto (las importantes transformaciones sociales) así como su impacto en la dimensión psicológica de los sujetos que forman parte constitutiva de esa sociedad donde se suceden esas transformaciones. No podemos (como antaño) por un lado analizar a la persona y por otro a la sociedad como entidades aisladas, sin ningún tipo de conexión.

De igual manera Lowen nos dice que:

El narcisismo es una enfermedad tanto psicológica como cultural. En el plano individual, denota un trastorno de la personalidad caracterizado por una dedicación desmesurada a la imagen en detrimento del yo. A los narcisistas les preocupa más su apariencia que sus sentimientos. (2000: p. 11).

El autor es claro, se trata de una enfermedad donde están involucrados tanto la psique como la cultura imperante. El sujeto ve afectada su personalidad, ésta sufre un trastorno. Esta afectación se ve expresada en una dedicación incondicional a

su imagen corporal, a realizar acciones para lograr un cuerpo atractivo (la imagen es lo que cuenta); por esa razón asiste al gimnasio, toma suplementos alimenticios o acude a centros de estética personal para lograr su cometido.

Para definir de manera precisa a un narcisista, Lowen recurre al psicoanalista Rubin, quien dice que “El narcisista se convierte él mismo en su propio mundo y a su vez cree que el mundo entero es él.” y Kernberg (también psicoanalista) considera que en los narcisistas “se encuentran diversas combinaciones de ambición desmedida, fantasías de grandeza, sentimientos de inferioridad y excesiva dependencia de la admiración y aclamación externas.” (citados por Lowen, 2000, p. 21).

Su trastorno le hace creer que él es una entidad única, al crear un “yo” grandioso y una gran “imagen de sí” (quedando atrapado en esa imagen, que no corresponde a la “imagen” de quien es en realidad). El narcisista simplemente no se cree mejor, él *es el mejor* en todos los espacios donde participa. La noción del *más* se introyecta (está presente en todo lo que es), él no es solo atractivo, es el *más atractivo*; no solo es inteligente sino el *más* inteligente; así como el más capaz y el más encantador.

De esta manera va transitando por la vida, buscando la admiración de los demás, encantando a las personas que están a su alrededor, generalmente para explotarlas y, cuando no le sirven, desecharlas. Pero él, no siente nada por ellos e incluso en su interior los desprecia (parte de su

pobreza interior). Sin embargo, esa situación se vuelve contra él. Al respecto Kernberg explica que “su devaluación de los demás, y su falta de curiosidad por ellos, empobrece su vida personal y refuerza la «experiencia subjetiva de vacío»”. (citado por Lasch, 1979: p. 62). Incluso no únicamente de vacío, muy en su interior está presente lo que nos plantea Sennett: “el narcisismo tiene más en común con el odio a uno mismo que con la admiración de uno mismo”. (citado por Lasch, 1979: p. 53).

El narcisista sufre un trastorno y “la perturbación básica de la personalidad narcisista es la negación del sentimiento.” (Lowen, 2000: p. 23). En el comportamiento cotidiano del narcisista los sentimientos no aparecen, su relación con los demás es fría, son buenos seductores, tienen un don especial para manipular a los demás y diariamente se esfuerzan por tener el poder y control de toda situación, ya sea el trabajo, con su familia e incluso en sus lugares de esparcimiento. Sin duda “Cuanto más narcisista es un individuo menos se identifica con sus sentimientos” (Lowen, 2000: p. 30), su disposición emocional para con los otros no aparece y no tiene ninguna intención de cultivarla.

Un aspecto más que destaca Lowen es que:

Desde el punto de vista cultural, se puede entender el narcisismo como una pérdida de valores humanos –ausencia de interés por el entorno, por la calidad de vida, por las demás personas–. Una sociedad que sacrifica su medio natural para obtener

dinero y poder, no tiene sensibilidad para las necesidades humanas. (2000: p. 11).

Lowen (al igual que Lasch) es contundente: el narcisismo es una enfermedad no únicamente psicológica sino también cultural. En las sociedades posmodernas los valores humanos han sufrido un deterioro considerable (están muy a la baja) y en algunos grupos humanos prácticamente han desaparecido. Los valores imperantes son el dinero, el poder y el disfrute máximo, en detrimento del medio ambiente, de la vida y del otro. Desde hace un buen tiempo, el delirio por poseer objetos ha socavado la sensibilidad de lo humano y los aspectos que le daban soporte y la hacían crecer.

Esta cultura de nuestro tiempo, originada en los años 70's del siglo pasado, ha elaborado pautas propias que promueven e idealizan el ser joven y apuesto o joven y bella, lo que ha creado un culto desmedido por el cuerpo, éste se ha convertido en un referente por excelencia de la cultura posmoderna. A la postre se crea un gran temor a envejecer, y por ello sobre la vejez se vuelca todo un conjunto de estigmas y estereotipos: lo viejos son un estorbo y son inútiles, dejando de valorar en ellos sus saberes, conocimientos y experiencia.

La única realización que cuenta en estos momentos es ser famoso, ser el centro de atención. En la sociedad del espectáculo hombres y mujeres, luchan por alcanzar la fama en lo deportivo, las expresiones artísticas, lo intelectual, la academia, etcétera. En todos los espacios sociales un

número importante de sujetos están dispuestos a manipular a los otros (amigos, compañeros de trabajo, familiares) con el afán de alcanzar sus metas.

Un aspecto más de Lasch llama nuestra atención, cuando plantea que:

El narcisismo es, siendo realistas, la mejor forma de lidiar con las tensiones y ansiedades de la vida moderna. Las actuales condiciones sociales tienden a hacer aflorar rasgos narcisistas que están presentes en mayor o menor grado en cada uno de nosotros. (1979: p. 73).

Esta cuestión es preocupante, ya que es posible que un número importante de nosotros nos volvamos narcisistas. Y no solo eso, sino que considero que es todavía más alarmante lo que plantea el psicoterapeuta y psicoanalista Burgo:

[...] muchos individuos, aun sin cumplir con todos los criterios para ser formalmente diagnosticados con trastorno narcisista de la personalidad, son narcisistas a pesar de todo. Narcisistas extremos, como suelo nombrarlos. Conviven con nosotros a diario, causan daño en nosotros, hacen estragos en nuestras vidas y estamos mal preparados para lidiar con ellos. (2015: p. 21).

Por lo anterior, basta mirar a nuestro alrededor y darnos cuenta de que efectivamente convivimos con muchas más personas narcisistas de lo que

creíamos, y por supuesto, que las instituciones escolares no son la excepción.

Rasgos de las nuevas subjetividades

Galende (2004) en sus reflexiones sobre la producción de la subjetividad presenta algunos rasgos que están presentes en un sector amplio de la juventud en este momento. Es importante mencionar que la noción de “juventud” se ha expandido en ambos extremos, y en estos momentos se considera que va de los doce hasta los treinta años. Sus rasgos son:

- “*Pasivización* de los individuos respecto a la cultura y la vida social.” (Galende, 2004: p. 45) Aquí hay que destacar el papel que ha jugado y juega la “sociedad del espectáculo”, donde al ciudadano común se le tiene destinado un único papel: el de espectador. Cabe mencionar que su papel lo desempeña de muy buena manera, se entusiasma, disfruta y goza, de los cientos o miles de imágenes que se le presentan (donde primará todo tipo de violencia física, psicológica, de género). Ello va generando que el espectador, ya sea niño, adolescente, joven e incluso adulto, no logre distinguir entre la realidad y lo virtual, al mismo tiempo que va perdiendo paulatinamente sus posibilidades de ser actor en los espacios sociales donde trabaja o estudia e ir mermando su capacidad de reflexión.

- “*Saturación del yo*, que se hace posible por esta pasivización, en la que el individuo está sometido a diversas estrategias de información, consumo, pornografía, etcétera, que generan la sensación subjetiva de un «lleno» sobre la vivencia, de un vacío de relación con los otros.” (Galende, 2004: p. 45-46). Todos y todas (niños y niñas, los y las adolescentes, los y las jóvenes, y los adultos) están expuestos a “toneladas” de información: deportiva, política, desastres naturales, chismes de la farándula y nota roja. Si eso no fuera suficiente abundan las *fake news* que evidentemente son creadas con fines políticos y juegan un papel por demás perverso. A ello se suman las “toneladas” de información basura (estiércol) que es consumida por amplios sectores de la población, creando consumidores coprófagos. Ello va creando la extraña sensación de estar “lleno”, pero en realidad el sujeto entra en un estado de saturación y esta situación no le permite establecer relaciones con los otros, esta posibilidad la va perdiendo. Esta “lleno” de basura mediática y totalmente “vacío” de relaciones o vínculos con los otros.
- Otro aspecto para destacar concierne a la sexualidad como un espacio fundamental en la vida de todo ser humano. Hay una inmensa proyección de imágenes pornográficas que logran saturar al “yo” de cualquier adolescente o joven, imágenes que distorsionan en buena medida su incursión en el ejercicio de su sexualidad e incluso perturban las posibilidades de encuentros erótico-amorosos. Esto a la postre “termina aplastando al deseo por su misma saturación” (Galende, 2004: p. 46).

- “*Maquinización*, y en algunos casos robotización, de los vínculos con el otro, por la vía de una concepción utilitaria de las relaciones sociales” (2004: p. 46). Los vínculos, como ya lo hemos mencionado, no viven su mejor momento, son endebles. En una sociedad tecnologizada, los fuertes vínculos que establecíamos con los otros (padres, tíos, hermanos, la pareja sentimental, maestros y amigos) han dejado de tener esa característica, las relaciones con los otros son de utilidad, esto es, en que me puedes ser útil para que «yo» logre mis objetivos en la escuela o el trabajo, los otros son a partir de mis intereses o de los beneficios que una relación me pueda dejar.
- “*Superficialidad* en los afectos, con una cualidad subjetiva que parece realista por lo desapasionada, práctica en su relación con los otros por la ausencia de compromiso emocional” (2004: p. 46). La falta de compromiso emocional con el “otro” o los “otros” es un aspecto más del deterioro de las relaciones sociales, si en el interior los vínculos son a partir de la utilidad. Aquí la relación afectiva con la pareja es de frivolidad, una relación sin sustancia y efectivamente sin compromiso real. Las personas en la modernidad líquida viven en una eterna paradoja, buscan desesperadamente estar relacionados y al mismo tiempo desconfían de “estar relacionados” y si es “para siempre” con mucha mayor razón, “porque temen que ese estado pueda convertirse en una carga y ocasionar tensiones que no se sienten capaces ni deseos de soportar siempre, y que pueden limitar severamente la libertad que necesitan –sí,

usted lo ha adivinado— para relacionarse.” (Bauman, 2005: p. 8).

- “*Dominio del valor de cambio sobre el valor de uso*, tanto en los objetos cotidianos del consumo como en el trato con las demás personas” (Galende, 2004: p. 48). El consumo se ha convertido en el eje sobre el cual gira la vida de millones de personas, la razón de ser de la persona consumista es comprar todo lo que sea posible. A diario nuevos productos invaden el mercado que las masas consumistas van a adquirir. Una consecuencia de esto es que los objetos son importantes por lo que cuestan y por el acceso que un sector de la sociedad tiene para adquirirlos y no por el uso que se les va a dar. Esta misma situación se traslada a las personas con las que se convive (con los seres queridos), que es una relación que se pervierte: las personas son tratadas como objetos que se utilizan y, cuando ya no sirven, son desechados.

Internet, dispositivos y redes sociales

De las grandes transformaciones, la tecnológica es sin duda la más importante de las originadas el siglo pasado. Una manifestación de ello es Internet, esta Red informática que es el sello por excelencia del mundo globalizado. Este sistema de redes interconectadas que ofrecen una gran diversidad de servicios ha venido a transformar todos los espacios sociales y por ende las relaciones sociales de la mayoría de los habitantes de

este planeta. Internet es un fenómeno cultural planetario que trasciende el ámbito de la tecnología y de la manera como hoy nos comunicamos, rompiendo las formas tradicionales de comunicación del mundo moderno. La influencia en el campo de la comunicación, las finanzas, la educación y el desarrollo científico, es definitivo, no hay discusión alguna. Al respecto Constante y Chavery dicen “Claramente internet es una de las creaciones más importantes y poderosas de todos los tiempos”. (2015: p. 10), generando toda una revolución a nivel mundial.

Su presencia es abrumadora: está en las universidades, los centros financieros, las empresas, los centros de investigación científica, los hogares y en nuestro bolsillo o portafolio, es omnipresente. Una pregunta pertinente es ¿cómo se ha manifestado en nuestras vidas? ¿Cuáles son sus efectos?

Un primer aspecto es que “Internet no se concibe sin una pantalla” (Ezcurdia, 2015: p. 15). El celular, la *laptop*, la TV, el *iPad* y la *tablet*, son dispositivos provistos de pantallas que permiten visualizar la información. Nuestros ojos han dejado de mirar a las personas o a la naturaleza, porque hoy están postrados en una pantalla, ocupando toda su atención. Máxime si consideramos que hoy “La pantalla-internet o el internet-pantalla, ocupa cada vez más lugares en la vida cotidiana de los individuos y las colectividades” (Ezcurdia, 2015: p. 21). En el lugar en donde nos encontremos: casa, hospital, escuela, centro recreativo, un restaurante, el estadio y las avenidas, hay una

pantalla. Su poder de seducción es inmenso, atrapa fácilmente la mirada. Cuando esto sucede entramos en un estado de trance, las imágenes que nos muestran tienen un poder sobre nosotros, los estímulos penetran por nuestro aparato perceptivo y es difícil poder evadir esta situación.

Desde hace algunos años estamos conectados permanentemente, esto es posible con la llegada al mercado de los teléfonos inteligentes. Antes era necesario estar frente a una computadora fija, hoy eso es cosa del pasado. Los nuevos e increíbles dispositivos tecnológicos nos permiten estar conectados siempre y en cualquier lugar, tenemos a nuestra disposición una amplia gama de servicios: comprar productos, bajar música, acceso a video juegos, video conferencias, videos musicales, libros digitales, consultar el acervo de las bibliotecas, pornografía, todo tipo de propaganda, artículos científicos, noticieros, los chismes de la farándula, eventos o acontecimientos impactantes que conocemos en el momento en que suceden. De ahí el planteamiento de «un invento portentoso», que nadie puede negar.

Como dice Carr: “Los beneficios son reales. Pero tienen un precio. [...] Proporcionan la materia del pensamiento, pero también modelan el proceso de pensamiento.” (2019: p. 18). Efectivamente hay beneficios, sin duda, nos facilitan infinidad de tareas, nos proporcionan información valiosa, nos ponen en comunicación de manera inmediata con otra persona, pero también basta oprimir una tecla para atiborrarnos de “basura mediática”. La conse-

cuencia es que sin darnos cuenta esta Red informática va dando forma a nuestra manera de pensar, de sentir y de actuar, sin realizar ningún tipo de coacción. Por ello Spitzer nos dice “Y de esto se deduce por fuerza que el manejo diario de los medios digitales de comunicación es imposible que no tenga consecuencias para nosotros, los usuarios.” (2013: p. 11). Estamos ante una tecnología tan maravillosa, de la que prácticamente todo el mundo hace uso y que nos auxilia en nuestras tareas cotidianas.

Podemos preguntar:

¿cuáles son esas consecuencias?

Una primera respuesta es la de N. Carr (2019) quien al analizar la influencia que ha tenido Internet sobre el mismo nos dice: “lo que parece estar haciendo la Web es debilitar mi capacidad de concentración y contemplación.” (p. 18 -19), y al comentar esta situación con algunos de sus amigos, se da cuenta también de que “Cuanto más usan Internet, más tienen que esforzarse para permanecer concentrados en textos largos” (p. 19) y un colega le expresa “«He perdido casi completamente la capacidad de leer y absorber un artículo largo en pantalla o en papel»” (p. 19) y uno más dice “debería estar leyendo mucho, pero no lo hago. Acorto. Hago *scrolling*.⁵ Tengo muy poca

5 *Scrolling* literalmente significa desplazamiento.

paciencia para los argumentos largos, trabajados, matizados” (p. 20).

Las consecuencias del uso de Internet son impactantes, máxime que quienes están manifestando lo anterior no son adolescentes o jóvenes universitarios, sino escritores o responsables de alguna revista o estudiantes de doctorado. Ellos se han dado cuenta de que están perdiendo la capacidad de concentración, de poder leer y asimilar la información que el texto les proporciona, además de una disminución de la paciencia necesaria para abordar un texto en profundidad.

Ahora pensemos en niños y niñas, adolescentes y jóvenes, que han crecido con el uso del Internet y los dispositivos tecnológicos, la llamada «generación Web». Muchos de ellos no leen como antaño de izquierda a derecha y de arriba abajo, sino que simplemente desplazan su mirada en busca de un dato, una frase que sea pertinente o les pueda ser útil. Si antes la lectura de libros era una práctica cotidiana (una novela, un texto académico o un artículo periodístico) a nivel medio superior y superior, hoy esa práctica va desapareciendo, dado que es muy complicado que los estudiantes lean un libro completo o cuando menos algunos capítulos de este.

El uso del Internet se ha vuelto una práctica compulsiva (e incluso enajenante o alienante)⁶

6 Para Marx «alienación» es ante todo la manera de denotar aquella relación objetiva en la cual los productos del hombre —productos tan diversos como la religión, la ideología, el estado, la mercancía, etc. — se enajenan frente al hombre, es decir, se sustraen

por amplios núcleos de la población. De manera vertiginosa la Web se ha convertido en una parte fundamental de nuestra existencia: en el trabajo, en la escuela y en la vida social; nuestra vida gira a su alrededor, la vida cotidiana es inconcebible sin ella. Pero nos dice Carr:

“Lo que estamos entregando a cambio de las riquezas de Internet [...] es lo que Karp llama «nuestro viejo proceso lineal de pensamiento». Calmada, concentrada, sin distracciones, la mente lineal está siendo desplazada por una nueva clase de mente que quiere y necesita recibir y diseminar información en estallidos cortos, descoordinados, frecuentemente solapados –cuanto más rápido, mejor–.” (2019: p. 22).

El uso compulsivo, desmedido y obsesivo, se vuelve de manera sigilosa contra los procesos de pensamiento básico: la atención y concentración, dos aspectos fundamentales cuando de apropiarse de un texto se trata, para poder asimilar las ideas que nos presenta y con ellas poder explicar un fenómeno o dar cuenta de un sector de la realidad. Este proceso lineal de pensamiento que sigue cualquiera de nosotros se está acabando, en su lugar la mente de las nuevas generaciones recibe *flashazos* informativos, cientos de imágenes destellantes que se presentan en segundos y cuando bien nos va en

a su control y se constituyen como un poder autónomo, en un último término como un poder enemigo del hombre y que lo domina.” (Schaff, 1979: p. 94).

unos cuantos minutos. La mayoría de las veces son *flashazos* e imágenes sin relación alguna, que no permiten asimilar “algo” de lo que se nos presenta. Esta situación no nos permite comprender lo que en realidad sucede y nos hace pensar que efectivamente ese es su objetivo, que millones de personas que lo utilizamos no nos demos cuenta de lo que realmente sucede y nos sucede. Si Marx decía que la religión es el opio del pueblo, todo apunta a que el Internet y la Red se conviertan (o ya lo son) en el nuevo *opio del pueblo*.

Por lo anterior los especialistas y críticos en el tema destacan que “cuando nos conectamos a la Red, entramos en un entorno que fomenta una lectura somera, un pensamiento apresurado y distraído, un pensamiento superficial.” (Carr, 2019: p. 144). Asistimos al entierro de un ejercicio milenar que inventaron los grandes pensadores griegos, y que ha estado presente a lo largo de veinticinco siglos. Esta situación nos hace vislumbrar una derrota del pensamiento crítico que se estimulaba y se desarrollaba durante nuestra formación profesional (y se cultivaba por el resto de nuestra vida), promovido por todo maestro comprometido con sus alumnos universitarios. La Red, de manera lenta pero sigilosa, va acabando con esa gran tradición y va modelando una mente autista que está desconectada de la realidad concreta y ensimismada con la realidad virtual.

Otro especialista en el tema es el psiquiatra M. Spitzer quien expone una serie de planteamientos demoledores. A continuación, se presentan algu-

nos. Con respecto a las nuevas tecnologías, nos dice “igual que el alcohol, la nicotina y otras drogas, tienen capacidad de provocar adicción. Entretanto, la adicción al ordenador e internet se ha convertido en este país [Alemania] en un fenómeno habitual, de consecuencias devastadoras para los afectados.” (2013: p. 20) Al igual que cualquier adicto a una sustancia, nos hemos vuelto adictos al Internet y nuestra dependencia es preocupante, ya que al igual que cualquier droga al consumirse en exceso nos afecta de manera contundente, al grado que es capaz de acabar con nosotros poco a poco.

Para exponer las consecuencias de lo dicho, es viable realizar un breve abordaje desde la demencia. Sabemos que esta es “un deterioro grave de la capacidad mental que interfiere con la vida cotidiana. La pérdida de memoria es un ejemplo”. (www.alz.org/) Se sabe que los síntomas de demencia varían mucho, pero “al menos dos de las siguientes funciones mentales básicas deben verse significativamente afectadas para que se consideren demencia: memoria, comunicación y lenguaje, capacidad de concentrarse y prestar atención, razonamiento y juicio, percepción visual.” (www.alz.org/).

Hoy millones de gentes en el mundo utilizan sus dispositivos tecnológicos para guardar información que consideran valiosa. Los números telefónicos los tienen a su disposición en cualquier momento, no necesitan recordar el número de un amigo, de algún familiar, el jefe, etc., su dispositi-

vo lo hace. No es necesario memorizar una información básica para una exposición en clase, basta hacer una presentación en *Power Point*, colocar la información y simplemente leerla. Al respecto, recuerdo que cuando cursaba el nivel de secundaria jugábamos a memorizar las capitales de los países y algunos llegábamos a memorizar más de cien capitales. Hoy eso se acabó. En la actualidad hay una gran renuencia a aprender cosas de memoria, lo cual significa que ya no se estimula más. Desde hace mucho tiempo sabemos que si no ejercitamos nuestros músculos —o uno de nuestros sentidos—, estos se atrofiarán y si no estimulamos un área del cerebro (como la de la memoria), se verá muy afectada.

Un rasgo fundamental de los seres humanos es su capacidad de comunicación, es la que le permite establecer contacto con el “otro” o los “otros”, nuestra vida de relación es imposible sin ella. Hoy las redes sociales aparentemente generan inmensas posibilidades de comunicarnos, de estar en comunicación con quien está a unos metros de distancia o con alguien que está a miles de kilómetros. Y hoy es muy común ver a un grupo de adolescentes o jóvenes que se citan en una cafetería (o cualquier otro espacio) y estando frente a frente o a un lado, no se hablan, no cruzan una sola mirada, su atención está puesta de manera fija en su celular. Lo paradójico de esta situación es que su atención está en otro evento (video, una noticia, etc.) o se están comunicando (por WhatsApp o Twitter) con otros amigos sobre lo animada que

está la reunión. Si nuestra capacidad comunicativa no se ejercita o disminuye de manera significativa, nuestro lenguaje no se ampliará, por el contrario, es muy probable que se reduzca.

Spitzer es contundente: “Hay que observar que precisamente las redes sociales digitales no conducen a un mayor número de contactos y de mayor calidad sino al aislamiento social” (2013: p. 25). Por lo que es necesario ser muy cauto con los supuestos beneficios de las redes sociales. Hoy se vive una especie de orgía: nos vamos sumando a los adoradores de las nuevas tecnologías, sin que medie la más mínima crítica o la prudencia sobre las mismas. Estas en buena medida “vuelven solitarios e infelices a nuestros niños y adolescentes.” (p. 25) y la enajenación que generan en millones de seres humanos es peligrosa.

Un ejemplo de ello es que una persona para llegar a algún domicilio (casa, escuela, empresa o plaza comercial) no necesita diseñar una ruta mentalmente (como en antaño), sino que utiliza su teléfono inteligente pulsa la aplicación *Google Maps* y esta lo llevará a su destino. Al respecto Spitzer dice: “Quien tiene un sistema de navegación por satélite en el automóvil, deja que naveguen por él y ya no navega por sí mismo. Se reduce su capacidad para orientarse en un lugar” (p. 28). Hoy el uso de los *G Maps* es cotidiano y es muy probable que en un futuro no muy lejano las nuevas generaciones no puedan llegar a su destino si no utilizan la aplicación, en tanto irán perdiendo su sentido de orientación. Habrá un

momento en que no podrán realizar traslado alguno sin el dispositivo, su nivel de dependencia será (casi) absoluto. La orientación espacial y temporal disminuyen de manera inexorable, algo similar sucede con las personas que padecen demencia: los “pacientes con demencia van mermando exactamente en ese orden: tiempo, lugar, persona.” (Spitzer, 2013: p. 43).

Una persona afectada por la demencia va perdiendo el sentido de orientación, olvida lo que tiene que hacer, su comunicación con los demás se ve mermada y posteriormente ve afectada su relación. Los adictos a los dispositivos tecnológicos y las redes sociales van perdiendo sus posibilidades comunicativas con el otro o los otros, el *Facebook* ha desplazado de manera importante el *cara a cara*, el *cuerpo a cuerpo*, no podemos olvidar que las cosas realmente importantes suceden en mi encuentro con el otro y este solo puede suceder “face to face”.

A esta situación le podemos sumar que la *Nube* está remplazando nuestro cerebro, lo que antes guardábamos o grabábamos en nuestra memoria hoy lo hacemos en la *Nube*. Desde la fisiología sabemos que un músculo que no se utiliza se atrofia y siguiendo este principio un cerebro que no se utiliza se mengua.

Un tema más es el de la libertad. Al respecto, Hernández (2012) afirma “que internet en general, y las redes sociales y Facebook en particular, son percibidas por muchos como una forma de libertad de expresión inédita en épocas anterior-

res.” (p.102). Hoy los usuarios tienen toda la libertad para expresar lo que piensan, pueden opinar sobre cualquier tema político, educativo, cultural o económico, como si fueran especialistas en los mismos. Los usuarios *se desbordan* (no hay límites), y esta supuesta libertad se vuelve contra ellos mismos. Es preciso ver lo que sucede en realidad y que “eso que muchos experimentan como libertad en la inmediatez de sus vidas cotidianas puede ser cualitativamente muy pobre, o incluso pensarse como un dispositivo subjetivo o cultural de control político, social y hasta psicológico de muchos usuarios de dichas redes.” (Hernández, 2012: p. 102).

Los mecanismos de control cambian y se vuelven más sofisticados, la libertad que miles de usuarios creían que habían logrado, dados diversos indicios es viable suponer que no es real. Internet y la Red se han convertido en una forma sutil de sujeción implementada por las empresas multinacionales para tener el dominio de millones de usuarios convertidos al mismo tiempo en consumidores en potencia, en entidades pasivas y conformistas, sin compromiso social alguno.

Desafíos de la docencia y responsabilidades del docente

Como hemos expuesto en los tres primeros capítulos y en los apartados de éste, los docentes se enfrentan a importantes transformaciones socia-

les que impactan en su trabajo cotidiano. Las dificultades crecen y con ellas prospera en buena medida la impotencia, el desamparo, la frustración, el miedo y los malestares de los y las docentes, en todos los niveles educativos.

Ante un panorama tan complejo los docentes se enfrentan a una serie de dificultades para encararlos. De unos años a la fecha, las y los docentes han estado en una situación difícil. La razón es simple: las condiciones para realizar su trabajo no son generalmente las mejores, y ante una problemática social (como la obesidad, el consumo de drogas, el déficit de atención, etc.) se le demanda a la escuela que se haga cargo y se le pide al maestro (además de lo que hace) que haga un esfuerzo para resolver los problemas.

Aun con estas dificultades, miles de docentes realizan su trabajo cotidiano, ya que la enseñanza está ligada de manera inexorable a la responsabilidad, compromiso sobre “algo” o “alguien”, que hay que asumir y obrar en consecuencia.

A partir de la idea de que los docentes tienen *responsabilidades* inherentes a su trabajo cotidiano en las aulas, a continuación expongo una reflexión sobre lo que a mí parecer son sus tres responsabilidades centrales: social, ética y epistémica.

El compromiso social

La primera responsabilidad es social y sobre ella consideramos que un aspecto central es que el

docente no se deje atrapar por el *conformismo*. Como bien expresa Castoriadis “El período presente se puede definir entonces como la retirada general al conformismo.” (2008: p. 25). Uno de los factores que producen el conformismo, es la dinámica en que se “mueven” millones de personas de todas las edades y estratos sociales, cuando su atención ha sido atrapada por la televisión, Internet y los dispositivos tecnológicos, mirando una pantalla para consumir toneladas de información que se caracterizan por su banalidad y futilidad, convirtiendo a miles de personas en coprófagos.

Amplios sectores de la sociedad han caído en las garras del conformismo; su actitud ante el trabajo cotidiano y sus tareas son “realizadas” sin ninguna convicción, con una pésima actitud, sin compromiso y pasión alguna. Esta situación es sumamente grave ya que cientos de docentes de los diferentes niveles educativos han sido atrapados por este *conformismo* que en muchos casos se convierte en un *cinismo* aberrante. Estos docentes conformistas y cínicos se encuentran en las escuelas de todos los niveles educativos. “Trabajando” con sus alumnos tienen poco que enseñar, mostrar o transmitir, lo único que en realidad manifiestan o transmiten es su conformismo y su pobre actitud ante la vida; recordemos que “el maestro no enseña lo que sabe sino lo que es”. Sin duda este docente conformista y con una dosis de cinismo, causa serios estragos en sus alumnos (y a todo el sistema educativo). La razón: no domina

los contenidos, no prepara sus clases, sus actitudes con el grupo son pésimas y no tiene ningún compromiso, en suma, es un *farsante*.⁷

Todo docente debe tener presente que estar frente a un grupo implica una gran responsabilidad social, donde la actitud, el compromiso y la pasión son los motores esenciales de toda acción educativa.

El compromiso ético

La segunda responsabilidad es *ética*. Parto de una cuestión central al considerar a la educación “como un acontecimiento ético” (Bárcena y Mèlich, 2000). El acontecimiento lo concibo como un evento trascendente que irrumpe y marca la vida de una persona (la llegada de un hijo, una relación amorosa, la muerte de un ser querido). Después de ese evento hay un antes y un después, por ello ser partícipe de una acción educativa es todo un acontecimiento. Así mismo se subraya el papel de la ética en el campo educativo, en tanto no hay educación sin ética. En la acción educativa se establece una *relación social* entre el “yo” (docente) y el “otro” (alumno); esta es al mismo tiempo una *relación de alteridad* que se convierte en una relación ética, donde el yo se vuelca sobre el otro. Por lo tanto “La ética es constitutiva del

7 Farsante significa “persona que finge lo que siente para obtener provecho de ello.” [<https://es.thefreedictionary.com/farsante>]

acto educativo, ya que los chicos y las chicas nos reclaman una actitud comprometida ante sus necesidades.” (Mèlich, *et. al.*, 2001: p. 28). Los alumnos y alumnas todo el tiempo realizan demandas a sus docentes (explícitas o latentes) y estos deben responder al llamado del otro o de los otros. Aquí aparece la noción de responsabilidad y para ser más certeros *el principio de responsabilidad* que se expresa de la siguiente manera: “yo soy responsable del otro” planteado por el filósofo lituano E. Lévinas, quien de manera contundente plantea:

“Hablo de responsabilidad como la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. [...]. Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro.” (Lévinas, 2008: p. 79).

Observamos que el autor eleva la responsabilidad a un elemento capital y fundamental de toda relación social, dado que el “otro” es mi responsabilidad, incluso podríamos considerarla como una postura radical y efectivamente lo es. Aquí, el *otro* (hijo, alumno, pareja, prójimo) es más importante que el *yo* (padre, maestro, tutor), una postura que viene a demoler una visión hegemónica donde el “yo” era la entidad central, en detrimento u olvido del “otro” o de los “otros”, el

“yo” deja de ser la instancia todopoderosa, para asumir una actitud marcada por la responsabilidad y la prudencia.

Lo anterior nos permite considerar que el principio de responsabilidad es (debe ser) un referente de los y las docentes, así como de los pedagogos y demás actores involucrados en la educación de las generaciones jóvenes. Al respecto, Arendt nos dice “la educación asume la responsabilidad de la vida y el desarrollo de su hijo y de la perpetuación del mundo.” (Arendt, 1996: p. 197). Los docentes (y las generaciones adultas) al asumir la responsabilidad del otro, se ocupan no únicamente de proporcionarle las herramientas gramaticales necesarias, la transmisión de saberes y valores, sino de la vida misma. Su acción responsable le da vida a la vida del otro y con ello da la posibilidad que haya mundo para rato.

El compromiso epistémico

La tercera responsabilidad es epistémica. Al igual que en las otras, lo epistémico es central ya que todo docente, maestro o profesor, está vinculado con el conocimiento y el saber. En el imaginario de las personas el maestro es el que conoce y el que sabe, de ahí, el “pregúntale al maestro”.

Aquí la cuestión no es sencilla, el campo de lo epistémico se ha convertido en todo un universo que no está en mis posibilidades actuales abordar, pero intentaré dar respuesta a las siguientes pre-

guntas ¿Cuáles son las posturas con respecto al conocimiento? ¿qué conocimientos debe poseer el docente? ¿qué conocimiento y saberes debe considerar en su trabajo cotidiano?

Sobre la primera pregunta. Los que nos dedicamos a la docencia debemos tener presente cómo se produce el conocimiento. Hay dos posturas que fueron esbozadas desde los orígenes de la civilización occidental y que con el paso del tiempo fueron elaborando planteamientos más sólidos a su favor; ellas son el racionalismo y el empirismo. Pero a partir de la crítica de las anteriores, va a plantearse una tercera, que implica que en todo proceso de conocimiento está presente el sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y el conocimiento como construcción.

Siguiendo al filósofo marxista A. Schaff (1979), en el empirismo el sujeto es un agente contemplativo, su papel es meramente receptivo, ya que registra los estímulos que provienen del exterior. Su aparato perceptivo realiza una copia mecánica del objeto que se le presenta (copiando la realidad en forma de objeto), a este modelo lo llama *teoría mecanicista del reflejo*.

En la perspectiva racionalista, el papel principal lo juega el sujeto que percibe al objeto u objetos como su producción, esto quiere decir que el sujeto es creador de la realidad (postura propia de la filosofía idealista) que Schaff lo llama *modelo idealista activista*.

Schaff (1979) hace señalamientos a estos modelos y recupera “algo” de ellos, para presentar

un tercer modelo en el cual se destaca que: primero, tanto el sujeto como el objeto juegan un papel importante; segundo, ambos mantienen una existencia objetiva y real; y tercero, el conocimiento se produce al actuar uno sobre el otro, esto es, que a partir de que el sujeto actúa sobre el objeto es capaz de apropiarse de ciertas propiedades del mismo, al mismo tiempo que el objeto actúa sobre el sujeto, ya que éste en el momento de apropiación ya no es el mismo porque sufre una modificación producto de la interacción. A este modelo lo va a llamar *teoría modificada del reflejo*.

Muy cercano a este tercer modelo se encuentra el trabajo del psicólogo-epistemólogo Jean Piaget, cuando plantea la pregunta ¿Cómo se pasa de un estadio de menor conocimiento a un estadio de mayor conocimiento?

Su respuesta es que esto sucede a partir de la acción que realiza el sujeto (niño o niña) sobre el objeto (un cubo, una pelota, etc.) y del objeto sobre el sujeto (S \longleftrightarrow O). En esta interacción se lleva a cabo un proceso de asimilación y acomodación, que permite la construcción de estructuras cognitivas básicas, y a partir de ellas la posibilidad de crear nuevas estructuras. Su postura en relación con el conocimiento se ubica en el constructivismo genético,⁸ de ahí que el conocimiento no sea concebido como un estado sino una construcción

⁸ Consúltese mi trabajo “El niño preescolar: un sujeto deseante, epistémico e histórico social”, en Dávila Sosa, M., R. Chávez López y F. Torres García (2015). *La educación física. Su intervención en preescolar*. México: Trillas.

social. La teoría de Piaget es una de las más conocidas en el campo educativo, ya que está presente en la formación de educadores y pedagogos.

Sobre la segunda pregunta:

¿qué conocimientos debe poseer el docente?

Los conocimientos que desde la teoría pedagógica se han generado a partir del legado de los grandes pedagogos: a. Comenio, J. Locke, J. J. Rousseau, J. Dewey, M. Montessori y P. Freire, por mencionar solo algunos, ya que la lista es grande. Realizar un acercamiento a su obra, o mínimamente a algunos de sus planteamientos centrales, para interpretarlos a la luz presente y recuperar lo que sea digno de ser recobrado. De igual manera apropiarse de las reflexiones que desde la filosofía de la educación nos invitan a “pensar la educación”, tarea imprescindible de los que estamos involucrados en ella. Esto sin olvidar a la psicología y la antropología. Esos conocimientos sin duda enriquecen su acervo y le dan fundamento a su quehacer cotidiano, todo docente debe tener una formación profesional acorde a la situación actual, al contexto en el que nos ha tocado vivir, mismo que como hemos planteado se caracteriza por sus extraordinarias transformaciones y su complejidad.

Somos testigos de la gran producción de conocimientos que sobre el campo de lo educativo se generan, basta ir a una biblioteca o a la librería

para dar cuenta de la infinidad de publicaciones sobre educación y pedagogía. Acceder a la Red, teclear un tema de corte educativo en el buscador y tener ante nosotros, cientos o miles de sitios que los motores de búsqueda nos presentan es desconcertante y abrumador; ante mí, hay cientos de sitios con información: entrevistas, artículos de revistas científicas, libros digitales, videos sobre temas educativos, todos ellos de especialistas. La Red se ha convertido sin duda en una gran herramienta para acceder a temáticas de actualidad. Además, pueden encontrarse cursos, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados de las instituciones más importantes de nuestro país, por lo que las opciones para formarse son inmensas.

En este sentido vemos con preocupación que un número importante de docentes se ha quedado con los conocimientos básicos que les proporcionó su formación en su paso por la escuela normal o la licenciatura que cursaron. Esto es muy grave, ya que si los docentes queremos estar a la altura de las circunstancias tenemos la responsabilidad de seguir formándonos (la actualización permanente), al tener presente la idea de Ferry (1990) sobre la formación concebida como “la escuela a perpetuidad”, dado que la formación básica es necesaria, pero hoy, no es suficiente.

Un aspecto más es sobre el *saber* que tiene que ver con el “saber hacer”, con las actividades prácticas que todo especialista en cualquier campo disciplinario debe realizar: un ingeniero químico en

su laboratorio o un ingeniero civil en la construcción de una carretera; un médico en el quirófano; un historiador en su trabajo de archivo, etcétera. El *saber* no es un asunto menor, ya que juega un papel importante del mismo nivel que la teoría, ambos se complementan y entre ellas hay una ineludible relación. Recordemos que una práctica sin teoría es una pobre práctica.

Son los saberes propios del trabajo cotidiano de la enseñanza, esto es, las didácticas propias de cada especialidad, las que de manera continua aparecen en el escenario haciendo nuevos planteamientos para la instrucción de las matemáticas, la historia, geografía, lecto-escritura, etcétera.

Además de los saberes básicos de la asignatura, que deben estar en todo ejercicio de la docencia, hay otros *saberes* que consideramos deben estar presentes, no como contenidos específicos de “X” asignatura o seminario, sino como bien dice Morin “saberes «fundamentales» que la educación debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura” (2001: p. 13). Pensamos que el texto de Morin *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* es un documento que debe ser considerado por los docentes. En los espacios de formación de los futuros docentes se conoce el texto, pero desafortunadamente no se trabaja (no se analiza a profundidad). Los que nos encargamos de la formación de los futuros maestros o pedagogos deberíamos prestar más atención.

A continuación, un breve comentario de cuatro de los siete saberes que propone E. Morin:

El primero:

“Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión”

Aquí el autor llama nuestra atención sobre una situación paradójica: que los encargados de la educación y de la transmisión de los conocimientos a las nuevas generaciones permanezcan ciegos “ante lo que es conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades y sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupen en absoluto por hacer conocer lo que es conocer.” (Morin, 2001: p. 13-14). Los docentes debemos mostrar una responsabilidad y tener presente que no hay conocimiento que no esté en riesgo del error. No hay conocimientos infalibles o todopoderosos, que puedan dar cuenta de manera absoluta de aquel sector de la realidad que pretenden explicar. La razón es que ese gran instrumento con el que contamos los seres humanos, se la ha visto como una entidad omnisapiente y omnipotente, pero es necesario tener presente que también puede errar o equivocarse. El conocimiento no está exento de posibles desvaríos, aunque su poder es enorme, pero no absoluto por lo que debe primar la prudencia.

El segundo:

“Los principios de un conocimiento pertinente”

Con respecto a este principio seguramente todo

docente en algún momento cuestiona sobre los conocimientos o saberes que los programas le indican debe enseñar. ¿Cuáles son los conocimientos que debemos presentar a nuestros alumnos? ¿De qué manera los hemos enseñado y si esta es la más idónea?

Al respecto Morin nos dice que “el conocimiento especializado es una forma particular de abstracción. La especialización «abs-trae»; en otras palabras, extrae un objeto de su contexto y de su conjunto y rechaza los lazos y las intercomunicaciones con su medio” (2001: p. 40). Esta es una de las ideas centrales de este gran pensador. Un conocimiento específico (exclusivo) de una disciplina es separado o aislado por el especialista que lo estudia o por el docente que va a enseñarlo. El especialista se niega a establecer alguna relación de ese *conocimiento* con otros conocimientos de otras disciplinas, no es capaz de establecer relación alguna o simplemente no lo cree necesario. Recordemos que esto es totalmente nocivo para el desarrollo de conocimiento (y su construcción) e incluso para su misma enseñanza; todo conocimiento se da en un tiempo y en un espacio, esto es, en un contexto determinado y éste es un aspecto central que no debe olvidarse o desdeñarse. El pensamiento pertinente tiene como objetivo ubicar la información o el saber en su contexto, así como sus conexiones convenientes con otras informaciones o saberes.

Un aspecto más que está relacionado con lo anterior, es que Morin plantea que “La intelligen-

cia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional.” (2001: p. 41). En esta facultad de los seres humanos que divide y fracciona un campo de conocimiento, y que solo es capaz de realizar acciones de una sola manera y siguiendo un solo orden, la inteligencia actúa de manera disyuntiva, sin permitir dar con la relación entre el conocimiento científico y la reflexión filosófica. Su actuar reduccionista la lleva a comprimir lo que es complejo a lo simple. En síntesis, esta inteligencia ve los objetos de conocimiento de manera unidimensional, no es capaz de ver lo multidimensional de un objeto o de un fenómeno, esta inteligencia es ciega.

Sobre el tema de la tecnología que ya hemos abordado, Morin nos pone en alerta del avasallamiento de la tecnología en la vida cotidiana, el papel que está jugando la inteligencia artificial (IA) y sus apologetas. Al respecto expone:

“estamos en vías de una subordinación a la IA instalándose profundamente en las mentes en forma de pensamiento tecnocrático; este pensamiento, pertinente para todo lo relacionado con las máquinas artificiales, es impertinente para comprender lo vivo y lo humano, creyéndose además el único racional.” (2001: p. 41).

Este pensamiento tecnocrático que se ha converti-

do en un pensamiento hegemónico es incapaz de comprender la complejidad de lo humano, lo maravilloso de la naturaleza y lo fantástico del cosmos.

El tercero:

“Enseñar la condición humana”

Morin nos dice que la condición humana es fundamental y que toda educación debe tenerla como referente, dado que en lo que concierne a lo humano es importante tener presente el pensamiento de Terencio: *Soy un hombre, nada humano me es ajeno*. El grave problema al que nos enfrentamos es que quien se encarga de estudiar “lo humano” lo ha dividido (fragmentándolo); así, el psicólogo se encarga de la mente, el sociólogo de las relaciones en el mundo social, el médico del sistema orgánico. Las disciplinas para estudiarlo despedazan al ser humano. Morin nos dice que estamos en presencia de

Un problema epistemológico: es imposible concebir la unidad compleja de lo humano por medio del pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad de manera insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la manera física y del espíritu del cual estamos constituidos, ni tampoco por medio del pensamiento reductor que reduce la unidad humana a un sustrato puramente bioanatómico. (2001: p. 47).

Nadie puede negar la herencia biológica del hombre, pero sin la cultura seríamos sin duda un simio más. La cultura nos da la posibilidad de convertirnos en humanos; además nos dice Morín: “No hay cultura sin cerebro humano [...] y no hay mente (*mind*), es decir capacidad de conciencia y pensamiento sin cultura.” (2001: p. 51).

El sexto:

“Enseñar la comprensión”

Parte del siguiente planteamiento “la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas” (2001: p. 16). Los sistemas educativos siguen trabajando con concepciones tradicionales que hoy son obsoletas, la noción de comprensión debe estar presente en todos los niveles educativos, promoverla hoy es más necesario que nunca, pero “el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades” (p. 16).

Como hemos venido argumentando en el desarrollo del trabajo respecto a la comunicación y la transmisión, Internet y las nuevas tecnologías no aportan por sí mismas a la comprensión. “La comprensión no puede digitarse. Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una, educar para la comprensión humana es otra.” (Morin, 2001: p. 89). El docente debe tener claro que una cosa es la comprensión y otra la explicación. La explicación la utilizamos para dar cuenta de un objeto o de un fenómeno natural,

aquí su papel es innegable. Pero es insuficiente para dar cuenta de lo humano, de los procesos en donde participan los colectivos humanos, para ello es necesaria la comprensión humana, dada su complejidad. Por eso Morin considera que “La comprensión incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación y de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad.” (2001: p. 90).

Desde la hermenéutica comprender es interpretar; la hermenéutica es la ciencia y el arte de la interpretación de textos como bien lo va a plantear el maestro M. Beuchot (1997); sin embargo, el texto no es únicamente el libro, sino además el arte: una pintura, una sinfonía o una escultura. Pero también los planes y programas de estudio, el salón de clases y los contenidos a enseñar. Aquí el planteamiento de Primero Rivas (2007) resuena, cuando llama a *hermeneutizar la educación*, sin duda una acción necesaria, siendo una prioridad la de hermeneutizar el trabajo que realizan los docentes en los diferentes niveles educativos.

Sobre los retos valgan las siguientes consideraciones:

- Ver a la escuela como un espacio de posibilidad, un espacio de realización de los que asisten a un centro educativo.
- Tener presente que “El enseñar es más difícil que el aprender porque enseñar significa «dejar aprender», habilitar el aprendizaje del otro, [...]” (Heidegger, 2010: p. 77).

- Es complicada tarea la de los y las docentes de “dejar aprender”. Sobre el tema Nietzsche expresa “Voy a señalar las tres tareas para las que se necesitan educadores. Se ha de aprender a *ver*, se ha de aprender a *pensar*, y se ha de aprender a *hablar y a escribir*: el objetivo de estas tres cosas es una cultura aristocrática”⁹ (1993: p. 95), uno de los maestros de la “sospecha”, que nos indica tres aprendizajes fundamentales en la formación de nuestros estudiantes universitarios. Su comentario sobre el aprender a pensar es incisivo “Aprender a *pensar*: en nuestras escuelas ya no se tiene la menor idea de esto” (1993: p. 96). Lo inaudito de esta denuncia es que la hace en el año de 1888 en su texto *El ocaso de los ídolos*. ¿Qué sucede hoy en nuestras universidades? ¿Promovemos ese aprendizaje? Dejo la pregunta para reflexionar y como uno de nuestros más importantes retos.
- La docencia debe ser vista como un oficio: *el oficio de educar*, que a diario exige no únicamente conocimientos amplios y las herramientas didácticas para su transmisión, sino la responsabilidad con el otro, que implica respeto, tolerancia y empatía, así como la paciencia, el humor, la capacidad de escuchar y de creer en el otro, que tienen poco que ver con las habilidades técnicas.
- La eficacia y el éxito no son valores que puedan orientar la actuación de los y las docentes.
- La docencia tiene como propósito formar “personas pensantes” y “corazones sintientes”.

9 Lo aristocrático para Nietzsche significa “el valor más elevado y la importancia más profunda” (Citado por Lemm, 2010: p. 11).

- El oficio del docente no es fabricar sino *formar*, en la fabricación hay un modelo impuesto, modelo que promueven grupos sociales con intereses particulares (la iglesia, empresarios, políticos conservadores). La formación es concebida como “un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades.” (Ferry, 1990, p. 50). La formación es un trabajo sobre sí mismo, con las herramientas que se nos brindan y de las que uno se puede allear. En la formación no hay modelo, en el trayecto de la formación se forma uno como ciudadano, padre de familia, esposo, amante, maestro, consumidor y amigo, para ellos no hay un modelo “único” por el cual deba regirse la formación.
- Hegel nos dice “Nada grande se hace sin pasión” y para educar se necesita de ella (Citado por González, 2007: p. 115)
- La autoridad es un elemento fundamental de todo ejercicio docente ya que “está [...] ligada a la responsabilidad de la marcha del mundo.” (H. Arendt citada por Mèlich, 2001: p. 72).
- No hay que olvidar la capacidad deseante de nuestros alumnos: “Es justamente a causa de esa innegable realidad que creemos que una buena praxis pedagógica debería ocuparse y preocuparse de manera prioritaria de la formación del deseo” (Duch, 2004: p. 43).
- No hay que ver a las nuevas tecnologías como un dios todopoderoso, que va a solucionar los problemas de la docencia; ella es una herramienta para nuestras tareas, pero debe haber la prudencia porque sin duda puede volverse contra nosotros.

- Se debe luchar por el reconocimiento de nuestro oficio, el oficio de educar.
- Reivindicar al docente (hombres y mujeres) como un sujeto que ha jugado un papel central en la historia de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- ABRIC, J. C. (Dir.) (2011). *Prácticas sociales y representación*. México: Ediciones Coyoacán.
- ACEVEDO ALEMÁN, J. y GONZÁLEZ TOVAR, J. (2015). Manifestaciones de la violencia perversa en escuelas primarias del noreste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20 (3), pp. 275-285. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29242800004>
- ADORNO, T. (1972). Tabúes relativos a la profesión de enseñar. En *Consignas* (pp. 64-80). Buenos Aires: Amorrortu.
- ANDRELLA, F. (26 de febrero de 2017). “El adulto adolescente y la cultura del consumo”. *Suplemento Semanal de La Jornada*.
- APARICIO, D. (2016). La degradación del lazo social y sus efectos sobre la subjetividad y nuestra clínica. [artículo blog] *CartelLacanià*. Disponible en: <http://cartelpsicoanalitic.blogspot.com/2016/02/la-degradacion-del-lazo-social-y-sus-22.html>
- AQUINO MORESCHI, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica*, 28 (80), pp. 259-278. Disponible en: www.sociologicamexico.azc.uam.mx
- ARENDT, H. (1968). La filosofía de la existencia. En *Tarea*, 1 (pp. 48-68). Disponible en: <http://www.->

- memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1124/pr.1124.pdf
- ARENDT, H. (1996). Qué es la autoridad. En *Entre el pasado y el futuro* (pp. 145-226). Barcelona: Península.
- AROMÍ FOLCH, A. (5 de septiembre de 2015). Conferencia pública ¿Qué es una familia? [podcast]. Disponible en: <https://radiolacan.com/es/podcast/conferencia-publica-de-anna-aromi-folch-que-es-una-familia>
- ARVELO, L. (2001). Masculinidad y función paterna. *Otras Miradas*, 1 (1), pp. 43-52. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/183/18310106.pdf>
- BÁRCENA, F. (2006). *Hannah Arendt: una poética de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- BÁRCENA, F. (2010). Entre generaciones: la experiencia de la transmisión en el relato testimonial. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14 (3), pp. 33-47. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702003>
- BÁRCENA, F. y J. C. MÈLICH (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- BASSOLS, R. (2012). Las raíces psicológicas de la violencia. *Temas de psicoanálisis*, (4), pp. 1-33. Disponible en: <https://www.temasdepsicoanalisis.org/2012/06/19/as-raices-psicologicasde-la-violencia-1-2/>
- BAUMAN, Z. (2005). *El amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.

- BERNAL, HERNANDO (2010) Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Rivière. Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Pichón. Disponible en: [https://www.academia.edu/32474867/Teoria del Vinculo de Pichon](https://www.academia.edu/32474867/Teoria_del_Vinculo_de_Pichon)
- BEUCHOT, M. (1997/2005). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BEUCHOT, M. (2012). *Ordo analogiae. Interpretación y construcción del mundo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BEUCHOT, M. y JEREZ, J. L. (2014). *Dar con la realidad. Hermenéutica analógica, realismo y epistemología*. Buenos Aires: Círculo Hermenéutico.
- BEUCHOT, M. y PRIMERO RIVAS, L. E. (2012). *Perfil de la nueva epistemología*. México: Publicaciones Académicas CAPUB.
- BURGO, J. (2015). *Narcisismo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BURUTXAGA, I. et al. (2018). Apego y vínculo: propuesta de delimitación y diferenciación conceptual. *Temas de psicoanálisis*, (15). Disponible en: <https://www.temasdepsicoanalisis.org/2018/01/31/apego-y-vinculo-una-propuesta-de-delimitacion-y-diferenciacion-conceptual/>
- CAMPS, V. (2011). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Quinteto.
- CARR, N. (2019). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* México: Debolsillo.
- CASTORIADIS, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- CASTORIADIS, C. (2008). La época del conformismo

- generalizado. En *El mundo fragmentado* (pp. 13-27). La Plata, Argentina: Terramar.
- CONSTANTE, A. y CHAVERY, R. (2015). *World Wide Web y la formación de la subjetividad*. México: Afinita; UNAM.
- CORBO ZABATEL, E. (2004). Imposturas de la transmisión: una experiencia en los bordes de la polis. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 141-152). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CORNAZ, L. (1998). *La escritura o lo trágico de la transmisión. Esbozo para una historia de la letra*. México: Psicoanalítica de la Letra.
- CORNU, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto: transmisión simbólica, sucesión, finitud. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 27-38). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- CORRIPIO, F. (2007). *Diccionario de ideas afines*. Barcelona: Herder.
- CUEVA, M. (2007). De la gran liberación al fin de la autoridad. *Revista Mexicana de Sociología*, 69(2), pp. 243-275. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32112596002>
- CUPANI, A. (2011). Acerca de la vigencia del ideal de objetividad científica. *Scientae Studia*, 9(3), pp. 501-525. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1678-31662011000300004>
- DE LA OLIVA, M. L. (2017). ¿Crisis del padre? *Colegio de Psicoanálisis de Madrid*. Disponible en:

- <https://colegiodepsicoanalisisdemadrid.es/crisis-del-padre/>
- DE ZAN, J. (2008). Memoria e identidad. *Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe*, (16), pp. 41-67. Disponible en: www.scielo.org.ar/pdf/topicos/n16/n16a03.pdf
- DEBRAY, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- DEL TRONCO PAGANELLI, J. y MADRIGAL RAMÍREZ, A. (2013). Violencia escolar en México. *Revista de Trabajo Social*, (4), pp. 9-27. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/54048/48108>
- DI PEGO, A. (2017). Autoridad. En Pereda, C. (Ed.), *Diccionario de justicia* (pp. 13-17). México: Siglo XXI.
- DIKER, G. (2004). Y el debate continúa: ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 223-230). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades*. Barcelona: Bellaterra.
- DUBET, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUCH, LL. (1999). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.
- DUCH, LL. (2004). *Estaciones del laberinto: ensayos de antropología*. Barcelona: Herder.
- ECHEBURÚA, E. (2010). Raíces psicológicas de la violencia. En Sanmartín Esplugues, J., Gutiérrez Lombardo, R., Martínez Contreras, J. y Vera

- Cortés, J. L. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 34-43). México: Siglo XXI; Instituto Centro Reina Sofía.
- ELIAS, N. (1994). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ESPINOSA, A. (2013). Sujeto, sociedad, violencia y goce. Hacia una ética del límite. *Tramas*, (39), pp. 325-343. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/TramasMexicoDF/2013/no39/13.pdf>
- EZCURDIA, J. (2015). Internet y nihilismo. En Constante, A. y Chavery, R. *World Wide Web y la formación de la subjetividad* (pp. 15-32). México: Afinita; UNAM. Disponible en: <http://hdl.handle.-net/10391/4982>
- FERNÁNDEZ GARCÍA, T. y CABELLO, S. A. (2013). La violencia escolar se sienta en las aulas. *Revista de Trabajo Social*, (4), pp. 106-121. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54059/48114>
- FERNÁNDEZ RIVA, L. (1999). Subjetividad y psicoanálisis. La presencia del otro en la constitución subjetiva. En Jáidar, I. (comp.). *Caleidoscopio de subjetividades* (pp. 51-63). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Disponible en: <https://publicaciones.xoc.uam.mx/MuestraDocumento.php?Host=6&IdRec=1602&TipRec=3>
- FERRY, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- FINKIELKRAUT, A. (1988). *La sabiduría del amor*. México: Gedisa.
- FINKIELKRAUT, A. (1994). *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.

- FOUCAULT, M. (1993). *Historia de la sexualidad. 2 el uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1993a). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (2013) Juegos de verdad. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/subnotas/9-62107-2013-01-24.html>
- FREUD, S. (2007). *El malestar en la cultura*. Barcelona: Folios.
- FRIGERIO, G. y G. DIKER. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FURLAN, A. (coord.) (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México: Siglo XXI.
- GADAMER, H. G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- GALLENDE, E. (2004). Subjetividad y resiliencia: del azar y la complejidad. En Melillo, A., Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D. (Comp.) *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida* (pp. 23-61). Buenos Aires: Paidós.
- GENÉ VILA, E. (2014). Madres fálicas. [artículo blog] Disponible en: <https://emiligenevila.wordpress.com/2014/12/01/madres-falicas/>
- GIMÉNEZ, G. (2000). Identidades en globalización. *Espiral. Estudios sobre el Estado y Sociedad*, 7(19), pp. 27-48. Disponible en: <http://148.202.18.157/sites/publicacionesite/ppperiod/esprial/esprialpdf/Espiral19/39-60.pdf>

- GIMÉNEZ, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9 (18), pp. 9-28. Disponible en: <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/viewFile/1441/891>
- GIUSTI, C. E. (2014). Sobre la función de la ley en psicoanálisis. *Desde el Fondo*, (14), pp. 44-45. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/publicaciones/desde_el_fondo/pdf/Nro_14/10%20Giusti%2014.pdf
- GRINBERG, L. y R. Grinberg (1993). *Identidad y cambio*. México: Paidós.
- GONZÁLEZ, J. (2007). *Ética y libertad*. México: FCE-UNAM
- GUATTARI, F. (2008). Subjetividades para lo mejor y para lo peor. En *La ciudad subjetiva y post-mediática* (pp. 57-71). Cali, Colombia: Fundación Comunidad. Disponible en: <http://medicinayarte.com/img/-Guattari-Felix-La-Ciudad-Subjetiva-Y-Postmediatica-La-Polis-Reinventada.pdf>
- GUATTARI, F. (2015) Subjetividad maquina antes que trascendencia: entrevista con Olivier Zahm. En Nadaud, S. (Comp.) *Félix Guattari, qué es la ecosofía* (pp.251- 260). Buenos Aires: Cactus.
- HALBWACHS, M. (1995) Memoria colectiva y memoria histórica. *REIS*, (69), pp. 209-219. Disponible en: http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf
- HAN, B-CH. (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- HARTOG, G. (2011). *Discriminación y violencia. Formas, procesos y alternativas*. México: Trillas.

- HASSOUN, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: La Flor.
- HEIDEGGER, M. (2010). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- HERNÁNDEZ GARCÍA REBOLLO, E. (2012). Facebook: una subjetividad evanescente, *Tramas*, 36 pp. 99-125. Disponible en: <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/860/851>
- IZCOVICH, M. (2017). *Ser padres, ser hijos: los desafíos de la adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- JACQUARD, A., MANENT, P. y RENAUT, A. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Paidós.
- JAROSLAVSKY, E. A. y MOROSINI, I. (2012). El vínculo en Psicoanálisis. *Psicoanálisis e Intersubjetividad*, (6). Disponible en: <https://www.intersubjetividad.com.ar/numero-6/el-vinculo-en-psicoanalisis/>
- JELIN, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- JULIEN, P. (2013). *Dejarás a tu padre y a tu madre*. México: Siglo XXI.
- KAËS, R. (2000). *Las teorías psicoanalíticas de grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KAROL, M. (2004). La transmisión: entre el olvido y el recuerdo, entre el pasado y el futuro. En Frigerio, G. y Diker, G. (Coord.) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad* (pp. 121-128). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- KOJÈVE, A. (2005). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LASCH CH. (1979). *La cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello.

- LAVABRE, M. C. (2007). Maurice Halbwachs y la sociología de la memoria. En Pérotin-Dumon, A. (Dir.) *Historizar el pasado vivo en América Latina* (pp. 3-13). Disponible en: [https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/84987/mod_folder/content/0/LAVABRE%20\(sobre%20Halbwachs\).pdf?forcedownload=1](https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/84987/mod_folder/content/0/LAVABRE%20(sobre%20Halbwachs).pdf?forcedownload=1)
- LE GOFF, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- LEMM, V. (2010). Más allá de una política de la dominación: la cultura aristocrática en Nietzsche. En ALPHA N.º 31 (p. 9-24) Disponible <https://scielo.conicyt.cl/scielo>
- LÉVINAS, E. (2008). *Ética e infinito*. Boadilla del Monte, Madrid: Machado Libros.
- LÓPEZ ROMO, H. (2016). Los once tipos de familia. *Revista AMAI*, (6), pp. 26-31. Disponible en: http://www.amai.org/revista_amai/octubre-2016/6.pdf
- LOWEN A. (2000). *El narcisismo. La enfermedad de nuestro tiempo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LUTENBERG, J. M. (2002) Malestar en la cultura contemporánea. Lo siniestro. *Psicoanálisis*, 24 (1/2) pp. 111-128. Disponible en: <https://www.psicoanalisisapdeba.org/wp-content/uploads/2019/02/lutenberg.pdf>
- MADRAZO MIRANDA, M. (2005). Algunas consideraciones en torno al significado de la tradición. *Contribuciones desde Coatepec*, (9), pp. 115-132. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150907>
- MARTUCCELLI, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de

- acción. En *Diversia*, (1), pp. 99-128. Disponible en: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>
- MEIRIEU, P. (2004). *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona: Graó.
- MÈLICH, J. C. (1999). Memoria y esperanza. Guadalupe, Cáceres: Universidad de Extremadura. Disponible en: <http://redsite.es/docu/18site/a2melic.pdf>
- MÈLICH, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- MÈLICH, J. C., PALOU, J., POCH, C. y FONS, M. (Eds.) (2001). *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Madrid: Síntesis.
- MERLIN, N. (2018). Trauma y memoria. *Educación en Revista*, 34 (70), pp. 101-116. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58766>
- MILMANIENE, J. (2008). *Ética del sujeto*. Buenos Aires: Biblos.
- MILMANIENE, J. (2006). La función paterna hoy. *Imago Agenda* (97).
- MILMANIENE, J. (s/f). El valor de la familia [artículo blog]. En *Comunidades*. Disponible en: <https://www.delacole.com/cgi-perl/medios/vernota.cgi?medio=comunidades&numero=486¬a=486-1>
- MILLER, A. (1998). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets Editores.
- MOREY, M. (1991). Introducción: la cuestión del método. En *Michel Foucault. Tecnologías del yo. Y otros textos afines* (pp. 9-44). Barcelona: Paidós.

- MORIN, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- NIETZSCHE, F. (1888/1993). *El ocaso de los ídolos. Cómo se filosofa a martillazos*. Madrid: M. E. Editores.
- OLAMENDI, P. (2016). *Feminicidio en México*. México: Instituto Nacional de las Mujeres. Disponible en: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Feminicidio-en-Mexico-2017.pdf
- ONS, S. (2009). *Violencia/s*. Buenos Aires: Paidós.
- OSORIO, F. (2008). *Violencia en las escuelas. Un análisis de la subjetividad*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Educativos.
- PAJKURIC-BUSTOS, E. D. (2012). “Lo instituido y lo instituyente en las instituciones educativas como correlato de las funciones parentales”. Disponible www.researchgate.net
- PAZ, O. (2008). *Piedra de sol*. México: UNAM. Disponible en: <http://materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/octavio-paz-7.pdf>
- PEREÑA, F. (2004). *De la violencia a la crueldad. Ensayo sobre la interpretación, el padre y la mujer*. Madrid: Síntesis.
- PÉREZ DE LAMA, J. (2009). La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma. Cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. *Pro-Posições, Campinas*, 20(3), pp. 121-145. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a09.pdf>
- PÉREZ DE LAMA, J. (2009). Arte como máquina (ecosófica). Disponible <https://aprenderly.com/doc/3176738/arte->

- como-m%C3%A1quina—ecos%C3%B3fica.-guattari
- PRIMERO RIVAS, L. E. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero Editores.
- PRIMERO RIVAS, L. E. (Coord.) (2007). *Hermeneutizar la educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- RAMÍREZ, SANTIAGO (1975), *Infancia es destino*, México, Siglo XXI.
- RAPHAEL DE LA MADRID, R. (2012). *Reporte sobre la discriminación en México 2012 Introducción general*. México: CONAPRED. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Reporte_2012_IntroGral.pdf
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2019). Diccionario de la lengua española (DEL) Disponible en: <https://dle.rae.es/>
- RECALCATI, M. (2015). *¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna*. Barcelona: Xoroi Edicions.
- REPETUR SAFRANY, K. (2005). Vínculo y desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria*, 6(11), pp. 2-15. Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.-6/num11/art105/nov_art105.pdf
- REVAULT D'ALLONES, M. (2006). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- RIVERA GARCÍA, A. (2002). Crisis de autoridad: Sobre el concepto político de 'autoridad' en Hannah Arendt. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (26), pp. 87-106. Disponible en: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/11931/11511>

- RODRÍGUEZ ZEPEDA, J. (2004). ¿Qué es la discriminación y como combatirla? México: CONAPRED. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/-index.php?contenido=documento&id=86&id_opcion=147&op=147
- RODRÍGUEZ ZEPEDA, J. (2011). *La otra desigualdad La discriminación en México*. México: CONAPRED. Disponible en: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/Catedra%20UNESCO_ACCSS.pdf
- RUIZ CUELLAR, G. y MUÑOZ ABÜNDEZ, G. (2010). Acoso escolar. En Sanmartín Esplugues, J., Gutiérrez Lombardo, R., Martínez Contreras, J. y Vera Cortés, J. L. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 161-172). México: Siglo XXI; Instituto Centro Reina Sofía.
- RUIZ GUTIÉRREZ, A. M (2017). Crisis de la noción de autoridad. *Universitas Philosophica*, 34 (68), pp. 145-172. Disponible en: <https://doi.org/10.11144/-Javeriana.uph34-68.crna>
- SÁNCHEZ LÓPEZ, M. A. (2007). Un acercamiento a la discriminación: de la teoría a la realidad en el estado de México. Toluca: Comisión de Derechos Humanos del Estado de México. Disponible en: http://www.codhem.org.mx/LocalUser/codhem.org/difus/libros/libro_discriminacion.pdf
- SANMARTÍN ESPLUGES, J. (2010). Concepto y tipos de violencia. En Sanmartín Esplugues, J., Gutiérrez Lombardo, R., Martínez Contreras, J. y Vera Cortés, J. L. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 11-33). México: Siglo XXI; Instituto Centro Reina Sofía.
- SAUCEDO RAMOS, C. y GUZMÁN GÓMEZ, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México:

- tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12 (24), pp. 213-245.
 Disponible en: <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- SCHAFF, A. (1979). *La alienación como fenómeno social*. Barcelona: Crítica.
- SCHAFF, A. (1979a). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- SERRANO, A. (2010). Violencia escolar. En Sanmartín Esplugues, J., Gutiérrez Lombardo, R., Martínez Contreras, J. y Vera Cortés, J. L. (Coord.) *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 147-160). México: Siglo XXI; Instituto Centro Reina Sofía.
- SPITZER, M. (2013). *Demencia digital. El peligro de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Ediciones B.
- TENTI FANFANI, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente, *Revista Todavía*, (7). Disponible en: <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf>
- TORRES CARRILLO, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), pp. 86-103. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635244005>
- TORRES GARCÍA, F. (2015). Referentes pedagógicos de la acción educativa. En Vargas E., M. y Torres García, F. (Coord.) *Reflexiones en el campo de la pedagogía: diversas miradas*, México: Castellanos-UPN Ecatepec.
- TORRES GARCÍA, F. (2017). *El deporte. Aspectos sociales de una práctica corporal*. México: La Cifra.
- TORRES GARCÍA, F. (2018). La anorexia: el cuerpo des-

- quiciado. En Torres García, F. e Ibarra M., J. L. *Cuerpos sanos - cuerpos enfermos. La salud pública hoy*. México: Obra Abierta.
- TORRES GARCÍA, F. y MEMBRILLO S., M. (Coord.) (2017). *La reforma educativa: impacto en sus actores sociales*. México: Castellanos-UPN 153.
- VARELA, J. (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VASEN, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.
- VINUESA ANGULO, J. M. (2001). La crisis de autoridad en la educación. En *Acontecimiento: órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier*, (58), pp. 47-51 Disponible en: <http://mounier.es/revista/pdfs/058047051.pdf>
- WOLTON, D. (2010). *Informar no es comunicar*. Barcelona: Gedisa.

Artículos periodísticos

- AYALA, SILVIA. (11 de agosto de 2018). En Durango, muere estudiante hospitalizado por novatada. *Milenio*. Disponible en: <https://www.milenio.com/policia/fallece-normalista-en-durango-tras-brutal-novateada>
- ‘BULLYING’, el terror escolar en México. (14 de agosto de 2018). *Milenio*. Disponible en: www.milenio.com/ciencia-y-salud/bullying-el-terror-escolar-en-mexico
- DÁVILA, I. y MEDRANO, R. (22 de abril de 2019). En 3 años y medio, 315 feminicidios en Edomex. *La*

- Jornada*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2019/04/22/estados/026n1est>
- DESPLAZADOS: el impacto social de la violencia. (20 de abril de 2012). *La Jornada*. Disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2012/04/20/edito>
- HERNÁNDEZ BORBOLLA, M. (24 de mayo de 2018). Estrategia fallida: 250.000 asesinatos en México desde el inicio de la “guerra contra el narco”. *RT*. Disponible en: <https://actualidad.rt.com/actualidad/272788-mexico-llega-250000-asesinatos-inicio-guerra-narcotrafico>
- MARTÍNEZ PRADO, H. (15 de febrero de 2018). En 25 años van 1,779 feminicidios en Ciudad Juárez. *El Heraldo*. Disponible en: <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2018/2/15/en-25-anos-van-1779-femicidios-en-ciudad-juarez-32735.html>
- MORENO, TERESA. (18 de abril de 2018). Agresiones. Violencia y acoso en las aulas. *El Universal*. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/seguridad/violencia-escolar-golpea-seis-decada-10-alumnos>
- ROMERO, G. (25 de julio de 2018). Muere estudiante de la Normal Mactumactzá de Chiapas por supuesta novatada. *Excelsior*. Disponible en: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/muere-estudiante-de-la-normal-mactumactza-de-chiapas-por-supuesta-novatada/1254623>
- SUFRE BULLIYNG 70% de niños; México, líder en casos de violencia escolar (29 abril de 2019). *RR Noticias*. Disponible en: <https://rrnoticias.mx/2019/04/29/sufre-bullyng-70-de-ninos-mexico-lider-en-casos-de-violencia-escolar/>

Índice tomográfico

Conceptos

Acoso: 45, 46, 48

Acontecimiento: 12, 20, 25, 28, 31, 32, 56, 62, 73, 95, 98, 119 (significativo), 158 (ético), 162, 169, 180, 192

Actualización (profesional) permanente: 155, 198

Adulterante: 142

Ambiente social: 19, 23

Arte: 143, 161, 205,

Autoridad: 16, 17, 39, 105-125, 127, 129, 131, 133-135, 137, 139, 141-155, 207

Autoritarismo: 106, 116, 134, 147

Barbarie: 25, 27, 32, 53

Basura mediática: 58, 176, 180

Capitalismo salvaje: 14

Ciencia/científica (o): 12, 42, 58, 75, 96, 143, 152, 153, 158, 159, 179, 180, 198, 202, 205

Civilización occidental: 195

Comunicación: 13, 15, 16, 20, 26, 56-67, 70, 102, 103, 165, 179-181, 185, 186, 188, 201, 204

Conformismo: 155, 191

Conocimiento: 17, 33-35, 39, 57, 63, 74, 75, 78, 79, 82, 88, 99, 102, 106, 107, 110, 114, 116, 117, 143-146,

- 149, 154, 155, 158-160, 165, 166, 173, 194-198,
200-202, 206, 208
- Conformismo: 155, 191
- Conservadurismo: 14
- Consumidores
- coprófagos: 176, 192
 - en potencia: 189
- Control: 21-24, 49, 106, 145, 150, 169, 172, 183, 189
- Cotidianidad: 11-14, 19, 20, 23, 24, 28, 36, 48, 49, 65,
86, 87, 90, 106, 146, 148, 155, 157, 158, 172, 178,
179, 181-183, 185, 187, 189-191, 195, 197, 199, 202
- Crisis: 13, 14, 16, 19, 20, 30, 53-55, 68, 69, 72, 105,
106, 112-114, 119-123, 128, 138, 141, 146, 147, 149,
152, 168, 169
- Cultura: 21, 33, 34, 36, 50-53, 63, 68-70, 81, 88, 95, 96,
98, 99, 103, 119, 129, 132, 137, 152, 153, 161, 163,
168-170, 172, 173, 175, 179, 189, 199, 204-206
- Didácticas: 78, 81, 199, 206
- Dios: 63
- Discriminación: 36
- Docente: 11-13, 17-20, 32, 36, 38, 39, 41-46, 48, 49, 53,
54, 61, 78, 79, 81-83, 85, 86, 105, 106, 142, 143 146-
155, 157, 158, 189-195, 197-201, 204-208
- Dominación: 25, 106, 119
- Egoísmo: 170
- Empirismo: 195
- Enajenación: 226
- Epistemología: 11, 18, 190, 194, 196, 203
- Escuela: 12, 19, 20, 22, 29, 34, 36, 38, 41, 43, 44, 46-49,
53, 69, 81, 83, 95, 100, 108, 118, 133, 144, 145, 148,
149, 151, 153-156, 158, 164, 177, 179 183, 187, 190,
191, 198, 205, 206

- Especialización: 155, 198, 201
- Ética: 18, 88, 142, 160, 167, 171, 190, 192
- Familia: 13, 14, 17, 19-21, 24, 30, 32, 39, 44, 45, 62, 63, 67, 69, 80, 81, 84, 89, 95, 99, 105, 109, 117, 119, 125-132, 134, 136, 138, 141, 149, 151, 152, 164, 164, 172, 174, 185, 207
- Feminicidio/feminicida: 15, 20, 25-27
- Filosofía: 195, 197
- Formación profesional: 154, 184, 197
- Gramática: 69, 143
herramientas gramaticales: 194
- Grupos criminales: 15, 20, 29, 40
- Identidad: 16, 55, 80, 90, 92, 96-99
- Incesto: 128, 135, 137, 138
- Individuo: 98, 164, 172, 176
- Información: 16, 40, 56-60, 70, 71, 91, 176, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 198, 201
- Institución: 13-15, 20, 44, 47, 49, 51, 53, 69, 72, 79, 95, 107, 118, 125, 126, 128, 138, 148, 161, 164, 175, 198
- Internet: 14, 57, 157, 165, 178, 179, 181-185, 188, 189, 191, 204
- Interpretación: 12, 85, 91, 94, 165, 205
- Investigación cualitativa: 159
- Maquinización: 177
- México/mexicanos: 11, 14, 15, 26, 28, 30, 36, 38, 40-42, 47, 57, 131, 147
- Mente autista: 184
- Multidimensional: 202
- Multifactorial: 12
- Narcisismo: 168
- Neoliberalismo: 168

Pasivización: 176

Padre/Paternidad: 13, 17, 19, 25, 42, 44, 45, 50, 63, 71, 75, 76, 84, 98, 100, 104, 105, 109, 11, 109, 113, 117, 121, 125-129, 131, 133, 136, 147, 148, 151, 152, 177, 193, 207

Pedagogía: 68, 81, 85, 134, 156, 198

Pensamiento: 91, 103, 108, 111, 114, 144, 150, 163, 180, 183, 184, 202-204

Poder: 18, 22, 23, 25, 30, 40, 51, 70, 75, 76, 82, 93, 95, 106, 107, 113, 116, 118, 119, 124, 125, 134, 142, 146, 153, 160, 166, 172, 173, 179, 180, 183, 193, 200, 207

disciplinario: 146

Política: 15, 20, 30, 38, 42, 47, 52, 53, 54, 112, 119, 145, 168, 176

educativa: 19

Principio

de autoridad: 149

de responsabilidad: 193, 194

Problemas de salud pública: 19

Prudencia: 75, 187, 194, 200, 207

Psicosocial: 11

Racionalismo: 195

Reforma educativa: 15, 28, 39, 41, 42

Religión: 20, 95, 144, 182, 184

Selección social: 152

Ser humano: 50, 66, 67, 70, 71, 75, 84, 89, 90, 99-128, 163, 166, 176, 203

Sistema Educativo Nacional: 13, 156

Situación laboral: 19

Subjetividad/subjetivo: 17, 27, 53, 57, 102, 127, 157-167, 175, 189, 193

- Superficialidad: 177
 Tecnologías: 14, 153, 154, 185, 187, 204, 207
 Teoría mecanicista del reflejo: 195
 Teoría modificada del reflejo: 196
 Trabajo: 11-13, 15, 18, 20, 35, 36, 39, 40, 42, 43, 48-50,
 53-55, 63, 69, 70, 72, 78, 80, 81, 83, 84, 86, 91, 93,
 106, 109, 117, 118, 120, 146, 148, 151, 155, 158-
 161, 164, 166, 172, 174, 177, 183, 190, 191, 195,
 196, 199, 204, 205, 207
 Trabajo cotidiano: 11, 12, 20, 36, 86, 106, 146, 148,
 155, 158, 190, 191, 195, 199
 Transmisiones: 15, 16, 54, 55, 61-65, 68-72, 79-81, 83,
 86, 89, 91, 97, 105, 132, 149,
 Unidimensional/Unidimensionalizar: 202
 Vínculo: 16, 55, 66, 67, 70, 73, 87, 100, 100-104, 136,
 141, 160, 163, 163, 177
 Violencia: 14, 15, 19, 20-27, 29-33, 35, 36, 38, 39, 43-49,
 51, 53, 105, 109, 113, 138, 140, 141, 175
 atroz: 19
 de género: 26
 expresiva: 23
 instrumental: 23
 social: 20

Autores

- Acevedo, Jesús: 22, 45
 Adorno, Theodor: 147
 Arendt, Hannah: 16, 105, 108, 11-115, 146, 163, 194,
 207
 Bárcena, Fernando: 85, 86, 113, 192

- Bauman, Zygmunt: 178
Bernal, Hernán: 102, 103
Beuchot, Mauricio: 12, 166, 205
Burgo, Joseph: 174
Burutxaga, Iker: 104
Camps, Victoria: 151
Caputial, Jane: 26
Carr, Nicholas: 180, 181, 183, 184
Castoriadis, Cornelius: 125, 127, 155, 191,
Chalier, Joseph: 85, 86
Chavery, Ramón: 179
Comenio Amos: 197
Constante, Alberto: 179
Corbo, Eduardo: 76-78
Cornaz, Laurent: 62, 65, 66
Cornaz, Laurent: 62, 65, 66
Cornu, Laurence: 73-75
Cueva, Mario: 150
D'Ors, Álvaro: 107
Dávila, Israel: 26
De la Madrid, Raphael: 37
De la Oliva, María: 137
De Zan, Julio: 95-97
Debray, Régis: 62, 67
Dewey, Jhon: 197
Diker, Gabriela: 72, 80-82
Duch, Lluís: 16, 61, 62, 68-71, 89, 90
Echeburúa, Enrique: 23, 24
Emilio. Tenti: 70, 148
Erikson, Erik: 98,
Ezcurdia, José: 179
Fernández, Tomás: 17, 39, 50, 157, 164

- Ferry, Guilles: 198, 207
 Finkielkraut, Alain: 152
 Foucault, Michel: 17, 146, 157, 160
 Freire, Paulo: 197, 75
 Freud, Sigmund: 50, 66, 73, 78, 94, 135,
 Frigerio, Graciela: 72, 76, 86,
 Gadamer, Hans: 16, 105, 108, 115-117
 Galende, Emiliano: 17, 157, 164, 174-176, 178
 Galende, Emiliano; 17, 157, 164, 175, 176, 178
 Galileo. Galilei: 158
 Giménez, Gilberto: 97, 98, 99
 González, José: 22, 45
 Grinberg, León: 98
 Grinberg, Rebeca: 98
 Grondin, Jean: 165
 Guattari, Felix: 17, 157, 161-164
 Halbwachs, Maurice: 92
 Han, Byung: 21
 Hassoun, Jacques: 62, 65, 99
 Heidegger, Martín: 205
 Hernández, Enrique: 30, 48, 188, 189
 Jacinto, Agustín: 88
 Jacquard, Pierre: 152
 Jaroslavky, Ezequiel: 101
 Jelin, Elizabeth: 92, 95
 Kaës, René: 101
 Karol, Mariana: 83-85
 Kernberg, Otto: 171, 172
 Kojève, Alexandre: 105, 108-110, 113
 Kojève, Alexandre: 16
 Lasch, Christopher: 168-170, 172-174
 Lavabre, Marie: 92, 95

- Le Goff, Jacques: 144, 145
Levinas, Emmanuel: 193
Locke, John: 197
Lowen, Alexander: 168, 170-173
Madrazo, María: 87, 88
Martuccelli, Danilo: 149, 152
Marx, Karl: 184, 195,
Medrano, Rolando: 26
Meirieu, Philippe: 81
Mèlich, Joan: 92, 106, 192, 193, 207
Merlin, Nora: 94
Milmaniene, José: 127, 128, 137-140
Montessori, Maria: 197
Morey, Miguel: 160
Morin, Edgar: 199-205
Nietszche, Friedrich: 94
Norbert, Elías: 49
Olamendi, Patricia: 26
Olwues, Dan: 44
Ortner, Sherry: 17, 157, 163,
Paz, Octavio: 125, 163
Pereña, Francisco: 32
Piaget, Jean: 196
Pichón, Enrique: 102, 103
Primero, Luis Eduardo: 11, 12, 15, 205
Recalcati, Massimo: 135-137
Revault, Myriam: 16, 105, 108, 118-121, 123, 124
Rodríguez, Jesús: 33
Rousseau, Jean: 197
Sanmartín, José: 21
Schaff, Adam: 195
Sennett, Richard: 172

Spitzer, Manfred: 181, 184, 187, 188

Terencio: 203

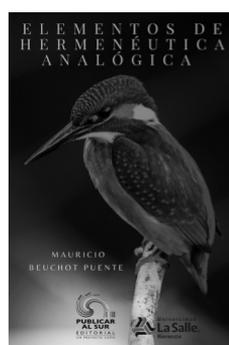
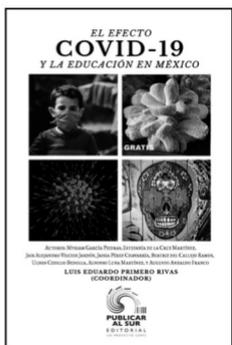
Torres, Fernando: 166

Vinuesa, Julio: 149, 154

Wolton, Dominique: 57, 59, 60

Zahm. Oliver: 162

Primeras publicaciones de *Publicar al Sur*



*La docencia:
dificultades y
retos del presente*

FERNANDO TORRES
GARCÍA

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN
JUNIO DE 2021, EN SOLAR,
SERVICIOS EDITORIALES,
S.A. DE C.V., CALLE 2 NÚME-
RO 21, SAN PEDRO DE LOS
PINOS, 03800, CIUDAD DE
MÉXICO; EN SU COMPOSI-
CIÓN SE USARON FUENTES
DE LA FAMILIA CENTURY.
TIRAJE: 1000 EJEMPLARES



Fernando Torres García

Doctor en Educación. Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 153 y en la Escuela Superior de Educación Física en la Ciudad de México. Es miembro del Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE) y de CUERPO EN RED Red Temática de Estudios Transdisciplinarios del Cuerpo y las Corporalidades. Sus líneas de investigación son las prácticas corporales en Educación Física y Deporte y temas educativos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

El autor nos muestra que el proceso de revisión y análisis en la docencia es continuo y crítico, pues escribe: “La campaña implementada por el gobierno de Peña Nieto y los que participaron en ella, sobre los maestros fue indecente, irresponsable y deshonesto. ¿Por qué? una respuesta posible debe destacar que la figura del maestro ha jugado en la historia de la humanidad un papel de primer orden en la formación de las nuevas generaciones, quienes a la postre se han encargado del desarrollo y transformación de la humanidad, y esta era una intención lejana a sus intereses”.

Fernando Torres se expresa como crítico sin ser complaciente, pues igual asevera: “es importante pensar que la violencia se presenta cuando un docente no prepara sus clases, falta de manera recurrente, no le interesa seguirse formando, se para frente al grupo y no tienen nada que dar; en todas ellas hay una fuerte dosis de violencia.”

