



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA

ESCUELAS PARA PADRES:
DISPOSITIVO DE DESAUTORIZACIÓN PARENTAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA

GABRIELA ARIAS VALDÉS

DIRIGIDA POR:

MTRA. GUADALUPE INDA SÁENZ ROMERO

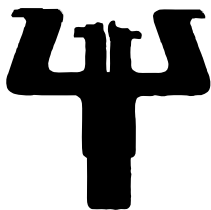
SINODALES:

DRA. MARTHA LILIA MANCILLA VILLA

DRA. NORMA PATRICIA CORRES AYALA

MTRA. PATRICIA PAZ DE BUEN RODRÍGUEZ

MTRA. KARINA BEATRIZ TORRES MALDONADO



Facultad
de Psicología

Ciudad Universitaria, CM. MX.

Noviembre, 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis padres:

Oliva y José Carmen

A mis hijos:

Diego, Bruno y Óscar

con mucho amor.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Vicente. Por escucharme y acompañarme con lecturas y reflexiones. Por el amor reflejado en su apoyo. Por haberme dado la calma en distintos momentos de este trabajo. Porque juntos hemos ido aprendiendo a escuchar los saberes de la paternidad y tejer nuevos. Porque compartimos lo que nos concierne a cada uno, en este bello andar. Por brindar juntos.

A la Maestra Inda Sáenz por su dirección y apoyo en este trabajo. Por sus comentarios siempre respetuosos de mi palabra.

A la Doctora Araceli Colín porque su escucha me permitió acercarme a poder decir lo que quise decir; sin sus observaciones no hubiese podido lograr este escrito. Gracias por sus palabras y su amistad. También porque la invitación a sus seminarios me ha permitido una nueva construcción en mi trabajo profesional.

A la Maestra DUBY Kanter, porque gracias a su escucha y valioso acompañamiento este escrito dejó de ser interminable.

Al Doctor Marco Antonio Macías por su escucha, su calma y acompañamiento en este camino.

A la Dra. Beatriz Aguad por su fina escucha a mis interrogantes y su guía tan acertada. Por su enseñanza.

A Cruz María Alvarado por su enorme apoyo, el cual me permitió poder trabajar en este escrito. La confianza ofrecida es invaluable.

A la Profesora Patricia Cuapio por su ejemplo y confianza que me brindó desde los inicios de mi profesión; lo cual influyó enormemente para poder empezar un nuevo camino.

A la Maestra Karina Torres por su compromiso y enseñanza que me ofreció durante mis estudios de la licenciatura y en el presente trabajo. Gracias también por la amistad que de allí surgió.

A la Doctora María del Carmen Montenegro, por su apoyo durante la carrera y su invitación a la crítica.

A mi amiga Lety Pérez por el tiempo que me brindó en las lecturas de P. Julien y D. Dufour; así como su acompañamiento y apoyo profesional; siempre contando con su amistad.

A mis amigos Susana Rojo, Marisol Valverde, Mónica García, Cipriano Valladolid y Genoveva Meneses; porque parte de lo que escribo aquí fue construyéndose en nuestras reuniones de estudio. Gracias por invitarme a pensar y pasar agradables momentos de amistad.

A mi amiga Lourdes López por su ayuda, por sus sugerencias y amena manera de transmitirme sus conocimientos sobre el modernismo y posmodernismo, por sus conversaciones.

A mi amiga Susana Rojo nuevamente, por haber leído este escrito y haberme apoyado en la corrección de estilo.

A mis hermanos, amigos y familiares que me ofrecieron sus opiniones y reflexiones en torno a la paternidad.

A aquellos padres que me compartieron sus pensamientos y sentires, y permitieron escribir algo de ellos en este trabajo.

Finalmente, a la Universidad Nacional Autónoma de México y profesores que me brindaron su enseñanza para mi formación profesional.

CONTENIDO

RESUMEN.....	VI
INTRODUCCIÓN.....	1
Capítulo uno. Posmodernidad.....	5
Antecedentes del posmodernismo	5
Surgimiento del modernismo	5
Algunas influencias del modernismo.....	7
Ruptura con el pasado.....	8
Algunas posibles implicaciones	9
Posmodernismo	11
Metarrelatos	11
Nuevos discursos.....	13
Teco-ciencia.....	15
Lazo social	17
Explorando una definición.....	19
Lazo comercial.....	21
Lazo ritual	25
Saber y ciencia	26
El saber narrativo y la filiación en sentido psicoanalítico	29
Hedonismo.....	34
De la modernidad a la posmodernidad	35
Posmodernismo paradójico.....	35
Capítulo dos. La paternidad según el posmodernismo	40

Paternidad.....	41
Capitalismo	42
Lógica del “todo”	43
Límites	50
Lógica del “no todo”	52
Hijos productivos.....	53
La paternidad en el psicoanálisis	55
Ley del deseo.....	55
Declinación del lazo social	58
Ruptura con el pasado.....	58
Saberes.....	62
Conocimientos y saberes.....	67
Una realidad ignorada.....	69
¿Los padres han dejado de creer en ellos?	71
Asumir la paternidad	80
Capítulo tres. ¿Son necesarias las Escuelas para Padres?	81
Escuelas para Padres	82
Definiciones	82
Antecedentes	85
Literatura.....	87
Programas	87
Saber y conocimiento.....	88
Mito familiar.....	91
Saber y conocimiento en las Escuelas para Padres	94

Pérdida de confianza	100
La desautorización de los padres reflejada en las Escuelas para Padres....	102
Aparente autorización para desautorizar a los padres	103
Ruptura con el pasado	108
¿Cuál es el deseo de los padres, puesto en el hijo, según las Escuelas para Padres?.....	110
¿Cómo debe ser un padre, de acuerdo con las Escuelas para Padres? ..	115
Resultados funestos	119
Sobreprotección.....	121
Educación	121
Amaestramiento.....	121
Las Escuelas para Padres taponan la falta.....	129
Al servicio del sistema.....	133
¿Quién detenta el saber en las Escuelas para Padres?	137
Recuperar la confianza en uno mismo.....	139
Necesidad de las Escuelas para Padres.....	141
Ideología que predomina en las Escuelas para Padres	143
Escuelas para Padres: dispositivo de desautorización parental	144
Capítulo cuatro. Dispositivo	146
Dispositivo	147
Disposición arquitectónica	156
¿Necesidad de un dispositivo para que los padres tomen la palabra?	157
CONCLUSIONES.....	162
REFERENCIAS.....	164

RESUMEN

En el presente trabajo se argumenta que las llamadas ‘Escuelas para Padres’ son un dispositivo de desautorización parental. Para ello se exploran los discursos que éstas envían directamente a los padres; discursos en los que se encuentra la idea de que se necesita y es posible una estandarización de la paternidad. Asimismo, se exploran otras ideologías que acompañan este intento de establecer cómo un padre/madre *debe ser*.

Se analiza la participación del psicólogo dentro de las Escuelas para Padres y se propone un nuevo dispositivo que resitúa a los padres como poseedores de saber. Aquí se sostiene y argumenta que la paternidad no es asunto de conocimientos, por lo que, si el psicólogo reconoce esto, estará en mayores posibilidades de evitar convertir en una ‘*escuela*’, un espacio de padres.

Por lo anterior, en el capítulo uno se estudia el posmodernismo, y se parte de éste como el contexto social de los padres aquí referidos, explorando algunas de sus características.

En el capítulo dos se abordan algunas ideologías de la Posmodernidad que han permeado en torno a la paternidad, las dificultades que ello conlleva para asumir la paternidad, y se plantean algunas implicaciones que pueden presentarse cuando el psicólogo es convocado al trabajo con padres.

La pregunta: ¿Son necesarias las Escuelas para Padres?, se aborda en el capítulo Tres, revisando sus orígenes en México, así como sus distintas modalidades. En este mismo capítulo se cuestiona la ideología implícita en la propia existencia de las Escuelas para Padres.

En el capítulo cuatro se expone por qué se ubica a las Escuelas para Padres en la noción foucaultiana de dispositivo. Se reconoce la necesidad de un dispositivo donde los padres puedan hablar y saberse escuchados en torno a su paternidad, para finalizar con una propuesta que reconozca a los mismos padres como los poseedores de saber; mismo saber que los autoriza a ejercer *su* paternidad.

Palabras clave: Escuela para padres. Paternidad. Tercero social.

INTRODUCCIÓN

El primer acercamiento a las Escuelas para Padres se obtuvo a través del servicio social realizado en el año 2004, en la Ciudad de México, del que surgieron algunas preguntas generales: ¿Qué se enseña en éstas? ¿Quiénes enseñan en ellas? ¿Por qué los padres se acercan a una Escuela para Padres? ¿Cuáles son sus inquietudes? Y, ¿Los padres han dejado de creer en ellos?

Ese mismo año, a partir de un seminario sobre psicoanálisis con niños que tomé en la Universidad Autónoma de Querétaro, afloraron respuestas tentativas a estas inquietudes, en el trabajo de Philippe Julien (2002). Él señala que existe un *tercero* social que interviene en la crianza y cuidado de los hijos, haciendo con ello que esa educación pase a ser un asunto público¹. Este tercero social puede observarse en la vida diaria: el psicólogo, el médico, el maestro, el gobernante, el legislador, el estudiante, el director, el comentarista, el locutor, el noticiero, la televisión, las redes sociales, el mercado. Tercero social que manifiesta estar autorizado o no para dirigirse a los padres y decirles cómo deben educar a sus hijos. Algunos hablarán en nombre de la protección de la niñez; otros, en nombre de la protección de los mismos padres y, otros más, de la misma sociedad.

Esta injerencia se ha formalizado, entre otras, con las llamadas 'Escuelas para Padres'. Título que invita a reflexionar sobre la posibilidad de enseñar a alguien a ser padre/madre.

Para explorar posibles respuestas a estos cuestionamientos, en el presente trabajo se revisaron fundamentalmente trabajos de psicoanalistas, psicólogos, filósofos, escritores. Otra herramienta empleada fue la filmografía, pues ésta permite ejemplificar algunos términos e ideas². Y por supuesto, se escuchó y

¹ Entendiéndose como público, lo que es común, lo que se comparte, pertenece a todos y a cada uno.

² Cabe aclarar que ningún caso que aquí se menciona se refiere a alguno de mis pacientes o ex pacientes.

registró en notas, lo dicho por los padres en los talleres de Escuelas para Padres, durante las pláticas dirigidas a ellos.

También se recurrió a amigos, familiares, conocidos, escuelas, bibliotecarios y librerías que recomendaron libros clasificados bajo el título de “Escuelas para Padres o Guías para Padres”.

Y por supuesto, en este trayecto fueron surgiendo nuevas preguntas que a lo largo del texto se exponen, aunque algunas de ellas permanezcan abiertas.

En segundo término, en este abordaje se requiere precisar que, para ubicar el contexto social objeto del presente trabajo, se parte del marco teórico del posmodernismo, donde, para describir las características propias de esta condición social, se recurre a tres autores principalmente: Jean-François Lyotard, Dany-Robert Dufour y Gilles Lipovetsky.

Jean-François Lyotard (2006), en *La condición posmoderna* señala: “Este estudio tiene por objeto la condición del saber en las sociedades más desarrolladas. Se ha decidido llamar a esta condición <<postmoderna>>” (p.9). Socialmente se viviría en la edad llamada posindustrial y, culturalmente, en la edad posmoderna (p.13).

Al referirse a una condición social, “las sociedades más desarrolladas”, reconoce que éste no se presenta en todas ellas, ni en todos los contextos incluso de un mismo país. Así, en México puede existir posmodernismo en ciertas comunidades de la Ciudad de México, y no darse en las comunidades de Chiapas. Esto es, que coexisten diferentes contextos y condiciones sociales en un mismo tiempo cronológico.

Asimismo, se hace necesario hacer una visita breve a la modernidad, pues es la época que vio nacer la posmodernidad. Donde resulta importante destacar que la ruptura de una época con la que le antecede, no se realiza de manera súbita. Por ello se observará que, características propias de la modernidad, así como de la posmodernidad, se manifiestan en las Escuelas para Padres.

De la distinción que hace Jean-François Lyotard (2006), entre el *saber de la ciencia* y el *saber narrativo* como dos formas de saber existentes, se determina incluir el *saber del inconsciente* propuesto por Freud, como un saber otro, que actúa también en el ser humano. Con ello, se expone el trabajo de algunos teóricos del psicoanálisis de niños, como Françoise Dolto, Maud Mannoni, Ricardo Rodulfo.

Con estos antecedentes, surgen las preguntas ¿Qué se dice sobre la paternidad en el posmodernismo? ¿Existen discursos sociales sobre cómo debe ser un padre/madre? ¿Qué dicen? Se plantearán ciertos mandatos que el tercer social dirige a los padres en dicha época. Y con base en ello se intenta abordar la pregunta ¿Qué dificultades en torno a la paternidad se presentan principalmente en la posmodernidad?

Se reconoce la importancia que tiene el mercado en la vida cotidiana de los sujetos³. Este tercer social habla de lograr la felicidad a través de las compras, de la posibilidad de completud. Discurso que se ha deslizado también hacia la paternidad. Aquí se recurre a Jaques Lacan quien planteó la imposibilidad de los sujetos de completarse, para ello, nos apoyamos también de autores que han escrito al respecto como: Araceli Colín, Janis Pacheco y Raquel Ribeiro.

Con todo esto, se está en mayores posibilidades de ir planteando respuestas a las preguntas iniciales respecto a las Escuelas para Padres. Por ello, el tercer capítulo, se dedica a las Escuelas para Padres, se inicia con el planteamiento de algunas definiciones y se cuestiona si los padres requieren de conocimientos para ejercer su paternidad. Lo que nos lleva a hablar también del mito familiar y a puntualizar los planteamientos de autores de Escuelas para Padres. Con base en ellos, se cuestiona la necesidad o no de ellas, en tanto escuelas que plantean la necesidad de informar a los padres sobre hallazgos en distintas disciplinas y normalizar la educación de los hijos.

³ En el presente trabajo sujeto se refiere a la persona, al sujeto de lenguaje.

Aquí se hace una selección de los talleres y libros que más recomendaron⁴ y que se considera representan el concepto de Escuelas para Padres. Es decir, aunque cada escuela puede tener una opinión particular de *cómo* educar o poner el acento en determinada idea (el amor, la consistencia, la disciplina y más), ellas coinciden en la necesidad de educar al padre/madre para que a su vez eduque a sus hijos. Se advierte una insistencia social de estandarizar la educación de los hijos; estandarización que las Escuelas para Padres también plantean no sólo como una posibilidad, sino como una necesidad. Ante ello, la presente investigación, además de cuestionar este interés, sostiene que existe imposibilidad en ello.

Una vez hecho este recorrido se está en mayores posibilidades de hablar de las Escuelas para Padres en términos de *dispositivo*. Término que refiere a la noción propuesta por el filósofo Michel Foucault, y que se muestra aquí a través la revisión de diferentes elementos involucrados en las Escuelas para Padres. De esta manera, se puede ya dar sustento al título de la tesis.

Este cuarto capítulo finaliza con el planteamiento de un nuevo dispositivo que busque que el poder y el saber pertenezcan a los padres.

Se concluye que esta investigación ofrece la tesis principal de que, si se reconoce que la paternidad no es asunto de conocimientos, se estará en mayores posibilidades de evitar creer, tanto en la posibilidad, como en la necesidad de formar a los padres y convertir el espacio de reuniones de padres en *una escuela*.

⁴ Amigos, familiares y conocidos. Y en la Ciudad de Querétaro: escuelas, bibliotecarios y libreros.

Capítulo uno

Posmodernidad

Las analogías entre proceso revolucionario y proceso modernista son manifiestas: idéntica voluntad de instituir un corte brutal e irreversible entre el pasado y el presente; idéntica desvalorización de la herencia tradicional.

Gilles Lipovetsky (2010, p. 90)

La finalidad de este capítulo es poder ubicar algunas características propias del posmodernismo, en tanto contexto social donde predominan las llamadas Escuelas para Padres.

Antecedentes del posmodernismo

Surgimiento del modernismo

En el desarrollo de la historia nunca ha existido una ruptura radical de una época, con la que le antecede; por ello, para hablar del posmodernismo, se hace necesario tener un panorama del modernismo, pues actualmente hay rasgos del modernismo.

Es una tarea difícil ubicar una fecha aproximada del modernismo, pues existen discrepancias entre diversos autores, no sólo en fechas –siglos-, sino incluso de los acontecimientos que dieron su origen.

Por ejemplo, Dany-Robert Dufour (2007), reconociendo esta dificultad y en un intento de situar el surgimiento del modernismo, propone que su gestación podría deberse a dos grandes acontecimientos de la historia:

Si realmente hubiera que fijar una referencia, yo haría remontar la Modernidad al momento en que comenzaron los intercambios de toda naturaleza (culturales, comerciales, pero también guerreros, colonizadores) entre, por un lado, Europa y América, es decir, en 1492, fecha de la llegada de Colón a América y, por el otro, entre Europa y Oriente, es decir, 1517, fecha de la llegada de los portugueses a China, a Cantón. Podríamos decir entonces que el paso del siglo XV al XVI en Europa corresponde al comienzo de la Modernidad (p. 55).

Alexis Nouss (1997) coincide con Dany-Robert Dufour en que fue el siglo XV, el que vio surgir la modernidad. Los acontecimientos -que van del siglo XV hasta el XIX- que él señala, tienen base: “[...] científica (Galileo o Copérnico), filosófica (Descartes), política (la Revolución Francesa), tecnológica (la Revolución Industrial), estética (Rimbaud o Mallarmé, Manet o Cézanne, Wagner o Mahler), crítica (Nietzsche)” (p.7).

Por su parte, Armando Roa (1995) comenta que surge a principios del siglo XVI, teniendo antecedes dos siglos antes. Para este autor hay dos acontecimientos que dan origen al modernismo:

[...] el acontecimiento estimado por casi todos como punto de partida de la modernidad es la Reforma protestante iniciada en la segunda década del siglo XVI por Martín Lutero. [...] la ruptura con la Edad Media la originan ahí dos postulados religiosos capitales: uno, que el justo vive y se salva individualmente sólo por la fe [...], [y:] En su actuar diario el hombre debe preocuparse sólo de si hace o no felices a los hombres acá abajo, pero no de obtener con dichas obras merecimientos para el más allá [las obras no estarían nunca a la altura del Dios] (pp. 13, 15).

Esto lleva al inicio de la ciencia experimental moderna y a un cambio decisivo frente al modo de pensar en la Edad Media.

Algunas influencias del modernismo

El auge de la modernidad tiene sus aristas; en el presente trabajo se abordarán tres de éstas: la social, la política y la referente al saber, ellas entremezcladas.

Durante los siglos XV y XVI, con el colonialismo, se expande Europa, y con él, los mercados. Hay un intercambio no sólo de mercancías, sino de pensamientos: surgen nuevos cuestionamientos, aparece la imprenta, el protestantismo, críticas a la Iglesia, y, por ende, al poder divino. Cae la monarquía, surge y se desarrolla el liberalismo. El conocimiento se basa en la razón pura desechando todo mito y superstición.

Políticamente se habla de democracia constitucional y de soberanía Estado-Nación, entendiendo por ésta una entidad político-cultural: El Estado, que en su concepto original comprende territorio, gobierno y población, a diferencia de lo que ocurre en la vida política.⁵

La modernidad, pues, refiere nuevos modos de vida social o de organización, y ése es nuestro referente más próximo. Janis Pacheco (2009) habla de que es en la modernidad “[...] donde se gestaron los cimientos de nuestra particular forma de vivir y también en donde tuvo origen una abrupta alteración en la estructura familiar determinada por la pérdida de lugar en cada uno de sus miembros” (p. 30). Y aquí se agregaría una transformación también en el concepto del *saber*; se cree que la verdad será alcanzada sólo a través del método científico; provocando con ello una ruptura con los saberes.

⁵Por ejemplo: Palestina no es un Estado porque no tiene territorio, pero finalmente es una Nación porque tiene una lengua común, costumbres, religión, historia. El 29 de noviembre del 2012 la ONU reconoció a Palestina como Estado observador. Ello implica un término político y de organización política con partidos, gobierno, etcétera, aunque no tenga un territorio propio.

Ruptura con el pasado

El arte en el modernismo propuso no imitar lo establecido: promueve lo novedoso, el estar a la vanguardia. Con ello se intenta que el artista cree su propio estilo, expresarse bajo ningún lineamiento estipulado. Esta idea implicó, entre otras, la pretensión de romper con el pasado. Gilles Lipovetsky (2010) comenta: “El modernismo no se contenta con la producción de variaciones estilísticas y temas inéditos, quiere romper la continuidad que nos liga al pasado, instituir obras absolutamente nuevas” (p.81). Cabe mencionar que, para la velocidad y prisa que predomina en el posmodernismo, ya eso novedoso pasa a formar parte del pasado de una manera vertiginosa.

Esta pretensión alcanzó también otras áreas: la cultural, la política, la social, incluyendo entonces, la educación. Para Daniel Bell, -dice Gilles Lipovetsky (2010)- este culto de la singularidad comienza con Rousseau, y se prolonga con el Romanticismo. Para finales del siglo XIX y principios del XX, los artistas se rebelaban contra todas las normas y valores de la sociedad burguesa: el trabajo, ahorro, moderación y puritanismo, tomando como principales valores e inspiración: la exaltación del yo, la autenticidad y el placer. Temas que, como se verá, se mantienen e intensifican en el posmodernismo. Gilles Lipovetsky (2010) señala su distancia con Daniel Bell en cuanto al surgimiento del hedonismo: “Si se mira la cultura bajo la óptica de modo de vida, será el propio capitalismo y no el modernismo artístico el artesano principal de la cultura hedonista” (p. 84).

Pues bien, este llamado a la no imitación llama también a apartarse de las tradiciones, lo que tiene un alcance respecto a los saberes de las generaciones anteriores. Para los últimos años del modernismo, lo común es la novedad, el cambio; la tradición, lejos de defenderse, se niega. Esa pretensión de romper con el pasado, alcanza a ser un desdén por los saberes de las generaciones anteriores, y es, en este sentido, que se da una crisis cultural que Eric Hobsbawm (2009) advierte:

La destrucción del pasado, o más bien de los **mecanismos sociales que vinculan la experiencia contemporánea del individuo con la de generaciones anteriores**, es uno de los fenómenos más característicos y extraños de las postrimerías del siglo XX. En su mayor parte, los jóvenes, hombres y mujeres de este final de siglo crecen en una suerte de presente permanente sin relación orgánica alguna con el pasado del tiempo en que viven⁶ (p.13).

Hay pues, una característica en el modernismo que atañe directamente al presente trabajo: no sólo es la negación de la tradición o el desconocimiento de los saberes de las generaciones anteriores, sino un menosprecio hacia éstos. Por un lado, no encuentran fundamentos científicos en esos saberes, y por otro, el rompimiento es motivado por discursos llamados a experimentar con lo nuevo y a buscar día con día una renovación. Ese discurso alcanza incluso áreas íntimas de los sujetos, llegan e invaden para despreciar los saberes de las generaciones anteriores.

Algunas posibles implicaciones

¿Cómo quedaría colocado el sujeto ante tal pretendida ausencia de saberes? ¿Es esto posible? ¿Qué se pondría en juego, en torno a la negación de un saber que podría ser el sostén del sujeto, de eso que no pertenece al orden de lo comprendido? Por ejemplo:

Una abuela dice: “colóqueme al bebé su ojo de venado para evitar el mal de ojo”. La ciencia argumenta: “el que un niño se enferme no depende de que traiga o no un ojo de venado” y da la explicación. Pero ¿qué pasa con el sentimiento de la madre de querer proteger a su hijo contra males inexplicables *inclusive* por la ciencia? ¿Dónde queda dicho sentir en este discurso científico? Parece que no habría lugar para ello. ¿Cómo puede ser sustituido ese sentimiento de protección que la madre quiere ofrecer a su hijo, resguardarlo de esas miradas que dicen lo

⁶ [Las negritas son mías]

que las palabras no pronuncian? De eso, el método científico no podría decir nada; no se trata de conocimiento, sino de *saberes*, y esos saberes se dan a través de las generaciones.

Claude Lévi-Strauss, en su libro *Antropología estructural*, mostró cómo, aunque no sea científico, esos rituales tienen *eficacia simbólica*⁷. Lo hizo exponiendo una cura a través de la intervención del chamán⁸ llamado por la partera, debido a que una mujer estaba en complicaciones de parto. Éste, sin tocarla, interviene con rituales que incluyen cantos, movimientos, así como la ayuda de los *nuchu* (imágenes que representan espíritus protectores), y la mujer puede dar a luz; ambos, madre e hijo sobreviven.

Los seres humanos pertenecemos a un mundo lleno de símbolos que a cada sujeto le puede decir algo muy particular. También dentro de una comunidad hay símbolos comunes que no requieren de un método científico -ni un aval legislado-, para ofrecer una eficacia simbólica.

Octavio Paz (2006) en el prólogo que realizó a la obra de Carlos Castaneda: *Las enseñanzas de don Juan*; hizo un llamado al reconocimiento de esos saberes: “El escéptico tiene que cruzarse de brazos y, para no contradecirse una vez más, resignarse al silencio y a la inmovilidad. Si quiere seguir viviendo y hablando debe afirmar, con una sonrisa desesperada, la validez no-racional de las creencias” (p.20).

⁷ “Es la eficacia simbólica la que garantiza la armonía del paralelismo entre mito y operaciones. Y mito y operaciones forman un par en el cual volvemos a encontrar otra vez el dualismo de enfermo y el médico. En la cura de la esquizofrenia, el médico cumple las operaciones y el enfermo produce su mito; en la cura shamanística, el médico proporciona el mito y el enfermo cumple las operaciones. [...] La eficacia simbólica consistiría precisamente en esta <<propiedad inductora>> que poseerían, unas con respecto a otras, ciertas estructuras formalmente homólogas capaces de constituirse, con materiales diferentes en diferentes niveles del ser vivo: procesos orgánicos, psiquismo inconsciente, pensamiento reflexivo.” (Lévi-Strauss, 1995: 224-225).

⁸ A diferencia de Claude Lévy Strauss quien utiliza *shamán*, aquí se prefiere el término en español: *chamán*.

Este tipo de advertencias señalan ya el asomo del posmodernismo; el surgimiento de cierta distancia con el modernismo.

Posmodernismo

Metarrelatos

Jean-François Lyotard (2005) opina que la entrada al posmodernismo se da con la caída de los metarrelatos, habla de que a partir del siglo XIX entran en crisis los grandes relatos -erigidos en torno al Rey, Dios, el Estado, las instituciones, la nacionalidad y más- y señala que es precisamente lo que caracteriza a la época posmoderna: el agotamiento y desaparición de los grandes relatos de legitimación, los relatos científicos, religiosos, políticos, sociales.

Debido a que se le pueden otorgar diferentes entendidos a la palabra “metarrelatos”, Jean-François Lyotard (2005) aclara en su libro *La posmodernidad (Explicada a los niños)*:

Los “metarrelatos” a que se refiere *La condición posmoderna*⁹ son aquellos que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo) salvación de las creaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato crítico de amor mártir. [...] Pero, a diferencia de los mitos, estos relatos no buscan la referida legitimidad en un acto originario fundacional, **sino en un futuro que se ha de producir, es decir, en una Idea a realizar**. Esta Idea (de libertad, de “luz”, de socialismo, etc.) posee un valor legítimamente porque es universal¹⁰ (pp.29-30).

⁹ Versión española, Cátedra, Madrid, 1984. [Nota del autor]

¹⁰ [Las negritas son mías]

Ahora, surgen las preguntas: ¿Es posible que ya no haya grandes relatos? ¿Que los sujetos no posean alguno de ellos o algún sustituto? ¿Qué no crean en nada? Jean-François Lyotard (2005) aclara:

Esto no quiere decir que no haya relato que no pueda ser ya creíble. Por metarrelato o gran relato, entiendo precisamente las narraciones que tienen función legitimante o legitimatoria. Su decadencia no impide que existan millares de historias, pequeñas o no tan pequeñas, que continúen tramando el tejido de la vida cotidiana (p.31).

Por su parte, Dany-Robert Dufour (2007) dice que, además de ese rasgo del fin de los grandes relatos que ofrecen la salvación, y las grandes ideologías dominantes, agregaría, para completar el cuadro del posmodernismo:

[...] la desaparición de las vanguardias, y luego otros elementos significativos tales como: los progresos de la democracia y, con ella, el desarrollo del individualismo, la disminución del rol del Estado, la preeminencia progresiva de la mercancía por sobre cualquier otra consideración, el reinado del dinero, la transformación de la cultura en modas sucesivas, la masificación de los modos de vida que se da en simultáneo con la individuación y la exhibición de la apariencia, el aplanamiento de la historia en virtud de la inmediatez de los eventos y la instantaneidad de la información, el importante lugar que ocupan tecnologías muy poderosas y con frecuencia incontroladas, la prolongación de la expectativa de vida y la demanda insaciable de perpetua salud plena, la desinstitucionalización de la familia, las interrogaciones múltiples sobre la identidad sexual, las interrogaciones sobre la identidad humana (hoy se habla, por ejemplo, de una <<personalidad animal>>), la evitación del conflicto y el desinterés progresivo por lo político, la transformación del derecho en un procedimiento jurídico, la propagación pública del espacio privado (piénsese en la moda de las webcams), la privatización del dominio público, etc. Todos estos rasgos deben entenderse como síntomas significativos de esta mutación actual en la modernidad. **Tienden a indicar que el advenimiento de la**

posmodernidad no deja de vincularse con el advenimiento de lo que hoy se conoce con el nombre de neoliberalismo¹¹ (p. 33).

Asimismo, uno de los grandes relatos de gran importancia -que cae por el holocausto- es la creencia del perfeccionamiento del hombre. Antes de ello se pensaba que el hombre y la sociedad se movían al progreso. Con él deja de creerse en que el hombre progrese a través de los tiempos de la humanidad, pues el holocausto da cuenta de que el ser humano también es destructor.

Nuevos discursos

La caída de grandes relatos está acompañada también de nuevos discursos que han intentado surgir, pero su duración ha sido menor; son pequeños relatos que despiertan alguna esperanza en cierto grupo de personas, y que han durado relativamente poco, comparado con la duración e impacto de los grandes relatos. En la presentación que hace la editorial “El Rebozo” (2013) del libro de Ivan Illich *La sociedad desescolarizada* nos muestra algo de ello:

[...] Pueblos enteros se levantan alrededor del mundo desde contextos muy diferentes para manifestar que los mitos sobre los que se fundaba la sociedad en la que crecieron se está cayendo a pedazos:

“Tienes que ir a votar para vivir en democracia”. *Mentira*. “Tienes que pagar impuestos para ser solidario con los que tienen menos”. *Mentira*. “Tienes que ir a la escuela para tener un buen trabajo y ser feliz”. *Mentira*. “Tienes que ir al médico para estar sano”. *Mentira*. “Tienes que apoyar el libre comercio para vivir en un país más libre”. *Mentira*. “Tienes que leer el periódico para estar informado”. *Mentira*. “Tienes que tener un carro para ir más rápido”. *Mentira*. “Tienes que hacer lo mismo que hacen los hombres para ser una mujer emancipada”. *Mentira* (pp. 6-7).

¹¹ [Las negritas son mías]

Al respecto, Jean-François Lyotard (2006) opina que la función narrativa comienza a carecer de elementos fundamentales, y en su lugar quedan nubes de elementos narrativos que ocupan el quehacer mediático y que colocan a los sujetos en crisis de decisión y a merced del determinismo local.

Ejemplos de esos elementos narrativos que se escuchan en la sociedad actual pueden ser: *el aquí y ahora, la calidad, la satisfacción total, la eficacia laboral, el éxito, la dedicación, la actitud, la competitividad* y más, que se pueden percibir en cualquier área, disciplina o lugar. Se escuchan en las empresas, en las imágenes, en las familias, en el deporte, en la educación, en la política... Jean-François Lyotard (2006) dice: “No formamos combinaciones lingüísticas necesariamente estables, y las propiedades de las que formamos no son necesariamente comunicables” (p.10).

Por un lado, el sujeto ha perdido la credibilidad en los grandes relatos, pero al mismo tiempo ha manifestado una fe ciega a la importancia de esos elementos que se permean. Para clarificar este fenómeno tomemos de ejemplo la palabra: “actitud” cuyo significado de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2014 a) en su segunda acepción es: “Disposición de ánimo manifestada de algún modo”. ¿Qué dice entonces un empresario a los empleados cuando expone que los resultados dependen de la *actitud* de éstos? Si un empleado no trabaja horas extra, sin pago extra, es calificado como “un empleado con falta de actitud”. Hay quienes llegan a afirmar convencidos que los pobres están pobres por su “falta de actitud”.

Por su parte, Jean-François Lyotard (2006) cuestiona que “la eficacia laboral”¹² haya tomado el estatuto de un “valor” que está sobre la justicia, sobre la verdad misma, incluso sobre los sentimientos, y cuyo esfuerzo para demostrarlo ha sido inconmensurable. Asimismo, Jean-François Lyotard (2006) considera que la ciencia, para legitimarse en su búsqueda por la verdad, se apoya en el método científico y se desmarca de los relatos. Sin embargo, se observa, que tanto la

¹² Como distinción de la eficiencia laboral, es decir, además de lograr los objetivos, con la eficacia laboral, implica que se debe hacer al menor costo

ciencia como la justicia social auspiciadas por el sistema son encaminadas a buscar no lo verdadero ni lo justo, sino la eficacia laboral que en todo caso sería la optimización del sistema¹³.

Tecno-ciencia

El Diccionario de la Real Academia Española (2014 b), en su acepción número cuatro define al *discurso* como: “Serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente”. Aquí, además de esta definición, se entiende por discurso esa lógica que asigna lugares a aquellos que viven bajo sus efectos.

Existen diferentes discursos: científicos, económicos, políticos, tradicionales, religiosos y más. Abordemos el discurso de la tecno-ciencia.

El discurso que enarbola la eficacia laboral es sostenido en gran medida por el avance inimaginable de la tecno-ciencia, a tal grado que parece que la tecno-ciencia garantiza la eficacia laboral. Discurso que se permea en la vida cotidiana, pues se observa que las generaciones encargadas de educar a las nuevas generaciones son instruidas con toda clase de conocimientos autorizados por la tecno-ciencia, y, al mismo tiempo, se comprometen a instruir en el menor tiempo, con el mínimo esfuerzo y con los mejores resultados. No obstante, a todas luces y aun a la sombra del método científico, esto no ha sido posible; no cuando menos en las actuales generaciones de jóvenes, ni en los que ya no son tan jóvenes.

La tecno-ciencia está autorizada a describir la realidad por compleja que ésta sea. Descripción que incluso podría llegar a ser incomprensible para la mayoría de los sujetos, y que no obstante ello, éstos se sirven de la tecno-ciencia convencidos

¹³ Para mayor referencia sobre los mandatos que el sistema dicta a la ciencia se puede consultar el documento: La Estrategia de Innovación de la OCDE. Empezar hoy el mañana. http://www.foroconsultivo.org.mx/libros_editados/estrategia_innovacion_ocde.pdf

de su supuesto beneficio y la aceptan como ley por el hecho de esa incapacidad para interpretarla y aceptando el discurso de su veracidad.

Más allá de los enormes adelantos tecnológicos y de los beneficios que aparentemente la sociedad obtiene de éstos, la tecno-ciencia se coloca como la reguladora de los conocimientos, muchos de éstos incuestionables, ya sea por su complejidad, ya sea por el desinterés de la sociedad. Éstos son seguidos al pie de la letra, sostenidos por la esperanza de recibir el beneficio prometido, y que incluso están presentes en situaciones tan sensibles como la crianza de un hijo. Se permea la idea que lo dicho por los *expertos* es verdad, en tanto que hablan en nombre de la tecno-ciencia.

Se puede decir que la tecno-ciencia, por confiar en ella de manera alienada, por la incapacidad de cuestionarla, por el sentimiento de completud que ofrece, por la supuesta omnipresencia y seguridad que proporciona... por todo esto, el discurso del poder sobre la tecno-ciencia forma parte de la lista de pequeños relatos con los que se cuenta ahora.

Si bien no hay duda que la tecno-ciencia pone, al alcance de muchos, artefactos que pueden sustituir personas en el proceso de aprendizaje, tampoco hay duda que finalmente no lo abarca todo. El problema comienza cuando los sujetos - confiados en el discurso- dan por hecho lo contrario, es decir, que los artefactos sí son capaces de abarcar todo: conocimiento, información, apoyo, compañía, diversión, hasta ejercicio físico y más. El discurso de la tecno-ciencia ofrece la forma de acceder a un bienestar generalizado y a un *saber* suficiente, que además de todo estaría al alcance de cualquiera, y del que sólo los necios podrían negarse a estas bondades.

Sin embargo, la realidad muestra lo contrario. Por una parte, los saberes no pertenecen a este orden. Por otra, el bienestar generalizado estaría en dudas, “[...] las consecuencias de la perturbación en las funciones parentales, producidas por la Revolución Industrial, produjo efectos. La modernidad produce que los niños hoy estén más solos que nunca” (Pacheco, 2009, p.30).

La sustitución de los hombres por las máquinas -que definió a la Revolución Industrial- se ve acentuada en la Posmodernidad con la tecno-ciencia; y esa eficacia laboral ofrecida por la tecno-ciencia, junto con las demandas de la economía, ha exigido ampliar el horario de trabajo¹⁴, y la tecno-ciencia no otorga esa compañía que sólo la presencia física de un ser humano puede ofrecer.

Aun en estos tiempos, en los que la tecno-ciencia se ofrece para colocarse en el lugar de un gran relato, se ha probado no ser tan contundente en muchos aspectos, como el de la educación y la crianza, que son las que nos ocupan.

Se confirma entonces lo que Jean-François Lyotard señalaba: que en el posmodernismo se tratan de legitimar los relatos de manera mañosa –jugando con el lenguaje-. Así, el actual discurso del poder, es decir, el discurso político, trata de hacerlo usando a la tecno-ciencia y a la justicia social. Esto los coloca en un lugar importante que impacta en la vida cotidiana de los sujetos.

Lazo social

Jean-François Lyotard (2006) señala: “De esta descomposición de los grandes Relatos, que analizamos más adelante, se sigue eso que algunos analizan como la disolución del lazo social” (p. 36). Sin embargo, para este autor, el lenguaje permite que exista el lazo social y el ser humano es lenguaje desde su nacimiento.

[...] la cuestión del lazo social, en tanto que cuestión, es un juego del lenguaje, el de la interrogación, que sitúa inmediatamente a aquél que la plantea, a aquél a quien se dirige, y al referente que interroga: esta cuestión ya es, pues, el lazo social (p. 38).

Asimismo, advierte que el lenguaje no debe confundirse con un intercambio de información. Eso operaría en las máquinas, en la cibernética, no así en los seres

¹⁴ Cayendo en un absurdo: supuestamente la tecno-ciencia ofrece que se realice el trabajo en menos tiempo, y, sin embargo, las personas cada vez tienen menos tiempo para otras vivencias. Por lo que cabe preguntar: si se habla de un beneficio, ¿para quién sería éste?

humanos. Por ello, entre máquinas no habría lazo social o entre humano y máquina. Y resalta que, por más limitaciones que pretendan establecerse en las instituciones, no se logrará la desaparición del lazo social mientras no se lleven a cabo en la realidad dichas políticas de relación:

Hoy, sabemos que el límite que la institución opone al potencial del lenguaje en <<jugadas>> nunca está establecido (incluso cuando formalmente lo está)¹⁵. Es más bien ella misma el resultado provisional y el objeto de estrategias de lenguaje que tiene lugar dentro y fuera de la institución (Lyotard, 2006, p. 40).

La ausencia de lazo social es evidente entre humano y máquina, se dijo, aquí se destaca que esta situación se hace cada vez más cotidiana, por exigencia del sistema capitalista, -sustitución de personas por máquinas, aceleración de procesos, optimización de personal, y más-. Por ejemplo: consulta de información o realización de trámites sólo a través de internet, o en las llamadas telefónicas a una institución donde previo a poder hablar con una persona -si llegara a lograrse- puede alguien estar interactuando con una máquina que ofrece opciones: “Marque 1 si..., maque 2, si...” y al siguiente menú de opciones se escucha “Marque 1 si..., marque 2 si..., etcétera”. Incluso puede concluir la llamada por parte de la institución, con el mensaje: “Opción no válida. Gracias por llamar.”¹⁶ Situaciones que muchas veces le son impuestas a los sujetos, pues, aunque éstos prefieran hablar con una persona, se les impide.

En estos ejemplos, -cada vez más cotidianos-, es clara esa ausencia de lazo social. Sin embargo, existen situaciones en las que se presenta una disolución del lazo social, debido a los protocolos que pretenden establecerse en el sistema capitalista predominante en el posmodernismo. Más adelante se expondrá ello, pero antes se hace necesario desarrollar lo que aquí se entiende por lazo social.

¹⁵ Para un acercamiento fenomenológico al problema, ver en M. Merleau-Ponty (Cl. Lefort ed.), *Résumés de cours*, París, Gallimard, 1968, el curso 1954-1955. Para un acercamiento psicosociológico, R. Loureau, *L'analyse institutionnelle*, París, Minuit, 1970. [Nota del autor]

¹⁶ Incluso la grabadora puede estar repitiendo por más de 30 minutos: “su llamada es muy importante para nosotros”

Explorando una definición

Los individuos se relacionan unos con otros a través del lenguaje. Los sujetos poseen códigos que les permiten comunicarse entre sí, de tal manera, que el significado de las palabras puede variar dependiendo de cómo se pronuncie, del tono en que se diga, de quien lo diga y de quien lo reciba, de los gestos que acompañen ese pronunciamiento, de la situación e incluso del lugar donde se diga, de la situación previa o futura, es decir, de un contexto pleno de complejidades. Un ejemplo de ello, nos lo ofrece Octavio Paz en su libro *El laberinto de la soledad*, donde habla sobre la riqueza de la palabra *chingar*, tan recurrida en el vocabulario mexicano. Allí analiza los significados de esta palabra dependiendo cómo y dónde se utilice.

Pero no sólo ocurre ello con las palabras; los actos en sí también ofrecen esta riqueza. Por ejemplo, el regalar en un día de muertos una calaverita de azúcar con el nombre de uno en la frente de ésta, tiene un significado muy diferente para un mexicano que para un extranjero ajeno a esta cultura. Para el primero es un acto de cariño o recuerdo, para el segundo podría significar un acto de brujería en el que se le esté deseando la muerte.

Este lenguaje no hablado se puede ver también en los juegos de azar; las reglas sobre determinados movimientos son estipuladas antes de iniciar una partida, pues se sabe de ese lenguaje que sin palabras puede existir entre los jugadores. En el dominó se define cómo debe colocarse la primera ficha, ya sea de manera horizontal o vertical con respecto al jugador; en la baraja, la separación de cartas de una mano puede generar sospechas; en una jugada crucial, las miradas y gestos entre compañeros son observadas por los contrincantes, pues se puede decir “algo” al compañero con tan solo rascarse una oreja, y un guiño podría anunciar algo digno de sospecha.

Aunado a todo esto, los mensajes no sólo comunican información. Esta idea operaría en la cibernética, no así en la convivencia y relación con los otros. El sujeto, por la cultura en la que está inmerso y su propia historia personal, simboliza los

elementos que acompañan su convivencia con los otros. En la vida existen elementos que le sugieren y le llevan a tener pensamientos, sentimientos, creencias, ideas, certezas, sobre sí y sobre los demás.

Precisamente esta riqueza de elementos provoca que el lenguaje y demás simbolismos no sean suficientes para transmitir lo que se desea transmitir, de ello dan cuenta tantos malentendidos entre los sujetos. El mismo lenguaje en sí, muestra una falta.

A este vínculo que surge de esa relación con los otros, dentro de un contexto determinado, se le puede llamar lazo social. Esta afirmación opera bajo dos premisas: **primeramente, que este vínculo permita que los sujetos se coloquen en un lugar en referencia a los otros, y luego, que, a través de éste, los sujetos se reconozcan en falta.** A esta última particularidad apunta Martín Alcalá (2012): “El lazo social es posible, precisamente porque se fundamenta en la imposibilidad de la funcionalidad absoluta del goce” (p. 240). Entendiéndose el goce, como ese intento de ir más allá del placer, sin límites, considerando que con ello se logrará cubrir toda falta.

En el lazo social se inscribe, pues, la imposibilidad; el sujeto es efecto del lazo social, y, en ese efecto, surge la falta de uno y del otro. Faltas de orden simbólico, en el sentido de incompletud; imposibilidades de poder poner en palabras lo que se piensa, se siente o se desea; imposibilidad de la congruencia, lo que hoy es, mañana ya no se sabe que será; imposibilidad de lograr la felicidad plena tan mencionada en diversos cuentos “y vivieron felices para siempre”.

Con base en todo lo anterior se examinará *grosso modo* el vínculo que se está dando en las nuevas formas de intercambio comercial, así como el vínculo bastante ilustrativo que se da entre un chamán y una mujer parturienta, tomado del caso expuesto por Claude Lévi-Strauss. Para ello se revisará el lugar que ocupa cada sujeto en la relación, así como la falta que pueda generar ese vínculo, siguiendo con ello las premisas señaladas por Martín Alcalá (2012).

Lazo comercial

En el tipo de comercio que predomina en el posmodernismo participan: el dueño de la empresa, empleados que intervienen en la estrategia de venta -entre ellos, quien tiene contacto directo con el cliente- y el comprador. Por ejemplo, un supermercado. La relación del dueño con todos los empleados es por medio de contratos de trabajo y se entiende que, por el tamaño de las empresas y el número de empleados, el dueño pueda desconocer personalmente a estos últimos. El lugar que ocupa el dueño es de inversionista, donde su interés principal es la generación de riquezas, por un lado, y por el otro, el lugar de los empleados es el de hacer su trabajo optimizando recursos y apegándose a las políticas de la empresa, donde generalmente se busca la satisfacción del cliente. Se podría entonces señalar que el lugar de los empleados es ser el intermediario entre cliente y dueño, buscando que ambos queden satisfechos con base en lineamientos estipulados por la empresa; se ha recurrido a manuales donde se les indica a los empleados cómo actuar y qué decisiones tomar, e incluso cómo saludar (con una sonrisa, un “buenos días”). Por último, el cliente. Se dice que “el cliente siempre tiene la razón”, y así se le ha hecho creer. Por ello el cliente se coloca en un lugar de todopoderoso y a quien le deben cumplir sus aspiraciones de compra, y supone logrará con ese producto lo prometido por la empresa. La relación entre ellos se limita a un contrato comercial, donde se le brinda un producto o servicio y el cliente paga por ello. El cliente, es pues, colocado como comprador, prospecto, o cliente potencial. En ninguno de estos lugares se observa un lugar de la persona, como ser humano. El dueño busca riquezas; el empleado, si puede sustituirse por una máquina, mucho mejor para el empresario, y, por último, el cliente, como un procesador de datos que informe sobre sus necesidades, se le generen otras, y, finalmente, consuma. Sí, es lo más importante para su empresa, dicen, pero no como persona, sino como la ganancia en sí. ¿Dónde se coloca él mismo? Es común ver que los clientes se crean que ellos tienen la razón, que crean que la empresa realmente se preocupa por ellos; creen que su dinero les da el poder sobre cualquier empleado de la empresa.

Y el empleado, más que por satisfacer al cliente, está buscando complacer al inversionista.

En los contratos establecidos con las empresas se procura borrar los malentendidos, pero estos mismos contratos son una muestra de la imposibilidad de anular el malentendido. Ya las instituciones encargadas de regular las relaciones entre empresa y consumidor advierten de la importancia de leer las letras pequeñas que están en los contratos. El tamaño de esas letras pequeñas dice más de lo que se pueda decodificar de éstas.

En una tienda común, sin renombre comercial, ubicada en el barrio y conocida por los vecinos, el dueño también busca generar dinero; pero él o el empleado tienen contacto directo con el cliente, a quien pueden llamarle por su nombre –sin haber sido impuesto como una regla- o incluso su apodo. Sus códigos se basan en su misma relación, no en estándares de calidad, ni contratos mañosos. Vendedor y cliente pueden negociar, se permite un diálogo. El lugar de ambos no propicia que alguno de ellos se coloque en el lugar de amo; bajo esta relación cotidiana, ni el cliente se cree todopoderoso, ni el vendedor se cree el cumplidor de todos los pedidos del cliente.

El mercado posmoderno realiza estrategias para provocar vacío en la persona, es decir, provocar un tedio, un sinsentido, pero él mismo ofrece llenar todos esos vacíos. Para el mercado, todo es posible. Se puede leer en *slogans* “Todo con el poder de su firma.” “¿A dónde quieres llegar hoy?” “*Just do it*”. Dany-Robert Dufour (2007) señala: “El relato de la mercancía presenta los objetos garantes de nuestra felicidad y, lo que es más, de una felicidad que se hace realidad aquí y ahora” (p. 88).

Existe una imposibilidad de que el sujeto se sienta completo, y es precisamente ello de lo que se vale el mercado para continuar con sus ventas.

Esta decepción consecutiva a la obtención de cada objeto es la mejor aliada de la extensión ampliada de la mercancía, en la medida en que lo que hace es relanzar el ciclo de la demanda de objetos. Si “tampoco era eso”, uno se siente

impulsado a volver a demandar. La decepción causada por la obtención del objeto es el resorte más potente del poder del relato de la mercancía (p.88).

El sujeto es cualquiera:

[...] todos cuentan: desde los bebés que <<quieren>> su champú preferido a los <<seniors>> que <<quieren>> ocupar su tiempo libre e invertir sus economías, pasando por los adolescentes pobres, que tienen que poder encontrar las grandes marcas a precios accesibles, o los adolescentes ricos que quieren tener su propio automóvil. Todos tienen que encontrar lo suyo en el mercado y el <<yo>> está ahora en el centro de todas las publicidades: no hay ninguna que no sugiera un <<yo quiero...>>, <<yo hago...>>, <<yo decido...>> (p. 89).

El discurso que predomina en la posmodernidad, centraliza al yo y se crea la idea de poder gozar plenamente, un mandato a gozar y “ser uno mismo”.

Con el universo de los objetos, de la publicidad, de los *mass media*, la vida cotidiana y el individuo ya no tienen un peso propio, han sido incorporados al proceso de la moda y de la obsolescencia acelerada: la realización definitiva del individuo coincide con su desubstancialización, con la emergencia de individuos aislados y vacilantes, vacíos y reciclables ante la continua variación de los modelos (Lipovetsky, 2010, p. 107).

En el discurso capitalista¹⁷ se percibe un intento de “vaciar” al sujeto, vaciarlo de deseos, y una pretensión de llenarlo con mercancías; lo invoca al goce. El único sujeto que interesa al discurso capitalista es *el consumidor*.

El discurso capitalista se basa en ofrecer la felicidad a través no sólo del poder económico, sino del poder de compra. Bajo este sistema “sólo generando ventas se puede sacar adelante un país”, dicen. Se hace creer a los sujetos que sólo comprando se puede ser feliz, y aún más, dice: “cómprelo porque se lo merece”, para posteriormente decir: “renueve ese producto porque ya hay uno mejorado”. El límite más real ante este mandato del mercado, después de la

¹⁷ Entendiéndose por discurso capitalista, además del enunciado por el poderoso capitalista, como esa lógica que asigna lugares a aquellos que viven bajo sus efectos.

necesidad, sería el poder de compra, que el mismo sujeto debería conocer. Sin embargo, ante esta limitante, el capitalismo ofrece el crédito; crédito que tiene un límite ante el cual, y de manera ilusoria, el sujeto supone que su tope es el estipulado por la institución crediticia, y se tapa los ojos ante el límite que él mismo debería establecerse. Con ello, el sujeto, en su búsqueda de felicidad, supone la encontrará en las compras y más compras, entrando así en un goce donde ese placer, si surge, desaparece en un santiamén; quedan deudas y sigue en la falta creyendo que, si tuviese el dinero para liquidar sus deudas y poder comprar lo que necesita, sería inmensamente feliz. Falacia que se puede observar en quienes sí tienen ese poder de compra, y que también anuncian esa infelicidad.

La continua construcción de centros comerciales por parte de inversionistas, así como los gastos destinados a vías de acceso a éstos, y su prioridad en los programas de gobierno, son muestra de la pretensión del sistema capitalista de que la vida de muchos gire en torno a las compras. Es decir, el sujeto interesa en tanto es consumidor. Para ello tiene que comprar incluso a “meses sin intereses”. Es decir: “no tenga intereses en sus próximos meses -más que pagar y comprar-”, olvidándose con ello de que es un sujeto deseante.

Respecto al deseo, Janis Pacheco (2009) apunta:

En esencia, el deseo no tiene objeto. El deseo es el motor que nos mueve en la vida y sin embargo nunca se colma. Si el sujeto desea es porque le falta algo. La falta nos constituye como sujetos; ésta hace posible la comunicación entre los seres humanos, la cultura y hasta la ilusión del amor. La persona que busca, con la obtención de una mercancía, su satisfacción, descubre decepcionado que no es eso lo que busca y se vuelve a relanzar en la demanda de otro objeto de consumo. Los objetos de consumo no colman el deseo (p. 26).

Lazo ritual

Como se expuso antes, Claude Lévi-Strauss analiza la eficacia simbólica que se muestra en un caso de cura en una población indígena en Panamá. Cuando el parto de una mujer se complica y solicitan la intervención de un chamán, éste, sin tocar para nada el cuerpo de la mujer, realiza el rito consistente en entrar imaginariamente al cuerpo de la mujer para luchar con un espíritu que suponen está reteniendo al niño; ésta logra dar a luz a su hijo y ambos sobreviven. Así, para Claude Lévi-Strauss (1995):

La cura consistiría, pues, en volver pensable una situación dada al comienzo en términos afectivos, y hacer aceptables para el espíritu los dolores que el cuerpo se rehúsa a tolerar. Que la mitología del shamán no corresponde a una realidad objetiva carece de importancia: la enferma cree en esa realidad, y es miembro de una sociedad que también cree en ella [...] la enferma los acepta, o mejor, ella jamás los ha puesto en duda (p. 221).

Existe un vínculo entre mujer, chamán y sociedad, ellos comparten la creencia en los ritos. Y en éste, la mujer se coloca en falta y cree en la intervención del chamán. Esa falta consiste en que está exhausta, en el colmo de su vulnerabilidad, con la amenaza de muerte en ciernes. La mujer siente los dolores que no corresponden con los de un parto común, por la excesiva duración del trabajo de parto, pero por ayuda del chamán, se resignifican como una batalla. El chamán a su vez recurre a apoyos de los rituales y de los *nuchu*, espíritus protectores.

[...] una relación de símbolo a cosa simbolizada o, para emplear el vocabulario de los lingüistas, de significante a significado. El shamán proporciona a la enferma un *lenguaje* en el cual se pueden expresar inmediatamente estados informados e informables de otro modo. Y es el paso a esta expresión verbal (que permite, al mismo tiempo, vivir bajo una forma ordenada e inteligible una experiencia actual que, sin ello, sería anárquica e inefable) lo que provoca el desbloqueo del proceso fisiológico, es decir la reorganización, en un sentido

favorable, de la secuencia cuyo desarrollo sufre la enferma (Lévi-Strauss, 1995: 221).

La mujer se vivió en falta; el chamán, con el rito y apoyo de los *nuchu* logra la victoria en esta batalla. Con ello la mujer se sabe en deuda, el chamán también; entre ellos existe un juego de posicionamiento en referencia uno con el otro, antes, durante y después del rito.

Al comparar ambos ejemplos: el lazo comercial predominante en el posmodernismo y el lazo ritual entre el chamán y la mujer; se tiene que, en el primero, el cliente representa un beneficio meramente monetario, se anula al sujeto y se taponan la falta del cliente. Una representación de ello es la pregunta común de los cajeros –quienes cambian continuamente-: “¿Encontró todo lo que buscaba?”. Si no fue así, apuntan en su libreta, prometiendo con ello que, para la siguiente compra, sí encontrará todo lo que necesite.

Mientras que, en el caso del ritual, para el chamán, la mujer enferma no es un objeto, es un sujeto que está sufriendo. El lugar del chamán dentro de la comunidad con respecto a la mujer es ayudarla a aliviar su dolor, con ayuda a su vez de los *nuchu*. Así, el chamán queda en deuda con ellos y la mujer con él. La mujer sabe que, en un siguiente embarazo, por ejemplo, podría estar en el mismo peligro, nada la exime de ello. Las deudas no tienen valor monetario, son deudas simbólicas; ese simbolismo enfatiza que la deuda sigue, y la imposibilidad de ambos de saldarla continúa.

Saber y ciencia

En la posmodernidad los medios de comunicación, tan inmediatos y de un alcance a veces inimaginable, influyen para que se confunda o se crea que la comunicación consiste en la mera transmisión y recepción de información, colocando así al sujeto en un lugar de máquina que asimila datos para posteriormente emitirlos, como un intermediario que recibe un conocimiento para depositarlo después donde

considere le sea útil o necesario. Esto se explicaría bien en una máquina, un aparato de información al que se le introduce datos y después se le extraen.

La máquina sí funciona con información, el ser humano no. Como ya se mencionó, las miradas, los gestos, los tonos, el momento, la situación, el entorno, el receptor, el sentir, influyen en la comunicación y también dicen algo, no se limitan sólo a informar. La comunicación entre sujetos no se limita a informar sin más. Los malentendidos dan prueba de ello.

Al hablar de saberes, no se está hablando de conocimientos. Jean-François Lyotard (2006) hace una diferencia entre los saberes y la ciencia; a los primeros les nombra “saber narrativo” y a la ciencia el “saber científico” -que sería parte de los conocimientos-.

Expone que el saber científico opera bajo dos condiciones: para poder aceptar o negar cierto saber científico se recurre al método de la experimentación, donde se puede reproducir el fenómeno bajo ciertas condiciones y así validar su resultado. Y que requiere de un lenguaje común para poder lograr el consenso.

Entonces en ese saber, en ese discurso, para Jean-François Lyotard (2006) los lugares del emisor y del receptor no pueden ser cualesquiera. Por un lado, el emisor debe saber; y por otro, el receptor debe tener la capacidad de comprender ese saber. El saber científico no está al alcance de todos. “La verdad del enunciado y la competencia del que lo enuncia están pues, sometidas al asentimiento de la colectividad de iguales competencias” (p.53).

Por otro lado, en el saber narrativo, se implican otras ideas: “[...] de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc.” (Lyotard, 2006, p. 44). En el saber narrativo no se requiere de experimentación, ni de una supuesta inteligencia; el requisito puede ser de otro orden, probablemente la edad, el género, el linaje, la valentía. Jean-François Lyotard (2006) habla de “un saber ser” (p. 54).

Por su parte, a la ciencia no le corresponde dar cuenta del saber narrativo.

El saber científico está expuesto a caer, si surge un nuevo saber científico que lo niegue; ello depende de la demostración. Algunos saberes que pertenecen al narrativo corren con la misma suerte de caer. Jean-François Lyotard (2005) opina que, con el posmodernismo el pueblo pierde su estatuto de rey de las historias, debido a la inconsistencia denotada en decires del pueblo.

[...] En la narratología general hay un elemento metafísico no criticado, una hegemonía acordada a un género, el narrativo, sobre los demás géneros, una suerte de soberanía de los pequeños relatos, que les permitirá escapar a la crisis de deslegitimación. Con seguridad estos relatos escapan a la crisis, pero debido a que tampoco han tenido valor de legitimación. La prosa del pueblo, quiero decir, su prosa real: decir una cosa y al mismo tiempo, lo contrario, “De tal padre, tal hijo” y “Padre avaro, hijo pródigo”. El romanticismo pensaba que esta prosa era consistente, orientado como estaba por una tarea de expresividad, de emancipación, de revelación de una sabiduría. La posmodernidad es también el fin del pueblo como rey de las historias (pp.31-32).

Sí, podrá existir inconsistencia, así es, efectivamente se es inconsistente; la verdad no es absoluta ni aplicable para todo, sin embargo, ello no quiere decir que detrás de cada refrán no haya un saber, saber que quiera ser transmitido, pues, aunque en la sociedad se digan ambos refranes, en cierta familia, prevalecerá alguno y cada hijo o padre, podrá o no significarle de manera particular.

Efectivamente, ese saber transmitido a través de los refranes, puede contener inconsistencias, y ello denota también la naturaleza humana. Se puede asegurar que “de tal palo tal astilla” -como se dice en México-, pero también se puede asegurar que “padre avaro, hijo pródigo” y ambos sean ciertos. En estos saberes no se aplican los procedimientos científicos para que reciban el estatuto de falso o verdadero, ni de válido o no, aquí el absurdo no es suficiente ni necesario para que exista un saber y darle ese estatuto, de hecho, las ciencias sociales que nacieron en el siglo XIX y comienzos del XX se apoyaron en estos saberes milenarios acumulados durante siglos.

Detrás de cada refrán hay un saber y un saber que quiere ser transmitido, algo se dice, y, aunque en la sociedad se escuchen ambos refranes, para cierta familia o sujeto prevalecerá alguno y tendrá un significado particular. En cada hijo o padre de esa familia podrá o no hacerle mella ese dicho pronunciado por alguien que le signifique, y que lo dijo bajo ciertas circunstancias, con un tono y mirada particular, connotado de advertencia, enojo, orgullo o petición... Puede haber tantos sentires en un saber que se desea transmitir. Estos saberes son fundamentales en el mito familiar, sin el cual la filiación simbólica¹⁸ no es posible. Y, ¿qué hace que se pretenda transmitir un saber de esta naturaleza?

¿La certeza que se tenga de ello? ¿El deseo del padre de que su hijo sea como él? ¿El miedo? ¿La advertencia? Detrás de esos saberes que no da cuenta la ciencia, existe el deseo, ¿Deseo de qué? ¿Deseo de quiénes?

El saber narrativo y la filiación en sentido psicoanalítico

Parecería que el saber narrativo está en decadencia porque existe un intento en la sociedad por estructurarlo, por transmitirlo a través de mecanismos que nada tienen que ver con él. Pues bien, el ejemplo que apunta el interés del presente trabajo es el de las llamadas “Escuelas para Padres”. En ellas se pretende “enseñar” a los padres a ser padres. ¿Es esto posible? Parecería tarea inútil, porque ese saber científico que se pueda tener sobre la infancia, la paternidad, las relaciones humanas es mera información que nada tienen que ver con los saberes de los padres, incluyendo los “primerizos”. Abolir las diferencias entre seres humanos, pretender que somos iguales, o encasillar y diagnosticar bajo ciertos términos, sería abolir al sujeto.

Y bien, este saber... ¿Cómo se enseña? ¿Quién lo enseña? ¿Cómo se aprende? Este saber está ligado al deseo. Los padres tienen deseos conscientes e inconscientes depositados en sus hijos.

¹⁸ Filiación en el sentido de pertenecer a una familia con una historia. No en el sentido de información genética.

Maud Mannoni (1998), citando a Sigmund Freud habla de una “sinrazón que tiene algo que decir” (p. 88); así es el saber, éste dice algo, algo que no coincide con la razón, pero en este saber hay un deseo. Pero de éste no se sabe, no deja verse, no puede ser dado a la comprensión. Detrás de los saberes hay deseos, deseos de la sociedad, de los padres, de las generaciones anteriores, de otros. Y si se preguntara a esos otros sobre sus deseos, no sabrían qué responder; la palabra hablada no alcanza para decir lo que quiere ser dicho.

Es algo de lo que ocurre con un niño que pide un globo, y se le da; ya con el globo pide una pelota, se le da; con la pelota en la mano pide un dulce, se le da, y vuelve a pedir, y pide y pide. ¿Qué desea realmente? ¿Habrá algo que realmente lo complete?

También es algo de lo que ocurre cuando una persona habla y se da cuenta que no ha dicho lo que ha querido decir, que las palabras no alcanzan para poder expresarse, que no se sabe por qué, pero al hablar se pronunciaron otras palabras, y al final no se dijo aquello porque no pudo ser pronunciado. Es uno de los grandes descubrimientos de Sigmund Freud: hay algo en el inconsciente que no puede emerger y se habla a través de sueños, lapsus, actos fallidos y más. Esto no significa que allí emerja la verdad, “[...] en lo inconsciente no existe un signo de realidad, de suerte que no se puede distinguir la verdad de la ficción investida con afecto” (Freud, 2001, pp. 301-302).

Las palabras entonces no alcanzan, pero eso que se dice, dice algo. El deseo es hablado por esos saberes; saberes que nada tienen que ver con el saber científico.

Hay un dicho popular “el muerto y el arrimado a los tres días apestan”; la madre de una mujer contrarrestaba éste con la siguiente frase: “el acomedido cabe en cualquier sitio”; le decía a su hija que si era acomodada sería bienvenida dondequiera que fuese. Hay un saber de esta madre en ese mandato y detrás de éste hay un deseo. La abuela, es decir, la madre de la madre de esta mujer había quedado huérfana desde pequeña, lo que implicó que la acogieran familiares

dándole comida y techo a cambio de que limpiara la casa e hiciera encargos. Es decir, que trabajara de empleada doméstica sin paga. Esto fue traducido como ser bien recibida si “ayudaba” en los quehaceres del hogar, si se acomodaba. ¿Qué deseo hubo en la abuela sobre la madre? ¿Y en la madre sobre su hija, con este mandato? Detrás de este saber de la abuela, que le ofreció la vida, -no la escuela, ni los libros, su vida- hubo un deseo hacia su hija, y a su vez de ella a su hija. ¿De qué hablaba esta mujer? De un fuerte rechazo a limpiar ella su casa, su auto, su lugar de trabajo; la razón no podía dar cuenta de este rechazo a este trabajo que la encolerizaba aun teniendo empleados en su casa. Las luchas sociales feministas para ella no le significaban; no estaba allí su lucha. No se trataba de que la casa estuviese limpia, sino de que, para ser aceptada, para no ser rechazada, ella tenía que limpiar, ella tenía que acomodarse con los otros miembros de su familia.

Ella, como todo sujeto, emergió en función de lo que oyó, que vio y que vivió, ella no sabe nada de su malestar -más que lo que le dice su cuerpo-, no puede decir qué es exactamente lo que ha hecho que ella esté así porque no sabía nada de ello. El trabajo en el consultorio no consiste en eliminar el síntoma; para que el sujeto pueda dar cuenta de ese saber, se requiere escuchar ese síntoma.

Cuando un padre/madre se acerca a una Escuela para Padres, por interés propio, llega con un pedido, con una demanda, una pregunta en ellos, que les ha llevado a pedir ayuda. Es común que allí se le diga qué hacer y cómo.

El pretender decirles a los padres cómo deben actuar, qué deben hacer, es colocarse en un lugar de *sabios*, y pretender tejer un lazo social basado en meros dictados. Esta estrategia, lejos de autorizar a los padres, los desautoriza aún más y pretende reemplazar el saber narrativo por el saber científico.

¿Por qué los padres se acercan a una Escuela para Padres cuando no es requisito de alguna institución? Si bien, cada padre/madre tendrá su motivo para pedir ayuda, ¿Por qué solicitarlo a un Escuela para Padres? Aquí se propone una hipótesis para algunos casos: porque solicitan una ayuda avalada, es decir, hay padres que van en busca de un consejo, un *saber* que esté probado, aprobado y

respaldado; y las Escuelas para Padres son una alternativa, en tanto que existe el supuesto de que éstas hablan en nombre de la ciencia. Jean-François Lyotard (2006) señala: “En principio, el paralelismo de ciencia y saber no científico (narrativo) hace que se comprenda, o al menos se sienta, que la existencia de la primera ya no tiene necesidad del segundo, y nada menos” (p. 55). Y advierte las distancias entre estos saberes:

No se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa: los criterios pertinentes no son los mismos en lo uno que en lo otro. [...] [El saber narrativo] no valora la cuestión de su propia legitimación, se acredita a sí mismo por la pragmática de su transmisión sin recurrir a la argumentación y a la administración de pruebas (pp. 55-56).

Sin embargo, hace oídos de un dolor: "Lamentarse de la <<pérdida del sentido>> en la postmodernidad consiste en dolerse porque el saber ya no sea principalmente narrativo" (p. 55). Efectivamente hay dolencia por intentar legitimar desde la ciencia, esos saberes narrativos. Al pretender que desde un discurso científico se le dé validez a esos saberes que responden a otro orden, habrá dolencia pues la ciencia no puede otorgar lo que el saber narrativo ofrece; la ciencia desea explicar, llenar ese vacío a través de la razón, con el método científico. ¿Cómo entonces responder cuando la ciencia no ofrece ninguna respuesta?, ¿o cuando la respuesta que da no es suficiente si se le ve a ésta como la posibilitadora y única autorizada de otorgar al ser humano la palabra? Por ello habría dolencia, con la ciencia, desde esta mirada, el sujeto se va quedando sin palabras.

Se observa también que diferentes discursos quieren hablar en nombre de la ciencia. Por ejemplo, el que atañe a toda sociedad: el discurso político, que para poder legitimarse habla en nombre de ella. La política es retórica y los políticos utilizan los recursos que consideran impactarán en la sociedad para beneficio de ellos, y no tienen empacho en tergiversar los resultados aportados por la ciencia, para su beneficio.

John T. Bruer (2000) en su libro *El mito de los tres primeros años*, hace una denuncia de ello, acusa a los políticos de hacer creer a la población de que el mito de que “los primeros tres años de vida de un ser humano duran toda la vida” (pp. 40-41) tiene fundamentos neurocientíficos.

Este ejemplo permite ver cómo, para legitimar esa creencia¹⁹ tan difundida, se le ha atribuido un saber científico, siendo que los hallazgos reportados por la neurociencia no indican esto. Y es sorprendente e irrisorio leer cómo estos discursos seudocientíficos –señalados así por John T. Bruer- concluyan con saberes que pertenecen al saber narrativo, al saber-hacer; pues después de enumerar hallazgos, de ofrecer imágenes, estadísticas sobre el funcionamiento del cerebro, se dirijan a los padres para decirles: cántele a su bebé, háblele, juegue con él. Es decir, se les *sugiere* aquello que han hecho muchos padres y abuelos por siglos, sin que hubiesen tenido la necesidad de haber sido avalados por discursos científicos y sin la advertencia de las *grandes ventajas* de ello.

El saber que transmite un abuelo al nieto, un padre a un hijo, no fue estudiado en la escuela, en un libro o en un manual, la vida misma es quien se lo ha otorgado; los dichos nos muestran cómo esos saberes se adquieren de manera muy distinta a como se adquiere el conocimiento, la información. El doctor puede interpretar la dolencia de un paciente e incluso negarla por no haber explicación visible, *científica*, sino lo referido por el paciente. Y se podrá emitir un diagnóstico. El refrán “Sólo el cucharón sabe el hervor de la olla” pertenece a ese saber que no es transmitido de otra manera, más que con la vivencia y la experiencia de generaciones.

Un diagnóstico que parece estar de moda, el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), si se le asigna a un niño, ya no se interrogará más sobre lo que quiere ser dicho, ya no habrá más cuestionamientos, sino se tratará de nutrir de información para dar y recibir ciertas recetas -inclusive medicamento-, y se le dirá a la familia qué hacer y qué no, para que niño y familia se adapten

¹⁹ Sea o no un mito.

mutuamente.²⁰ ¿Y qué hubo en eso de lo que quiere dar cuenta el niño, en eso que quiere ser dicho por él o por algún otro que habla a través del niño? En el síntoma hay una verdad que no pertenece a nadie y que la ciencia pretende taponar.

Hedonismo

Un tema también que surge en el modernismo y se enfatiza en el posmodernismo es el hedonismo. Se prohíbe el sufrimiento y se incita al placer, a diferencia de las religiones monoteístas predominantes, que invitan a padecer en este mundo ofreciendo el paraíso después de la muerte, donde la felicidad será eterna, si se cumple con los mandatos. De acuerdo con Gilles Lipovetsky (2010), una característica esencial del posmodernismo, es el hedonismo exacerbado; el placer y el estímulo de los sentidos; valores que rigen la vida corriente. Pero éstos deben ser inmediatos, se incita al impulso, Gilles Lipovetsky reconoce que Daniel Bell pone el acento en lo esencial, en lo que hay en este discurso del hedonismo y de la inmediatez:

[...] el hedonismo y el consumo –que es su vector- son el epicentro del modernismo y del posmodernismo. Para caracterizar la sociedad y el individuo moderno, **el punto de referencia más crucial es el consumo**: <<La verdadera revolución de la sociedad moderna se produjo en el curso de los años veinte cuando **la producción de masa y un fuerte consumo** empezaron a transformar la vida de la clase media>> (p.84) (Lipovetsky, 2010, p.106).²¹

Por su parte, Ivon Haddad y Guillermina Ulrich (n.f.) hablan también de cierta implicación que ello tiene en la subjetividad:

[La inmediatez y el éxito] Estas exigencias son aun [*sic*] más feroces en el mundo de hoy, donde se pretende el mayor resultado en el menor tiempo posible y donde la urgencia de felicidad y de restablecimiento parecieran no permitir la

²⁰ El que las farmacéuticas sean unas de las principales difusoras de este “Trastorno” también dice algo.

²¹ [Las negritas son mías]

instauración de un tiempo para pensar y para la implicación subjetiva en el padecer (p. 6).

El consumo juega un papel de vector para el sujeto hacia la felicidad; es el mercado el que la ofrece aquí y ahora, alcanzable a través del consumo. La inmediatez es pues también una exigencia que caracteriza al posmodernismo, - impulsando al consumo-.

De la modernidad a la posmodernidad

En el posmodernismo se da lo ecléctico, es decir, se da una mezcla de todo, se toma un poco de aquí un poco de allá; la novedad consistiría en la fusión, se da el retorno a..., pero también hay rupturas. Retorno a la preocupación por la naturaleza, por el cuidado del cuerpo, por la búsqueda de los placeres, la preocupación por los valores. En el posmodernismo lo que hoy interesa, mañana puede no tomarse en cuenta. El discurso del mercado empuja hacia el hedonismo a través del consumo.

El posmodernismo está lleno de contradicciones. En él se ofrece la felicidad aquí y ahora, ya no hay un más allá. Sin embargo, se habla de un futuro prometedor: trabajar duro para tener "asegurada" una vejez, comprar una casa ahora, para que el día de mañana no se quede sin techo. Comprar un seguro de vida, para no dejar desprotegidos a los dependientes; un seguro contra robo, un seguro para la escuela de los hijos, un seguro para daños a terceros... En un mundo donde el trabajo, la salud, la alimentación, el techo, el vestido son cada vez más inciertos.

Posmodernismo paradójico

Como se observa, en el posmodernismo es fácil entrar en confusión, por estar lleno de paradojas: por un lado, se llama al cambio, a las discontinuidades, y, por el otro se trata de homogenizar a las personas. Se busca una ruptura y, por otra parte, hay un apego a los mandatos de los que *sí saben*, es decir, a los médicos, los maestros, los científicos, los especialistas; "los expertos", se dice.

Hay una tendencia a querer romper con el pasado, a cambiar, a “ser uno mismo”; mandato este último que se percibe en el arte, pero que también puede leerse en revistas populares, en propagandas tanto de chocolates como de autos, en las escuelas, en cursos de superación personal, en las empresas, en la política. Estas propagandas que invitan a “ser uno mismo” vienen acompañadas con la sugerencia de que se compre cierto producto que lo hará a uno diferente a los demás –se subraya que son propagandas dirigidas de manera masiva-.

Por un lado, se llama al cambio, a las discontinuidades, y por el otro, se homogeniza a las personas. Fenómeno que puede observarse gráficamente dentro del conocimiento científico, al revisar el DSM IV-R, cada vez más ampliado, donde uno puede encontrar diagnósticos generales -para clasificar a un grupo de personas con ciertas particularidades - porque resultan cada día más insuficientes-.

Asimismo, se permea una pretendida ruptura con los saberes pasados: que las creencias de los viejos sean consideradas supersticiones o hechicerías, sin valor, y se pierde la confianza en ello por la información científica que se tenga. Pero al mismo tiempo hay una tendencia por mirar otras culturas y tomar conocimientos de sus ancestros, como, por ejemplo, la hindú o la oriental. La práctica del yoga ha proliferado; en el llamado mundo occidental hubo un tour de las reliquias tibetanas.²²

Hay una mezcla entre creencias y conocimientos; se tiende al reconocimiento -si, y sólo si- cuenta con estudios avalados por cierta institución y no por algún aprendizaje de sus antepasados, quienes pudieron haber sido reconocidos por la comunidad.

Ya no se confía en los amuletos, pero sí en el Feng-Shui; ya no se confía en el abuelo, pero sí en el historiador que con fechas y datos duros habla del pasado. Ya no se cree en los métodos de enseñanza, pero sí en métodos que estimulan las habilidades de los niños -aunque en lo social, los resultados cuestionen la validez de éstos-; ya no se cree en los hueseros, pero sí en el quiropráctico; ya no se confía en los consejos de las abuelas, pero sí en libros o incluso en revistas populares

²² Del 19 de marzo al 22 del 2009 se presentó en el Museo de Arte de Querétaro.

donde hablan especialistas sobre la crianza. La existencia de las Escuelas para Padres es un testimonio de ello. Es decir, se abandona una creencia basada en saberes, para apelar a los conocimientos.

Entonces, hay un apego a los mandatos de los que *sí saben*, es decir, de los llamados expertos, de los médicos, los maestros, los científicos, los especialistas.

La pretendida globalización supone la posibilidad de borrar la pluralidad de culturas.

En el posmodernismo se perciben tendencias opuestas de las que autores de diferentes géneros dan cuenta de este posmodernismo paradójico. El escritor uruguayo Eduardo Galeano (2012), con su poema “El miedo global”, nos lo muestra:

Los que trabajan tienen miedo de perder el trabajo.
Los que no trabajan tienen miedo de no encontrar nunca trabajo.
Quien no tiene miedo al hambre, tiene miedo a la comida.
Los automovilistas tienen miedo de caminar
y los peatones tienen miedo de ser atropellados.
La democracia tiene miedo de recordar y el lenguaje tiene miedo de decir.
Los civiles tienen miedo a los militares,
los militares tienen miedo a la falta de armas,
las armas tienen miedo a la falta de guerras.
Es el tiempo del miedo.
Miedo de la mujer a la violencia del hombre y miedo del hombre a la mujer sin miedo.
Miedo a los ladrones y miedo a la policía.
Miedo a la puerta sin cerradura, al tiempo sin relojes,
al niño sin televisión,
miedo a la noche sin pastillas para dormir y miedo al día sin pastillas para despertar.
Miedo a la multitud, miedo a la soledad, miedo a lo que fue y a lo que puede ser,
miedo de morir, miedo de vivir (p. 83).

En una conferencia Eduardo Galeano plantea situaciones que pueden entrar en estas paradojas del mundo posmoderno²³:

El organismo que gobierna a los gobiernos en el mundo de hoy el Fondo Monetario Internacional está dirigido por 5 países y da las órdenes a casi todos los países del mundo, salvo los países que dan las órdenes. El Banco Mundial está dirigido por 8 países.

La Organización Mundial de Comercio, en sus estatutos se establece que las decisiones se tomarán por voto democrático. Nunca se votó en esta Organización.

Se pregunta:

¿Podemos hablar de un mundo democráticamente organizado, cuando el mundo depende de 3 organismos no democráticos: la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, para tomar las decisiones en lugar de la humanidad?

Las Naciones Unidas están formadas por una Asamblea General, donde están todos los países; pero es simbólica porque formula recomendaciones, no toma decisiones; las decisiones las toma el Consejo de Seguridad, el cual está en 5 países y son los que tienen a su cargo la paz del mundo. Estos países que velan por la paz mundial son los principales fabricantes y vendedores de armas en el mundo: Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Rusia y China. Hacen el negocio de la guerra, pero también venden la paz.

Por su parte, Gilles Lipovetsky (2010) también señala ciertas paradojas, paradojas que ocurren en lo sujetos en esta época de la historia:

Cuanto más la sociedad se humaniza, más se extiende el sentimiento de anonimato; a mayor indulgencia y tolerancia, mayor es también la falta de confianza personal; cuantos más años se viven, mayor es el miedo a envejecer, cuanto menos se trabaja, menos se quiere trabajar; cuanto mayor es la libertad

²³ Conferencia en voz del autor. Editado por Arcoíris. Extraído el 8 de agosto del 2014 desde <https://www.youtube.com/watch?v=JEgH0j7hdTU>

de costumbres, mayor es el sentimiento de vacío; cuanto más se institucionalizan la comunicación y el diálogo, más solos se sienten los individuos; cuanto mayor es el bienestar mayor es la depresión (p. 128).

Asimismo, en el ámbito laboral, donde existe un afán de buscar la llamada eficacia laboral, los empresarios piden a los trabajadores “dar lo mejor de sí”, que “se ponga la camiseta”, por un lado, y por el otro los contratan a través de *outsourcing*.

En la historia no hay un interruptor que diga: aquí se apaga la modernidad y aquí comienza el posmodernismo. Pero al posmodernismo se llega con extrema desconfianza, y, sin embargo, viene acompañada de una mezcla la advertencia de mirar al pasado, a un pasado anterior a la colonización occidental. Y esto lo ejemplifica Octavio Paz (2006) al referirse a la obra literaria de Carlos Castaneda, cuando escribe:

El *otro* conocimiento abre las puertas de la *otra* realidad a condición de que el neófito se vuelva *otro*. [...] Sus libros [de Carlos Castaneda] son la crónica de una conversión, el relato de un despertar espiritual y, al mismo tiempo, son el redescubrimiento y la defensa de un saber despreciado por Occidente y la ciencia contemporánea (p. 12).

Capítulo dos

La paternidad según el posmodernismo

¡Eso es! Ser madre o padre es el mayor acto de coraje que alguien pueda tener, porque es exponerse a todo tipo de dolor, principalmente de la incertidumbre de estar actuando correctamente y del miedo a perder algo tan amado.

José Saramago (Fragmento)

Con base en lo escuchado en la consulta clínica, en las Escuelas para Padres, en espacios públicos y, por supuesto, en lo vivido como madre, en este capítulo se explorarán algunas de las dificultades de asumir la paternidad en el mundo Posmoderno.

Para ello se expondrán algunas características del posmodernismo estudiadas en el capítulo anterior y se relacionarán con los mandatos que han sido dirigidos concretamente a los padres, la respuesta de éstos y su influencia en lo social.

Asimismo, se plantearán algunos de los problemas que se presentan en las intervenciones del psicólogo en su trabajo con padres.

Paternidad

¿Qué es ser padre/madre? Ésta es una interrogante que puede estar en un sujeto durante toda su vida, ya sea colocado como hijo/hija o como padre/madre, y que en distintos momentos este sujeto podrá tener diferentes respuestas.

Los sujetos, antes de ser padres, ya se han formado alguna idea -cualquiera-, de lo que es ser padre o madre, por estar inmersos en una sociedad. Esa idea puede responder a realidades o a ilusiones, ya sea ofrecidas por la experiencia vivida con sus propios padres -o con quienes hayan sido colocados en ese lugar-, o por lo escuchado, lo visto, en torno a la paternidad. También hay creencias en torno a la paternidad que se comparten socialmente y que pueden diferir de una época a otra.

Los sujetos a lo largo de su vida han escuchado, visto, vivido un sinnúmero de decires, de situaciones que han generado en ellos una idea de lo que es ser un padre, de lo que es ser una madre. Algo se dice en las familias, en la comunidad, en el país, en el mundo sobre la paternidad; y ese *algo* influye en los sujetos.

Incluso en el silencio, cuando un padre/madre con palabras no dice nada al hijo sobre lo que es ser un padre/madre, su actuar habla; su mirada también. El hijo percibirá a su padre/madre y también verá a otros. De igual manera, en aquellos casos en los que el padre y/o madre no está presente, la gente cercana también algo le dirá; si no con palabras, sí con sus expresiones, actúes, miradas. El sujeto se irá formando una idea de lo que es ser padre, de lo que es ser madre, incluso en la ausencia.

Sin duda habrá situaciones no comprensibles para el sujeto, de eso escuchado o de eso visto; también éstas ejercen su influencia. Los sujetos van formándose sus ideas sobre la paternidad, aún sin poder nombrarlas.

Por otra parte, se tiene que la tecnología y la globalización presentes en el posmodernismo han permitido mayor acceso a aquello que se dice sobre la

paternidad en lugares y culturas distantes, resaltando el alcance que ha tenido el discurso capitalista, discurso que está dirigido a buscar consumidores de cualquier cultura. “Cada microgrupo identificado tiene que poder encontrar en el mercado los productos que supuestamente le corresponden. Ninguno debe ser dejado de lado” (Dufour, 2007, p. 89).

El mundo global extiende un modelo de paternidad universal a través de los medios de comunicación que apuntalan al mercado.

Con todo esto, se plantea la pregunta: ¿Qué dice la sociedad posmoderna que debe ser un padre/madre?

Capitalismo

El capitalismo es sin duda uno de los ejes centrales en el posmodernismo; se inicia con este apartado por la enorme influencia que ejerce éste en la vida de los sujetos.²⁴

Parece paradójico que la acumulación de riquezas y, al mismo tiempo el consumismo, sean dos factores que rijan la vida del sujeto posmoderno; sin embargo, ello refleja una parte del funcionamiento que este sistema económico promueve: la generación de riquezas para tener con qué consumir, y el consumo para la generación de riquezas.

Estos mandatos del capitalismo –consumismo y acumulación de riquezas- y sus estrategias, muestran que lo que interesa a este sistema económico es el consumidor, no el ciudadano; no el sujeto, no la condición humana. No obstante ello, los voceros del capitalismo suponen tomar en cuenta al sujeto, y se atreven a decir cómo debe ser un “buen” padre.

²⁴ Un ejemplo de ello es la proliferación de construcciones de plazas comerciales como uno de los principales referentes de *bienestar*, y la concurrencia a éstos.

¿Cuál sería el modelo del padre ideal de acuerdo con el mercado? Araceli Colín (2004) nos ofrece una de las respuestas a esta interrogante. Ella observó que padres de jóvenes de entre 20 y 25 años de edad, de clase media y media alta creían que “[...] **para ser buenos padres** lo mejor es darles *todo* a sus hijos.”²⁵. Situación que se escucha también en el consultorio y aún se ve reflejada en lo social.

Una hipótesis sobre el origen de estas frases [que muchos padres y muchos jóvenes repiten: “tengo todo”, “le doy todo”, “me dan todo” y “no me falta nada”] es que son frases construidas por los medios masivos de comunicación – específicamente por la publicidad- que vienen acompañadas de un **modelo ideal de paternidad. Ese modelo ideal propone al padre o a la madre como “todoproveedores.”**²⁶ (p.1)

Este modelo ideal de padre, propuesto por el mercado -de ser todoproveedores- permite adentrarnos en dos lógicas: la del “todo” y la del “no todo”, de gran influencia para los sujetos, no sólo en lo referente a la paternidad.

Lógica del “todo”

Los sujetos no pueden dar todo ni recibir todo, sean padres o hijos. Jacques Lacan trabaja este tema y toma distancia de la idea falsa de completud que sostienen algunas disciplinas y específicamente la psicología. Jacques Lacan ya encuentra esta aportación en la obra de Sigmund Freud; y en su seminario 4, lo aborda en relación con: “la falta de objeto”.

La idea de un objeto armónico, que por su naturaleza consuma la relación sujeto-objeto, la experiencia la contradice perfectamente –no ya la experiencia analítica, sino incluso la experiencia común de las relaciones entre el hombre y la mujer. Si la armonía no fuese en este registro un asunto problemático, no habría análisis en absoluto. No hay nada más preciso que las formulaciones de Freud al

²⁵ [Las negritas son mías]

²⁶ [Las negritas son mías]

respecto – hay, en este registro, una hiancia, algo que no va, lo cual no significa que eso baste para definirlo. (Lacan, 2005, pp. 27-28)

Esta hiancia, esto que no va, da cuenta de que el sujeto se encuentra siempre en falta, y en busca de un objeto perdido que no le será posible encontrar. En la vida diaria se escucha que un sujeto, al lograr algo que deseaba, se topa con que no era eso y nuevamente busca algo más. Existe la ilusión de que se estará completo una vez que encuentre el trabajo deseado, o la pareja, o la casa, o se elimine un problema con un hijo y más; siempre habrá algo que falte, creyendo que existe ese objeto que restituirá la armonía perdida.

Para Jacques Lacan, es falsa la idea de una armonía primitiva, no hay objeto que colme. En la relación madre e hijo a la que se ha referido para hablar de completud, incluso allí, ni el niño ni la madre se colman, en ellos hay un breve sentimiento de completud que cae cuando se le da cabida a un tercero. Entre los adultos también existe esa creencia de completud: en el enamoramiento, y también termina; siempre existirá una falta de objeto. Ya Cri-Crí también advertía a los niños que la falta acompaña al sujeto:

Este nuestro mundo es un planeta descontento. Todos anhelamos aquello que no tenemos. Los negritos quieren ser blancos, los blancos se asolean para verse negros; los gordos desesperan por adelgazar y los flacos ya no saben qué hacer para estar gruesos, los pobres ambicionan dinero y los ricos codician más dinero. La regla es absoluta, hasta la regla quisiera ser compás (Soler, 2013: Pista 4).

Ahora bien, esta falta no es negativa, más aún es “[...] el propio motor de la relación del sujeto con el mundo” (Lacan, 2005, p. 38). Saberse en falta permite cuestionarse respecto a sí mismo, y en relación al otro; permite el surgimiento del deseo, pues al sentirse incompleto, el sujeto buscará ese objeto, que no es cualquiera. “[...] Así, la identificación con el objeto está en el fondo de toda relación con él” (Lacan, 2005, p. 28). Ese objeto perdido nunca se alcanzará, “[...] hay siempre por lo tanto una discordancia del objeto recobrado con respecto al objeto buscado” (Lacan, 2005, p. 55).

El mercado de manera mañosa, se encarga de recordar la falta en los sujetos; en padres en hijos. Por un lado muestra la falta y enseguida la taponar, pues ofrece un fantasioso mundo en el que no falta nada si se consume; en el que un producto o servicio proporciona lo que los sujetos *desean*.

Taponar esa falta genera otro tipo de subjetivaciones y de relaciones con los otros, que como ya se observó en el capítulo anterior, han provocado una declinación del lazo social –entre otras-.

A los padres les llegan estos mensajes, vía medios de comunicación, vía otros sujetos: familiares, amigos, especialistas, maestros, sus mismos hijos. Ante la necesidad del sujeto de recuperar el objeto perdido y con el manejo a través de imágenes y de repeticiones, hay una creencia en los mensajes publicitarios de que “todo se puede”; todo se puede a través de cierta compra, ya sean bienes o servicios. Estos decires ya aparecen incluso en otros ámbitos como las escuelas, para formar parte de pequeños relatos.

No hay “artículos necesarios” que colmen, ni hay límite para los bienes que ofrece el mercado a cualquier padre; sin embargo, hay padres que creen poder “dar todo”, tanto mercancías, como completud.

El mercado ha investido a las mercancías como objetos simbólicos apoyándose en discursos que promueven el cuidado de la niñez; actualmente hay padres que se ven en una falta del objeto respecto a sus hijos, que antes le era ajena. Vayamos por pasos.

Dar todas las mercancías

Un padre que pretenda responder a la demanda del mercado de “dar todo”, en cuanto a las mercancías o servicios, pronto experimentará frustraciones, tanto por la imposibilidad de adquirir todos esos productos, como porque el daño que causa el no tener “todos” esos productos, es un daño imaginario.

No obstante, las mismas frustraciones pueden permitir al padre/madre diferenciar la realidad de la ilusión. Recordemos que: “La frustración es en sí misma el dominio de las exigencias desenfrenadas y sin ley” (Lacan, 2005, p. 39). Sin embargo, esto no fácilmente se elabora en todos los padres, pues esas mercancías las presentan como objetos investidos de “algo más”.

En el tema de la paternidad, ese “algo más” que ofrece el mercado está relacionado con lo que demandan los discursos científicos, políticos, médicos, sociales y más, a los padres, es decir, en cuanto a lo que un “buen” padre/madre *debe* ofrecer a los hijos (más adelante nos detendremos en ello).

El mercado coloca a los artículos en objetos que prometen, que completan. Apoyémonos en un ejemplo: El comercial de teléfonos celulares le asegura al padre que, al comprarle un teléfono a su hijo, le estará dando con ello: comunicación, compañía y protección.

Si un padre/madre cree que con un teléfono en mano su hijo está acompañado, comunicado y protegido, ¿en qué momento se dará cuenta de esa imposibilidad?

Tomemos dos escenarios, ambos con la premisa de que el padre/madre efectivamente cree poder completar a través del artículo. Primero, el padre/madre que no adquiere el artículo supondrá que en cuanto obtenga éste²⁷ conseguirá completar. Por lo pronto, no comprende que no existe la posibilidad de acompañar, comunicar y proteger al hijo en todo momento. Segunda escena: ese padre/madre

²⁷ Puede haber padres que trabajan horas extras para poder comprar ese artículo que ofrece cubrir esa - entonces supuesta- falta.

adquiere la mercancía, y podrá mantenerse en esa certeza de estar cubriendo la falta. (Con cada artículo que suceda esto, el padre/madre puede concluir que su hijo lo tiene todo). Sin duda, esta falta se manifestará de alguna manera; y habría que esperar a que el padre/madre la reconozca.

Para que el padre/madre pueda reconocer la falta, deberían caer dos certezas, primera: que el artículo es capaz de proteger, cuidar y acompañar en todo momento - la imposibilidad de ello no tiene nada que ver con su compra-; segunda: que es posible poder *dar todo* a los hijos.

Crear que se puede dar "dar todo", implica la posibilidad de eliminar cualquier falta. Esta falsa idea de la completud, -que el mercado aprovecha para impulsar al consumismo- esta falsa idea de poder "dar todo", Araceli Colín (2004) la señala y nos advierte sobre lo desfavorable de este mito, tanto para los padres como para los hijos:

Hay hijos que están tan próximos a sus padres que lo que les falta es distancia para poder ser independientes y responsables. A otros, por el contrario, les falta cercanía, en el sentido de saberse tomados en cuenta, de saber que ellos les hacen falta a sus padres de modo significativo. Así un primer mito a destruir es la idea de que yo completo al otro y que como le doy todo ya no le falta ninguna otra cosa: nada más falso. Es éste el mito de la media naranja. Ser lo que colma la falta del otro, además de agotador es imposible. Ni el hijo puede colmar a sus padres ni a la inversa, y lo mismo ocurre entre los miembros de una pareja. Sostener el mito de que es necesario colmar al otro, produce una simbiosis que puede ser insoportable y que producirá estragos muy pronto (p. 2).

En este mito va implícito el mensaje de que un "buen" padre debe evitar las carencias.

Sentimiento de culpa en los padres

Los frecuentes mensajes que aseguran a los padres que los hijos necesitan alguna mercancía y que la carencia de ellos provocaría daños en los hijos, podría ser una posible causa de la compulsión por consumir productos y/o servicios. Con frecuencia se escucha que los padres se preguntan con cierta culpa: ¿cómo no comprarles algo a los hijos si no he estado con ellos?, ¿por qué no comprarles si para ellos trabajo?, ¿por qué se le negaría, si los demás lo tienen?, ¿por qué no hacer un pequeño sacrificio²⁸ para que mi hijo...?

Hay padres que viven como una presión propia la voz imperativa de la publicidad, voz que no está aislada pues va acompañada de discursos políticos, científicos, educativos, médicos. Discursos que llevan ya algunos años pronunciándose y que se han colocado como pequeños relatos. Éstos han advertido a los padres, que de ellos depende el futuro de sus hijos.

El mercado usa esos discursos para acomodarlos a sus productos, para decir a los padres que eso que demanda el médico, el maestro, el psicólogo, el juez; el mercado, puede ofrecerlo de manera rápida, certera y fácil a través de un producto; que no requiere de más. En el posmodernismo no es raro encontrar padres que creen en la posibilidad de dar todo a sus hijos, por lo que fácilmente acceden a esta propuesta del mercado.

Asimismo, se observa que existe la culpa por la ausencia; la cual contribuye a no poner límites a los hijos. Y ocurre que, en lugar de hablar de esa ausencia, existe la pretensión de "cubrirla" llenando con satisfactores, en lugar de privar.

La carencia; esencial en la subjetividad

Ese saberse en falta, que permite al sujeto relacionarse con el mundo, también permite que se le dé lugar a la palabra: "[...] es justo esa falla, la que permite a los humanos seguir hablando y actuando, en un intento infructuoso por dar cuenta de

²⁸ En este caso *sacrificio* se refiere a lo implicado en la generación de un recurso económico destinado al hijo.

sí ante el otro y tener su reconocimiento” (Ribeiro, 2014, p. 72); y es ese intento por nombrar con palabras, aunque no alcancen, lo que permite humanizarnos.

Con el capitalismo ha surgido la idea de que la carencia –en el sentido de la ausencia de miles de artículos ofrecidos en el mercado, así como la ausencia del confort- se perciba como una situación pronta a eliminar, porque la coloca en un lugar de infortunio.

El capitalismo dice que un “buen” padre es aquél que evita la carencia en su hijo. El hijo no debe sentir ni un poco de frío, ante lo cual hay cualquier tipo de abrigo para la lluvia, el viento, el frío...; la comida debe estar a tiempo, y hay que ofrecerle una colación antes de que sienta hambre; proporcionarle sombra, si le da algún rayo de sol; verlos en todo momento, no descuidarlos ni un instante. Ofrecerles *la mejor* escuela y cualquier tipo de enseñanza posible, -ya desde edades tempranas e incluso antes de su nacimiento-; prepararlos para el futuro, desarrollar sus potenciales ya, y más, mucho más. La información sobre posibles daños por carecer de ello es abrumadora. Y va más allá; la incomodidad que puede ofrecer una caminata pretende ser eliminada, por lo que debe comprenderse el tránsito afuera de una escuela. Los tenis para hacer ejercicio deben contar con características específicas para cada deporte; los muebles, y hasta los útiles escolares, deben ser ergonómicos. La contratación de seguros para estudios superiores debe hacerse lo antes posible, porque el tiempo apremia. Un padre/madre puede ofrecerle a su hijo toda la tecnología posible, convencido de que le ayudará en su educación y desarrollo. La idea es clara: evitar cualquier carencia, sea ésta una incomodidad o cualquier ausencia de algún producto y/o servicio. Hay mercado para todos.

Se difunde pues, la idea de eliminar la carencia, de pretender que los padres no den lugar ni siquiera a la posibilidad de alguna incomodidad, de “adelantarse”. Un hijo ya no requiere que el padre le pregunte: - ‘¿Qué quieres?’ Pues se le está entrenando a “necesitar” de todo. “El niño que no ha tenido privaciones es incapaz de tolerar la frustración, porque se le ha vaciado de deseos” (Colín, 2004, p. 2). Se le ha vaciado porque no se le permite que surjan; no hay una espera a que el hijo

sea quien desee. Los padres, en su intento de ofrecer todo al hijo, pueden obstaculizar el surgimiento del deseo en los hijos.

Límites

Aspirar al “todo” implica a su vez no poner límites, ni a uno mismo, ni al otro. Hay padres que están respondiendo a una demanda del mercado. Para el mercado no hay límites, ni hay sujetos; los padres son meros consumidores, y en sus mensajes les acompaña la idea del: “tú puedes”. Pero la ausencia de límites también genera estados de angustia que pueden aparecer ante la menor amenaza de privación. Y que explicaría en parte la epidemia de los llamados estados de “estrés”.

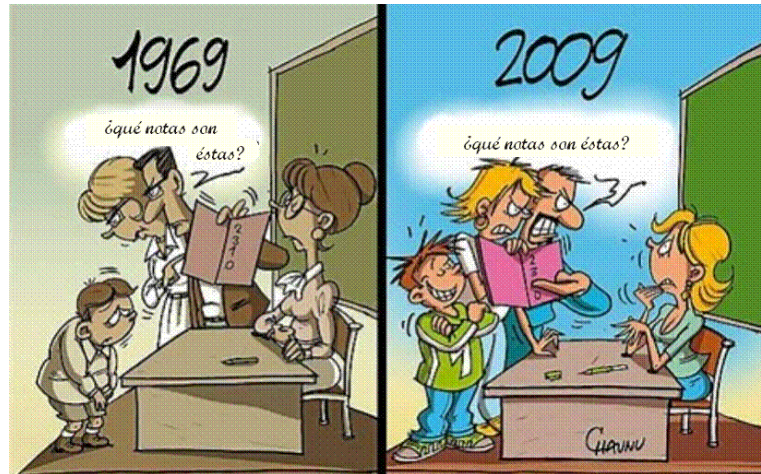
“[...] cuando los padres quieren el bien de sus hijos a cualquier precio, ello puede llevar al despotismo de los primeros y a la pasividad de los segundos” (Julien, 2002, p. 35). Un padre/madre puede creer poder colmar a su hijo, y desvivirse, sin considerar el límite que existe entre adultos y niños, o el límite que el mismo cuerpo anuncia, o las capacidades económicas y más; y en muchas ocasiones, sin importar el lugar en el que se coloca a un tercero.

Es común ya, que algunos padres, ante alguna privación o límite para sus hijos, vayan inmediatamente con la directora de la escuela, con el gerente de la tienda, con el supervisor de..., colocando de esta manera a la maestra, al empleado, al otro, en un lugar de cosa, que debe satisfacer los deseos del padre/madre y que a su vez éste colme a su hijo.

Un ejemplo de ello que refleja cierto predominio de esta postura nos lo muestra la siguiente caricatura: ²⁹

²⁹Imagen que puede consultarse en internet como “caricatura ganadora educación 1969 vs 2009” extraída el 16 de octubre del 2014 desde:

<https://www.google.com.mx/search?q=caricatura+ganadora+educaci%C3%B3n+1969+vs+2009&biw=1280&bih=675&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=6WFAVLvAJ4q5iwLY2ICADw&ved=0CB0QsAQ>



Probablemente los padres de esta imagen después hablen con el hijo, pero se observan cambios en las generaciones; hay un reclamo a la maestra sobre los resultados de los hijos –en lugar de una interrogante hacía sí-; se reclama frente al hijo, colocando al hijo y a ellos mismos en un lugar de amo, mientras que a la maestra se le *cosifica*, es decir, se le coloca en un lugar de cosa. Es una caricatura que también ilustra la declinación del lazo social que se está generando entre padres, hijos y un tercero.

Las demandas de los padres a los hijos implican colocarlo en un lugar de deseo. Pero cuando el interrogante se dirige a otro lado -en el ejemplo, se le supone a la maestra y frente al niño-, ¿qué se le está pidiendo al niño? ¿El niño qué lectura puede tener respecto a lo que esperan de él? ¿Cómo se va a incorporar en esa relación de faltas y deseos?

Los padres al no depositar en el tercero toda la responsabilidad al ver que los resultados del hijo no son los esperados, de los padres surgirían cuestionamientos -en torno a sus deseos-, para con ellos como padres y también para con el hijo, principalmente. Los discursos continuos de los derechos del niño, de los derechos del consumidor, las persistentes advertencias sobre la enseñanza, y demandas a los padres de ser vigilantes de los hijos, pueden estar contribuyendo a que los

padres fácilmente caigan tanto en la fantasía de que se puede dar todo, como en la de creer que de ellos depende que se le dé todo al hijo o no.

Lógica del “no todo”

La otra lógica es la del “no todo”; esta lógica consiste en que nadie puede ser todo para el otro, ni tener todo. Lo que permite reconocer que los hijos necesitan aprender a vivir carencias, necesitan a alguien más que a los padres, percibir otros intereses, moverse sin ellos, intentar una y otra vez, poder poco a poco caminar sin los padres.

El carecer y el estar en falta permite entonces desear, advertidos de que “El deseo no es la necesidad” (Julien, 2002, p. 43). El deseo tiene que ver con lo que el sujeto supone que el otro espera exclusivamente de él, también con lo que él supone puede colmar -él y sólo él-, en el otro. Los sujetos necesitan sentirse deseados y a la vez desear; en ese deseo están implicados deseos de otros que se han ido transmitiendo, de los padres, familiares, sociedad y más, en una cultura determinada. Desde antes de su nacimiento hubo deseos puestos en él, deseos que no pueden nombrarse. El sujeto al intentar diferenciarlos de sus deseos o asumirlos como propios, se enfrenta a la inmensa realidad de verse en falta.

Para desear, es preciso sentirse en falta. En lo que respecta a la paternidad, sería reconocer que no se es todo para el hijo, ni el hijo es todo para el padre/madre.

Hijos productivos

La producción como requisito para el funcionamiento del capitalismo, también ha ejercido influencia en la crianza y educación de los hijos. El sistema capitalista promueve que las personas se “preparen” para ser gente productiva, pretendiendo reducir al sujeto a una máquina productora. “Los profesores no son más que examinadores de un control permanente del rendimiento” (Dolto, 1996, p. 127).

Elisabeth Badinter (1981) se pregunta ¿existe el amor maternal? Y para responder hace un recorrido histórico en Francia sobre las costumbres de las madres –principalmente- referentes a la crianza de los hijos. Muestra la indiferencia que existía por parte de éstas y de la sociedad -reflejada, entre otros- en los índices de mortalidad infantil y en sus causas. En 1756 el “filántropo” Chamousset se centra en la importancia económica de conservar a esos niños abandonados para quienes su destino era la muerte temprana. Para cuando mueren, el Estado no les ha extraído utilidad alguna. Entonces su proyecto gira en obtener beneficios monetarios de esos niños.

Expone lo que se haría con estos niños: alimentarlos, ponerlos a trabajar en los cultivos y, desde los diez años hasta que se casaran, se ocuparían en ejercicios militares tanto los domingos como los días festivos, dándose tiempo para la religión. A los veinte -veinticinco años “habría que casarlos” y entregarles tierra para trabajarla. También podrían utilizarse para poblar algunas colonias francesas. “A falta de justicia social, su discurso demuestra que el niño ha cambiado de condición: se ha transformado en un posible valor mercantil” (Badinter, 1981, p.130).

Por su parte, Raquel Ribeiro (2014) explora cómo:

[...] el capitalismo, desde sus inicios, ha buscado animalizar al *homo sapiens* para que se destaque en él la compulsión por consumir. Un modo de lograrlo ha sido atacar la conversación de sus crías.

[...] A partir del siglo XVI, sobre todo en Inglaterra y Holanda, comenzaron a gobernar los burgueses. Estos políticos empezaron a incluir la

guerra, la muerte y la vida en sus cálculos administrativos estatales y a decidir quién debía vivir y quién debía morir. La intención era convertir el cuerpo humano y su tiempo en fuerza laboral, para que se transformara en plusganancia en el proceso de trabajo fabril. Este proyecto, fue llamado Biopolítico por Foucault (2003, p. 77).

En el posmodernismo, esta intención es bastante clara: el discurso laboral enaltece la eficiencia y la eficacia laboral, ya abordada en el capítulo anterior. A tal grado que, a lo que antes se le llamaba explotación, ahora se le llama productividad.

En México es bien visto -y exigido por los patrones- que los empleados trabajen horas extras y días festivos, sin pedir remuneración alguna; que estén *disponibles* con un teléfono en mano en cualquier momento, fuera de su horario acordado. A esta situación se le ha llamado “tener actitud”, si y sólo si, lo hacen con una sonrisa en el rostro. Este “tener actitud” se pretende colocar como un valor humano; su presencia puede ser causa de ascenso, y su ausencia, de despido.

Los padres, ante la realidad del desempleo -generado por el modelo económico- ven como una necesidad ofrecerles herramientas a sus hijos para que no sufran de desempleo. Estos índices de desempleo no existían hace pocos años. Para ello, orientan a los hijos a “prepararse” cada día más, porque la competencia laboral cada vez es mayor.³⁰

Algunos padres, respondiendo a esta “necesidad posmoderna”, entrenan a sus hijos a veces de manera compulsiva, lo que podría interrogar sobre la presencia del sentido común en ellos, como lo hace John T. Bruer (2000):

[...] los padres quieren saber si pueden – y cómo pueden- hacer que sus hijos sean más inteligentes, se adapten mejor, tengan más éxito. Quieren saber cuándo y dónde empezar las lecciones de música, el aprendizaje de otros idiomas, las actividades deportivas. Quieren saber qué juguetes, qué lecciones y qué escuelas son las mejores. Están dispuestos a creer que las ciencias del

³⁰ La Directora de un Jardín de Niños, al hablar de la importancia de llegar a tiempo a la escuela, sólo decía: “Para que cuando sean grandes no pierdan su trabajo por llegar tarde.”

cerebro les pueden ofrecer las respuestas y que existen datos objetivos que confirman, racionalizan y justifican nuestras anteriores creencias sobre lo que los padres pueden y deben hacer. En circunstancias como éstas nos es sorprendentemente fácil **poner en suspenso nuestro sentido crítico** y pasar por alto o soslayar los datos y los hechos que son incoherentes con creencias ³¹ (p.228).

Las faltas más tangibles que pueden percibir los padres bajo este escenario son, entonces, concernientes al tiempo, al dinero y al desempeño que tenga el hijo. Las 24 horas del día son pocas para que el hijo “se prepare” lo mejor y más pronto posible; el dinero que ello exige no alcanza. Los límites que pueden ofrecer al hijo son con base en el dinero y en el tiempo, principalmente; factores entonces que parece estipulan los *lineamientos* de la paternidad en el posmodernismo.

La paternidad en el psicoanálisis

Ley del deseo

Para Philippe Julien (2002), la paternidad implica preparar a los hijos para la vida adulta. No podría haber paternidad sin transmisión; y analiza dos leyes que requieren los hijos, pero que pueden o no provenir de los padres: la ley del bienestar y la ley del deber, las cuales pueden contraponerse. Propone una ley a transmitir, para que los hijos puedan realizar por sí mismos sus propios proyectos: la ley del deseo. “La ley de dejar al padre y a la madre para poder hacer una alianza con un hombre o con una mujer que procede de otra parte es la ley del deseo” (p. 55).

Philippe Julien (2002) señala tres etapas implicadas en la transmisión de la ley del deseo: primero, señala: “No hay alianza conyugal *sin ruptura* con la familia de donde se procede”. Segundo: “No hay ruptura posible *sin transmisión de los*

³¹ [Las negritas son mías.]

padres.” Y, por último: “No hay transmisión *sin conyugalidad fundadora* de la parentalidad” (p.55).

Y añade:

[...] sólo una madre y un padre que siguen siendo el uno *para* el otro mujer y hombre pueden transmitir *la ley del deseo* a sus hijos que se han vuelto adultos. [...] El hijo no tiene que dar a los padres a cambio *tanto* amor como el que él recibió de ellos. No, el amor desciende de generación en generación, pero no retrocede, si procede de la ley del deseo. [Condición necesaria que esto sea transmitido por los padres] (pp. 56-57).

Para este autor, un padre/madre, precisa retirarse; para ello, requiere manifestarle al hijo, que en él no está su goce; “<<traer al mundo>> es saber retirarse, así como el mar crea la orilla: retirándose” (p. 57). A través de la madre el niño percibe que está en una posición secundaria con respecto al padre. “[...] para su hijo o para su hija un hombre es padre *en la medida en que* recibe ese lugar del deseo de su mujer” (p. 59). El lugar del padre es instaurado por la madre. El de la madre, por la misma madre.

En la convivencia diaria, padres e hijos se enfrentan con distintas situaciones en las que se van estableciendo estos límites entre padres e hijos, donde el padre anuncia al hijo que el objeto de su goce es la madre, y no él. “Ésta es claramente la significación de la castración liberadora.” (Julien, 2002: 57) Se trata pues, de comprender que los padres no lo son todo para el hijo, ni él todo para los padres.

Por su parte, Françoise Dolto (1991) señala que hablar de sexualidad es hablar de la prohibición del incesto. Instaurar el lugar de los hijos y el lugar de los padres como lugares distintos, es una manera de establecer límites. Para que los hijos comprendan “[...] que sus padres tienen una vida de adultos, en la cual los niños no son indispensables” (p.67), los padres habrían de transmitirlo. Mostrarles a los hijos que no lo son todo para los padres, es colocarlos en falta, castrarlos –y castrarse-, con lo que después de todo eso libera a los hijos, pues comprenden que ellos no son el objeto del goce de los padres. De esta manera los hijos podrían

iniciar la realización de sus propios proyectos. Philippe Julien (2002) refiere a Françoise Dolto: “[...] honrar a los padres, con mucha frecuencia es darles la espalda y partir demostrando que uno se ha vuelto un ser humano capaz de asumirse” (p. 57).

La falta, ofrece la posibilidad a los hijos de cuestionarse sobre ellos mismos. Lo mismo ocurriría con los padres, al reconocer que los hijos no les colman.

Ricardo Rodulfo (2009, p. 77) advierte la importancia de tomar en cuenta la etapa inicial entre la madre y el hijo, el deseo puesto en un hijo, el enamoramiento que hay entre una madre y su hijo recién nacido; es decir: la “[...] fase que Winnicott³² ha bautizado ‘preocupación maternal primaria’, fase de enamoramiento del propio hijo o, como hubiera dicho Sigmund Freud en términos económicos de sobreinvertimiento, de sobrecatexia libidinal”. Él indica que, esa etapa en la que madre e hijo están embelesados uno con el otro, es una fase importante para el hijo. Y señala: “El ser falizado es un medio fundamental para su desarrollo como sujeto, para su apropiación simbólica, para su estructuración subjetiva” (Rodulfo, 2009p. 77). Asimismo, sugiere evitar adelantarse, no tener prisa:

Una separación prematura no es en absoluto lo mismo que un corte simbolígeno, [...] falización implica, nada menos, que un niño quede marcado como ser deseado. Llamamos falización exactamente a esta marca, marca que retorna en esas expresiones donde se habla tan eróticamente de un bebé, expresiones muy populares, índices de la confluencia pulsión u amor, como la de “comerlo a

³²Winnicott entiende por preocupación materna primaria a lo que le acontece a la madre en las postrimerías del embarazo y primeras semanas después del parto, en el hecho que ésta se preocupa por el cuidado del niño o mejor dicho se entrega a esta tarea y el niño parece formar parte de ella, la madre se halla muy identificada con el bebé y sabe muy bien cómo éste se siente. La madre está dedicada por entero a su bebé mientras dura este período. La madre lo hace tan bien que le permite vivir al bebé una experiencia de omnipotencia. El principio de realidad se le presenta muy de a poco y no en todas partes. El amor en esta fase sólo puede demostrarse en término de cuidados corporales. El niño pequeño y el cuidado materno se separan y disocian cuando el desarrollo sigue los cauces de la normalidad. Para Winnicott no existe nada que se puede llamar bebé; cuando nos encontramos con el cuidado materno sin el cual no habría tal niño [Escrito por M. Hoffmann; Extraído desde: <http://www.ulp.edu.ar/ULPWeb/Contenido/PaginaULP79/File/PROGRAMA%20DE%20CAPACITACION%20SOBRE%20DESARROLLO%20INFANTIL%20TEMPRANO/Winnicott.pdf>] [La nota es mía]

besos” u otras por el estilo [...] El hecho de la falización a secas, entonces, no implica otra cosa que ser incorporado a un circuito de deseo, donde va a tener un peso muy importante, además, el hecho de categorizarse como fruto de un encuentro libidinal de cierta plenitud (Rodulfo, 2009, pp. 78-80).

El psicoanálisis pone acento a la importancia de los límites: a la incompletud, a la falta; en tanto que el saberse incompleto permite a los sujetos, sean padres, sean hijos, ser sujetos deseantes. Este discurso es opuesto totalmente al discurso del capitalismo.

Declinación del lazo social

Para puntuar sobre la declinación del lazo social en lo que respecta a los padres, recordemos que las dos premisas para el lazo social son: que este vínculo permita que los sujetos se coloquen en un lugar en referencia para los otros, y que a través de este vínculo los sujetos se reconozcan en falta.

También, en la relación que existe entre padres y sociedad, se vive una declinación del lazo social. Es un hecho que el cuidado de los hijos está dejando de compartirse principalmente con la comunidad, familiares y amigos, para recurrir al contrato de niñeras, tiempos extras en las escuelas o alguna similar. En las relaciones donde interviene el padre/madre, el hijo y un tercero que ofrece un servicio de cuidado, entrenamiento, enseñanza, entretenimiento y más, el poder económico ha provocado confusión en alguno de ellos o en los tres, colocándose en lugares meramente comerciales: cliente y vendedor.

Ruptura con el pasado

Maud Mannoni (1998) señala los cambios sociales y culturales, en cuanto a los lugares ocupados de tres generaciones: abuelos, padres e hijos. Resalta la función que pueden ocupar las personas de la tercera edad como cómplices de los niños; entre ellos –abuelos y nietos- hay una transmisión oral, un acompañamiento mutuo.

En México se puede observar en comunidades, en familias mexicanas, que aún hay abuelos que cuidan de los nietos y aún hay padres que quieren dejar a los hijos bajo el cuidado de los abuelos. Anteriormente no era extraño que una madre entregara a su hijo a sus propios padres –es decir a los abuelos del niño-, o a alguna hermana, para que no estuviera sola; también se podía entregar a algún familiar buscando una ayuda económica.

Actualmente hay padres que por su trabajo u otras actividades recurren a sus propios padres para el cuidado de sus hijos, ya sea por preferencia, o porque su economía no les es suficiente para solventar el pago de alguien que ofrezca este servicio.

Sin embargo, también ocurre que hay padres que no desean que la educación de los abuelos sea transmitida a los nietos; consideran que los abuelos no los educan como ellos desean, o los “maleducan”, o que no tienen por qué educarlos, porque ellos no son los padres.

Hay padres que piden a sus mismos padres el cuidado de sus hijos y, como si sus padres fuesen una institución, piden que sólo se limite a eso, a cuidados - como si eso fuese posible-.

Asimismo, muchos abuelos ya no desean cuidar nietos, porque los nietos no obedecen, porque hay reclamos de los padres (es decir, de sus hijos) sobre la manera de cuidarlos, e imposibilidad por parte de los abuelos, pues en los nietos ya no hay el reconocimiento de autoridad ni valía de los abuelos. Adicionalmente, antes los cuidados que requería un niño, los ofrecían estando el niño al aire libre o en la calle. Pero ahora, en las grandes ciudades, se pide se cuide a un niño en un lugar reducido, donde no puede correr, no puede salir, porque se habla de que afuera no hay espacio ni seguridad, pues estarían expuestos a peligros como ser atropellados o incluso robados.

Antes, en una comunidad los niños eran cuidados por la misma comunidad; caminaban en las calles trepándose a los árboles, conviviendo con chicos y grandes

y, si les ocurría algún accidente, entre ellos se ayudaban, sabían de quién se trataba y dónde vivía. También había peligros.

Los niños podían insertarse en las actividades de los adultos o estaban allí cerca de ellos, donde podían encontrarse con otros niños. Ahora es diferente; una oficina no es lugar para que haya niños, una persona difícilmente irá acompañada de un pequeño a visitar a un cliente. Los niños tienen también sus actividades propias.

Es cierto que las mujeres cada vez se han insertado más al área laboral remunerada; sin embargo, éstas siempre lo han estado, aunque de manera “informal”, pues muchas madres que se dedicaban “al hogar”, también podían cuidar de otros niños o pedir que les cuidaran a sus hijos; seguían siendo parte de la fuerza laboral, pero sin reconocimiento: tejiendo, enseñando, cosiendo, cocinando, vendiendo, administrando, creando, curando enfermos, cuidando niños, sembrando, organizando grupos, dando clases, reparando, etcétera, y los niños podían estar cerca conviviendo con otros niños. En las actividades de los padres – varones- también podían estar los niños.

Los niños requieren de no ser mirados ni vigilados todo el tiempo, los padres también necesitan no estar siempre en vigilia. Sin embargo, parece paradójico, pues ahora los niños son más vigilados y los padres se sienten más impulsados a hacerlo, aunque sea a través de otros.

Las necesidades y hábitos laborales, las condiciones de trabajo, las distancias, la protección a la niñez, la concentración de pequeños en las escuelas y más, han puesto una división en la convivencia entre adultos y niños en comunidad. Hoy es otra realidad social y también son otros padres.

Algunos padres deben o quieren optar por cuidar a sus hijos sin ayuda de los familiares ni amigos, como una emancipación; también puede ser que los mismos familiares ya no puedan o no quieran cuidar de los niños. Los padres cuidarán de sus hijos, ya sea que ellos solos lo hagan o recurran a una persona o institución.

Los niños estarán cuidados con base en un contrato; la transmisión de tradiciones o costumbres serán nuevas.

Este panorama reitera que, además de la injerencia del sistema económico predominante, existe la idea en la sociedad posmoderna, del rompimiento con el pasado como requisito para la libertad. Que, para lograr una emancipación de los propios padres, es necesaria y suficiente una separación de éstos. Muchas veces interpretándose ello como una ruptura total con las generaciones anteriores. Incluso llega a ser un olvido, abandono, desestimación, rechazo de éstas y sus saberes.

Tocqueville ya lo demostró, el individuo que se mira a sí mismo y se considera aparte rompe la cadena de las generaciones, el pasado y la tradición pierden su prestigio: el individuo reconocido como libre ya no está obligado a la veneración a los antepasados que limitan su derecho absoluto de ser él mismo, el culto a la innovación y a lo actual es el estricto correlato de esa descalificación individualista del pasado (Lipovetsky, 2010, p. 93).

Ahora bien, la búsqueda de esa libertad e intento de asumirse como un sujeto de deseos no viene con la sola acción de romper con las generaciones anteriores.

Esta situación, que se presenta como una norma en el posmodernismo podría leerse también como otra forma de sumisión, es decir, que ese deseo de rechazo al pasado es un deseo de otros, donde el sujeto no necesariamente reconoce su deseo y sólo responde a las demandas sociales de romper con las generaciones anteriores –como ideal de libertad- a través de actos ajenos a sus propios deseos.

Una persona comentaba que la psicóloga le decía que llevara a su padre a un asilo, que él ya había vivido su vida y que ella –la paciente- se estaba desgastando mucho. ¿Por qué no propiciar un espacio para que la paciente se escuche y sea ella quien decida?

Maud Mannoni (1998) percibe algunos resultados de estos mandatos:

Pero mientras que, en China, los viejos animan la vida de los barrios cuando los padres están en el trabajo, en Occidente y Estados Unidos habría una mayor tendencia a deshacerse de ellos, pasándolos a estructuras hospitalarias segregativas. Los ricos en cambio, van a parar a las *seniorhouses*, donde les es posible seguir llevando una vida social honorable, abierta al mundo. Pero la segregación social se hace sentir cuando otros, como en Florida, son aislados en lujosas residencias situadas en medio de bellísimos parques alejados de las ciudades, con servicios y cuidados a domicilio prestados además por televisión... Un detalle: en el portón de entrada del parque, un enorme cartel reza: *Prohibida la entrada a niños y perros* (p. 98).

En este fenómeno social, los padres son quienes precisan preguntarse sobre su propio deseo, y ello les ofrecerá consecuencias subjetivas. Sin embargo, en ese interrogarse también participan deseos de otros, que se desconocen, pero están allí.

Saberes

En referencia a la paternidad, se podría decir que una de las características principales de la modernidad se ve reflejada en algunos padres: existe desconfianza en sus saberes y colocan a la ciencia en un lugar de pequeño relato con respecto a la crianza de los hijos. Asimismo, una de las características principales del posmodernismo, se percibe también en discursos de algunos padres: la ciencia, aunque necesaria, ya no les es suficiente y voltean a mirar saberes de otras culturas o, incluso, en meras fuentes de información.³³

Françoise Dolto (1996) habla de “El secuestro de las maternidades”, para referirse a la injusticia que el cuerpo médico ha hecho, tanto con las madres, como con los niños, al separar a las madres de sus bebés, considerando que es por el bienestar del bebé, e invocando “la seguridad”. Seguridad en la que, por ejemplo, si llega a sucederle “algo” al bebé, el hospital sería el responsable. Esta preocupación

³³Hay padres que buscan en internet la respuesta a sus preguntas.

por las ganancias económicas y por la supuesta protección, entorpece cada día más el lazo social.

En México, estas prácticas dependen del tipo de institución al que se asista. Así, en la mayoría de los hospitales particulares, lo común es que el recién nacido pase la mayor parte del tiempo en el cunero, por un lado, y por el otro, se observa que quien determina el horario de alimentación y el tipo de leche, es el pediatra.

Mientras que en los hospitales públicos llevan al recién nacido con la madre, donde ella se encarga de su cuidado, si nació por parto natural. En estas instituciones normalmente fomentan la leche materna como primordial.

En ambos sectores - privados y públicos- trabajan bajo las decisiones del cuerpo médico. Esta diferencia de opiniones no debería existir, siendo que en ambos sectores son los pediatras, ginecólogos, enfermeras y personal médico y auxiliar, semejantes. El que no se le pregunte a la madre, por ejemplo, sobre el tipo de alimentación que desea ofrecer a su hijo, es un síntoma de la situación en que se colocan a los padres frente a los hijos.

Quien decide sobre el niño dentro del hospital, es el pediatra y ahí sólo se acatan sus indicaciones. Si la madre desea tener a su hijo a su lado, es el pediatra quien debe indicarlo al cuerpo de enfermeras, no la madre, ni el padre. Y el pediatra lo solicita –en hospitales particulares- sólo a petición de la madre, si es que ésta sabe que tiene el derecho de pedirlo y si firma un documento “que respalde al médico”. El hospital señala que está respondiendo a una demanda de la economía y a las leyes, pues si llega a pasarle “algo” al niño, el hospital sería el responsable jurídicamente, y ello implicaría una penalización económica que puede ocasionar incluso el cierre del hospital.³⁴

³⁴Una amiga que vive en California, Estados Unidos, me comenta que no son comunes las fiestas infantiles en casa, porque si le sucede un accidente a un invitado, ¡el anfitrión puede ser demandado!

Tanto las estrategias económicas,³⁵ como el afán de querer legislar todo comportamiento humano y/o todo suceso cotidiano, suscitan un distanciamiento entre las personas; urge una reconciliación.

El cuidado de la salud no puede quedar en manos de una empresa, porque el objetivo de una empresa es claro: obtener ganancias –dentro de las leyes- y, con base en ello, actuará. La salud de las personas no está para negociarse o para generar riquezas. El Estado es quien debería ser el responsable de este sector.

Por otro lado, el cuerpo médico deberá reconocer que no es poseedor de todo saber.

Por el lado de las madres, éstas no son unas ignorantes, ellas pueden decidir sobre sus hijos: si lo amamantan o no, si lo bañan o no, si lo arrullan o no. Al hablar del secuestro de las maternidades, Françoise Dolto (1996) afirma: “cada pequeño no es más que un hijo de la ciencia y no un hijo de su madre durante los días en que ésta permanece en la clínica” (p. 212).

El posmodernismo aquí también se manifiesta; los saberes de los padres están en juego; algunos padres dejan de estar atentos a ellos mismos, y de paso, de su bebé; no quieren escuchar a sus propios padres o a generaciones anteriores sobre el cuidado de los bebés, desplazan esa atención hacia los conocimientos del cuerpo médico. Hay un interés por saberes que no pertenecen a sus propios padres, interés que va acompañado por una negación a escuchar a las generaciones anteriores.

Actualmente han proliferado cursos *psicológicos* que responden a intereses económicos y que promueven el rompimiento con los padres como símbolo de independencia; parece que su lectura entre líneas sobre el superyó categórico, les autoriza a que demanden un rompimiento con los padres, empujan a los sujetos a actuar. Los dirigentes tienen prisa en “ver resultados”, y evitan un tiempo lógico -

³⁵ Se ha llegado a tal deshumanización que algunos hospitales tienen como requisito para el médico que alquila un consultorio dentro del hospital: ¡hospitalizar cierta cantidad de pacientes al mes!

necesario para el surgimiento del deseo del sujeto-, colocándose de esta manera como portavoces de un amo completo que lo sabe todo, sabe todo lo que el sujeto requiere.

Hacer a un lado esos saberes... pero, ¿qué se coloca allí? Maud Mannoni (1998) da cuenta de que ya para la década de los 60's, en Estados Unidos se alentaba a los padres a preocuparse por generar niños genio; ya estaba esa voz que les dictaba cómo debía ser su hijo:

Hay caricaturas [en los periódicos] que alertan a los norteamericanos contra el alud de "tests" que se abate sobre las escuelas, incluso antes del jardín de infantes. Podríamos decir que, ya en la cuna, el "comportamiento" del bebé es objeto de una evaluación de propósito selectivo. Las madres se arrancan de las manos libros que les explican cómo volver a su hijo más inteligente a través de tales o cuales juguetitos. Los efectos de una selección que no dice su nombre se hace sentir con rapidez: a las madres les es cada vez más difícil hallar plaza para su hijo en el jardín o la escuela de su barrio. Ya no hay lugar para el alumno "medio": lo que se busca son "superdotados". Feroces caricaturas inauguran una era de rebelión, y las mujeres se interrogan: *¿Nuestro hijo tiene que ser superdotado para ir a la escuela del barrio?* Prosperan en estos años oficinas "psi" de toda clase que ya desde la cuna preparan a los niños para una vida de competencia. Nunca entonces será el niño tan "bombeado" por sus padres, deseosos de **"saber todo lo relativo a él"**. Se instala una rutina de vida. ***El adulto ya no se plantea aprender del niño. Se le impone un modelo.*** La inventiva es causa de inquietud y se acaba olvidando que la cultura es para todo el mundo, como la experiencia o el conocimiento, y que *hay que aprender del error y del fracaso* ³⁶ (p. 56).

Para 1987 –dice- “[...] lo que fascina es el modelo japonés: el niño identificado con una computadora, programado desde que nace para llegar a ser “el mejor” (hay madres que se suicidan cuando su hijo deja de ser el primero de su curso)” (p. 57).

³⁶ [Las negritas son mías.]

Una abuela se asombraba de lo que “enseñaban” en los centros de estimulación temprana. Decía: “¿Para eso pagan?, ¿para qué les canten, jueguen y mezan como nosotros lo hacíamos?”

Muy probablemente esas madres que asisten a los cursos sí lo hacían, pero ahora los espacios ya no son de fácil acceso. Antes se reunían en torno a un fogón, a una costura, a la puerta o en el patio de una casa, en una calle, en un parque; actualmente se cuenta cada vez menos con esos espacios. Las actividades de las diferentes madres cada vez son más heterogéneas; se requiere de lugares donde converjan intereses y actividades. Habrá grupos de padres que puedan organizarse sin necesidad de un centro de estimulación temprana, para ello se requiere por lo menos, confiar en ellos mismos y en otros.

Sin embargo, tantas advertencias “en nombre de la ciencia” -que atienden más bien a intereses económicos-, colocan a los padres en un lugar de ignorantes y amenazantes, pues se pone en duda hasta su manera de cantar, de darle pecho, dar masajes... Se les cataloga también como dependientes si recurren al apoyo de sus padres.

Esos mandatos en nombre del bienestar del niño y de los padres pueden hacer que los padres sean prisioneros de una nueva forma de autoridad insidiosa y controladora. Se han apropiado de los padres y de los hijos de éstos.

Se trata de fundar un orden social, en el que la gente se guíe por normas fáciles de entender y ejecutar. Ya no importa insertarse en “la trama de las relaciones humanas” como diría Arendt (2005). Es como decía Adam Smith (1723-1790), visionario de este sistema, la vida en sociedad es mejor cuando menos cabida tenga el juicio y la responsabilidad ética de sus integrantes; porque usar el juicio perturba el estado de ánimo de la gente y en ocasiones los torna infelices (Ribeiro, 2014, p. 80).

Ante un hijo siempre surgirán, como dice Saramago: “incertidumbres de estar actuando correctamente”. Los padres pueden quedarse en estasis, y esperar las sugerencias del cuerpo médico, de los profesores, del psicólogo, de los

especialistas... o reconocerse en falta y hacer algo al respecto, incluyendo esa escucha; pero quien finalmente decide sobre la educación de cada uno de sus hijos, son los padres.

Hay padres que llegan a la consulta pidiendo se les den estrategias, maneras correctas de educar a sus hijos, demandando recetas prontas y con efectos inmediatos. Características propias del posmodernismo.

Desafortunadamente han surgido terapias, cursos, métodos que ofrecen dar respuesta a ello, asegurando que en unas cuantas sesiones se puede tener *la* respuesta pronta a las dudas de los padres. Ofrecen unas cuantas técnicas y hay padres que salen creyéndose con *la* respuesta, receta en mano de “cómo actuar con su hijo que ha sido diagnosticado como...”.

Esta situación es evidente en muchas Escuelas para Padres. Quien las dirige ofrece normas fáciles de aprender y ejecutar, entrega recetas -aclarando que si no funcionan- es porque los padres “no tomaron la dosis” como se indicó. Allí se ofrecen las respuestas *verdaderas* ante las interrogantes de los padres.

Conocimientos y saberes

Se percibe entonces que hay padres han dejado de creer en sus saberes, y recurren a pequeños relatos que los guíen sobre cómo deben vivir su paternidad. Raquel Ribeiro (2014, p. 80) dice: “Parece que es difícil ejercer el juicio en la crianza hoy en día”, y se agregaría que parece que ese juicio no pocas veces está basado en la economía, la productividad y en el consumo.

En una presentación de un libro sobre el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), del público habló una maestra preocupada: “¿Cómo podemos identificar si un alumno tiene TDAH?” Los expositores mencionaban que ellos le ofrecerían asesoría al respecto a las escuelas, para entrenar a los maestros a diagnosticarlo.

Las maestras no necesitan diagnosticar, ni necesitan cuestionarios para escuchar a sus alumnos y conversar con los padres, ni los padres tendrían que requerir un comprobante.

La preocupación evidente de esta maestra respondía a lo ominoso de la realidad de sus alumnos. Ella trabajaba, decía, “en una escuela especial”, porque se trataba de un grupo social marginado donde había problemáticas en sus alumnos, como abandonos, homicidios, violaciones. Pretender tapar esa falta en la maestra -con *tests* en este caso-, se resumía a querer vender el curso que estaban ofreciendo –un curso para padres de familia que reducen los síntomas del TDAH en 15 días- aunque la convocatoria a la reunión había sido con el título de “Presentación del libro...”.

Se presenta este caso como un ejemplo claro del posmodernismo en la crianza. Ofrecen cambiar, con poco esfuerzo, un producto inmediato: metilfenidato, por otro igualmente inmediato: curso de 15 días. Además, está el engaño en la convocatoria. Quien presentó fue el mercadólogo de la clínica. El interés por la venta de su servicio no le permitió escuchar a esta angustiada maestra, mostrando una vez más la declinación del lazo social. El curso ofrecía explicar a los padres cómo actuar, pues los expertos *sí saben* lo que los padres deben hacer.

Ya no se trata más de un saber hacer en la existencia a partir del saber del Otro. Este discurso [el discurso universitario] trata del saber de la ciencia, el saber que en su lugar de amo, dicta, comanda, e invade a los sujetos de angustia. Los sujetos “están de más” en el proceso del saber; [...]. El saber universitario exige el saber amo, aunque éste [*sic*] saber no tiene nada que ver con el saber de la existencia del sujeto (Alcalá, 2012, p. 238).

Una realidad ignorada

La insistencia -a través imágenes, discursos, políticas³⁷ del sistema económico- sobre los sujetos, en no poner límites para propiciar el consumo de manera compulsiva, va de la mano con que los sujetos se alejen de su realidad. “Si el juicio no tiene cabida en la vida cotidiana de la gente, ¿cómo lograr que en nuestro acaecer psíquico, se funde el juicio, que da lugar al principio de realidad?” (Ribeiro, 2014, p. 80).

En el documental *Súper bebés* (Dagmar, 2001), una madre, en su interés y creencia de generar un niño genio³⁸, le muestra a su hijo de 3 años, tarjetas donde aparecen fotografías de personajes políticos famosos; el niño no está interesado en lo más mínimo por retener esa información, asimismo le pide que lea algunas palabras y, al bloquearse el niño en esa lectura, muestra ganas de llorar. Desinterés y angustia que la madre no es capaz de escuchar en esos momentos. Hoy en día es común escuchar en el consultorio: “tengo que ser el mejor”.

Hay padres que han impuesto como regla, dentro de su casa: “Prohibido decir no puedo.”³⁹ Nada más claro que el no aceptarse en falta; pretender eliminar límites.

Estos mandatos de los padres sin duda han podido ser bien intencionados, pero más que saberes de los padres, responden a las demandas del mercado; en estos ejemplos se ve el intento de tapar la falta en los hijos –pues se les pide ser los mejores y capaces en todo- y en los padres, –de que sus hijos lo puedan todo-.

Raquel Ribeiro ofrece el ejemplo de un aparato llamado *WhyCry*, que se coloca cerca del bebé llorando y la máquina señala la causa del llanto: hambre, sueño, aburrimiento, molestia o estrés.

³⁷ Como el programa “Hoy no circula”, en el Distrito Federal y en el Estado de México. Los resultados de éste no demuestran una disminución en la contaminación y sí un aumento en las ventas de autos.

³⁸ Una escuela dirigida a padres. En una semana les explican el método para ayudar a que su hijo sea un niño genio. Por ejemplo, desde bebés les *enseñan* operaciones matemáticas.

³⁹ Una escuela primaria en Querétaro también tiene esa regla.

La máquina se entromete entre padre e hijo dificultando que se coloquen en falta el uno ante el otro. Digamos que el bebé no grita para “hacerse comprender” (Jerusalem, 1895), ni el padre necesita estar en “activa postura de respuesta” (Bajtín, 1998) para saber qué le pasa a su hijo. No usan el juicio y no se colocan como seres en falta, deseantes, parlantes y creativos (Ribeiro, 2014, p. 81).

Se puede decir que, así como esta máquina, existen otros, ya sea aparatos o sujetos que se entrometen entre padres e hijos de tal manera que dificultan que padres e hijos se reconozcan en falta, una falta necesaria para que sean sujetos deseantes -como ya se expuso-. La pregunta que cabe aquí es: ¿El psicólogo puede ser ese otro que se menciona? Parece que eso ocurriría en tanto se coloque en el lugar de dictador, de un sujeto que sabe qué es lo mejor para el padre/madre y para el hijo, diciéndole al padre/madre o al hijo qué debe hacer o dejar de hacer en esa relación. La teoría no puede ser norma para nadie.

Poco a poco, el saber del experto se arroga un poder sobre el niño de tal manera que la ley del bienestar se transmite a la generación siguiente ya no sólo a través de lo familiar sino también de lo social (Julien, 2002, p. 32).

Se podría leer entonces que, con la renuncia de sus saberes o, mejor dicho, la pretensión de renunciar a esos saberes, lejos de quedar una ausencia que les permita interrogarse y enfrentarse con esa falta, buscan especialistas. Abandonan los grandes relatos para apropiarse de pequeños relatos.

Por supuesto que: “No aprendemos el vocabulario ni la estructura de nuestra lengua materna en diccionarios y gramáticas, sino por los enunciados concretos que escuchamos, reproducimos y resignificamos en el diálogo con las personas que nos rodean” (Bajtín, 1998: 268, citado por Ribeiro, 2014, pp. 71-72). Pero, leer o escuchar a un “experto”, no necesariamente implica renunciar a saberes; es propicio que la escucha sea también del mismo sujeto, de eso que surja de él, de ese nuevo padre/madre.

¿Los padres han dejado de creer en ellos?

En el desarrollo de este trabajo, esta pregunta estuvo presente; de ella surgió la siguiente hipótesis: más que los padres hayan dejado de creer en ellos, la problemática consiste, más bien, en que hay padres que creen que existen fórmulas que ellos no conocen, pero otros sí; fórmulas para lograr ser un “buen” padre.

La caída de los grandes relatos, la pérdida de creencia en las autoridades, ha alcanzado también a la paternidad.

La función transmisora de los padres de la herencia cultural ha sufrido una declinación. Este fenómeno es contemporáneo y posiblemente relacionado con otro: Lo que transmiten es insuficiente para apuntalar la función paterna pues la ley social ha sido sistemáticamente transgredida. Dado que se le ha restado autoridad al padre la sociedad se autoriza a proponer la participación de numerosos mediadores para dictar cómo hay que educar a los hijos (Pacheco, 2009, pp.1-2).

Con todos los mandatos, con las injerencias claras de otros en la relación padres e hijos, los padres han sido desautorizados. ¿Cómo? ¿Desde cuándo? Philippe Julien (1990) hace un recorrido sobre la *imago* del padre en Europa, y menciona que antes del siglo XVIII, la paternidad era política y religiosa. El amo se hacía padre de un niño, se autorizaba por sí mismo a ser padre de quien él reconocía como su hijo/hija.

Lo que define el ser padre no es la sangre sino el acto de un amo que toma posesión de un niño y declara públicamente a todos “Yo soy el padre”. El padre de sí mismo y de allí se deducen sus derechos sobre el niño, derechos de vida o de muerte, cualquiera sea la edad del hijo o de la hija ¿eh? (p. 4).

Pero a partir del siglo XVIII empieza un giro en la paternidad, surgido del cambio que se da en la idea de que la sociedad se funda sobre la fraternidad y no sobre la paternidad. Entonces el niño tiene por padre el marido de la madre. “Eso quiere decir que los derechos de la paternidad sobre el niño ya no reposan sobre el

poder político o religioso, sino sobre un lazo previo, la conyugalidad” (Julien, 1990, p.5). Y llega a más, a hablarse de los derechos **del** niño para sustituir los derechos **sobre** el niño.

Actualmente, en la ley mexicana se nombra al padre al amparo de la conyugalidad. Si un matrimonio (así nombra la ley mexicana a los cónyuges en los artículos referentes a las actas de nacimiento), presenta a su hijo, la ley lo reconoce como hijo de ellos y a ellos como los padres. Si no están en matrimonio, la ley requiere que el padre solicite se le reconozca como tal. “La madre no tiene derecho de dejar de reconocer a su hijo [...]”⁴⁰ (Artículo 60 del Código Civil Federal, segundo párrafo).

Existen diferentes situaciones sobre la paternidad, basadas en la conyugalidad:

El artículo 62⁴¹ del Código Civil Federal señala:

Si el hijo fuere adulterino, podrá asentarse el nombre del padre, casado o soltero, si lo pidiere; pero no podrá asentarse el nombre de la madre cuando sea casada y viva con su marido, a no ser que éste haya desconocido al hijo y exista sentencia ejecutoria que declare que no es hijo suyo.

Es decir, en este caso, la ley solicita la autorización del marido que viva con la madre para no ser reconocido como el padre, y que en este caso implicaría reconocer tanto a la madre como al padre –distinto del marido-. Situación que se reafirma en el artículo 63⁴² del Código Civil Federal, el cual estipula:

Cuando el hijo nazca de una mujer casada que viva con su marido, **en ningún caso, ni a petición de persona alguna, podrá el Juez del Registro asentar**

⁴⁰ Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/1/62.htm?s=>

⁴¹ Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/1/64.htm?s=>

⁴² Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/1/65.htm?s=>

como padre a otro que no sea el mismo marido, salvo que éste haya desconocido al hijo y exista sentencia ejecutoria que así lo declare.⁴³

Es decir, la conyugalidad da reconocimiento a la paternidad. Si no existe la conyugalidad, se requiere de la petición del padre de ser reconocido. Si existe conyugalidad pero el cónyuge no es padre, la ley le otorga el poder al marido para que sean reconocidos tanto el padre como la madre.⁴⁴

Entonces lo que Philippe Julien refiere sobre la paternidad en Europa⁴⁵, también puede observarse en la ley mexicana, pues los derechos de la paternidad sobre el niño reposan sobre la conyugalidad. En caso de no existir ésta, se requerirá de la petición del padre de ser reconocido como tal.

Philippe Julien señala que surge una nueva concepción de ser padre:

Es padre aquél que se ocupa realmente del niño, es decir que responde a sus derechos, a los derechos del niño, derecho no solamente a conservar la vida, sino derecho a entrar en el mundo de la cultura, y de la sociedad adulta. [...] Nace la imagen del padre educador (Julien, 1990, p. 6).

Asimismo, Philippe Julien habla del surgimiento de esas dudas en los padres respecto a su actuar, que actualmente se observan y que colocan a los padres al servicio de los hijos. “En efecto, los padres no pretenden *saber* todo en cuanto al

⁴³ [Las negritas son mías]

⁴⁴ Existen diferentes situaciones legales por las que una persona solicita se aclare la paternidad. En la práctica, las principales causas por las que una madre o un padre recurre a la ley para determinar la paternidad, son económicas: reclamar la pensión alimenticia al padre o deslindarse de ésta y/o reclamar la herencia del padre o deslindarse de ésta.

Asimismo, si la madre solicita el juicio, la mayoría de los gastos implicados en la investigación – un estudio pericial en genética- corren a cargo del Estado. Si el padre solicita este juicio, él se hará cargo de los gastos – del estudio pericial en genética para probarlo –. Aquí la sangre definiría al padre.

⁴⁵ Los derechos de la paternidad sobre el niño ya no reposan sobre el poder político o religioso, sino sobre un lazo previo, la conyugalidad.

bien de sus hijos. Esta duda, que nace con la modernidad, permite subvertir la relación despotismo-pasividad”⁴⁶ (Julien, 2002, p.35).

Por su parte, también Michel Foucault (2007) nos permite ubicar parte de ese nacimiento, al hacer un recorrido respecto al papel que ha desempeñado la psiquiatría desde hace más de un siglo. Con este análisis ofrece explorar una posible respuesta a la hipótesis mencionada unas páginas antes, así como ver el poder que ejerce la medicina sobre los padres y observar otros decires respecto a lo que es ser un “buen” padre en la actualidad.

Michel Foucault (2007), al exponer el caso de Jouy⁴⁷, resalta que existían situaciones en esa aldea, que eran parte de la vida cotidiana y que no habían generado cuestionamientos en los padres ni en las autoridades locales, y sin embargo, empiezan a tener el título de anormales.

Al parecer, los mismos psiquiatras reconocieron que esto formaba parte de todo un paisaje hasta entonces perfectamente conocido y tolerado, porque, en su informe, Bonnet y Bulard [los psiquiatras] dicen lo siguiente: “Actuó [...] de la misma manera en que con frecuencia lo hacen entre sí niños de diferente sexo; nos referimos [agregan por precaución: M.F.] a esos niños **mal educados** en quienes la **vigilancia y los buenos principios** no moderan [suficientemente; M.F.] las malas inclinaciones”.⁴⁸ **Tenemos ahí una sexualidad infantil aldeana, una sexualidad de aire libre, de orilla del camino, una sexualidad de maleza, que la medicina legal está psiquiatrizando alegremente.** Y con una alegría que hay que decir que plantea un problema, cuando se recuerda con qué dificultades, algunos años antes, se había psiquiatrizado algo sin embargo tan enigmático monstruoso, como el crimen de Henriette Cornier o el de Pierre Rivière⁴⁹ (p. 272).

⁴⁶ El despotismo pasaría a ser de los hijos y la pasividad de los padres.

⁴⁷ Jouy, de 40 años, quien en 1867 es acusado de haber violado a medias a una niña.

⁴⁸ H. Bonney y J. Bulard, Rapport médico-légal sur l'état mental de Charles Joseph Jouy, inculpé d'attentats aux mœurs, Nancy, 1868 p 6 [Nota del autor]

⁴⁹ [Las negritas son mías]

Es la psiquiatría quien se ve autorizada a actuar legalmente y a señalar lo que debe considerarse como una mala educación, como unas malas inclinaciones; de señalar la necesidad de vigilar a los niños y de que se les ofrezcan buenos principios que los moderen. Es decir, para ese tiempo, en Francia, un “buen” padre debía vigilar a sus hijos y enseñarle buenos modales. Esto ocurre en la actualidad en México.

Es hasta entonces que los padres son advertidos sobre lo que antes era normal en las aldeas. Se les dicta a los padres ante lo que deben estar alertas, aunque esas nuevas normas, sugerencias, conductas aceptables, sean muy diferentes a las que antes fuesen una costumbre. ¿Cómo algo que antes era normal, deja de serlo? Parece que precisamente, ante esa no comprensión de las advertencias, los padres se ven necesitados a recurrir a la psiquiatría, y que sean ellos –los psiquiatras- quienes determinen qué ocurre, pues se supone que ellos saben qué deben hacer los padres ante las nuevas llamadas anormalidades.

¿Por qué para ese momento los padres aceptan? ¿Porque la medicina y la religión señalaban que de no hacerlo, su hijo podría ser como Pierre Rivière o como Henriette Cornier; como algún *anormal*?⁵⁰

Retomando el caso Jouy, la familia de Sophie -la niña a la que Jouy violó a medias- inspeccionó la ropa interior, pues era una consigna higiénica y moral – relacionada con la masturbación-. “La niña esperaba un par de capirotazos; pero, en realidad, la familia ya no tenía ese tipo de reacción, ya estaba conectada a otro sistema de control y poder” (Foucault, 2007, p. 273).

La familia de Sophie pidió, junto con la aldea y el alcalde, que encarcelaran u hospitalizaran a Jouy y enviaran a un correccional a Sophie hasta su mayoría de edad. Esto, frente a un hecho que “algunos años antes, sin duda habría parecido absolutamente cotidiano y anodino” (Foucault, 2007, p. 274). Es por la demanda

⁵⁰ Las Escuelas para Padres están llenas de futurismos atroces en caso de no seguir el camino por ellas propuesto.

que produce la psiquiatrización, más que por imposición. Y la demanda surge porque la familia de la niña hizo caso a la consigna higiénica y moral.

Michel Foucault (2007) compara las respuestas que da la psiquiatría a tres casos: El de Jouy (en 1867). El de Henriette Cornier (en 1827), mujer que decapita a una niña, y el de Pierre Rivière (en 1815) un joven que mató a su madre, a su hermano y a su hermana.

La psiquiatría del tipo Esquirol⁵¹ concluyó, que la falta de parecido entre la niña que fue Cornier y la adulta que degolló a una niña, era muestra de que Cornier había enfermado, por lo que no se le podía condenar. Mientras que Pierre Rivière - quien desde niño mataba pájaros, crucificaba ranas y más-, el que de adulto matara a su madre, a su hermana y a su hermano, no indicaba una enfermedad, sino que él era así desde niño.

La nueva psiquiatría que surgió y que se encargó del caso de Jouy, señala que Jouy no puede condenarse porque de niño ya era lo que fue de adulto.

Es claro, por un lado, que se debe ver caso por caso; pero en esta comparación Michel Foucault observa cómo el estudio de la niñez empieza a ser no sólo necesaria, sino suficiente para concluir.

Vemos definirse una nueva posición del niño con respecto a la práctica psiquiátrica. Se trata de una puesta en continuidad o, mejor, de una inmovilización de la vida, de la conducta, de las actuaciones alrededor de la infancia, y esto es lo que va a permitir fundamentalmente la psiquiatrización (Foucault, 2007, p. 279).

Hoy en día también se habla de que los padres deben vigilar constantemente a los hijos, estar al pendiente de cada movimiento de los pequeños. Si los padres no pueden estar presentes, deben solicitar que otros –por ejemplo los maestros- los

⁵¹ “Esquirol fue el primero en proponer que algunas formas de conducta criminal resultan de la enfermedad mental y que una persona mentalmente trastornada no es responsable de sus acciones (Kannner, 1964)” En: Hothersall, D. (2000) *Historia de la psicología*. México: Mc Graw Hill. Pág. 277.

vigilen y reporten a los padres. Pedir que mientras ellos no están, otros sean sus ojos y oídos para poder estar atentos a cualquier signo de anomalía o de desviación.

Pero, ¿qué anomalía? La establecida por el sistema de poder y control. Se les ha hecho creer a los padres que deben -y pueden- ser los vigilantes⁵² de éstos, y ante cualquier anomalía avisar rápidamente al especialista.

Ya para inicios del siglo XIX, la infancia como fase histórica del desarrollo, como forma general de comportamiento, se convierte en el gran instrumento de la psiquiatrización. Se pretende captar la totalidad del adulto a través de la infancia. La infancia fue el principio de generalización de la psiquiatría. Y de ella se prendió para fundar sus saberes y su poder.

Lejos, por consiguiente, de considerar que la infancia es un nuevo territorio que a partir de cierto momento se anexó a la psiquiatría, me parece que ésta logró generalizarse al tomarla como punto de mira de su acción, a la vez, de su saber y su poder. **Vale decir que la infancia me parece una de las condiciones históricas de la generalización del saber y el poder psiquiátrico**⁵³ (Foucault, 2007, p. 281).

Al generalizar la infancia, los padres se quedan aparentemente sin referentes, pues éstos los poseen los médicos, la ciencia, las religiones, el Estado, el sistema. Y con ello, la psiquiatría se autoriza para analizar los comportamientos, sin considerarlos o no, enfermedades, sino anormales dentro de una sociedad. Para ello, empieza a definir anormalidades de acuerdo con los síntomas, conductas que presente el sujeto. “Para que una conducta sea de la competencia de la psiquiatría, para que sea psiquiatrizable, bastará que sea portadora de una huella cualquiera de infantilismo” (Foucault, 2007, p. 282).

A la psiquiatría se le autoriza para señalar lineamientos que ayuden a la prevención, al desarrollo normal de un sujeto. La psiquiatría, apoyándose de otras

⁵² En la actualidad un exceso de ello se puede constatar con la existencia de escuelas que cuentan con cámaras de video dentro de las aulas, para que en cualquier momento los padres puedan ver a su hijo.

⁵³ [Las Negritas son mías]

disciplinas como la neurología y la biología, se autoriza como un saber científico y un saber médico. Y toma alguna conducta como anormal, no patológica, sino anormal. Por lo que se le autoriza a inspeccionar las conductas de los niños.

Los padres, entonces se preguntarán ¿Cómo hago para “normalizar” a mi hijo? ¿Cómo hago para evitar una anomalía –porque ahora no está presente-?⁵⁴ No tiene que estar enfermo, ni loco el hijo, para que el médico intervenga; para que intervenga en la crianza de los hijos a través de los padres.

La psiquiatría pudo constituirse como instancia general para el análisis de las conductas. [...] no fue mediante la conquista de la totalidad de la vida ni con el recorrido del conjunto del desarrollo de los individuos desde su nacimiento hasta su muerte; fue al contrario al limitarse cada vez más, al excavar cada vez más profundamente en la infancia. [...] porque allí tenía el instrumento de su universalización posible. [...] Hacia 1850-1870... la psiquiatría abandona a la vez el delirio, la alienación mental, la referencia a la verdad y, luego, la enfermedad. Lo que toma en cuenta en ese momento es el comportamiento, sus desviaciones, sus anomalías; hace de un desarrollo normativo su referencia (Foucault, 2007, pp. 285-286).

Actualmente se escucha entre algunos estudiosos de la infancia y se lee en artículos tanto de revistas llamadas científicas como populares y en informes políticos, que una vez que el niño ha llegado al mundo, se deben aprovechar los primeros años de vida porque son vitales para el desarrollo de su inteligencia, advirtiendo que esta etapa, esta oportunidad de desarrollo, no se presenta en ninguna otra etapa de la vida.

Al respecto, John T. Bruer (2000) sostiene que ciertos conocimientos de las ciencias del cerebro -antiguos y tergiversados-, son utilizados para apoyar rumbos políticos respecto a la primera infancia. Explora cómo, en los últimos años, la clase política de Estados Unidos, algunos neurocientíficos y los medios de información

⁵⁴ En “Escuela para Padres” llegué a escuchar este comentario. Estaban allí no porque tuvieran problemas, sino porque querían evitarlos. Cada padre lo dirá por algo. Pero está sucediendo.

han colaborado para que se crea el mito, supuestamente con bases científicas, de que los primeros años de vida duran para siempre, en el sentido de que el cerebro tiene ciertas funciones que sólo se aprovecharán en los primeros años de vida; por ejemplo, la cantidad de sinapsis que se presenta en los primeros años no vuelve a presentarse en la vida de un individuo, eso implica que es el tiempo único para desarrollar aprendizajes, pues según este mito la muerte de sinapsis implica menor inteligencia. Mito que se ha difundido a muchos países, incluyendo México.

A su vez, Elisabeth Badinter (1981) ubica al siglo XVIII como la época en la que surgen los primeros dictámenes de cómo debía ser una madre.

En 1775, el médico escocés Buchan, en su *Traité de médecine domestique*, [...] <<Si las madres reflexionaran sobre la *enorme influencia* que tienen en la sociedad, si quisieran *persuadirse* de ella, aprovecharían todas las oportunidades para informarse de los deberes que de ellas exigen sus hijos [...] *De ellas depende* que los hombres sean sanos o enfermos; *de ellas depende* que sean útiles en el mundo o que se conviertan en plagas sociales>> ⁵⁵ (p. 149).

La paternidad no es cuestión de la medicina. La existencia y el mismo título de las Escuelas para Padres puede leerse como un síntoma; que dice una parte de cómo pretende vivirse la paternidad en la posmodernidad, depositando en otros los saberes con respecto a sus hijos, siendo entonces los padres meros ejecutores.

Ante la pregunta ¿Los padres han dejado de creer en ellos?, se planteó la hipótesis⁵⁶:

Más que los padres hayan dejado de creer en ellos, la problemática consiste, más bien, en que hay padres que creen que existen fórmulas que ellos no conocen, pero otros sí; fórmulas para lograr ser un buen padre.

Respondiendo a la pregunta y a la hipótesis planteada: Sí, hay padres que, por su desesperación ante los problemas complejos con sus hijos, pueden creer

⁵⁵ [El subrayado es de la autora]

⁵⁶ Ver página 71.

que son otros los que poseen el saber con respecto a sus hijos. También hay quienes han depositado el saber en conocimientos ofrecidos por pequeños relatos; su actuar para con sus hijos se ve influenciada en esos conocimientos. Algunos padres exigen estrategias, resultados inmediatos, y depositan en los llamados expertos la solución a los problemas que surgen con sus hijos. Sí habrá padres que esperan fórmulas establecidas para lograr una armonía con sus hijos. Pero ello no significa necesariamente que hayan perdido credibilidad en ellos.

Ante esta situación, se tiene que, si bien es importante y necesaria la confianza que los padres depositan a un tercero al solicitar ayuda para encontrar la salida, también es necesario estar advertidos de que se corre el peligro de que los padres -y también los llamados especialistas- creen que existen recetas, fórmulas para resolver las problemáticas con sus hijos. ¿Es suficiente hacer la aclaración a los padres de que no existen recetas en la paternidad?

Asumir la paternidad

Cada padre, cada madre tiene su idea de lo que un padre, una madre debe ser. Aquí se exploró qué es lo que predomina, lo que se dice en lo social, sobre lo que un padre, una madre debe ser, y cómo ello ha ejercido una influencia que se refleja en el actuar de los padres y de sus hijos.

Jurídicamente, el lugar del padre o de la madre, se ocupa por un nombramiento –del padre, de la madre, de la ley-; sin embargo, en cada sujeto ese reconocimiento es particular. Un sujeto puede colocar en el lugar de padre/madre, a alguien distinto al reconocido jurídicamente. Asimismo, un padre o una madre puede tratar de instalarse o no en ese lugar.

A la teoría no le corresponde decir qué es ser padre o qué es ser una madre ni tendría que responderse esa interrogante para asumir la paternidad. Los padres tendrán formas de responder en acto. No todo se puede pensar *a priori*. Muchas cosas se deciden sobre la marcha.

Capítulo tres

¿Son necesarias las Escuelas para Padres?

*Mantener la necesidad de hablar de la realidad última,
como si estuviera en algún lugar
más que en el propio ejercicio de hablar de ella,
es desconocer la realidad donde nos movemos.*

Jacques Lacan (2005, p. 35)

Es parte de la vida de los padres hablar de los hijos. A veces se cree estar en un callejón sin salida ante un conflicto con ellos. Hay certidumbres que los hijos hacen tambalear; los hijos interrogan. Al final se actúa como se cree que es lo mejor.

Las dificultades que surgen en la paternidad y la importancia de hablar y ser escuchados ¿Hacen necesaria la existencia de las Escuelas para Padres?

En el presente capítulo se estudiará lo que es una Escuela para Padres, se planteará si existe la necesidad o no de éstas. Se explorará lo que se dice en las Escuelas para Padres.

Para ello se revisarán programas, talleres, literatura que se difunde en México, y que algunos padres consultan por convicción o por ser un requisito que deben cubrir en ciertas instituciones.

Escuelas para Padres

Definiciones

Existen diferentes definiciones de lo que es una Escuela para Padres. La coincidencia entre ellas radica en tener la idea de enseñar a los padres, de transmitirles conocimientos que ayuden a mejorar la relación entre ellos y sus hijos. Lo que hace que se sostenga el título de “escuela”.

Veamos algunos ejemplos. Vidal Schmill, señala:

[...] entiendo por escuela para padres cualquier espacio de reflexión y aprendizaje en el cual los padres de familia puedan ampliar sus conocimientos, desarrollar sus habilidades y cambiar sus actitudes para educar a sus hijos de mejor manera, de forma más saludable tanto en lo físico, lo emocional, lo intelectual, lo moral y lo social. El soporte o el medio es lo de menos: libros, videos, conferencias, lecturas, etcétera. Esto es lo que entiendo por escuela para padres.⁵⁷

Por su parte, Mercedes Romero (2005) habla de una formación al mencionar:

Las Escuelas de Padres (E.P.) son entidades de formación que tienen como principal tarea ayudar a los padres a superar con serenidad y éxito los problemas que presenta la convivencia diaria en familia [...] son espacios donde se informa, pero básicamente **se forma a los padres** por medio del diálogo, la discusión, la puesta en común de pareceres, opiniones y sentimientos, lo que sólo se consigue con la complicidad y confianza que da la constancia y cercanía de los encuentros ⁵⁸ (p.5).

En cuanto a la literatura sobre programas para padres, que va dirigida a éstos, se puede localizar en Thomas Gordon (1997):

⁵⁷ Comunicación personal vía correo electrónico; el día 22 de febrero del 2010

⁵⁸ [Las negritas son mías]

Hemos tenido también otra gran satisfacción con otro de los resultados del programa PET⁵⁹. **Uno de nuestros primeros objetivos era enseñar a los padres algunas de las técnicas que los consejeros profesionales y los terapeutas con preparación formal utilizan para ayudar a los niños a superar problemas emocionales y trastornos de la conducta.** [...] ahora sabemos que hasta aquellos padres que nunca han tomado un curso de psicología básica escolar pueden **adquirir la destreza necesaria y aprender cómo y cuándo aplicarla** eficazmente para ayudar a sus propios hijos ⁶⁰ (p.15-16).

Thomas Gordon sostiene que los padres deben adquirir los conocimientos científicos –concretamente de la psicología- para ayudar a sus hijos. Al suponer que los padres necesitan de los conocimientos científicos para ejercer su paternidad, está desautorizando a los padres; clasifica los conocimientos del “experto” como lo que hay que transmitir al que “no sabe”.

Asimismo, la ideología de que la paternidad es cuestión de destrezas, que Thomas Gordon expone explícitamente, está manifiesta en la propia existencia de las Escuelas para Padres, de una manera sutil.

En el presente trabajo se sostiene que la ciencia no puede decir lo que un padre/madre desea para cada uno de sus hijos. Los padres transmiten un legado generacional desde el cual se le transmite un lugar al niño. Las ciencias no saben nunca, ni sabrán, cuál es ese lugar que el Otro tiene para un hijo; diferente en cada caso.

Por su parte, Mercedes Romero (2005) también participa de la idea de educar a los padres y especifica a qué se refiere:

Hablamos de educación permanente (concepto que engloba a toda tarea formativa dentro o fuera del sistema oficial y que puede acceder a ella en

⁵⁹ Padres Eficaz y Técnicamente Preparados. [Nota mía]

⁶⁰ [Las negritas son mías.]

cualquier momento de la vida del individuo) abarcando **todas las facetas del saber** y sirviéndose de todos los medios al alcance para realizarla⁶¹.

En este punto se sitúa la educación de los padres. Nos referimos a una educación que les ayude a gestionar con seguridad las funciones parentales, a través de una formación integral de la persona (p.1).

Al señalar que se abarcan todas las facetas del saber, surge la pregunta ¿qué noción de saber está en juego aquí?, pues existe un saber que los sujetos no saben que portan, un saber inconsciente; y éste de ninguna manera se transmite en escuela alguna.

Puede decirse entonces, que las Escuelas para Padres, por definición, tienen la intención de transmitir información a los padres, para provocar cambios en ellos ofreciéndoles ciertas herramientas académicas para adquirir alguna habilidad. Esto supone que los padres requieren de conocimientos especializados para ejercer su paternidad y que a los hijos se les puede ver como pacientes o alumnos.

Asimismo, se plantea formar a padres, educarlos para **llegar a acuerdos entre padres** en cuanto a la crianza: “complicidad”, dice Mercedes Romero ⁶². Lo que sostiene la idea de hacer coincidir, de una unión entre padres, de un solo cuerpo, de un estándar de padres, de un modelo de crianza, de una paternidad generalizada, ante lo cual surge la pregunta: ¿Para qué? ¿Para qué uniformar?

Exploremos pues, no sólo la posibilidad, sino lo deseable de estos objetivos generales, de estos alcances que la existencia misma de las Escuelas para Padres plantea.

⁶¹ Términos que se utilizaron en la 19ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO en Nairobi, 1977, para definir la Educación Permanente. [Nota del autor]

⁶² Ver página 82.

Antecedentes

Carmen Grimaldi (2009) ubica que, en 1929, Madame Vérine crea la primera Escuela de Padres en París, la cual estaba integrada por padres, educadores y especialistas en educación e infancia. Esta escuela se fundamentó en que todos sus miembros eran portadores de grandes conocimientos útiles para los demás. Su lema era “unirse, instruirse y servir”.

De acuerdo con Julio C. Vega (2000), en México:

[...] el concepto “escuela para padres” fue acuñado por la maestra especialista Margarita Garza Tijerina, directora del Instituto Médico Pedagógico, en la ciudad de México, en 1959, quien organizó reuniones quincenales, en las que se abordaban temas solicitados por los mismos jefes de familia, quienes trabajaban con apoyo de un equipo interdisciplinario (p. 7).

Bertha Nuño *et al.* (2006) informan que en 1960, es decir, al año siguiente, varias dependencias gubernamentales⁶³ empezaron a implementar las Escuelas para Padres. Y para la década de los ochenta “se instrumentaron masivamente en las escuelas de los diferentes niveles a través de la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Salud y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)” (p. 520).

Actualmente existe este tipo de programas tanto en dependencias gubernamentales, como en privadas. También hay padres que de manera independiente se organizan y se reúnen para hablar de temas de interés común referente a los hijos.

Asimismo, existe una vasta literatura de cómo mejorar la relación con los hijos, de cómo *educarlos mejor*, y muchos de los autores imparten pláticas al

⁶³ La Secretaría de Salud, el Instituto de Seguridad Social de los Trabajadores del Estado, la Lotería Nacional, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, el Hospital Psiquiátrico Infantil “Juan Navarro”, el Hospital Infantil de México y el Centro Comunitario de Salud Mental.

respecto. Un padre/madre puede abrir un libro⁶⁴ y de esa manera ser partícipe de una Escuela para Padres. Las llamadas Escuelas para Padres han ido aumentando y tomando diferentes formas.

Actualmente siguen surgiendo acciones políticas que promueven este tipo de programas. Por ejemplo, en Querétaro, el 19 de julio del 2013, entró en vigor la reforma a la Ley de Educación del Estado de Querétaro para hacer obligatoria la asistencia de padres o tutores a los programas, cursos y talleres. En la fracción X del artículo 58 se estipula:

Son derechos y obligaciones de quienes ejercen patria potestad o tutela, los siguientes [...]

X. Participar en los programas, cursos y talleres que determine la Secretaría de Educación, los cuales serán tendientes a fomentar la vinculación con los educandos en temas de sexualidad, nutrición, valores, seguridad y demás que se requieran, acorde a la realidad social que se va presentando; (*La Sombra de Arteaga*, 2013: 7126).

La ambigüedad de la ley sobre la finalidad de estos programas, cursos y talleres, permite interpretar que “la vinculación con los educandos” se refiere a llegar a acuerdos entre Estado, tutores y niños; es decir, pretender homogeneizar posturas sobre cualquier tema en referencia a la crianza, que va desde lo público, como puede ser la seguridad, hasta lo privado, como puede ser la sexualidad.

Esta ley no utiliza el término “Escuelas para Padres”, y en la práctica se le ha nombrado “Escuelas para las familias”; título que desde que se aprobó la ley, ha

⁶⁴ Hay libros que se clasifican ellos mismos como Escuelas para Padres o Escuelas de Padres, y también los que se nombran como guías para padres. En estos libros se tiene la postura de enseñar a los padres, de guiarlos, en cómo educar a sus hijos.

generado polémicas⁶⁵, entre otras, por la diferencia de opiniones sobre el concepto “familias”⁶⁶.

Literatura

Respecto a la literatura que va dirigida a la crianza de los hijos, hay autores que hablan a los padres, pero también los hay quienes hablan directamente a los hijos –no a los suyos-. Se puede encontrar la clasificación por temas de interés como: establecimiento de límites, valores, sexualidad, trastornos, apoyo a hijos con capacidades diferentes, etcétera. También puede haber una división por edades de los hijos, esto es, literatura para padres de bebés, de niños, de adolescentes; asimismo, hay quienes especifican por género y más.

Programas

Existen programas ya estructurados para impartir Escuelas para Padres, que cuentan con una metodología específica, temas definidos de antemano que incluyen material de lectura y de apoyo ya establecido.

En la “Clínica de la Conducta”⁶⁷ (Centro de Atención Múltiple CAM 101, institución gubernamental que pertenece a la Secretaría de Educación Pública), se ha impartido el programa conocido como PECES, cuyas siglas significan Padres Eficaces con Entrenamiento Sistemático. El cual se ofrecía a los padres de los niños diagnosticados –en la misma institución- con problemas de conducta o con alguna alteración, como el Trastorno de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. El programa PECES surgió en 1974 en Estados Unidos, donde se aplicó por primera

⁶⁵ Entre otras fue porque quienes las imparten han sido personas de la Diócesis de Querétaro, es decir, representantes de la religión católica.

⁶⁶ Para mayor información consultar: <http://www.eluniversalqueretaro.mx/politica/26-03-2013/ratifican-apoyo-escuela-para-padres>.

⁶⁷ Donde realicé mi servicio social, en el año 2004. Allí conocí el programa PECES.

vez a 14 grupos en los estados de Arizona, Florida, Minnesota y Missouri (Dinkmeyer y McKay, 1981 a, p. 8). Lleva más de 30 años en México⁶⁸, y lo imparten personas que han sido certificadas para ello.

Por otra parte, también algunos autores que escriben sobre temas referidos a los padres e hijos, ofrecen impartir programas a escuelas, instituciones, agrupaciones, o a un grupo de padres que se organicen de manera independiente.

Los programas para padres y libros dirigidos a padres aquí estudiados se eligieron con base en un sondeo. Recomendaciones hechas por padres (con quienes se tiene contacto en la vida cotidiana), por librereros, por bibliotecarios y por escuelas.

Para poder tener una lectura analítica y crítica de las Escuelas para Padres – ya sean programas o lecturas – será necesario, primero, hacer la distinción entre el saber académico, entendido como información, y el saber de lo inconsciente.

Saber y conocimiento

Aunque en los capítulos anteriores ya se ha abordado el tema, aquí es necesario hacer énfasis en la distinción entre saber y conocimientos.

Los conocimientos –nombrado por Jean-François Lyotard (2006) como el saber científico-, se han producido en la ciencia, son transmisibles académicamente. En el área de la física, por ejemplo, al hablar de la ley de la gravedad, se tiene información que se ha teorizado, matematizado, que se expresa en una fórmula que puede enseñarse en el aula, puede desarrollarse y puede demostrarse.

En cuanto a los saberes, hay los que se generan individualmente en cada ser humano en su lucha por la supervivencia. Por ejemplo: un niño que vive en la calle ha aprendido a sobrevivir, a defenderse de abusos, cuidar el dinero que le acaban

⁶⁸ Ha tenido algunas modificaciones de estructura, como, por ejemplo, se han reducido el número de sesiones.

de dar. Ese saber no lo recibirá en el aula, su saber no pertenece al orden académico.

También existe el saber cultural, el que se genera por la experiencia de vida, por la observación repetida de miles y miles de personas, que se transmite de generación en generación como saberes de la cultura, y se muestra a través de dichos, de comportamientos, de observación, de refranes y más. La humanidad lo ha producido a lo largo de la existencia, sin necesidad de un método científico; tienen valor también por su organización. Por ejemplo, una partera no ha requerido de estudios científicos, ella posee saberes que le fueron transmitidos por generaciones anteriores observando el cuerpo de la futura madre, el rostro, la expresión, sus comentarios y más. La partera sabrá qué hacer sin haber asistido nunca a tomar cursos en un aula y, además, no tiene necesidad de demostrarlo - aunque pudiera hacerse.

Un campesino, al observar la naturaleza, podría decidir si siembra o no, qué siembra, cómo siembra; es un saber que no aprendió en la escuela y que no tendría cómo demostrarlo (a veces se requeriría de décadas para poder demostrar). Es algo que *él sabe*, porque se le transmitió de generación en generación.

Elena Poniatowska (1986) habla, a través de su personaje Jesusa Palancares, de ese saber:

A la Iselda no se le murió uno solo de sus chilpayates. Se le dieron fuertes. No quería amamantarlos porque los bandidos médicos no dejan que las madres les den de comer a sus crías porque tienen un convenio con los dueños de las harinas esas que venden. Durante tres días están los niños en los sanatorios tomando suero y la mamá con las ubres hinchadas, si es que no le da fiebre de leche y se le cuaja adentro. A todas les dicen: “Denle pecho cuando mucho un mes” porque cuentan que después la leche se hace delgadita, como resolana de lluvia, como postreros de vaca y no sirve. La Iselda sí supo criarlos y yo se los curaba. A la Juanita le curé la opilación con raíces. Apolinaria estaba mala de los riñones y con pura cola de caballo se alivió. A Herlinda le di granjel para la vejiga y doradilla para la vesícula, y [...] (p. 306).

A veces este saber puede ser visto como algo mágico:

[...] ... Siempre decía el abuelo:

-Hay que hacer provisiones para el invierno...

Conservaba el grano. Hizo una troje...Luego salía y miraba el cielo:

-Que se me hace que no va a llover...

Y se ponía a resanar los agujeros del techo. Todo lo adivinaba, nomás con alzar la vista y encapotarse los ojos con la mano:

-Ahora sí va a llover y mucho... Ya viene el agua bajando (Poniatowska, 1986, p.221).

Por otro lado, existe otro saber: el saber del inconsciente. Aunque también se produce de generación en generación, se trata de otro saber. Éste es producto de la genealogía en relación con la familia. Los sujetos portan saberes que no necesariamente conocen. No saben que los poseen, ni saben de ellos. El trabajo con el inconsciente da cuenta de ello. Ese saber que está sin ser reconocido y que el sujeto trae consigo es el saber del inconsciente.

El saber no se acumula como el conocimiento; el saber está allí. Alice Munro (2013), en uno de sus relatos autobiográficos, concluye: “Aquel día al romper el alba, sin embargo, mi padre me dijo justamente lo que necesitaba oír, y que de todos modos yo olvidaría enseguida” (p. 299). No obstante, ese saber estaba allí, con él - y con ella, aunque lo hubiera olvidado enseguida-

Hablamos entonces de que el Saber que el paciente construye en análisis desentraña algo de la Verdad, **de la suya**. Éste es el objetivo de la asociación libre, que como nos dice Lacan, lo es todo menos libre. El discurso del paciente aparece como atrapado por una “*palabra plena* que le sería penosa”.⁶⁹ Aquí la asociación desembocará a través de rodeos en una palabra plena de sentido, una conexión de pensamiento, un sueño que el paciente dotará de sentido, que resignificará a lo largo de su historia, esto constituye el sentido que doy al

⁶⁹ Lacan, J. *Escritos 2*. “La dirección de la cura y los principios de su poder.” Editorial Siglo XXI, Argentina, 2002
Pág. 569 [Nota de la autora] [Las negritas son mías]

Saber no como algo acumulativo, lo que implicaría estar del lado del conocimiento (Homa, 2005, p. 5).

En el saber no se trata de repetir definiciones, éste se transmite sin tener consciente qué es lo que contiene exactamente esa transmisión. El saber de lo inconsciente de ninguna manera es una herramienta académica.

Aquí se plantea que en las Escuelas para Padres se considera que la información es un saber, sin tomar en cuenta que no todo saber es información.

Ahora bien, debido a que el saber del inconsciente se vehiculiza o materializa en el mito familiar, se revisará éste en el siguiente apartado.

Mito familiar

En la vida de un sujeto hay palabras que tienen resonancia, hay actos que toman un significado particular, y también silencios que han producido ciertos efectos al sujeto.

En el ambiente familiar existen repeticiones en actos, en palabras que se viven y que se van inscribiendo en el sujeto de manera inconsciente. Como el que se mencionaba en el capítulo uno, de una mujer que escuchaba la insistencia de su madre sobre el refrán “el acomedido cabe en cualquier sitio”. No sólo escuchó esa frase en palabras de su madre, pues en los actos también se manifestaba, formando con ello parte de un legado generacional.

El trabajo en la clínica con los niños ha planteado la necesidad de escuchar no sólo al niño, sino también a sus padres, para así poder tener acceso al lugar donde vive ese niño, al espacio en el que se encuentra su mito familiar, pues los sujetos están atravesados por ciertas marcas que provienen de generaciones anteriores y que no están claramente especificadas ni establecidas deliberadamente.

Con el nacimiento de un bebé, algo se espera de él. Al llegar recibirá palabras, miradas, e irá creciendo en un ambiente muy particular donde existen creencias, certezas, historias contadas y versiones de éstas. A veces uno de los abuelos puede relatar un suceso y el otro abuelo corregirle e iniciar una discusión de cómo ocurrieron los hechos; cada uno concluirá que así no fue y dirá cómo sucedió *realmente*. Otras ocasiones uno de los abuelos se sorprenderá de lo que el otro platica, pues él no lo sabía, no lo recordaba así o ni idea tenía que eso había pasado -considerando que ambos abuelos estén presentes al contar ese relato-.

Las historias igualmente se cuentan sin que haya un relato dicho por los abuelos o los mayores; también son pequeños trozos, historias incoherentes, malentendidos, frases, actos, convicciones, relatos olvidados, pero que se manifiestan de alguna manera, están allí; que provienen no sólo de los padres o abuelos, pues también los hermanos, los tíos, otros son portadores.

El sujeto hará interpretaciones con eso que oyó o medio oyó, con eso que vio o medio vio, con eso que entendió o medio entendió, con eso que sintió, que vivió, con eso que supuso. Opera entonces aquí una *historización* subjetiva.

En ese ambiente entonces existen deseos inconscientes que no están claramente dichos, pero que se van inscribiendo en el nuevo sujeto. El niño se irá subjetivando con esa historia familiar que se va formando; allí se le ofrece un lugar especial, lugar que no está escrito, que no es inamovible; no hay un documento o un manual que especifique ese lugar, no se expresa con todas las palabras. Es el sujeto, quien, sin darse cuenta, va tejiendo ese lugar, con esas palabras que resuenan en él, pues las palabras tienen efectos que no son explicables y menos aún susceptibles de universalizarse para todos en un “supuesto acuerdo entre padres”.

Con este tejido de la historia familiar se va formando un mito, y en éste se inserta cada sujeto. El mito familiar, lejos de ser una mentira, es pues una forma de cifrar la verdad. Hablar del sujeto, entonces, es también hablar de su historia. Ricardo Rodulfo (2009; 36-37) advierte “[...] el mito familiar no es fácilmente

visualizable; no hemos de esperar ‘verlo’ desplegarse ante nosotros como una unidad acabada, congruente, lista para ser examinada. [...] el mito familiar en un análisis lo extraemos de a trozos.”

La subjetividad se da dentro de una historia familiar. Araceli Colín (2001), al hablar de subjetividad, comenta:

Por subjetivación entiendo el proceso de devenir sujeto de deseo, sujeto de lenguaje, es decir, la subjetivación es el recorrido que un niño realiza para pasar de la condición de cachorro biológico a la condición humana. Esta subjetivación no es evolutiva ni depende de la edad, y se prolonga a lo largo de la vida. Aun en la edad adulta realizamos actos subjetivadores, pues seguimos siendo sujetos de un deseo que nos es desconocido de cierta manera (p. 154).

La canción en mí (Cossen, 2010) es un filme que nos permite ver cómo la historia familiar otorga un lugar a cada integrante, y cómo ese lugar puede moverse al conocer otra versión de esa historia. La protagonista, después de enterarse que sus padres biológicos no eran quienes ella siempre creyó, tuvo muchas preguntas, las cuales no se respondían fácilmente porque detrás de esa adopción, hubo un robo. Al ser asesinados sus padres biológicos; sus padres adoptivos la roban y se regresan a su país de origen. Es evidente que después de conocer esta parte de su historia, la protagonista no siga colocada en el mismo lugar dentro de su familia.

En lo que respecta a la paternidad, cada sujeto tiene un complejo de significaciones entrelazadas y que se irán desplegando conforme transcurre la crianza –por esa historia familiar- de lo que es ser una madre, de lo que es ser un padre.

Saber y conocimiento en las Escuelas para Padres

En los capítulos anteriores ya se ha hablado de la distinción entre conocimientos y saberes; aquí se partirá de ello, **haciendo hincapié en que los conocimientos, herramientas, información y destrezas que aporta la psicología, distan mucho de los saberes no académicos pues dependen de la historia familiar.**

Rosa Barocio (2004) señala:

Hace algunas décadas los padres contaban, para educar, con tres apoyos incondicionales: la comunidad, su instinto materno/paterno y el sentido común. Pero estos apoyos nos han soltado la mano; en su lugar ahora tenemos que desarrollar de manera consciente, el conocimiento con comprensión, la autoevaluación y el valor (p. 217).

Aunque habría mucho qué cuestionar de esta aseveración, nos detendremos sólo en su concepto de “conocimiento con comprensión” que enseguida ella explica:

Tener conocimiento con comprensión significa adentrarnos en las distintas etapas de crecimiento del niño y del adolescente, para entender el proceso de maduración por el que están pasando. Informarnos, estudiar y observar para compenetrarnos de su mundo y darnos cuenta de que viven en un estado de conciencia diferente al nuestro; **por ello sus prioridades, intereses y preocupaciones nada tienen que ver con los nuestros**⁷⁰ (Barocio, 2004, p. 217).

Uno de los requisitos para ejercer la paternidad, de acuerdo con esta autora, es informarse sobre el proceso de maduración de un organismo, en este caso el hijo, quien estaría ajeno a las prioridades, intereses y preocupaciones de sus padres, dice.

Saber y conocimientos no son sinónimos. Un padre que dice: “me equivoqué con mis hijos, porque no les enseñé a cooperar”, refleja un saber que no se aprende

⁷⁰ [Las negritas son mías]

en clases. Los conocimientos se enseñan y aprenden en una escuela, un libro. Los saberes se construyen en la experiencia vivida. Cuando un sujeto porta un saber no implica que éste lo conozca; la vida se lo ha enseñado, otros se lo han otorgado, sin que el sujeto haya tomado notas de ello. La transmisión de saberes de padres a hijos no se da en un aula, van implicados en esa convivencia, en lo cotidiano, en la historia familiar. Los saberes no académicos se organizan en torno a la falta que es única para cada sujeto, e imposible de generalizar, pues la falta está en relación con su deseo y es singular, uno por uno.

Ya se vio que en las definiciones y que en el mismo título de “Escuelas para Padres” se refieren a la transmisión de conocimientos, a la *formación* de padres, lo que permite las preguntas: ¿Formación de padres? ¿Se puede enseñar a ser padre/madre? ¿Quién estaría autorizado?

Las Escuelas para Padres sostienen que el padre requiere de ser educado: “Las personas necesitan un entrenamiento especial para poder ser padres efectivos”, dicen Don Dinkmeyer y Gary D. McKay (1981 a, p. 7).

Thomas Gordon (1997, p.14) en su programa PET, se pregunta: “¿Cuántos padres hay preparados eficaz y técnicamente para la tarea? ¿Qué ‘programa de preparación’ tiene al alcance? ¿Dónde pueden adquirir el conocimiento y la destreza necesarios para llevar a cabo exitosamente su trabajo?”

Yordi Rosado (2013), por su parte, se acercó a personas que él llama “expertos” para hacer un manual para padres:

Decidí buscar y hablar con los expertos más preparados sobre varios temas para que me explicaran **cada una** de las situaciones más difíciles por la que pasan los papás. Pensé que sería buenísimo tener un manual prácticamente de primeros auxilios para padres de adolescentes⁷¹ (p. 13).

La idea de ilustrar a los padres para formarlos, no es exclusiva de las Escuelas para Padres, pues el discurso social también lo anuncia. Ya se observó

⁷¹ [las negritas son mías]

que el mercado, los médicos, los especialistas, el Estado, comentaristas en los medios de comunicación, quieren opinar sobre la educación de los hijos; cualquier tercero, cualquier persona ajena a los padres e hijos, se siente autorizada para decirle al padre cómo debe ser un padre/madre y qué deben “enseñar” a sus hijos.

Si bien, las reflexiones de otros pueden ayudar a los padres a ver lo que ellos no ven, a poner en duda esas certezas, algo de lo que aquí se cuestiona es la postura de “enseñar” a los padres a ser padres. En el párrafo anterior se hace la distinción de la “persona ajena”, pues se reconoce que la intervención, las opiniones y comentarios de gente cercana a los padres e hijos se colocan deseos. A este respecto se ha dado la situación de que los mismos padres, orientados por los “expertos”, han pretendido callar a esas personas cercanas para darle la palabra a los “especialistas”.

Esta injerencia de un tercero, la estudia Philippe Julien (2002), y lo señala como *tercero* social. Plantea cómo la tarea de la educación de los hijos ha dejado de ser un asunto privado para pasar a ser un asunto público. Entendiéndose como privado lo que es propio, que le pertenece a cada ciudadano; y lo público se refiere a lo que es común, lo que se comparte, pertenece a todos y a cada uno. Es decir, ya planteaba cómo la sociedad interviene cada vez más en la relación entre padres e hijos.

Para Philippe Julien (2002) este pensamiento no es nuevo:

Platón quería que todos fueran hijos del Estado y, del mismo modo, Rousseau se consideraba padre por ser ciudadano. El padre se vuelve el delegado de la Nación, al que pertenece, en primer lugar, el niño. Esta posición que se desarrolla durante los siglos XIX y XX tiende a establecer que la parentalidad no se define en primera instancia de manera biológica, sino cívica, en tanto que “autoridad” reconocida por la ley (p. 20-21).

También Elisabeth Badinter (1981) informa de esta injerencia, que se dirige específicamente a las madres:

Todo el mundo interviene: médicos, moralistas, filántropos, administradores y pedagogos, sin olvidar a los lugartenientes de policía de París y Lyon. Todos repiten incansablemente los mismos argumentos para convencer a las mujeres de que se ocupen personalmente de sus hijos (p. 149).

Las Escuelas para Padres son los lugares donde se formaliza esa intervención, donde se convoca a los padres para que ese tercero social les hable directamente. Allí se busca tratar técnicamente la cuestión de la paternidad. Basarse en la transmisión de conocimientos para ayudar al padre/madre a ejercer su paternidad, es no considerar que el padre/madre es un sujeto y no una máquina.

Una máquina recibe instrucciones y las sigue al pie de la letra, si algo falla, se arregla; se puede completar. Pero con un sujeto no sucede lo mismo, incluso bajo el supuesto de que el padre/madre fuese muy obediente e intente seguir cada instrucción del manual para padres.

Para comenzar, el lenguaje de las propias instrucciones no alcanza para explicar los conocimientos que le quieren ser transmitidos al padre/madre; por otro lado, un sujeto no es siempre el mismo; y por último, es importante recordar que un sujeto está en falta, se siente incompleto y ello le permite desear. El deseo de cada padre/madre es único.

Incluso aunque ese deseo del padre/madre no necesariamente sea eso que supone que desea, incluso sin tener ese saber consciente, el deseo le permite al padre/madre moverse, pedirle, hacer algo con respecto a su hijo, fuera de dar meras instrucciones, enseñar hábitos y esperar mismos resultados o comportamientos controlados.

Si bien los padres pueden colocar deseos en sus hijos, al tratar de seguir al pie de la letra las instrucciones de los especialistas, o al colocar como dictámenes las sugerencias de éstos, su deseo podrá verse desdibujado. Esto, en el sentido de que los padres, en lugar de interrogarse sobre sus propios deseos, estarán atentos a lo dictado por otros -que bien podría contraponerse con sus propios deseos sobre sus hijos-. Aunque el hijo no puede tener una lectura exacta sobre qué quieren de

él sus padres, el intento de descifrarlo permite también que el hijo sea un sujeto y no un mero ejecutor de órdenes. No obstante, los padres, al aceptar ser desautorizados, pueden provocar una perversión en la transmisión de sus deseos.

¿Qué deseos están entonces puestos en las Escuelas para Padres?

Se puede decir que las Escuelas para Padres son un reflejo de esta demanda social, de la certeza social de que “el padre debe ser educado”.

Ahora bien, entra aquí la pregunta: ¿Qué intereses estarían implicados en las enseñanzas dentro de las Escuelas para Padres? Varían de unas a otras; lo que es común es la desautorización de los padres, la existencia de un interés de sustraer al padre/madre de ese poder de decidir sobre sus hijos.

Y surge otra pregunta: ¿Para qué? Hay un dispositivo corrector que supone un bienestar infantil –y que también supone un bienestar para los padres-, el cual es objeto de cuestionamientos, ya que incluso en el caso literal de esta sustracción: quitarle su hijo a unos padres en nombre del *bienestar de la infancia*, en este caso extremo, el Estado sólo se remite a alimentarlos, mantenerlos, sin tomar en cuenta las afectaciones que ello conlleva, como lo muestra la investigación que realizó Sujell Velez (2015) en el Estado de Querétaro y de la cual señala:

Los hallazgos de esta investigación muestran que el desamparo por el cual puede atravesar un menor, al ser separado de sus padres, es un *desamparo psíquico*, al carecer de vínculos afectivos estables y de mediaciones simbólicas. La tesis constituye una mirada crítica a las prácticas de crianza realizadas en la institución gubernamental y ofrece un estudio sobre el impacto que en los menores institucionalizados produce la fragilidad del establecimiento de lazos y vínculos afectivos de la separación de sus padres (p. i).

Reducir la crianza de un hijo, a meros cuidados de alimentación, de vestido, de escolarización, techo y salud, es ver a un sujeto como un organismo. Esta percepción explica que el Estado llegue a la desautorización literal de los padres sustrayéndole a sus hijos con el supuesto de un llamado bienestar para el menor.

Incluso en este caso en el que el Estado considere que unos padres no saben educar a sus hijos y los sustraiga para acomodarlos en una institución donde se encargarán de ello, aun en esta situación extrema, se manifiesta que los hijos necesitan a sus padres:

El alojamiento de un menor no es únicamente brindarle a éste un lugar para vivir. Un niño más allá de un espacio material, requiere de la presencia de sus padres debido a que en esa relación se edifican soportes significantes posibilitando un trazo que redefine al niño en su relación con sus padres y a su vez delinea un lugar propio donde él pueda situarse como sujeto de deseo (Velez, 2015, pp. 215-216).

Entonces ¿Para qué? ¿Quién quiere educar a los padres? Sujell Velez (2015), en su investigación, encontró que:

Abordar el tema sobre las prácticas de crianza realizadas por la asistencia de un menor alojado en una institución constituye un punto central de análisis sobre las acciones que el *biopoder*⁷² ejerce en el control de las familias y sobre los cuerpos de los niños (p. 216).

En el presente trabajo se revisará el discurso de las Escuelas para Padres para poder proponer una posible respuesta a esta interrogante ¿Al servicio de quién está la desautorización de los padres?

⁷² De acuerdo con Velez (2015): "Foucault, se dedicó a estudiar todo el entramado del poder e introduce el estudio del término *biopolítica*, la cual se refiere a los mecanismos surgidos a partir del siglo XVIII para intentar agrupar y estudiar desde la práctica gubernamental, los fenómenos propios de un conjunto de seres vivos organizados bajo la etiqueta de población, es decir, salud, higiene, natalidad, mortalidad, longevidad, razas, entre otros. Para Foucault, la idea del ejercicio del poder por medio del control de los cuerpos es una materialización de la *biopolítica*, en este sentido tiene influencia sobre la vejez y el abandono infantil por mencionar solamente algunos. La intervención social sobre los diferentes sectores de la población se expande de manera prolifera, especialmente en la atención dirigida a la infancia" (pp. 1-2). [Nota mía]

Pérdida de confianza

Mercedes Romero (2005, p.2) considera que en las Escuelas de Padres: “Se trata de instruir a los padres para que, sintiéndose más seguros, más serenos y con una autoestima más alta, puedan establecer una comunicación fluida, grata y adecuada con sus hijos.”

Da por hecho que el adquirir conocimientos, el recibir una instrucción, logrará la seguridad, la serenidad, una autoestima más alta, y que ello además permitirá una mejor comunicación. Lo que se comunica a los hijos no es del orden de lo académico. El adquirir conocimientos de ciertas disciplinas otorgará más seguridad tal vez al estudiante, al profesionista -a algunos los puede colocar en un lugar de mayor ignorancia-, pero en lo que respecta a la paternidad, no aplica necesariamente; más aún, parece que es lo que está estorbando, por ser esto lo que los desautoriza.

Si la institución supone una mejor comunicación, entonces se entiende que con el conocimiento se pretenda ofrecer mayor entendimiento de los hijos. Sin embargo, justo el depositar en el tercero social ese saber es lo que puede estar *entorpeciendo la escucha* hacia los hijos.

Las Escuelas para Padres hablan de que no existe seguridad en los padres, y esta idea se sostiene aquí, pero no de manera generalizada; los padres que aceptan la desautorización, son quienes pueden carecer de esa seguridad, o, – a la inversa-, habrá algunos que ante su inseguridad asistan a una Escuela para Padres, otros que busquen a un especialista, otros que recurran a otra ayuda. Aquí se plantea que son las mismas Escuelas para Padres las que han participado en generar esa inseguridad, como lo hacen otras instituciones o estrategias que suponen educar a los padres porque “ellos no saben”.

Alice Munro (2013, pp. 297-299) relata que de pequeña sufría de insomnio como defensa ante sus ideas de muerte que le surgían en contra de su hermana

menor; su padre se acerca a conversar con ella en una de esas madrugadas, y le pregunta si tiene pesadillas.

-Qué pregunta tan tonta – dijo-. No saldrías escopeteada de la cama si fueran sueños bonitos.

Dejó que me tomara tiempo para continuar, no preguntó nada. Aunque intenté echarme atrás, seguí hablando. La verdad afloró, apenas alterada.

Mencioné a mi hermana pequeña y dije que me daba miedo hacerle daño. Creí que con eso bastaría, que entendería a qué me refería.

-Estrangularla- dije de pronto. No pude contenerme, después de todo.

Así ya no podría desdecirme, no podría volver a ser la persona que había sido hasta entonces.

Mi padre lo había oído. Había oído que me creía capaz, sin ningún motivo, de estrangular a mi hermana pequeña mientras dormía.

-Bueno- dijo. Luego dijo que no me preocupara. Y añadió-: A veces a la gente se le ocurren esas cosas.

[...] no me culpó por pensarlo. No le parecía nada del otro mundo, fue lo que me dijo.

Podría haber dicho otras cosas. Podría haber cuestionado mi actitud hacia mi hermana pequeña o mi descontento con la vida que llevaba. **Si esto ocurriese hoy, me habría pedido cita con un psiquiatra. (Creo que es lo que yo habría hecho por un hijo, una generación después, y con otros ingresos.)**

La verdad es que lo que hizo funcionó la mar de bien. Me puso, aunque sin burla ni alarma, en el mundo en que vivíamos.⁷³

⁷³ [Las negritas son mías]

Esos saberes que sólo los padres poseen, con los que cuenta cada familia en particular, no pueden ser transmitidos por un especialista; sino que, además, los objetivos buscados en una Escuela para Padres, como son el ampliar los conocimientos, el informar a los padres, pueden ser obstáculos para que ellos escuchen a sus hijos, y en su lugar vayan inmediatamente con “los especialistas” a pedir ayuda.

El psicólogo debe estar advertido de no aceptar colocarse en el lugar del saber, ni mucho menos en el del padre/madre. Hay Escuelas para Padres que sí lo hacen. La idea de que muchos quieren y creen poder hacer el papel de padre/madre, de hijos que no son de él, Yordi Rosado (2013, pp.13-14) la plasma con todas sus letras: “Después de todo esto siento que no sólo tengo dos hijos, sino que he sido papá de más de cuatrocientos adolescentes en los últimos años de mi vida (afortunadamente no he tenido que mantenerlos).”

Cada vez surgen más grupos de personas que reciben un cierto entrenamiento con el cual ya creen que poseen un saber para dictarlo a los padres.

La desautorización de los padres reflejada en las Escuelas para Padres

Los recientes movimientos hacia esta igualdad social (de las mujeres hacia la igualdad con los hombres, de los niños hacia la igualdad con los adultos, etc.) ha [sic] presentado problemas que la mayoría de los padres no están preparados para afrontar (Dinkmeyer y McKay, 1981 a, p.7).

Las Escuelas para Padres desautorizan a los padres y a la vez se nombran poseedores de la verdad; con base en pequeños relatos se autorizan a dictar a los padres cómo deben actuar.

Como parte del sistema, las Escuelas para Padres son ese discurso instituido, son el síntoma de la pretendida formalización de la paternidad: los padres deben ser instruidos, corregidos, para que a su vez éstos “normalicen” a sus hijos.

El deseo de formar a los padres desde un enfoque constructivista, que les permita elaborar por sí mismos, a partir de otras experiencias, **el conocimiento adecuado para educar a sus hijos**, es la característica que más destacaríamos de estas instituciones de formación [Escuelas de Padres]⁷⁴ (Romero, 2005, p. 2).

Al hablar de formación, hay una pretensión de normalizar, al suponer que existe *el conocimiento adecuado para educar*. En todo caso, los padres son colocados como meros ejecutores de esa domesticación.

Colocan a los padres como objetos: “Ante estas situaciones nuevas, no del todo asimiladas por la sociedad en su conjunto y que crean conflictos, los padres tienen que hacerles frente sin conocimientos básicos ni serios, sin razones profundas ni criterios claros” (Romero, 2005, p. 1).

En este trabajo Mercedes Romero no especifica cuáles son *conocimientos básicos* o *serios* que debería tener un padre -y no los tiene-, para hacerle frente a la vida actual. Ni aclara qué entiende por una *razón profunda* que el padre no posee y que requiere para ejercer su paternidad. Lo mismo ocurre con los llamados *criterios claros*.

Aparente autorización para desautorizar a los padres

Los gobernantes de Querétaro hicieron obligatorios los programas, cursos y talleres para quienes ejercen la patria potestad o tutela, y establecieron por ahora tres temas específicos: sexualidad, nutrición y seguridad.⁷⁵ En las consideraciones en la Ley, exponen:

Que consideramos fundamental que la educación en el rubro de sexualidad, sea dirigida y supervisada por los padres y tutores; por ello, es primordial que el sector educativo imparta programas que les permita [sic] estar bien

⁷⁴ [Las negritas son mías]

⁷⁵ Ver página 86. Donde se menciona la fracción X del artículo 58 de la Ley que reforma diversas disposiciones de la Ley de Educación del Estado de Querétaro.

preparados e informados en el tema para ofrecer a sus hijos o pupilos información clara, correcta y adecuada proporcionándoles las herramientas necesarias para ejercer su sexualidad bajo un contexto de efectividad, conocimiento y responsabilidad (Reforma a la ley de Educación, *La Sombra de Arteaga*, 2013, p. 5).

El Estado considera fundamental que la educación sobre sexualidad la dirijan y supervisen los padres y tutores. Esto puede entenderse que el Estado reconoce a los padres como los autorizados en educar a sus hijos en lo referente a la sexualidad y en dirigir y supervisar lo que les enseñen a sus hijos en la escuela. Y considera necesario establecer esto en la ley.

Sin embargo, enseguida los desautoriza “por ello, es primordial que el sector educativo imparta programas que les permita [sic] estar bien preparados e informados en el tema”. Con ello, el Estado considera que los padres/tutores no están ni preparados ni informados para educar a los hijos y esto sería un requisito para educarlos en el tema de la sexualidad.

El conocimiento que se tiene sobre cómo funcionan los órganos sexuales, los aparatos reproductivos, es información fisiológica que podría ubicarse como una *información correcta y clara*. En cuanto a la información *adecuada* deja en dudas a qué se refieren, si es por edad, si es por creencias, ideas o costumbres, o bajo qué criterios sería adecuada. Además de prestarse a muchas interpretaciones, no es claro por qué habría que establecerlo en la ley.

Los padres son, pues, los *autorizados y necesariamente obligados a enseñar y vigilar* a sus hijos, pero dirigidos por el Estado. El Estado es quien dirigirá a los padres para que éstos a su vez *eduquen* a sus hijos.

¿Qué herramientas requiere dar un padre/tutor a su hijo para “ejercer su sexualidad bajo un contexto de efectividad, conocimiento y responsabilidad”? Suponen entonces que un padre no sólo desea esto para su hijo, sino que además existen las herramientas para lograrlo. Ahora bien, “Una sexualidad responsable”, ¿es que se haga cargo de su placer, del placer del otro? “Un contexto de

efectividad”, ¿se puede interpretar como la enseñanza de prácticas sexuales –entre otras-?

La confusión de la paternidad con un educador es tal que en la ley dicen: “ofrecer a sus hijos o pupilos”. Allí donde parecía que se dirigían a los padres, indistintamente se les habla a los padres y a los maestros. Desautorizan a los padres y proponen una ruptura con los saberes.

Asimismo, en algunas lecturas se puede encontrar esta falsa autorización; Evelyn Prado y Jesús Amaya (2008) también suponen otorgarles una autorización a los padres, para enseguida, negarla:

El padre de familia es el agente más importante que incorpora los elementos morales en el hogar. La pobre supervisión de los adultos, los modelos inadecuados de conducta moral, el desvanecimiento del espíritu religioso de las vidas y la inestabilidad e inadecuada formación de padres son algunos de los motivos de la decadencia de la actual generación de padres e hijos (p.99).

Se reconoce que el padre de familia es el más importante para incorporar preceptos morales en el hogar, pero este reconocimiento es sólo para decir que es el más influyente y es el responsable -de la lectura que los autores tienen sobre situaciones sociales actuales y que son importantes para ellos-. Sin embargo, sostienen que los padres han fallado y la sociedad con ellos por no formarlos.

Esta situación de un aparente reconocimiento de los padres para enseguida desautorizarlos se ejemplifica también con Martha Alicia Chávez (2005), pero, ¡en el tema del amor! Primero asegura al padre/madre que sí ama a su hijo, para después decir que no lo demuestra:

Estás haciendo lo mejor que puedes, intentas ser un buen padre, de la mejor manera que conoces, porque detrás de cualquier cosa que haces y dices estás genuinamente buscando la felicidad y el amor, aunque, paradójicamente, lo que haces y dices **con frecuencia** te aleja de estas metas⁷⁶ (p. 20).

⁷⁶ [Las negritas son mías]

Luego de haberles dicho que están haciendo lo mejor que pueden, con sus sugerencias, pone en duda el sentir de los padres:

No quiero decir que les des a tus hijos todo lo que pidan, no quiero decir que jamás les exijas que cooperen y te ayuden o que no les pidas que reconozcan, aprecien, valoren y cuiden lo que les das y lo que haces por ellos. Quiero que abracés amorosamente tu sagrado compromiso de ser padre y que cualquier gasto, sacrificio, renuncia o esfuerzo que hagas en su cumplimiento, **intentes hacerlo desde el amor, lo intentes al menos** (Chávez, 2005, p. 89).

La autora desautoriza a los padres, ya no sólo en sus actos, se atreve a poner el amor en la mesa de la discusión, con la pretensión de enseñar a amar.

Las Escuelas para Padres se autorizan para formar a los padres: para servicio de la sociedad, dicen unos; otros dicen, para los mismos hijos; otros, para servicio de los padres. Quien dirige las Escuelas para Padres se están encargando de transmitir las ideologías dominantes. Esta ideología dominante tiene un corte paranoico: el mal está afuera, en los otros, en los padres, en lo social, y no en la capa social dominante, quien se asume como modelo de moralidad. Es la sociedad la que ha de ser educada para poder mejorar.

[...] ¿de qué depende el futuro de un país? De que sus ciudadanos tengan la facultad de discernir y elegir a los políticos que merecen su confianza, es decir, los que tienen carácter e integridad. El futuro de un país depende del desarrollo de la capacidad de discernimiento de sus ciudadanos. Pero es una de las facultades menos desarrolladas en el ser humano, como podemos observar por el estado en que se encuentran la mayoría de los gobiernos. Escogemos pillos y después nos estamos lamentando. Elegimos equivocadamente y luego no nos queremos responsabilizar de las consecuencias (Barocio, 2004, p.153).

Este comentario lo hace la autora, después de haberles expuesto a los padres y maestros que deben tener carácter e integridad y a su vez, enseñarles esto a sus hijos.

Un padre/madre está en torno al deseo; un guía, un autor, no lo está. Entonces, ¿cómo sería posible la formación de padres que se pretende con las Escuelas para Padres? ¿Quién estaría fuera del bien y del mal para ello?

En el libro de Rosa Barocio (2004) se puede observar el camino hacia dónde se dirige la insistencia de la existencia de Escuelas para Padres; pues después de unas sugerencias para los padres sobre el actuar con sus hijos, con el siguiente párrafo cierra su capítulo “Educación consciente: capacitar, alentar y confiar”:

La corrupción de los gobernantes no es más que un reflejo del pueblo que gobiernan. Por algo el dicho: “El pueblo tiene el gobierno que se merece”. Doloroso pero cierto. Hay que empezar a limpiar nuestra casa antes de exigir que nos barran las banquetas. Para exigir carácter e integridad en los demás tenemos que empezar por nosotros mismos. Mirar la paja en el ojo ajeno, es fácil, pero ¿quién ve la viga en el propio? Sólo podemos exigir a los demás en la medida en que nos exijamos a nosotros mismos ⁷⁷ (Barocio, 2004, p. 153).

No profundiza más, no expone su “Doloroso pero cierto”. Tampoco explica cuándo se considera que “la casa está limpia”. ¿Cómo se mide la exigencia a uno mismo? Complicado de contestar; si esta pregunta es en relación a la paternidad, la posibilidad de responder disminuye aún más.

Con todo esto es entendible que los gobernantes hagan ley la obligatoriedad de que los padres acudan a las llamadas Escuelas para Padres.

Ya Michel Foucault (2007) hablaba de las figuras del monstruo, y de que una de ellas es el *individuo a corregir*.

El marco de referencia del individuo a corregir es mucho más limitado: es la familia misma en el ejercicio de su poder interno o la gestión de su economía; o, a lo sumo, la familia en su relación con las instituciones que lindan con ella o la apoyan. El individuo a corregir va a aparecer en ese juego, ese conflicto, ese sistema de apoyo que hay entre la familia y la escuela, el taller, la calle, el

⁷⁷ “Los demás” se refiere a los gobernantes, no a los hijos.

barrio, la parroquia, la iglesia, la policía, etcétera. De modo que ése es el campo de aparición del individuo a corregir (p. 63).

Las Escuelas para Padres parecen ser un sistema que quiere recuperar a los padres de sus “fallas”, robándoles su palabra personal. Participando así de la desautorización de los padres que se da en lo social. Las Escuelas para Padres sostendrían que los hijos son esos individuos a corregir, pero para ello primero habría que corregir a los padres y enseñarles cómo ellos a su vez deben hacerlo.

Ruptura con el pasado

Esa corrección viene motivando a los padres a romper con el pasado.

“[...] el principal propósito de este curso es precisamente ayudar a los padres a cambiar los métodos tradicionales de la crianza de los hijos, y lograr capacitarlos para afrontar con éxito el desafío de esta nueva sociedad” (Dinkmeyer y McKay, 1981 a: 7) y Thomas Gordon (1997, p.15) también supone una necesidad de romper con el pasado: “La mayoría de los padres saben que los viejos métodos no han sido eficaces, así es que están listos para cambiar, y nuestro programa de PET les ha demostrado que esto es posible”.

Por su parte, Rosa Barocio (2004, p.62) descalifica a los padres de antes: “[Los padres de antaño] tenían muy claro que su tarea no era complacer ni dar gusto, era educar. Aunque **su visión de lo que significaba educar era muy limitada.**”⁷⁸ Y asegura que: “Ellos [nuestros padres y abuelos] estaban en contacto con su sentido común, aunque debemos decirlo, **la reflexión sobre la educación no era parte de su vida**”⁷⁹ (Barocio, 2004, p. xi).

Es fácil encontrar en Escuelas para Padres la idea de que los padres actuales deben cambiar con respecto a la manera en que ellos fueron educados, y el cambio

⁷⁸ [Las negritas son mías]

⁷⁹ [las negritas son mías]

lo deben hacer con base en lo propuesto por éstas. Clasifican algunos actuares de los padres en “métodos” o “estilos disciplinarios”. Por ejemplo: Don Dinkmeyer y Gary D. McKay (1981 b) hablan del método autocrático, método democrático y método permisivo. Por su parte, Vidal Schmill (2004) propone tres diferentes estilos disciplinarios: sobreprotección, educación y amaestramiento. Mientras que Rosa Barocio (2004) habla de una educación autoritaria, educación consciente y educación permisiva.

Las Escuelas para Padres suponen que la educación, la crianza, se pueden definir en una de las tres –o las que estipulen- maneras de actuar del padre/madre; además informan sobre sus posibles consecuencias, si se encamina por uno u otro método, y descalifican los otros métodos que difieren del propuesto por el autor.

Habrán padres que coincidan con los propulsores de Escuelas para Padres, sobre borrar deliberadamente la enseñanza de sus padres sobre la paternidad, pero ésta no podrá borrarse por el sólo hecho de quererlo; se puede tomar otra postura ante ciertas transmisiones, ante parte del pasado, pero no eliminarse, es parte de un sujeto, fue quien lo constituyó y continúa haciéndolo; no es cuestión ni de voluntad ni de actitud como algunos autores sostienen. Algo de lo vivido quedó inconsciente, pues era doloroso, conflictivo o contradictorio y de eso no se quiso saber nada. Es un modo de ser y de educar de los abuelos lo que opera en los padres en la crianza con un hijo, de modo que siempre están implicadas generaciones, por más que se quiera romper con el pasado. Lo que no se recuerda conscientemente, se repite en acto de modo inconsciente, sin advertir a veces que se lo está repitiendo, y al repetir se transmite un trozo de historia con variaciones, pero con algo que insiste, no obstante el paso del tiempo y el relevo generacional.

¿Cuál es el deseo de los padres, puesto en el hijo, según las Escuelas para Padres?

Algunas Escuelas para Padres suponen que el deseo de un padre con respecto al hijo es identificado, estático y compartido; incluso lo definen: “Los métodos tradicionales para educar a nuestros hijos están fracasando al no lograr lo que más desea todo padre, esto es, tener hijos responsables” (Dinkmeyer y McKay, 1981 a, p. 7).

Por su parte, Thomas Gordon (1997) señala:

A los padres se les culpa, pero no se les educa. Millones de nuevos padres y madres se hacen cargo cada año de una tarea que es de las más difíciles que existen, es decir, la de tomar a una criatura, una personita que es casi totalmente inútil, y asumir toda la responsabilidad por su salud física y psicológica y criarla de manera que **se convierta en un ser humano productivo, cooperativo y en un ciudadano colaborador.** ¿Qué trabajo hay más difícil y más exigente que este? (sic)⁸⁰ (pp.13-14).

Los autores del Programa PECES, señalan “tener hijos responsables”. Probablemente sea el deseo de quien dirige la plática o de los autores, el cual puede entenderse como el deseo de que sus propios hijos sean responsables o el deseo de que los hijos de los demás lo sean.

Ser responsable puede tener diferentes interpretaciones: que el hijo se haga cargo de sí mismo o que el hijo cumpla con los acuerdos establecidos, que cumpla en tiempo y forma con lo que alguien le ha impuesto, etcétera; puede haber diferentes interpretaciones o malentendidos en ello.

Los autores se autorizan a hablar no sólo del *deseo* en los padres, sino de la claridad en ese *deseo*.

⁸⁰ [Las negritas son mías]

Thomas Gordon considera que la función de un padre/madre es la de convertir a su hijo en “un ser humano productivo, cooperativo y en un ciudadano colaborador”. Y ante su pregunta: “¿Qué trabajo hay más difícil y más exigente que éste?” Aquí surge otra: ¿Quién lo exige?

Por su parte, Evelyn Prado y Jesús Amaya (2008) señalan:

El primer punto que necesitamos discutir es el nuevo papel que el padre y la madre precisan adquirir para lograr que sus hijos desarrollen mejores actitudes hacia sí mismos y hacia los demás [...] Necesitamos padres **firmes** que, a pesar de la presión conserven y mantengan su postura y empleen acciones habituales y persistentes para lograr que sus hijos adquieran actitudes positivas y permanentes ⁸¹ (p. 100).

Rosa Barocio (2004) sostiene que:

Debemos tratar de ser justos, pero sin exageraciones. Atender al [hijo] que lo requiere en el momento y asegurarles a los otros [hijos] que también tendrán su parte aunque no sea en ese preciso momento. De esta manera les enseñamos algo muy importante: a esperar. **Esperar requiere de autocontrol, algo importante que necesitan desarrollar nuestros hijos** (Barocio, 2004, p.182).

Y explica a los padres lo que se refiere por autocontrol. En una de las viñetas expone.

Autocontrol: saber distinguir entre lo que deseo y lo que es conveniente en determinada situación.

Édgar ha sido injustamente acusado de haber atendido mal a unos clientes muy importantes del restaurante. El dueño, iracundo, lo regaña en la cocina y amenaza con despedirlo. Édgar se siente indignado y quiere defenderse, pero como conoce el temperamento explosivo de su jefe, sabe

⁸¹ [las negritas son de los autores]. (El subrayado mío.)

que es preferible esperar a que se calme. Se muerde la lengua, guarda silencio y aguanta su desahogo.

Una hora más tarde, cuando ve que está solo y tranquilo en su oficina, se acerca y le explica lo sucedido.

Édgar tiene varios años de mesero en ese restaurante y conoce a su jefe. Recuerda también que depende de su trabajo para mantener a su esposa y tres hijos. A pesar de su enojo e indignación observa la situación y decide lo que es más conveniente para él. Tiene que detenerse para no poner en peligro su empleo. Esta **habilidad** para contenernos, cuando es imprescindible, **necesitamos empezar a desarrollarla desde pequeños** ⁸² (pp. 183-184).

Para la autora, este actuar es considerado una *habilidad* que no solamente pueda ser un deseo de ella para con sus hijos o de algún padre/madre, va más allá, le llama una *necesidad* de los padres para con sus hijos. No hace mención que esa *habilidad* la pueda tener el jefe, sino sólo se remite al empleado, quien se encuentra en desventaja. No sugiere que el dueño del restaurante se autocontrole y respete a Édgar como ser humano y como trabajador.

Al jefe le viene bien que esta sugerencia se la den al empleado y no a él. Le viene bien convencer a la mayoría de la población de que se *autocontrole* y enseñe a sus hijos a *autocontrolarse*. Le viene bien a quien ostenta el poder dentro de una sociedad de desigualdad convencer a los padres que necesitan enseñarles a sus hijos a pasar por alto la dignidad y el respeto.

No obstante, la autora, unas páginas más adelante habla de las ventajas de la autoestima y ofrece unas oraciones en torno a ésta:

Tener autoestima le da la posibilidad a la persona de dar el siguiente paso en su crecimiento personal. Tiene la posibilidad de afirmarse frente a la vida y decir:

Me quiero a mí mismo porque sé que valgo. Porque sé que soy más que mi cuerpo, más que mis emociones y mi mente. Soy más que

⁸² [Las negritas son mías]

*mis éxitos y fracasos. Soy un ser elevado, espiritual, con potencialidades que nada ni nadie me pueden quitar. Porque sé que valgo, sé también que merezco. **Merezco respeto y tengo dignidad.** Merezco ser aceptado y querido por quien soy. Soy único e incomparable, sé que cuento y que con mi existencia puedo hacer una diferencia en el mundo. La vida para mí es una aventura con riesgos y sinsabores, pero también con alegrías y grandes recompensas. **Elijo asumir mi responsabilidad como ciudadano del mundo para crearme la realidad que deseo***⁸³ (Barocio, 2004, 195).

La autora asegura que si una persona repite afirmaciones –frases-, la persona cambia. A lo largo del libro sugiere algunas de éstas que los padres pueden repetir. Entonces, se trata de repetir frases y convencerse que la realidad que uno desea –o la que otros desean- puede ser creada por los padres. Ellos son los total y absolutamente responsables.

La difusión de esta convicción entre los ciudadanos –así dice ella-, y, en este caso entre los padres –con hijos de por medio- queda excelente para los gobernantes.

Las ideologías dominantes que se pueden observar tienen como encargo: la ruptura con el pasado, la desautorización de los padres - a quienes colocan en un lugar de meros receptores y a quienes hay que capacitar para que respondan a la nueva sociedad-, y hacerlos los responsables absolutos con la promesa de una lógica del todo: “enfrentar con éxito el desafío” (Dinkmeyer y McKay, 1981 a: 7); “permanecer en el estado de la felicidad” (Chávez, 2005) y “capacidad de crear la realidad que se desea” (Barocio, 2004), son ejemplos de ellas.

Se cree que la ruptura con el pasado es posible, sin tomar en cuenta que:

En el orden humano, el lugar de una madre sólo es posible por la historia. Acceder al lugar de madre, a una determinada manera de serlo, no puede pasar por alto la forma como su propia madre (o sustituto) le “enseñó” lo que

⁸³ [Las negritas son mías]

es una madre; con todas sus contradicciones, con sus aceptaciones y rechazos (Colín, 2001, p. 154).

Se observa la insistencia de pretender borrar ese saber, esos deseos y colocar allí mera información.

Ahora bien, si los padres no están autorizados, vendría la pregunta: ¿quiénes sí lo estarían? Los autores del programa PECES, al exponer los requerimientos para poder ser guía de grupos, claramente dicen a quien se le otorga la autoridad: “El guía no tiene que ser una autoridad reconocida en la crianza de los niños. Debe preparar el programa para cada sesión y facilitar la discusión del grupo. **El programa en sí es la verdadera autoridad**”⁸⁴ (Dinkmeyer y McKay, 1981 a, p. 8).

Yordi Rosado (2013) percibió en los padres que se le acercaban: desesperación, preocupación, desorientación e identificó tres preguntas que los padres se hacían: “Empecé a ver a más papás y muchos estaban preocupados, desesperados, enojados, y siempre con las mismas preguntas: ¿Qué hago?, ¿Cómo resuelvo esto? ¿Es para siempre?” Ante ello, se propone ser él quien responda a esas preguntas:

Me di cuenta que urgía un libro que hablara de estos temas. Que los papás necesitábamos una herramienta que nos ayudara a saber qué estaba pasando en cada caso y cómo enfrentarlo. **Un libro que tuviera una respuesta para cada uno de los “¿qué hago?”** (p. 13).

Como Yordi Rosado, existen autores o guías que desean apoyar a los padres, y, después de escuchar a los padres, después de haber respondido a esa demanda, continúan en ese lugar, lo eternizan, se quedan allí respondiendo a las demandas de los padres. También los que confunden demanda con deseo; no saben que una demanda es una enunciación que apunta a un objeto que no es. Toda demanda es engañosa respecto de aquello que pide. Y entonces creen efectivamente que los padres no saben cómo hacerle y requieren de fórmulas

⁸⁴ ¿Quién otorga ese reconocimiento? ¿Quiénes los han recibido? [Las negritas son mías]

mágicas y establecidas, es decir, de sus respuestas a las preguntas que se hacen los padres. Hay quienes ofrecen esas fórmulas mágicas:

Una afirmación es una frase que repetimos para cambiar las creencias equivocadas que tenemos en relación con nosotros mismos, nuestros hijos y nuestra realidad. Estas frases, si se repiten con constancia, penetran poco a poco en nuestro subconsciente y a “codazos” sacan y sustituyen las viejas creencias arraigadas que tenemos a causa de nuestros miedos, resentimientos y culpas; nos dan el apoyo y el aliciente **para cambiar cuando estamos por repetir los viejos patrones de educar. [...] Mientras más las repitan, más rápido y seguro será el proceso.** Estas afirmaciones pueden servir para sanar miedos e inseguridades, y ayudarlos a adquirir la fortaleza para recuperar su autoridad como padres y educadores ⁸⁵ (Barocio, 2004, p. xvii-xviii).

Algunas Escuelas para Padres se colocan como “la verdadera autoridad”, desautorizando a los padres.

¿Cómo debe ser un padre, de acuerdo con las Escuelas para Padres?

Los discursos que escucha el padre/madre en las Escuelas para Padres son sobre el “deber hacer” y “deber ser”, y son ubicados como un saber que destituye el lugar de los padres.

A diferencia de Martha Alicia Chávez (2005), quien propone el amor como la solución, para Evelyn Prado y Jesús Amaya (2008, pp. 100-105), los padres deben ser: valerosos, firmes consistentes; deben establecer rituales familiares; los padres deben ser centinelas de sus hijos.

La función de un padre debe ser similar a la de un centinela que vigila y observa, desde un punto, el campo de batalla. Algunos estudios (Longmore, 2001) demuestran que el apoyo afectivo, la confianza y la apertura de todos los canales de comunicación entre padres e hijos, no son suficientes para

⁸⁵ [Las negritas son de la autora]

prevenir problemas [...]. La investigación⁸⁶ sugiere que el control familiar, el monitoreo y la supervisión ayudan a prevenir las adicciones en los hijos (Prado y Amaya, 2008, p. 105).

La insistencia en ser vigilantes, va acompañada de posibles consecuencias en caso de no hacerlo. Y sólo otorgan la palabra en los padres, si hacen lo que los autores sugieren; suponen que existe una mejor manera. Concluyen “La obra, *PADRES OBEDIENTES, HIJOS TIRANOS*, proporciona a los padres de familia una nueva visión de sus funciones y tareas” (Prado y Amaya, 2008, p. 107).

Paradójicamente, Evelyn Prado y Jesús Amaya, quienes plantean y cuestionan la “obediencia” de los padres, también piden ¡que los padres sean obedientes! Obedientes ante sus métodos o sugerencias. Mandato que está presente en las Escuelas para Padres.

Por otra parte, el mensaje “sé feliz” se puede leer por doquier y aquí no es la excepción. Martha Alicia Chávez (2005, p.129) dice a los padres: “Mientras más feliz seas, mejor padre serás.”

¿Qué lectura se puede hacer de esta frase? Respecto a la felicidad, Martha Alicia Chávez (2005) la considera estática y ofrece algunos caminos para que el padre sea feliz.

La felicidad no depende de lo que está pasando afuera; **es un estado** interno presente aun en los momentos difíciles de la vida; tiene que ver más con la paz que con la euforia. Ese estado interno puede ser matizado y embellecido por momentos especiales, plenos y estimulantes, pero no depende de ellos para existir. Una persona feliz **ES feliz**, no está feliz ⁸⁷ (p.129).

Asimismo, el discurso de la posibilidad de que una persona sea completa, está presente:

⁸⁶ Los autores refieren a estudios y señalan a Longmore, 2001, pero en su bibliografía no aparece esta referencia.

⁸⁷ [Las negritas son mías]

Una persona feliz está plena, disfruta todo, hasta las pequeñas cosas, ama la vida y la abraza, y se relaciona con otros ya sean familiares, amigos o pareja, no porque los necesite para llenar sus vacíos, sino para compartir con ellos su abundancia y su plenitud (p. 128).

La imposibilidad de la completud –de la que no da cuenta ella-, se observa incluso en la continuación de la cita anterior, al hacer la autora referencia de una amiga suya quien le dijo: “Martha, me siento tan plena que me gustaría tener una pareja para compartir mi felicidad con él” (Chávez, 2005, p. 128).

Y ofrece algunos caminos para lograr ser felices y plenos:

La felicidad se construye; ésa es la buena noticia, tú puedes hacer que tu vida sea plena y satisfactoria. Los siguientes son algunos de los tantos caminos para lograrlo:

1. Primeramente, necesitas *tomar la responsabilidad de tu propia vida* y dejar de esperar que alguien externo te haga feliz. [...]
2. *Deja de quejarte*; aprecia lo que sí tienes en lugar de lamentarte por lo que no tienes. [...]
3. *Realiza actos de amor por ti*. [...]
4. *Realiza cosas que te gustan*. [...] (Chávez, 2005, pp.130-133)

Por otro lado, la autora, al hablar de ser “mejor padre”, apunta también al tema del amor. “[...] los errores que un padre amoroso comete no dejan esas dolorosas heridas que tanta gente va cargando por la vida” (Chávez, 2005, p.93).

Entonces a la frase de Martha Alicia Chávez (2005: 129) “Mientras más feliz seas, mejor padre serás” se incluye el amar.

Apoyándonos de tres propuestas cinematográficas donde aparecen el actuar de tres padres en relación con sus hijos, exploremos esta propuesta de Martha Alicia Chávez:

En la película “Fuerza Mayor” (Östlund, 2014), Tomás, al sentir que su vida se veía amenazada por una avalancha de nieve, huye sin detenerse a proteger a

sus hijos, quienes también estuvieron amenazados y necesitaban de su ayuda. Su esposa, él y sus hijos se salvan.

Guido, el padre de Josué, en la película “La Vida es Bella” (Benigni, 1997), le presentó a su hijo un escenario tan distinto a la realidad en un campo de concentración, que su hijo nunca supo lo que era estar en uno.

Los padres adoptivos de María, en la película “La Canción en mí” (Cossen, 2010) –referida antes-, al saber que María, una niña de 5 años había quedado huérfana porque sus padres biológicos habían sido asesinados en Argentina, se la roban y se regresan a Alemania. Los familiares biológicos de María siempre la buscaron.

En estos tres casos, Guido cumple con la ideología de felicidad de Martha Alicia Chávez, por lo que se puede considerar, bajo lo propuesto por ella, que Guido es un mejor padre.

Respecto a los otros dos casos:

¿Tomás actuó con amor al dejar a sus hijos en peligro por defender su vida? ¿Mostró querer ser feliz? Si vemos las definiciones de la autora: Tomás se responsabilizó de su vida, no hubo queja, realizó un acto de amor por él, abrazó su vida. ¿Eso lo hizo ser mejor padre? Ociosa parece la pregunta, pues si ese acto hizo a Tomás ser mejor padre o no, no hay manera ni de decirlo ni sentido en ello; eso es un asunto personal. Lo que sí se puede decir es que ese acto produjo en el padre -y en la madre e hijos- un movimiento de lugar como sujetos que sin duda influirá en su paternidad.

Por su parte, los padres adoptivos de María, ¿actuaron con amor? ¿Actuaron buscando ser felices? ¿Se responsabilizaron de su propia vida, hicieron actos de amor por ellos mismos? ¿Eso los hace ser “mejores padres”?

Martha Alicia Chávez (2005) dice:

Si tienes una necesidad, un deseo, un sueño y no lo puedes satisfacer en la medida que quisieras, hazlo en la medida que sí puedas, congruente con tu

realidad, tus posibilidades y tu tiempo. Pero no cometas el error de ignorarlos por completo, porque al hacerlo te convences de que tú no vales, de que tú no mereces, de que no vale la pena hacer ese esfuerzo por ti mismo. Y éste es un camino seguro para la infelicidad (p. 133).

Con esta lectura –aunada a la anterior-, los padres adoptivos de María fueron mejores padres al robarla. La familia biológica de María no opina lo mismo. ¿La hija qué dice? La hija decide no demandar a su padre adoptivo. ¿Por habérsela robado fue mejor padre? Si esta pregunta surgiera en María, sólo a ella le correspondería responderla; a nadie más.

El ser humano no ama siempre en todo momento; el odio le sigue como sombra, un paso atrás, al amor.⁸⁸ El amor al hijo no asegura que el hijo no tenga dolorosas heridas. No hay garantía sobre la vida de los hijos, se actúe como se actúe. La paternidad no es cuestión de recetas, no las hay. La felicidad no es estática, ni se es feliz sólo porque se desea, aunque este mundo posmoderno nos anuncie que sólo es cuestión de querer (esta aseveración, indica no tomar en cuenta la existencia del inconsciente) o de repetir frases e impulse al hedonismo como garante de *ser mejores* –entre otras lecturas-.

Resultados funestos

Hay Escuelas para Padres que se sustentan en la idea de prevenir, de alertar a los padres sobre la “anormalidad” que esté surgiendo o pueda surgir.

Y ya no es solo [sic] un programa dedicado exclusivamente a ayudar a los padres que tienen hijos que han presentado problemas; ahora el PET es impartido a padres con pequeñines e inclusive a parejas que todavía no tienen familia, para estos jóvenes matrimonios, el PET tiene una función preventiva: *preparación antes de los problemas* (Gordon, 1997, p. 14).

⁸⁸ Allouch, J. (2011) en *El Amor Lacan*. Buenos Aires: El cuenco de plata, pág. 15, plantea que el 20 de marzo del 73 Lacan propone el término odioamoración [haineamoración] para indicar que amor y odio son indisolubles.

Algunas Escuelas para Padres prevén lo que puede ocurrir con los hijos, en caso de no actuar como se sugiere, y lo presentan como trágico.

Estamos tratando con seres humanos, y lo que hagamos o dejemos de hacer va a marcarlos para toda su vida. Sin embargo, nadie nos entrena para ser padres. Existen las pláticas matrimoniales para las futuras parejas. Me pregunto por qué no hay orientación para las personas que quieren ser padres. Están surgiendo las “escuelas para padres”. Desafortunadamente, muchas veces estamos tratando de remediar lo **echado a perder**. Imagínense lo que significaría que nos pudiéramos preparar antes de tomar la decisión de tener hijos, en vez de buscar ayuda cuando ya tenemos problemas con ellos ⁸⁹ (Barocio, 2004, p. xv).

Hay autores que aseguran consecuencias funestas para los hijos por la incongruencia de los padres; o por la severidad en la imposición de límites o la ausencia de éstos, etcétera, aseverando que si no son obedientes los padres con las “sugerencias”, entonces se generarán hijos tiranos, delincuentes, agresivos -entre otros-, como se acaba de observar unas páginas antes: “La investigación⁹⁰ sugiere que el control familiar, el monitoreo y la supervisión ayudan a prevenir las adicciones en los hijos” (Prado y Amaya, 2008, p. 105).

Estas advertencias perturban fácilmente a un padre/madre que, desesperado por no encontrar salida, busca apoyo en libros, talleres, conferencias.

⁸⁹ [Las negritas son mías]

⁹⁰ Ver nota 86

Vidal Schmill (2004, p.172), al hablar de los diferentes estilos disciplinarios (sobrepotección, educación y amaestramiento), menciona las posibles consecuencias en los hijos, por recibir cierto tipo de disciplina:

<u>Sobrepotección</u> Pasividad (pasiva o sumisa)	<u>Educación</u> Asertividad	<u>Amaestramiento</u> Agresividad (ofensa verbal o física)
<p>Sin sistema disciplinario</p> <p>Posibles consecuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Codependencia. • Inutilidad para tomar decisiones y resolver su propia vida. • Inadaptación social debido a la imposibilidad para aceptar límites ni tener tolerancia a la frustración. 	<p>Sistema disciplinario de consecuencias</p> <p>Posibles consecuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia • Confianza en sí mismo. • Capacidad afectiva. • Enfoque constructivo y de contribución hacia la sociedad. 	<p>Sistema disciplinario de premios y castigos</p> <p>Posibles consecuencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contradependencia • Agresividad patológica. • Sumisión temerosa. • Problemas de autoestima • Inadaptación social debido a que intenta “vengarse” o a su rebeldía patológica.

Fuente: Vidal Schmill (2004)

Otro ejemplo se observa en el programa PECES. Existen *posibles consecuencias* de ser un “buen” Padre o un Padre responsable (Dinkmeyer y McKay, 1981b, p. 28):

<p align="center">Siendo El “buen” Padre</p> <p align="center">Posibles resultados en los niños</p>	<p align="center">Siendo el Padre Responsable</p> <p align="center">Posibles resultados en los niños</p>
<p>Rebeldía. Debe ganar o tener la razón. Esconde sus verdaderos deseos. Se siente ansioso. Busca vengarse. Siente que la vida es injusta. Renuncia. Miente. Roba. Elude. No tiene disciplina propia.</p>	<p>Siente confianza en sí mismo. Contribuye. Cooperación. Resuelve problemas. Se vuelve ingenioso.</p>
<p>Aprende a tener lástima de sí mismo y a culpar a otros. Censura a los demás. Siente que la vida es injusta. Se siente inadecuado. Espera que los otros le den. Siente la necesidad de ser superior.</p>	<p>Desarrolla responsabilidad y autoconfianza. Aprende a tomar decisiones. Respeta a los demás y a sí mismo. Cree en la igualdad.</p>
<p>No confía en los demás. Siente que la vida es injusta. Se siente explotado. Aprende a explotar a los demás.</p>	<p>Respeta a los demás y a sí mismo. Tiene sentimientos sociales elevados. Confía en los demás.</p>
<p>Cree que nunca es lo suficientemente bueno. Se vuelve un perfeccionista. Se siente desalentado. Se preocupa por la opinión de los demás.</p>	<p>Enfoca la labor que tiene entre manos y no su encubrimiento. Ve los errores como un reto para seguir tratando de triunfar. Tiene el valor de probar nuevas experiencias. Es tolerante con los demás.</p>
<p>Espera recibir. Tiene muy pocas relaciones sociales. No respeta los derechos de los demás. Es egoísta.</p>	<p>Tiene buenas relaciones sociales. Respeta los derechos de los demás. Es generoso.</p>

Fuente: Don Dinkmeyer y Gary D. McKay (1981 b)

Rosa Barocio (2004, p. 102), por su parte, divide el tipo de educación que un padre pueda ofrecer a su hijo en: autoritaria, consciente o permisiva. Y expone las posibles consecuencias para con los hijos, en caso de emplear una u otra.

Educación autoritaria <i>El hijo oprimido</i>	Educación consciente <i>El hijo respetuoso</i>	Educación permisiva <i>El hijo demandante</i>
Actitudes y creencias <ul style="list-style-type: none"> • Yo no cuento • Reprime sus emociones o las expresa inadecuadamente • Obedece ciegamente, complaciente, sumiso y miedoso • Rebelde y competitivo • Responsable cuando es vigilado 	<ul style="list-style-type: none"> • Yo cuento, pero los demás también • Aprende a expresar sus emociones sin lastimar a otros • Sabe comunicar sus necesidades • Desarrolla disciplina interna y voluntad • Responsable, participa y coopera 	<ul style="list-style-type: none"> • Sólo yo cuento • Expresa sus emociones sin importarle si lastima • Exigente, egoísta y caprichoso • No tiene autocontrol, atención, ni voluntad • Irresponsable, dependiente y flojo
Consecuencias para el hijo <ul style="list-style-type: none"> • No se siente aceptado ni valorado • Se siente humillado, impotente, asustado, frustrado, enojado, resentido, culpable 	<ul style="list-style-type: none"> • Se siente aceptado, valorado y querido • Se siente seguro y feliz, tiene autoconfianza y autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • Se siente abandonado • Se siente inseguro, desprotegido, confundido, insatisfecho, inadecuado

Continúa en la siguiente página...

Educación autoritaria <i>El hijo oprimido</i>	Educación consciente <i>El hijo respetuoso</i>	Educación permisiva <i>El hijo demandante</i>
De adolescente <ul style="list-style-type: none"> • Si es sumiso sacrifican su individualidad • Si se rebela puede caer en el alcohol o drogas y/o se aleja 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay comunicación abierta • Hay amor y respeto entre padres e hijos • Es un período de crecimiento mutuo 	<ul style="list-style-type: none"> • Es grosero, irrespetuoso, exigente, rebelde y y [sic] dependiente • Puede fácilmente caer en el alcohol, drogas y promiscuidad
El ambiente en casa <ul style="list-style-type: none"> • Ordenado pero tenso • Rutinas rígidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenado pero relajado • Rutinas flexibles 	<ul style="list-style-type: none"> • Desordenado y caótico • No hay rutinas

Fuente: Rosa Barocio (2004)

Por su parte, Martha Alicia Chávez (2005) dice que “[...] la diferencia entre un niño feliz y psicológicamente sano y un niño infeliz y enfermo son la aceptación y el amor incondicional de sus padres” (p. 95). Y considera que las habilidades o técnicas que un padre/madre pueda aprender no son la solución a los problemas entre padres e hijos; ella atribuye la falla en la falta de amor de los padres para con los hijos.

Conozco padres expertos en el manejo del lenguaje asertivo con sus hijos, en la comunicación empática, en la **perfecta** formulación y negociación de normas y límites, pero aún con todas esas habilidades técnicas las cosas no les funcionan; el dolor y el desamor reinan en sus hogares, la distancia emocional con sus hijos es inmensa. ¿Qué pasa entonces? Demasiada técnica, poco amor⁹¹ (Chávez, 2005, p. 92).

⁹¹ [Las negritas son mías]

Llama la atención que, ante lo que algunas Escuelas para Padres proponen -ciertas técnicas para lograr una mejor comunicación con los hijos, ciertos métodos para el establecimiento de límites-, Martha Alicia Chávez (2005) sea testigo no sólo de que los padres puedan lograr ser expertos en el manejo asertivo con sus hijos sino de la **perfección** en la formulación y negociación de normas y límites. ¿Qué sería perfecto? Aunque la autora señale que ésa no es la solución, es asombroso que sostenga que existe no sólo la posibilidad de perfección, sino también la capacidad de decir qué es *lo* perfecto en ello. ¿A qué le nombra perfección en la formulación y negociación de normas y límites?

Martha Alicia Chávez (2005) entonces parte de dos posibilidades cuestionables, y va más allá: considera que el amor de los padres puede ser medible en tanto se vea reflejado en un niño sano y feliz.

Se encuentran entonces, ejemplos como éstos, de “posibles resultados” por el actuar con los hijos de una manera o de la que sugieran los autores. Sorprenden pues las aseveraciones de los autores; sin embargo, estos libros están siendo leídos.

Las sugerencias, observaciones, estudios de los autores en escritos de Escuelas para Padres, pueden ser con miras a ayudar a los padres a mejorar la relación con los hijos. Sin embargo, ¿cuál es la intención o la finalidad de decir que, si no se actúa de cierta manera, dictada por ellos, su hijo será un delincuente o infeliz? ¿Son necesarias estas afirmaciones? Esto, sin detenernos a preguntar, ¿a qué se refieren los autores con “pocas relaciones sociales”, con “inadaptado social”, o con “la aceptación y el amor incondicional de sus padres”, o “perfección en la formulación y negociación de normas y límites” por ejemplo?

¿Qué padre/madre no perturbado desearía que su hijo fuese un delincuente o infeliz? Si el padre/madre cree en esas palabras, ¿podrá actuar con cierta libertad? ¿No contribuiría en generarle temor o culpas que lo colocan en vaya a saber qué lugar ante su hijo?

Además de la desautorización, los padres, al recibir de las personas que imparten una Escuela para Padres, descalificaciones de su proceder, o incluso de su sentir, están siendo violentados; estas aseveraciones pueden instaurar el terror en un padre/madre.

¿Cuál es la intención? ¿Cuál es la diferencia de estas sentencias con la referida con Elisabeth Badinter (1981) en su libro *¿Existe el amor maternal?*, cuando se les llamaba a las mujeres “a cumplir con sus deberes de madres”?

Durante más de un siglo se emplearon constantemente y de común acuerdo tres tipos de argumentos [retorno a la naturaleza, promesas y amenazas] que cabe resumir así: “señoras, si escucháis la voz de la naturaleza seréis recompensadas, pero si la despreciáis ella se vengará y os castigará” (Badinter, 1981, p. 150).

Como se vio en el capítulo anterior, Michel Foucault denuncia el carácter preventivo de la anormalidad; advertía sobre la preocupación que se ha generado en algunos padres sobre problemas futuros. Es decir, al momento no se presenta dificultad alguna con los hijos, pero se alienta a los padres a preocuparse por la *anormalidad* que pueda suscitarse a futuro en algún hijo. Las Escuelas para Padres pretenden normalizar a los hijos a través de los padres, dictan esas normalidades; alertan a los padres -al autorizarse-, un carácter preventivo, y demandan una difusión en la sociedad. **No es el padre quien recurrirá a éstas, sino que las propias Escuelas para Padres suponen que los padres las necesitan.**

Si se realiza un buen trabajo de formación de padres estaremos favoreciendo algo esencial para el futuro de estas actividades e importantísimo para las familias como es el carácter preventivo de las E.P., ya que se adelantan a los problemas y les pueden dar solución antes de que se produzcan conflictos más graves. Ésta es la clave que le confiere tanto valor a las Escuelas de Padres y por lo que insistimos en la necesidad de que se extienda su realización en nuestra sociedad (Romero, 2005, p. 3).

Comentario que permite observar que existe la creencia de que los problemas psicológicos son fruto de la falta de educación.

Por su parte, Yordi Rosado (2013) asegura:

Una de las ideas de este libro es que identifiquemos cuáles son las conductas **normales** de los chavos y cuáles son las de emergencia. Para estas últimas tendrás **las opiniones de los especialistas para saber** cómo actuar en cada caso ⁹² (p. 37).

[...] cuando sabes qué sucede, cómo funciona su cerebro en esta etapa y qué está sintiendo tu hijo en cada uno de los casos, es mucho más fácil entenderlo, manejar la situación, poner límites y descubrir si es algo **normal** o si tienes un problema serio que hay que trabajar de otra manera. [...] La idea es que **con esta información sepas qué esperar y cómo reaccionar en cada caso** ⁹³ (Rosado, 2013, p. 16).

Los llamados expertos intentarán responder a las preguntas de los padres, pero sus respuestas corresponderán a otro orden, que no implican los deseos de los padres, pues hablar de las funciones del cerebro es muy diferente a hablar de la subjetividad.

Para aclarar esta diferencia, apoyémonos en un caso que nos ofrece Ricardo Rodolfo (2009, pp. 19-22), con el cual nos permite ejemplificar el legado generacional y la *historización* subjetiva que se opera en torno al mito familiar. En resumen, se trata de un joven que va a tratamiento por una celotipia, llegando incluso a evitar todo contacto de su novia, y de él con el exterior. Él cree que su novia se arregla para agradarle a otro –cualquiera de la multitud-, y requiere que ella sólo lo mire a él.

En el tratamiento, el paciente señala que su madre, quien tuvo un episodio psicótico postparto y una depresión intensísima y larga, sólo se arreglaba –es decir, mostraba cierto deseo de gustar, de querer estar bella- cuando salía a la calle, incluyendo el sólo hacer compras; mientras que, cuando estaba en casa, no había ese arreglo y su apariencia era deslucida. Asimismo, el paciente recuerda un relato

⁹² [Las negritas son mías]

⁹³ [Las negritas son mías]

que su madre le confió, en el que, durante los primeros años del matrimonio, cuando el paciente aún no había nacido, la abuela materna -quien vivía con sus padres-, le recriminó ácidamente a su madre, tener vida sexual que empezaba a ser placentera y desinhibida, un día después de haber dejado entreabierta la puerta.

Con el trabajo que se realiza en el tratamiento, el paciente encuentra una ley familiar relacionada con su celotipia:

[...] la sexualidad sólo puede darse en la calle y no entre los miembros de la pareja oficial, como su novia y él, por ejemplo, ese mismo orden de cosas determinará la creencia de que la mirada de su novia nunca se dirija a él con deseo y, por otra parte, todo lo que tenga que ver en ella con lo erótico, solo [sic] se podrá complementar con ese público anónimo que está en la calle y no con el paciente⁹⁴ (Rodulfo, 2009, pp. 21-22).

En ese decir de la abuela, en ese decir de la madre, en ese actuar de ambas (y de quién sabe qué otros miembros más de la familia) se va transmitiendo un deseo inconsciente del cual el paciente va tomando nota sin *saberlo y, con éste* –y otros más, por supuesto- se va subjetivando.

Aquí se observa cómo el legado generacional opera en torno al mito familiar, y con base en él, los sujetos se van subjetivando. En lo que respecta a la paternidad, cada sujeto cuenta con su propia idea de lo que es ser padre o ser madre; por lo tanto, la paternidad no puede homogeneizarse.

Las Escuelas para Padres pretenden uniformar a los padres; colocar en ellos deseos que no les pertenecen, con la amenaza de que de si no *siguen* la disciplina que *debe* regir en la relación padres e hijos, su hijo correrá el peligro de llegar a ser un adulto delincuente, juzgando a los padres.

Un amigo se encontraba contrariado ante la desobediencia abierta de uno de sus hijos adolescentes. Por un lado, se alegraba por su hijo y dijo: “deseé poder ser

⁹⁴ Subrayo el sentido fuerte de “creencia” aquí y en otros lugares del texto: creencia arraigada en matrices inconscientes. Consúltese al respecto de Hugo Bleichmar, *Angustia y fantasma*, Adotraf, Madrid, 1986 [Nota del autor]

así". Él estaba cansado de haber sido tan obediente, pues consideraba que a todos obedecía. Y por otro lado no sabía qué hacer ante esa desobediencia de su hijo.

Las Escuelas para Padres son parte de un sistema de control, son el espacio donde se formaliza la ideología que se pretende domine en los padres: *Los padres son quienes deben detectar las anormalidades –instruidos por un tercero social- por lo que deben vigilar a los hijos y reportar cualquier anormalidad para evitar un futuro desastre*. Sin duda, las Escuelas para Padres han contribuido a que exista esa diferencia generacional que bien señala Alice Munro (2013) ⁹⁵.

Las Escuelas para Padres taponan la falta

Ofrecen completud; discurso dentro de la lógica del todo

Se puede observar entonces que, en algunas Escuelas para Padres, se da cierta tendencia a preocupar al padre/madre, convencerlo de que necesita la ayuda que le están ofreciendo (conocimientos, una guía), que lo que está haciendo como padres no está del todo bien, para después consolarlo, decirle que no es culpa de él/ella, y que, si sigue la estrategia propuesta por el autor, todo saldrá de maravilla.

Podría ser que este libro tuviera algunas de las mismas limitaciones de las mencionadas, pero espero que no sea así, pues presenta una filosofía más comprensiva de lo que se requiere para establecer y mantener siempre una *relación total* eficaz con un niño. [...] **Se les dará una oportunidad de convertirse en expertos ellos mismos** para enfrentarse a los problemas inevitables que surgen en todas las relaciones padre-hijo⁹⁶ (Gordon, 1997, p. 17).

⁹⁵ Ver página 101.

⁹⁶ [Las cursivas son del autor] [Las negritas son mías]

Con ello, participan del discurso de la “lógica del todo”⁹⁷ –recordando que éste se refiere a la creencia de que es posible dar todo, recibir todo; lograr la completud plena al prometer un mundo feliz, si llevan a cabo sus sugerencias-.

Martha Alicia Chávez (2005), por su parte asegura:

Noventa por ciento ⁹⁸del sufrimiento es subjetivo, es ese significado negativo que le damos a las situaciones de la vida. Si bien no pretendo negar que hay algunas sumamente difíciles y dolorosas, la mayoría de las causas del sufrimiento se deben a nuestra forma de tomar lo que la vida nos presenta. [...] La felicidad se construye; ésa es la buena noticia, tú puedes hacer que tu vida sea plena y satisfactoria (p.130).

Esto nos recuerda el libro infantil *Historia medio al revés* (Machado, 2010), donde se habla de ese *ser feliz para siempre*, cuento que empieza donde muchos terminan: “se casaron y vivieron felices para siempre”:

Eso fue lo más difícil de todo. Vivir feliz para siempre no es fácil. Para decir la verdad, tampoco es muy divertido. Todo está tan igual durante toda la vida que ni chiste tiene. Y ellos consiguieron esa felicidad para siempre porque tuvieron algo de suerte y mucha destreza. La suerte era que ellos y la hija tenían buena salud y se querían mucho unos a otros. La destreza era que cada vez que había problemas y disgustos, ellos procuraban resolverlos, pero no pensaban que eran infelices. El Rey solía decir en esos momentos:

-Estoy preocupado, pero eso pasa. Lo bueno es que soy feliz.

Y, en efecto, pasaba. Ellos podían estar tristes, enfadados, furiosos con la vida, fastidiados, aburridos y hasta infelices. Pero ésa era sólo una manera de estar un rato. La manera de ser era feliz.

⁹⁷Ver capítulo 2 de este trabajo, para revisar la “lógica del todo”.

⁹⁸ Chávez no informa de dónde ni cómo obtuvo esta “estadística”. [Nota mía]

Por eso, cuando un día apareció en el reino un problema muy serio con un monstruo terrible, ellos se preocuparon pero no dejaron de ser felices. Enseguida veremos cómo fue eso (Machado, 2010, pp. 13-15).

Por su parte, Martha Alicia Chávez (2005) ofrece los pasos para lograr una vida plena y satisfactoria, y cada autor dará sus sugerencias con base en sus creencias. Hay quienes depositan la confianza en la ciencia, en cuestiones religiosas, en medicamentos, en métodos de meditación, en el deporte e, incluso, en la alimentación. Aquí se manifiesta una vez más ese predominio de intentar taponar la falta en los sujetos y ofrecer una sociedad basada en la “lógica del todo”, asegurando que existe ese logro pleno. Si es preciso modificar términos, pues se modifican y se es feliz para siempre, incluso en la infelicidad.

Entonces si un padre/madre cree en esas palabras, y no logra lo prometido, es comprensible que llegue a creer que los otros tienen la solución que él/ella no ha encontrado, cuando en realidad es esa misma falta, esa misma imposibilidad de alcanzar el objeto perdido, lo que hace que surja el deseo para que un sujeto se constituya.

Importa resaltar la insistencia que los otros hacen a los padres sobre lo que deben hacer, esos dictados que han contribuido a desautorizar a los padres. Los autores podrían escribir sus ideas y reflexiones sin dirigirse propiamente a los padres, y sin embargo hay una insistencia en dirigirse a ellos para decirles qué hacer y cómo; en señalarles que, en los padres, está la falla de que los hijos presenten *anormalidades*⁹⁹ y ser la causa de que la sociedad esté como esté. Para posteriormente decirles: “no te sientas culpable” y ofrecerles la solución con lo que el programa y/o el autor dicten.

No todos los padres han aceptado esto, lo que lamentaba Thomas Gordon (1997):

[...] hemos llegado a aceptar la realidad que en ocasiones nos descorazona, pero que con mayor frecuencia nos hace sentir aún más el reto: los padres

⁹⁹ Ver capítulo dos.

actuales, para educar a sus hijos y resolver sus problemas en sus familias, confían casi universalmente en los mismos métodos que usaron sus propios padres desde hace tres o cuatro generaciones. En contraste con todas las otras instituciones de la civilización, la relación padre-hijo parece no haber cambiado. ¡Los padres utilizan métodos que tienen más de dos mil años! (p.16).

Evelyn Prado y Jesús Amaya (2008), por su parte, después de reflexionar sobre situaciones sociales que se viven en relación a los padres y a los hijos, señalan:

En los capítulos anteriores se reflexionó sobre la transformación de los valores sociales y familiares de las nuevas generaciones de padres e hijos, y sus implicaciones en su desarrollo tanto intelectual como afectivo. La reflexión estaría incompleta sin la proposición de algunas avenidas de acción para los padres, que les ayuden a definir claramente su punto de vista y generar algunas estrategias para ser *padres más sabios* y educar *hijos más humanos*¹⁰⁰ (p.99).

Puede haber escritos donde los autores compartan sus experiencias e invitar a la reflexión sin tener la necesidad de predecir un futuro desastroso y sin proponer estrategias que los padres deban seguir.

Ciertas sugerencias pueden ayudar al padre a tener alguna calma ante el caos que pueda estar viviendo o por el que esté pasando el núcleo familiar, y en ocasiones esa preocupación permite al padre interrogarse; sin embargo, no se trata de engañar o de sustituir al padre, las sugerencias no tendrían por qué desautorizar a los padres, ni imponer ideologías, ni tampoco colocar títulos de normal o anormal.

Una observación que Araceli Colín (2001) hace sobre las clínicas o centros de asistencia, bien puede aplicarse para las reuniones de padres, en esa búsqueda de reflexionar sobre su paternidad:

¹⁰⁰ [Las cursivas son de los autores].

La existencia de una clínica o de un centro de asistencia no es un problema; por el contrario, es bueno que existan. Es lamentable que los centros psicopedagógicos que ya existen se cierren, es lamentable que no se le dé lugar a la clínica. El problema es que se tenga una actitud pasiva, reproductora y acrítica del discurso instituido¹⁰¹, de la ideología que domina en las concepciones de las llamadas “salud” y “enfermedad”, de lo “normal” y lo “anormal”, sea que este discurso aparezca en el medio educativo, en el psicológico o en el sector médico público o privado, con clínicas o sin ellas (p. 170).

Al servicio del sistema

En ocasiones, las voces que dictan a los padres lo que deben hacer, responden al sistema económico, más que a la realidad o al deseo de un padre/madre. Por ejemplo, Yordi Rosado (2013) sugiere lo siguiente a los padres de hijos que no encuentran trabajo:

Lo mejor en esta situación [de que el hijo no encuentre empleo] es darles todo tu apoyo, impulsarlos para seguir intentándolo, motivarlos a que sigan tomando cursos y especializaciones para ser cada vez más competitivos, y tenerles paciencia porque también en esto [*sic*] el mundo ha cambiado (p. 34).

Y ofrece cifras a los padres:

Los ninis son chavos que NI estudian NI trabajan... son jóvenes de esta nueva era que no han logrado dar el salto a la independencia familiar. Según un estudio de la Subsecretaría de Educación Superior, en la organización para la cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) México ocupa el segundo lugar en número de ninis con 7 millones 820 mil (Rosado, 2013, p. 34).

¹⁰¹ Véase R. Lourau y G. Lapassade, pp. 189-205 [referencia de la autora]

Hablar de los llamados *ninis* no es sencillo; su complejidad de naturaleza social política y económica exige un trabajo especial. Ya desde la definición se dejan ver estas complicaciones para su análisis.

Se entiende por *ninis*, a aquellos jóvenes que *ni* estudian *ni* trabajan. Aquí el término “jóvenes”, se define por rango de edades. En ello no hay acuerdos. Si bien es cierto que se pueda explicar un rango diferente entre un país y otro, se requiere de un rango de edades igual para cada país cuando se hace un análisis global; no lo hay. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) utiliza el rango de 15 a 29 años¹⁰² mientras que la ONU reporta un rango de entre 10 y 24 años de edad¹⁰³. La edad, en este caso es un factor que influye de manera significativa en los resultados y por lo tanto en el análisis del estudio de los llamados *ninis*.

Ahora bien, dentro de un mismo país, en este caso México, no hay un acuerdo al respecto. Pues se pueden encontrar estudios realizados con base en un rango de entre 12 y 29 años, otros que utilizan 14 y 24 años, o de 15 y 29 años; también se habla de: entre 15 y 25 años de edad y de 16 y 29 años.

Como se observa, la edad mínima del rango que se utiliza en un estudio puede variar 6 años (10 y 16) con respecto a la empleada en otro estudio. Y la diferencia para la edad máxima puede ser hasta de 5 años (24 y 29 años). La variación de estos rangos arroja cifras diferentes, por lo tanto, análisis distintos. Quienes ocupan uno u otro rango también lo deben de saber.

Asimismo, se requiere precisar definiciones como: *tasa de desempleo* -cuyas mediciones han ido variando- y *tasa de empleo* -que no depende de la tasa de desempleo-. Por otro lado, el factor *grados de estudio* no es directamente

¹⁰² Cifra extraída el día 29 de septiembre de 2015 desde <http://www.oecd.org/fr/mexique/employment-outlook-mexico-es.pdf>

¹⁰³ Cifra consultada en el periódico *El Financiero* del día 18 de noviembre del 2014, *El 60% de jóvenes en el mundo son `ninis`*: ONU. Extraído el día 28 de septiembre del 2015 desde: <http://www.elfinanciero.com.mx/mundo/el-60-de-jovenes-en-el-mundo-son-ninis-onu.html>

proporcional al factor *oportunidad de trabajo*. Existen contradicciones al respecto en los discursos económicos, laborales y académicos.

Así como estos ejemplos hay más sobre los términos que se ven involucrados en el tema de los *ninis*.

Adentrarse al área social es aún más complejo. Allí no se trata de cifras o no sólo de ellas.

Habría que cuestionarse también sobre los cambios sociales que el sistema económico ha generado y que no concuerdan con una realidad. Por ejemplo: ¿todo joven tendría que estudiar y trabajar bajo los lineamientos dictados por el sistema económico? Nótese que la pregunta no es que si todo joven deba tener acceso o no al estudio y al trabajo.

Se reconoce que analizar este tema requiere de un estudio especial que no se puede abarcar en el presente trabajo. Sin embargo, el interés de señalar la complejidad del tema, es para hacer énfasis en la ligereza con la que algunas personas, que se saben al amparo de un aparato mediático, en este caso Yordi Rosado, se autorizan para dirigirse a los padres y decirles cómo deben actuar con sus hijos en situaciones complejas.

Observando las sugerencias que hace Yordi Rosado (2013):

- Apoyar al hijo.
- Motivarlo a que estudie.
- Impulsar a los hijos a continuar pidiendo trabajo.
- Tenerles paciencia a los hijos.

No se puede reducir un problema complejo de naturaleza social, política y económica, como es el llamado *fenómeno de los ninis*.

No sólo carece de seriedad quien con unas cuantas cifras se atreva a dar una receta a los padres sobre su actuar con un hijo que no esté estudiando ni

trabajando, sino que parece estar respondiendo a otros intereses, pues este atrevimiento sugiere que los padres sean los responsables, pretendiendo hacerles creer que sus hijos no estudian ni trabajan por la falta de motivación –de manera aislada-, de preparación académica -cayendo en un absurdo¹⁰⁴-, o de inadaptación a los cambios del mundo. Yordi Rosado, en su *intento de ayudar* a los padres –o a los hijos- con estas sugerencias, supone que en los padres está la solución a una situación tan compleja.

No hay autoridad alguna que pueda sugerir que de los padres depende que su hijo estudie con validez oficial o no, que sea un empleado dentro de este sistema económico o no. Que se les insinúe -sin un estudio serio- ser los responsables de ese fenómeno económico, político y social –presente también en otros países-. Todo ello pone en duda el origen de ese discurso.

Si bien existen poderes económicos que les interesa que los jóvenes trabajen y/o estudien, también hay intereses económicos que les viene bien la situación de los llamados *ninīs* para abaratar los costos que genera un *recurso* humano¹⁰⁵, o para promover la formación académica como una empresa.

Se observa la ideología de apuntar a los padres como los responsables -y la pretensión de desresponsabilizar al Estado-, pues la existencia de *ninīs* incluye cuestionar el sistema político y económico actual, ya que tanto la generación de las fuentes de trabajo, como las oportunidades de acceso a la educación y la desigualdad implícita en ello son responsabilidades del Estado. ¿Ante eso los padres deben -o sólo deben- apoyar al hijo, motivarlo a que estudie, impulsar a su hijo a pedir que lo empleen y tenerle paciencia?

Si la ideología que sostienen las Escuelas para Padres desresponsabiliza al Estado, y oculta las causas económicas y políticas, es entendible que sean los

¹⁰⁴ Si el concepto de *ninīs* se refiere al grupo de jóvenes que no estudian ni trabajan. ¡Por supuesto que cuando el joven estudie dejará de ser parte de ese grupo! Parece que Rosado no comprende que un análisis sobre los *ninīs* implicaría explorar: ¿por qué no estudian esos jóvenes?

¹⁰⁵ Ver páginas 111-112 en este trabajo, la situación que presenta Rosa Barocio.

mismos gobernantes quienes promuevan este tipo de dispositivos. Así, los males sociales serían fruto de la falta de formación parental sobre el cerebro, las emociones, el autocontrol y más.

Parecería que, si uno no leyera datos y causas, se vería limitado; pero si lee más información, se encuentra uno con contradicciones. La información puede ser muy valiosa para los padres que así lo deseen, sin embargo, las sugerencias para con los padres, ya no tienen cabida aquí, pues sin necesidad de leer a los expertos en materia económica y social, se puede tener opiniones con base en lo que vive, en lo que se puede ver en un hijo, en el país, en los deseos.

Si el padre/madre está desempleado, si tiene su propio negocio, si es empleado, si es artista, filósofo, ingeniero, taxista o cualquier otra actividad o disciplina, la misma vida le ha enseñado y, con base en ello, en sus deseos para con su hijo, le transmitirá un saber. No requiere de *expertos* o voceros que le digan lo que tiene que hacer con su hijo que no encuentra trabajo ni posibilidades de estudiar en alguna institución. Ese padre ha observado a su hijo, no requiere de esos *expertos* para que le digan que “motive a su hijo, le tenga paciencia y lo apoye con estudios”.

Los padres viven en una sociedad, hablan y escuchan a su hijo, a su pareja, a sus mismos padres, al vecino, a un familiar, a otros jóvenes, a las personas con quienes tiene un lazo. Los padres pueden decidir qué hacer en su situación particular, qué hacer o no hacer en el caso de que su hijo no esté estudiando de manera oficial, ni trabajando bajo los estándares económicos de lo que se le denomina trabajo.

¿Quién detenta el *saber* en las Escuelas para Padres?

Algunos le llaman Escuelas de Padres; otros, Escuela para Padres. La preposición puede hablar de cierta diferencia sobre la postura de quien organiza. En la primera, es claro que quien sustenta el saber es quien está al frente de las reuniones; en el

segundo caso se supondría un poder a los padres. No obstante, parece que esto se queda en buenas intenciones, pues la idea de escuela se mantiene: los conocimientos como eje en la paternidad y que los padres requieren ser educados.

¿Quién puede estar autorizado para señalarle a un padre lo que debe o no hacer con su hijo? Educar a los padres sería querer entrenar a los padres para educar a los hijos bajo ciertos lineamientos; es suponer que como lo está haciendo no está bien; es colocarse como jueces realizando deseos de otros; ser voceros de esos pequeños relatos. Y con ello se fortalece la idea de que los padres no saben cómo hacerlo, pero que existen otros que lo saben muy bien.

Paulo Freire (2008, p. 77) analizó las relaciones educador-educando de la escuela y observó que la naturaleza de estas relaciones era narrativa, discursiva, disertadora, por lo que los contenidos de esas narraciones tienden a ser estáticos, pobres en cuanto a la innegable realidad. En esa relación en la que uno de ellos escucha pasivamente la narración, escucha referirse a la realidad como algo detenido, estático, en ella aparece el educador como el agente indiscutible. Pareciera que ésta es la enfermedad de la educación actual: narrar y siempre narrar, lo que termina por minar la suprema inquietud de la educación, su irrefrenable ansia.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, entonces el educador trasmite su saber a los educandos, saber que no es un saber de experiencia realizada, sino de experiencia narrada, de modo que los educandos entonces no desarrollan las habilidades para tener una conciencia crítica.

Los padres, por su parte, pueden acercarse por sentirse desesperados, sin un camino a seguir ante una evidente problemática con su hijo. Habrá padres que desean mejorar su relación. Hay otros que señalan su preocupación de no estar desarrollando el potencial de su hijo. Otros que no tienen un conflicto a la puerta, pero que desean evitarlo. Algunos, que su problema de pareja o individual lo hacen del hijo.

Habrá padres que busquen que otros les resuelvan sus problemas, por lo que llegan pidiendo recetas o estrategias, métodos mágicos.

Yordi Rosado (2013) ha dado conferencias, pláticas y talleres a padres y a adolescentes. Su intención primera fue dirigirse a jóvenes, pero observó que también asistían padres. “Un día no podía creer, había más papás que chavos, **que querían platicar**. Pero si eso me había sorprendido, no sabía lo que venía” (p. 12). Por ello decidió escribir el libro, para ayudar a los padres, ofrecerles respuestas a los padres.

Se identifica que el padre/madre quiere hablar y, sin embargo, en lugar de escucharlo, se le coloca como un oyente, un alumno, un ejecutor de mandatos o un “lector”.

Recuperar la confianza en uno mismo

John K. Rosemond (2000) en su libro: *Porque lo mando yo*, señala que, debido a sus conocimientos sobre los sistemas de crianza estudiados en su profesión de psicólogo, estaba convencido de aplicar, en la educación de sus hijos, un método democrático -como el propuesto en muchas Escuelas de la actualidad-, aunado a que él había recibido una educación llamada autocrática. Pero no obtuvo los beneficios esperados en ello. Señala:

Lo intenté, de verdad que lo intenté. Durante los tres o cuatro primeros años de la vida de Eric [su hijo mayor], lo consideré mi igual. Si a Eric no le gustaban las decisiones que tomaba, se revolcaba por el suelo y yo reconsideraba. Me parecía injusto obligarlo a obedecer, de modo que él no obedecía pero el resultado de este ejercicio de democracia no fue armonía. Fue ANARQUÍA (p.20).

Llama la atención que el autor comente que consideró al hijo como su igual, idea que se permea en alguna Escuelas para Padres. Como se observa en el programa PECES:

Como la igualdad social es el ideal hacia el cual marcha la “revolución democrática” estos nuevos procedimientos de educación infantil deben basarse en principios democráticos.

Los procedimientos democráticos de educación infantil están basados en principios de igualdad y de respeto mutuo (Dinkmeyer y McKay, 1981 b, p. 7).

Don Dinkmeyer y Gary D. McKay (1981 b) aclaran también a los padres lo que entiende por igualdad:

[...] por “igualdad” entendemos que los niños son iguales a los adultos en cuanto al *valor humano* y a la *dignidad humana*. En una democracia, cada persona tiene derecho a ser respetada y a gozar de *autodeterminación* dentro de los límites prescritos por la sociedad.

La democracia permite elegir o seleccionar. El padre democrático le da su hijo la oportunidad de tomar decisiones dentro de ciertos límites (p.7).

Con esa búsqueda de la defensa de los niños, están surgiendo -en nombre de la democracia y de los derechos humanos- nuevos *límites prescritos por la sociedad* que ponen en duda esa protección de la infancia. Un ejemplo de ello lo ofrece Sujell Velez (2015), quien al investigar sobre las prácticas de crianza en un alojamiento temporal o definitivo de un niño o adolescente que es separado de sus padres, advierte que:

La institucionalización a menores como una solución al desamparo infantil requiere de constantes reflexiones y discusiones. Las consecuencias de la separación de un niño de su familia son muy diversas y poseen grandes repercusiones en sus procesos psicológicos y afectivos. Con frecuencia son tan desfavorables como su estado anterior y a veces empeora su situación psicológica (pp.215-216).

John K. Rosemond (2000) aclara entonces que estaba convencido de la teoría o de lo expuesto por otros. Así como él, hay padres que pudieron haber tenido una escucha crítica, sin embargo, después de transcurrido un tiempo, bajo ciertas situaciones, esos padres se han detenido para aceptar que algo no andaba bien; la teoría distó mucho de la práctica.

Al recurrir a una Escuela para Padres, el padre/madre se puede estar colocando en falta, en reconocer que algo no anda bien en relación con sus hijos, y

que desea algo. ¿Qué es lo que no anda bien? ¿Qué es lo que desea? Si en la Escuela para Padres le dan /as respuestas y le ofrecen /a solución, estarían tapando ésas y otras preguntas que el padre/madre pudiera tener y que le permitirían escucharse a sí mismo/a y hacer una reflexión particular. Françoise Dolto (1991) ofrece una opción que puede provocar esa escucha:

Creo que la carta que escribe una madre cuando tiene un problema le permite por el hecho mismo de escribirla tomar cierta distancia del problema mismo: la madre se pone a **reflexionar**, redacta la carta sabiendo que será leída; la escribe, pues con toda su alma, si es lícito decirlo así. Y yo la leo de la misma manera. Algo pasa entonces a través de la carta y de su lectura y a través de los que escuchan. Porque la madre sabe que no me propongo dar recetas – cada niño, cada relación entre padres e hijos son diferentes-, sino hacer que los padres comprendan que ellos mismos poseen los medios de resolver sus conflictos [...] si cada cual se pusiera a reflexionar con calma y honestamente, si pusiera por escrito sus problemas con todos los detalles, sabiendo que será oído –esto es esencial, saber que alguien nos escucha-, entonces **se escucharía** con una parte de sí mismo que sería mucho más lúcida que aquella otra parte sumida en el torbellino de la angustia, de la inquietud, del problema agudo ¹⁰⁶ (pp. 9-10).

Pudiendo ser el psicólogo ese eco, ese oído que como lo señala Françoise Dolto, es esencial -el saberse escuchado- para que el mismo padre/madre pueda escucharse a sí mismo.

Necesidad de las Escuelas para Padres

Se ha expuesto que han disminuido los espacios de reunión cotidianos donde se hablaba de los hijos, aquéllos en los que interactuaban niños y adultos, donde no faltaba alguna observación para con los hijos. Los niños eran vistos, no vigilados, vistos por adultos. Se creía en las generaciones anteriores.

¹⁰⁶Françoise Dolto tenía un espacio en un programa de radio. [Las negritas son mías]

El estilo de vida actual en muchas ciudades, la demanda económica, los mandatos hacia la paternidad -entre otros- han provocado que el apoyo que requieren los padres para con sus hijos parezca no tener límites.

Se puede entender que las Escuelas para Padres se necesiten en tanto espacios para que los padres hablen¹⁰⁷ desde el lugar de padres; sin embargo, el continuar con el título de “Escuela” mantendría la idea de que puede enseñarse a ser padre y de que los padres requieren de especialistas que los guíen. Es necesario, mas no suficiente¹⁰⁸, que en principio se elimine el término “Escuela” en las reuniones que convoquen a los padres.

Si un espacio para padres es necesario, éste no tendría que desautorizar a los padres.

Ahora bien, la presencia de las llamadas Escuelas para Padres no sólo puede atribuirse a la necesidad de los padres de hablar sobre los hijos, sobre su paternidad; su existencia también permite hacer una lectura de la ideología que sobre la paternidad se está permeando en el mundo posmoderno.

Las Escuelas para Padres también pueden entenderse como una demanda; esto es: social y políticamente se enuncia la necesidad de educar a los padres, de tenerlos informados sobre los avances científicos, de apoyarlos en educar a los hijos. Sin embargo, se observa que “eso no es”, pues con la existencia de las Escuelas para Padres se desautoriza a los padres por un lado, y por el otro, puede utilizarse como parte de un dispositivo en el que se pretende convencer a los padres de que son los responsables de situaciones que no tienen que ver con la paternidad, como lo son, por ejemplo: la falta de espacios culturales o deportivos, la proliferación de centros comerciales, la falta de generación de empleos y de oportunidades de

¹⁰⁷ Cabe hacer notar que, aunque hay autores que reconocen esta necesidad de los padres de hablar, no les otorgan la palabra.

¹⁰⁸ Cabe señalar que existe literatura que, aunque no usa el nombre de *Escuela para Padres*, sostiene la creencia de enseñar al padre/madre.

estudio académico. Y de esa manera ocultar también las causas de la desigualdad, de la desmotivación de los jóvenes, por nombrar sólo algunas.

Entonces la pregunta que titula este capítulo: ¿Son necesarias las Escuelas para Padres?, aquí puede ser contestada en forma negativa: No, las Escuelas para Padres no son necesarias. Y más aún, éstas atentan contra la paternidad, en tanto desautorizan a los padres.

Ideología que predomina en las Escuelas para Padres

Como se ha señalado, una ideología que predomina en las llamadas Escuelas para Padres es responsabilizar a los padres de todo lo que se vive en la sociedad, con respecto a sus hijos. Por ejemplo, si el hijo delinque, es porque sus padres no lo amaron o no lo cuidaron o no lo escucharon.

Nada tiene que ver el desempleo, la desigualdad, la corrupción, la falta de acceso a la educación, el desánimo de los jóvenes, la promoción de las drogas, la confusión de los narcotraficantes con los gobernantes, los desvíos de fondos, la política económica, las reformas a la ley laboral y a la seguridad social, las condiciones de trabajo.

Si asaltaron a los padres, o el padre está secuestrado, o el hijo está desaparecido, si entraron a robar a la casa, si los padres ya no tienen derecho a ser pensionados, o están en riesgo de perder el empleo, la propuesta es que los padres repitan frases para lograr la paz y felicidad, pues su hijo necesita un padre amoroso, el hijo no debe estar estresado, debe ser feliz y ser un buen ciudadano.

Los padres deben centrarse en enseñarles *los valores* a sus hijos, aunque los padres mismos ya no crean en la justicia o la igualdad, por ejemplo.

Sostienen que incluso la alimentación depende total y absolutamente de los padres¹⁰⁹; nada tienen que ver las autoridades en el control ni autorización de permisos de sacar a la venta comida o medicamento que enferma al cuerpo.

Si los hijos se sienten solos, es porque los padres no tienen tiempo para ellos. Nada tiene que ver la inseguridad, la necesidad de que ambos trabajen a causa de los bajos salarios, los medios de transporte, la falta de apoyo a lugares públicos, el escaso acceso a centros culturales, la transformación sutil de lugares públicos en lugares privados, o la promoción del consumismo.

Y si ambos padres trabajan, se les señala por ser padres que se centran sólo en la parte económica, cuando lo que requieren los hijos son padres descansados. Si el padre/madre se queda con los hijos, lo sobreprotegen y no se da a sí mismo/a su espacio como hombre/mujer.

¿A quién le sirve esta ideología? Y ¿Qué busca ocultar con ello?

A los gobernantes, como siervos del sistema económico, que desean ocultar su responsabilidad en esta sociedad.

Los padres no necesitan un entrenamiento para amar a sus hijos. Los padres no requieren ser *educados* para ser padres.

Escuelas para Padres: dispositivo de desautorización parental

En la actualidad la desautorización parental es avasalladora, el Estado, el mercado, los abogados, los médicos, los comentaristas de radio, los periodistas, los maestros... dicen *saber* lo que hay que decirles a los padres, dicen *saber* cómo educar a los hijos y por ello dan órdenes a los padres. Aquí puede percibirse cómo el poder opera en red, como lo señaló Michel Foucault.

¹⁰⁹ En el programa de estudios de primaria, año con año se revisa el plato del buen comer, no obstante, en las escuelas continúan con la venta de productos que enferman a los niños, como por ejemplo frituras empaquetadas.

Las Escuelas para Padres son un dispositivo de desautorización parental, donde se manifiesta ese furor de algunos por educar, con la pretensión de creer que SABEN y que darán su saber a aquellos que no lo poseen, a esos supuestos “ignorantes” llamados padres, olvidándose que lo que está en juego, es el mito, el deseo, el saber del inconsciente y más, y no meros conocimientos académicos.

Se cuestiona aquí, a las Escuelas para Padres, bajo dos aspectos: por un lado, su postura como poseedores del saber, de pretender educar a un padre/madre, de decirles lo que deben hacer, de desautorizarlos. Y por el otro, la ideología que se difunde con éstas.

Los padres desean hablar sobre ellos y sus hijos. Las Escuelas para Padres incansablemente les dicen que rompan con las generaciones anteriores, pues si ellos como padres “no están preparados”, mucho menos lo estarán sus propios padres. Dicen: “los métodos anteriores no funcionan”. ¿Dónde hablarán? ¿Quiénes los escucharán? Las mismas Escuelas para Padres (libros, conferencias, talleres, etcétera) se proponen, no para escuchar, sino para dictarles a los padres lo que deben hacer. Éstas determinan la posición exacta de los padres.

Las Escuelas para Padres desvalorizan el saber de los padres para otorgarle poder al tercero social, a quien invisten de *saber*. Siendo las Escuelas para Padres un instrumento del sistema donde se busca homogeneizar la educación de los niños, para que sean los mismos padres quienes se encarguen de “normalizarlos”.

En la paternidad intervienen las costumbres -dotadas de individualidad-, las necesidades, los dictámenes sociales, las realidades económicas o ideologías sobre ésta. Todo ello se dirige hacia una ideología sobre la paternidad; la predominante de las Escuelas para Padres es responsabilizar a los padres de todo lo que se vive en la sociedad, ocultando con ello la responsabilidad de los grandes poderes, principalmente del Estado. Ello explica la excesiva intromisión del Estado para sustraer poder a los padres.

Capítulo cuatro

Dispositivo

***[...] entre el Cielo y la Tierra hay cosas
con que la sabiduría académica ni sueña
Shakespeare. Hamlet (Acto I. Escena 5)***

En los capítulos anteriores ya se ha hablado de la desautorización parental de la que son partícipes las Escuelas para Padres. En éste se abordará por qué se les ubica como dispositivo.

Asimismo, se reconocerá la necesidad de un dispositivo que sustituya a las llamadas Escuelas para Padres, en el que la palabra de los padres sea escuchada, donde se dé acuse de recibo a su palabra y se haga eco de su voz; un dispositivo que haga pensar y reflexionar, que resitúe a los padres como poseedores de saber, de un saber que les ha sido heredado genealógicamente, aunque ellos crean que no saben, o que no saben que saben o, que en ese momento no saben cómo emplearlo.

Dispositivo

Sujell Velez (2015) nos ofrece un panorama del surgimiento de este término:

La noción de dispositivo es foucaultiana. Es una noción que se gesta en el seno mismo de las búsquedas de Michel Foucault al articular dos campos de su formación curricular que son el derecho y la psicología. Esos dos campos constituyeron los ejes en los que se moverá su trabajo creador para articular lo social, lo normativo y la subjetividad. Por eso algunos lo llaman “historiador de la subjetividad” porque su método consistió en sacar claves de las transformaciones históricas que ocurrieron en relación de los sistemas normativos con los cuerpos y los destinos de los seres humanos (p. 149-150).

El saber sobre la paternidad se va conformando con dictámenes de los diferentes poderes; va introduciéndose y modificándose para conformar un nuevo concepto de paternidad.

La definición de dispositivo que se empleará en el presente trabajo será la ofrecida por Gilles Deleuze (1990):

En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilineal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a *variaciones de dirección* (bifurcada, ahorquillada), sometida a *derivaciones*. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí (p. 155).

Las Escuelas para Padres son un dispositivo que asigna una identidad a los padres, los clasifica; ofrecen conceptos para definir el proceder del padre con

relación a su hijo y parten pues, de esa clasificación, para posteriormente emitir tanto un juicio como un posible resultado de esa educación; dicen a los padres cómo será su hijo en un futuro si se es de cierta manera o de otra. Esto permite notar que no toman en cuenta la complejidad en juego en la paternidad, que de ninguna manera puede reducirse a una etiqueta.

Por ejemplo, hay Escuelas para Padres que proponen términos generales como: *padres obedientes*, otras hablan de *padres permisivos*, o *padres amorosos*, o *padres autoritarios* o *padres valientes* e, inclusive, de *padres técnicamente preparados* y más. Términos que pretenden englobar no sólo el actuar de un padre, sino su sentir y su deseo. Ni los actos, ni los afectos, ni los deseos son unívocos o congruentes.

Posteriormente plantean que un padre *obediente* tendrá hijos *tiranos*, que un padre *permisivo* tendrá un hijo *egoísta*, y más clasificaciones que son altamente reduccionistas.

Una vez que han etiquetado a los padres y definido la manera en que están educando a sus hijos -basados en el comportamiento de los hijos-, determinan si los padres están o no ejerciendo correctamente su paternidad, y proceden a educar a los padres, a buscar *modificar* a los padres.

Las Escuelas para Padres remiten, así, a diversos hilos involucrados; hilos que son heterogéneos, que no siguen las mismas líneas de visibilidad, ni de enunciación, ni de fuerza. Este dispositivo ofrece las normas de proceder tanto de los padres como de los hijos y, como todo dispositivo, existen también contradicciones. Mientras unas escuelas dicen a los padres que deben ser permisivos, otras aseguran que la *clave* está en ser autoritarios; otros aseguran que se trata de amar, otros de disciplinar y de más mandatos que suponen se requieren y son posibles.

El discurso que señala que los padres necesitan ser formados, instruidos, no es exclusivo de las Escuelas para Padres; éste está ligado a lo que se enuncia en

el mundo posmoderno respecto a la paternidad, ya sea en el mercado, en religiones, en medios de comunicación, en la política, en la academia, en escuelas, en instituciones. En este sentido hay un tejido de poderes múltiples, manifiesto en las llamadas Escuelas para Padres, tejido que pretende educar a los padres. Se insiste hacer notar que la manera de educar, lo que se desea transmitir, puede variar y ser contradictoria, lo cual es característico en un dispositivo. Estas redes de poder pretenden llegar a los padres y, desde esa multiplicidad de elementos que hay detrás de las Escuelas para Padres, les dictan lo que deben hacer o cómo deben ser; lo que tiene como consecuencia la desautorización de su palabra.

Desautorizan a los padres en tanto que los colocan en un lugar de culpables e ignorantes en la educación de los hijos, por no contar con los conocimientos o hallazgos científicos, e incluso hay quienes señalan que ¡los padres no saben cómo amar! Un ejemplo claro de la desautorización, nos la ofrece Yordi Rosado (2013), quien al mencionar que hay muchos estudios científicos (sin especificar cuáles) expone:

Este libro es el resultado de los consejos de todos esos expertos, de las entrevistas con más de 250 padres de adolescentes que me hicieron el favor de regalarme su tiempo (y sus problemas), de una amplia bibliografía y de lo que he podido aprender de los adolescentes en estos catorce años que he tenido la oportunidad de trabajar con ellos (Rosado, 2013, p. 13).

Los expertos a los que menciona no son los padres. Los padres, dice, “le regalaron sus problemas”. Reconoce a los expertos, las respuestas de los padres, la bibliografía, la escucha de los mismos adolescentes, todo ello para ofrecer un manual. Desautoriza a los padres al creer que existen expertos¹¹⁰ en la educación de los hijos, al considerar que son otros -y no los mismos padres- los que saben sobre la crianza de sus hijos; al creer que la educación de los hijos se puede generalizar por lo que es posible plasmarlo en un manual, y más aún suponer que

¹¹⁰ Cabe hacer notar que quien se coloca en un lugar de experto tiende a escolarizar.

existe alguien que pueda escribir dicho manual, al afirmar que los padres regalan los problemas.

Una lectura que se puede hacer de la lógica que se sigue en las Escuelas para Padres, es: Los padres se equivocan –y dan por hecho en qué-, porque no han tenido la información que los *expertos* poseen para educar y/o para amar a los hijos –enseñanza que puede ser contradictoria-; eso -dicen ellos- tiene como consecuencia que haya tantos problemas sociales. Mientras no posean ese conocimiento, no podrán educar o incluso amar correctamente; no están autorizados para hacerlo, mientras no hayan sido instruidos. Por ello, uno de los objetivos de las Escuelas para Padres es educar a los padres, por el bien de los padres, de los hijos, de la sociedad.

Vivimos en un mundo con muchos problemas y en el fondo de ellos hay una enorme carencia de amor. Si quieres aportar algo trascendente a la sociedad y al mundo en el que vives, ofréceles hijos amados, inmensamente amados, porque estarás ofreciendo personas honestas, productivas, buenas y felices (Chávez, 2005: 13).

Se observa que, en las Escuelas para Padres, se pretende convencer que la descomposición social que pueda existir se debe a que los padres no han sabido educar o amar a los hijos. Thomas Gordon (1997, p. 13) comenta: “A los padres se les culpa, pero no se les educa”. Este autor reclama a los expertos en salud mental, a los líderes políticos y los oficiales a cargo de la ley, a los maestros y a los administradores de las escuelas, ser partícipes de esa culpabilidad ¡por no educar a los padres! Propone entonces un curso-taller para padres, para informarlos y formarlos.

En las Escuelas para Padres, existe la idea de educar, de entrenar a padres, de estandarizar la paternidad, para que haya hijos sanos, felices, amorosos y más, en fin: *un mundo mejor*.

Socialmente entonces hay una tendencia a querer ejercer poder sobre los padres, y como efecto de carambola, se ejerza poder sobre los hijos. A los

padres se les dice qué deben hacer con sus hijos. Y, como ya se ha visto que la sociedad entera los vigila y acusa, el castigo viene entonces a través de sus propios hijos. De modo que, por no educarlos como lo determinan los llamados expertos, la sociedad, los hijos vivirán las consecuencias, y los padres con ellos. Con esto, a su vez, se les otorga a los padres la fantasía de un poderío que no tienen.

Rosa Barocio (2004, p. 214) nos ofrece un ejemplo de ello. Dice no sólo cuál es el mensaje que el padre envía, sino ¡el sentir del niño!

Actitudes que lastiman al niño

Cuando los padres	A través de	Mensaje al niño	El niño siente	Resultados	Ayudas positivas
Tienen expectativas cerradas	Querer que el hijo sea como ellos desean "Quiero que seas: deportista, intelectual, tranquilo, sociable, etcétera" Tratar de moldearlo a su antojo Querer cambiar su temperamento	"Tienes que realizar mis sueños" "Te quiero y acepto sólo si eres como yo espero"	"No puedo ser yo mismo" "Para que me quieran tengo que sacrificar mis deseos o anhelos" "Soy una decepción para mis padres"	Vergüenza Resentimiento Rebeldía Culpa Inadecuación Depresión	Tener expectativas abiertas, no ver al hijo como nuestra extensión Respetar su individualidad Permitir que encuentre su propio camino Tenerle confianza y aceptar sus errores Amar incondicionalmente
Sobreprotegen	Hacer por el niño lo que él puede hacer por sí mismo Resolver sus problemas	"Tú no eres capaz" "Soy indispensable, tú no puedes solo" "Eres un inútil" "El mundo es muy peligroso"	"Soy un inútil" "No puedo solo" "Tengo miedo" "Soy débil"	Codependencia Inutilidad Debilidad Inseguridad Miedo Victimismo Flojera Cobardía	Capacitar Fomentar independencia Ayudar para que pueda solo Trabajar el miedo a la separación No meternos en lo que no nos importa
Comparan	"Eres mejor que..." "Eres peor que..."	"Sólo vales en relación con otros" "No tienes valor propio" "Tienes que ser el mejor para que te quiera"	Que necesita medirse constantemente con los demás para saber su valor Que necesita competir Que depende del reconocimiento de otros	Si gana se siente mejor que los demás, si pierde fracasado Insatisfacción constante, envidia celos traición y presunción Fricciones en las relaciones	Eliminar comparaciones Valorar diferencias Asegurar su lugar en la familia No tener favoritos Perder indica falta de habilidad y no fracaso
Humillan	Etiquetar "Eres un abusivo, grosero, distraído, cochino" Burlas, "choteos" Comentarios sarcásticos Ridiculizar Insultos Críticas en público	"Así eres y nunca vas a cambiar" "No tienes remedio" "Tengo derecho a volcar mi enojo sobre ti"	"No sirvo" "Yo estoy mal" "Soy desesperante" "Me lo merezco"	Vergüenza Desaliento Impotencia Resentimiento Miedo Odio Retraimiento Defensividad Victimismo	Calmarme antes de corregir Corregir en privado Corregir la acción y no tocar a la persona Empatizar, ponerme en sus zapatos Tener paciencia Aceptar los errores como medios de aprendizaje

Fuente: Rosa Barocio (2004: 214-215)

Las predicciones de las Escuelas para Padres sobre el futuro de los hijos, basadas en el actuar y sentir de los padres supone demasiada pretensión. Si volteamos a ver a las ciencias duras, donde se podría esperar que la predicción fuese más controlable, encontramos que:

Karl Popper murió sin comprender —pese a que se jactaba, sin fundamento, de ser su descubridor— lo que es el caos. Ahora sabemos que el perfecto conocimiento de las leyes de la física y la química no garantizan [*sic*] el poder de predecir. De hecho, sistemas físicos tan simples como un péndulo en el cual la masa se sustituye por un doble brazo con capacidad de giro, para los cuales se conocen perfectamente sus leyes, son igual o más impredecibles que una ruleta. También da muerte al indeterminismo metafísico y al determinismo laplaciano: el caos determinista es una síntesis dialéctica de ellos.

Para poder hacer predicciones en un sistema caótico sería necesario conocer con infinita precisión las condiciones iniciales de un sistema; esto es imposible, pues requeriría una cantidad infinita de información (Miramontes, 2010, p. 36).

¿Qué se podría esperar cuando se habla de sujetos?

Óscar Moro (2003) ofrece del examen un ejemplo de dispositivo y señala que el examen es un “procedimiento que combina las técnicas de la vigilancia y de la sanción normalizadora y que establece sobre los individuos una vigilancia a través de la cual les diferencia y les sanciona” (p. 36). En las Escuelas para Padres ocurre lo mismo, etiquetan tanto a padres como a hijos; hay quienes incluso entregan pequeños cuestionarios para saber cómo están educando, y si sus hijos están o no dentro de la norma. Algo parecido a un extracto de un DSMIV informal.

Por ejemplo, Clemes Harris y Reynold Bean (2001) ofrecen un anexo titulado “Problemas que tengo con mi hijo. Lista de Control”.¹¹¹

Échele un vistazo a la lista que sigue; a lo mejor se sorprende. A veces los padres <<resuelven>> algún problema de comportamiento considerándolo simplemente como algo transitorio que desaparecerá <<cuando crezca el niño>>, lo cual quiere decir que, si los padres aceptan ese comportamiento, con ello se perpetúa el problema. Los padres pueden acostumbrarse a cualquier cosa, pero no tienen por qué.

Todos los niños, antes o después, se comportan alguna vez como se indica a continuación. El problema se presenta cuando el niño repite ese comportamiento de forma habitual y los padres no se sienten capaces de impedirlo.

- Responde a los padres o a otros adultos.
- No está en la cama a la hora establecida.
- Tiene el cuarto demasiado desordenado.
- Pega continuamente o a menudo a sus hermanos o a otros niños.
- Se hace pis en la cama.
- Se pasa el día poniendo malas caras.
- Gimotea cuando se le manda hacer cosas.
- No sabe comer bien.
- No hace lo que se le encarga.
- Discute cuando se le encarga hacer algo.
- Se olvida de hacer las cosas que se le encargan.
- Miente.
- Llora cuando no consigue que las cosas sean como él desea.
- Intenta no ir al colegio.
- Juega con cerillas y enciende cosas.
- Mima a los animales domésticos.

¹¹¹ Lista que sorprende y que los autores no aclaran. No dicen, por ejemplo, a qué se refieren con “Responde a los padres o a otros adultos”; frase que se presta a muchos posibles sentidos, pues hay diversas maneras de responder a los padres. [Nota mía]

- No llega a casa a la hora establecida.
- No sabe cuidar de sí mismo.
- Hurta.
- No presta atención cuando se le dice que haga algo.
- Organiza peleas y discusiones con los demás.
- No juega con otros niños.
- Siempre dice a los demás lo que tienen que hacer.
- Mete demasiado ruido.
- No se levanta a la hora establecida.
- Rompe los juguetes y otros objetos (Clemes y Bean, 2001, pp. 118-119).

Cada Escuela para Padres tiene una postura que puede variar grandemente con respecto a otra -como se ha venido observando ya desde el capítulo anterior-. Mientras unas señalan que el problema está en que los padres obedecen a los hijos, otros en que no los aman, otros en que no aprenden de sus errores... y más. Unas aseguran que los padres deben ser permisivos, otras que deben ser autoritarios, otras más que deben ser democráticos. Esto ocurre en un dispositivo: no hay homogeneidad entre sí. La característica que permite colocar a las Escuelas para Padres en el mismo dispositivo es la desautorización que hacen a los padres.

Estas Escuelas para Padres son espacios destinados a hacer que obedezcan; por ello no podrían tomar en cuenta el deseo de los padres, incluso aunque éste –el deseo- sea partícipe de la paternidad. Quien se guía por su deseo ha puesto en cuestión lo que quiere y lo que no; está entonces alejado de obedecer. El deseo y la obediencia se contraponen.

Disposición arquitectónica

Un elemento importante de un dispositivo es la disposición arquitectónica y espacial, pues ésta ejerce efectos en el sujeto; las imágenes en el ambiente le dirán algo, y se lo dirán desde un lugar. No serán necesarias las palabras, la propia arquitectura también anuncia algo. Por ejemplo, en la ciudad de Mérida Yucatán, existen distribuidas en algunas plazas públicas y avenidas, bancas individuales que están agrupadas de dos en dos. Si son ocupadas por dos personas, éstas no pueden quedar de frente cuerpo a cuerpo, ni tampoco uno al lado de otro en la misma posición. Sentados pueden verse de frente uno hacia una dirección y el otro hacia la contraria, en medio de ellos están las coderas evitando que los cuerpos completos de ambos tengan contacto. En la plaza no hay letreros que digan a los amantes que no junten sus cuerpos, las bancas lo dicen: las parejas de amantes no pueden unir sus cuerpos en estas bancas, en este parque. El letrero no fue necesario, la arquitectura por sí sola está hablando.

El lugar también ejerce poder. El discurso que pueda surgir entre los sujetos respecto a la política, la religión o el fútbol, por ejemplo, no será el mismo si esos mismos sujetos se reúnen en la cantina, en un templo, en una escuela o en la casa de un amigo.

Respecto a esto, la disposición arquitectónica y espacial de los talleres para padres también son parte de un dispositivo: el que se lleve a cabo en la escuela de los hijos, en la delegación, en una institución, en la casa de algún padre, en un templo, y más, ejerce poder y control en los padres, pues no son lugares neutros, no ofrecen autonomía a los padres. El saber está del lado de la directora, del político, del director, de otro padre, de la religión, etcétera.

¿Necesidad de un dispositivo para que los padres tomen la palabra?

Hay padres que necesitan hablar sobre sus hijos, sobre su lugar de padre/madre, reflexionar sobre eso que escuchan o han escuchado continuamente sobre lo que un padre/madre debe ser y que se les ha desautorizado. También los hijos algo les pueden plantear a los padres. Cuando se presenta alguna situación difícil con los hijos y sienten que no encuentran alguna salida, los padres pueden tener la necesidad de hablar y saberse escuchados. **Ante las ideologías dominantes sobre la paternidad, los padres requieren tomar la palabra.**

¿Es entonces necesario un dispositivo que sustituya a las llamadas Escuelas para Padres? ¿Un dispositivo que propicie la autorización?

Existen algunos espacios no institucionalizados donde se platica entre padres: reuniones familiares, salas de espera, parques, fiestas, paseos, escuela, cafés, etcétera; allí los padres hablan de ello. Sin embargo, ya en estos espacios se escuchan frases como: “el psicólogo dijo..., el pediatra me dijo..., en la escuela para padres me dijeron...,” “que debo de..., que para que mi hijo..., que si quiero que mi hijo..., que no es normal...”. Es decir, ya se escucha a los propios padres repetir los mandatos de ese tercero social.

Asimismo, se escuchan padres llenos de culpa que aseguran que el conflicto con su hijo se debe a que ellos como padres no hacen lo suficiente. Lejos de interrogarse, ya tienen *la* respuesta, respuesta que han recibido de ese tercero social.

Ante el panorama expuesto en el presente estudio, parece necesario hacer algo al respecto desde el área en la que se trabaje. Desde la psicología, en el trabajo con grupos de padres se requeriría de un dispositivo que sustituya a las llamadas Escuelas para Padres; un dispositivo que propicie la autorización.

La propuesta sería que en este nuevo dispositivo se libere la palabra amordazada de los padres, donde ellos mismos se escuchen como sujetos, y no a

partir de una nominación que los etiqueta y clasifica; donde los padres sean quienes encuentren su respuesta; es decir, autorizándose ellos mismos.

En este dispositivo se tendría presente que no existe la posibilidad de establecer el rumbo que un padre/madre deba seguir con respecto a su hijo, o decirle cómo un hijo deba comportarse; hablar de anormalidad es participar de la desautorización parental. Es decir que, quien participe en una reunión de padres, hable no desde la certidumbre; los hallazgos en diferentes disciplinas no refieren a una verdad absoluta, ni mucho menos a una verdad que en cada sujeto se presente de manera categórica.

En el manual del guía del programa para padres llamado PECES, los autores señalan: “Usted ha accedido a guiar [sic] un grupo de padres y ahora probablemente tiene algunas dudas: <<¿Quién creo que soy para decirles a otras personas cómo criar a sus hijos?>>” La respuesta de los autores no elimina la ilusión -que pueda existir en el guía-, de ser el portador de la verdad para decirle a un padre/madre cómo debe criar a sus hijos; más aún, promueven dicha ilusión: “Probablemente usted se sentirá algo ansioso ante estos interrogantes. **Con una actitud positiva y una buena preparación podrá contrarrestar este sentimiento**”¹¹² (Dinkmeyer y McKay, 1981, p. 20).

¿Actitud positiva? ¿Buena preparación? ¿Contrarrestar ese sentimiento? No se trata de contrarrestar ese sentimiento, habría que leer esa ansiedad que le surge al guía ante los interrogantes que se plantea por decir a los padres cómo criar a sus hijos -como señalan los autores-, y mantener la convicción de que el saber cómo se cría a los hijos, pertenece a los padres, y a nadie más.

Los padres son quienes se hacen cargo de **su** paternidad. Los padres son los que saben, porque en ellos están los deseos, ellos poseen el saber genealógico de su deseo y de su condición de sujeto y de padre o madre, aunque suceda que crean que no saben nada de ese saber. Es un saber no sabido, es un saber

¹¹² [Las negritas son mías.]

inconsciente -como ya se abordó en el capítulo anterior-, y sería trabajo del psicólogo intervenir para traerlo a la luz, hacer de eso una herramienta que nace de las propias ocurrencias de los padres, y que ayudaría a que los padres concluyan.¹¹³

Se trata entonces de que, en el nuevo espacio de padres, se vaya construyendo una progresiva autorización, en la medida en la que el psicólogo haga que los padres se escuchen y den valor a sus ocurrencias, a sus propuestas y a su palabra. El psicólogo formulará preguntas que interroguen esas ocurrencias para que los padres puedan escuchar lo que está detrás de cada enunciación.

Sería trabajo del psicólogo provocar que la palabra de los padres se detone, destacar lo relevante, reconocer qué habría que devolverles a los padres para propiciar que aflore el deseo de ellos. Esta intervención requiere de escuchar atentamente, ser eco de la voz de los padres. “[...] el eco es una repetición que introduce la alteridad, repetición alternante” (Porge, 2015, p. 111).

Araceli Colín (2001) nos habla de uno de los efectos que puede tener la palabra que va acompañada de una **escucha atenta**: “El lugar de nuestro cuerpo cambia si nos desplazamos en el espacio físico. Nuestro lugar como sujetos sólo cambia si decimos algo verdadero a alguien que lo escuche y dé acuse de recibo de lo que decimos” (p. 139).

Los padres al hablar, al oír y oírse, al perder esas voces la sonoridad, al escuchar el eco de sus palabras, de voces incorporadas, se produce un efecto de sentido. Ese efecto de sentido es especial para ese padre/madre. Puede permitirles reconocerse en falta, interrogarse, desear. Se trata de propiciar el surgimiento de

¹¹³ No como punto final, sino haciendo referencia al tercer momento del tiempo lógico de Lacan: Instante de ver, tiempo para comprender y momento de concluir. Para mayor referencia consultar: El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. En: Lacan, J. (2003) *Escritos 1*. México: Siglo XXI, (pp.187-203).

los deseos de los padres, diferentes en cada uno - no podría haber generalizaciones-.

Françoise Dolto (1991) -en su trabajo con padres, ya hablaba, sin nombrarlo así-, de una restitución de la autorización parental, al proponer como objetivo de ésta: “[...] hacer que los padres comprendan que ellos mismos poseen los medios de resolver sus conflictos” (p. 10). Esto podría interpretarse como que el padre/madre lo puede todo, o que debe poderlo todo. Sin embargo, la lectura que se hace aquí de la propuesta de Françoise Dolto dista de esa interpretación. A la palabra de los padres se dará un acuse de recibo, el cual no puede ofrecer la certeza de que exista **la** respuesta; ello permitirá mantener la falta en el padre/madre y así dar lugar al deseo. Los padres asumirían pues, no sólo que el otro –por ejemplo, el psicólogo- no posee la verdad, sino que no hay *esa verdad*. Poseer los medios de resolver los conflictos no consiste en *ser felices para siempre*, sino en dejar de creer que los llamados *expertos* tienen **la** respuesta. Es decir, combatir las fantasías de que existen *expertos* en la paternidad y de que existe **la** respuesta. Y con ello también recuperar ese lugar de padre/madre que ha sido usurpado por ese tercero social.

Los padres tendrán aciertos y desaciertos, escucharán a otros padres en circunstancias semejantes, y se escucharán ellos mismos; esto les permitirá reflexionar y ver que la relación, con cada uno de sus hijos, es única, especial.

No se trata entonces de taponar la falta con una etiqueta clasificatoria y reduccionista, sino de agujerar las certezas con una escucha que interroge y al mismo tiempo valide lo que van diciendo los padres.

Se trata, en este dispositivo, de permitir que se vea, que se sepa, que los padres son los que saben respecto a la educación de sus hijos. En él se evitaría que se vea o que se crea que los padres no saben, y que por lo tanto deben ser instruidos sobre cómo educar a sus hijos.

Se espera, pues, que el diálogo grupal produzca una riqueza reflexiva que no sea aplastada por alguien que cree tener la verdad y que calla la boca a los padres “quitándoles el micrófono”.

Este nuevo dispositivo, este espacio de padres no es espacio para controlar y detentar un poder al cual subordinar a unos adultos “ignorantes” que no saben cómo ejercer su paternidad, sino un espacio que respeta las opiniones y ensayos que cada padre/madre intenta, para explorar la relación con su hijo/hija. Si se reconoce que la paternidad no es asunto de conocimientos, se estará en mayores posibilidades de evitar convertir en una *escuela*, ese nuevo espacio de los padres.

CONCLUSIONES

Las Escuelas para Padres son un dispositivo donde es manifiesto el discurso normalizador de la paternidad, donde la voz del tercero social se pronuncia y desautoriza a los padres.

Se encontró que no se trata de sustituir el saber de los padres por meros conocimientos o información. El saber de los padres hace referencia al saber genealógico, histórico, propio del mito familiar, trama en la que se sitúa su deseo inconsciente, y del que es portador cada padre/madre. Por ello, las respuestas singulares las encontrará cada padre/madre.

No existe entonces, el saber cómo educar, de modo universal; hay una imposibilidad de estandarizar la educación de los hijos. Cada niño es único, cada padre es único, cada vínculo lo es también. Por lo que –se insiste-, no se está en posibilidades de tener respuestas universales.

Al hacer un análisis sobre el conjunto de condiciones que se están dando en el posmodernismo para generar un concepto de paternidad, se encontró que ciertos hallazgos en la ciencia son tergiversados para legitimar un discurso que supone poder estandarizar la paternidad y culpabilizar a los padres de problemáticas sociales. El discurso manifiesto de esas Escuelas para Padres utiliza narrativas que describen, clasifican y etiquetan a los padres.

Surgen entonces las preguntas: ¿Qué intereses están detrás del intento de normalizar la forma de educar a los hijos? ¿Para qué? ¿Para qué convencer a los padres de que en ellos está el futuro de sus hijos? ¿Para qué culpabilizarlos de situaciones que no están en sus manos resolver y que tienen que ver con problemáticas que al Estado le corresponde atender?

Se encontró que existe un interés por parte del Estado en dirigir algunas de sus acciones en torno al fomento de este dispositivo, como la que se dio en el

Estado de Querétaro al reformar la Ley de Educación del Estado de Querétaro, en su fracción X del artículo 58, antes referida. Con ella se obliga a los padres o tutores a asistir a los programas, cursos y talleres que determine la Secretaría de Educación, donde los padres recibirán información y los *prepararán* para que a su vez ellos *informen* a sus hijos cómo el Estado desea que sean *educados*. Éste es un claro ejemplo de la intromisión del Estado, de su interés por ejercer el poder y control sobre los padres y sus hijos, a través de sus Escuelas para Padres.

REFERENCIAS

- Alcalá, M. (2012). *Estallamientos de goce y violencia en el cuerpo social, locura astuta del discurso capitalista*. En: Garate, I. & Marinas, J.M., & Orozco, M. *Estremecimientos de lo real. Ensayos psicoanalíticos sobre cuerpo y violencia*. (pp. 227-243) UMSNH, México: Kanankil.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?*, Barcelona: Paidós.
- Barocio, R. (2004). *Disciplina con amor. Cómo poner límites sin ahogarse en la culpa*. México: Editorial Pax México.
- Benigni, R. (director) & Cecchi Gori Group. Tiger Cinematográfica, Melampo Cinematográfica (producciones). (1997). *La vida es bella*. (La vita è bella) [Cinta cinematográfica]. Italia: Laurenfilm
- Bruer, J. (2000). *El mito de los tres primeros años*, España: Paidós.
- Clemes, H. y Bean, R. (2001) *Cómo inculcar disciplina a sus hijos*. España: Editorial Debate
- Código Civil Federal. (15 de marzo del 2016). México: UNAM.¹¹⁴
- Colín, A. (2004). "Ser padres... camino para toda la vida. Los modelos de paternidad y la transmisión del modelo entre las generaciones". Boletín para padres de familia del ITESM, Número 5. Año 3, enero.¹¹⁵
- ____ (2001), *La historia familiar, la subjetividad y la escuela*. En: Toledo, M., Sosa, E., Aguilar, C. y Colín, A. *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México, D.F.: Paidós

¹¹⁴ Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/1/>

¹¹⁵ Disponible en <http://familiatec.itesm.mx/publicaciones/docs/boletin5/serpadres1.pdf>

- Cossen, F. (director) & Laube, J. y Maubach F. (productores). (2010). *La canción en mí*. (Das Lied in Mir). [Cinta cinematográfica]. Alemania – Argentina: Goethe Institut.
- Chávez, M. (2005), *Tu hijo, tu espejo. Un libro para padres valientes*. México: Debolsillo.
- Dagmar, Ch. (Productor y director). (2001). *Súper bebés* [Video documental]. México: Discovery Health.
- Deleuze, G. (1990) *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Dinkmeyer, D. y McKay, D. (1981a) *Manual del guía. PECES. Padres eficaces con entrenamiento sistemático*. Venezuela: Edit. AGS
- ____ (1981 b) *Manual del padre. PECES. Padres eficaces con entrenamiento sistemático*. Venezuela: Edit. AGS
- Dolto, F. (1996). *La causa de los niños*, España: Paidós.
- ____. (1991). *¿Tiene el niño derecho a saberlo todo?*, España: Paidós.
- Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*, Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2007). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Argentina: FCE. ¹¹⁶
- Freire, P. (2008) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (2001). *Carta 69*. En: *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu, tomo I.

¹¹⁶Obtenido el 6 de octubre del 2014 desde: <http://colegiodesociologosperu.org/nw/biblioteca/los-anormales-m-foucault.pdf>

- Galeano, E. (2012). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, México: Siglo XXI.
- Gordon, T. (1997), *P.E.T. Padres eficaz y técnicamente preparados. Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables*. México, D.F.: Diana
- Grimaldi, C. (2009). "Cuadernos de educación y desarrollo". Revista académica semestral. Vol. 1 No. 9 (noviembre del 2009). Universidad de Málaga.¹¹⁷
- Haddad, M. I., & Ulrich, G. M. (n.f.). *Salud mental y psicoanálisis, una tensión irreductible...* Universidad de Buenos Aires.¹¹⁸
- Hobsbawm, E. (2009). *Historia del siglo XX*, Barcelona: Crítica.¹¹⁹
- Homa, S. (2005) "¿Pueden los legos ejercer el análisis? (Algunas reflexiones sobre el saber del analista)." Rosario.¹²⁰
- Julien, P. (2002). *Dejarás a tu padre y a tu madre*, México: Siglo XXI
- ____ (1990). "La función paterna". Transcripción de la versión oral en español. Seminario inédito, disponible en fotocopias de circulación no comercial, en la Universidad Autónoma de Querétaro.
- Lacan, J. (2005). *Seminario 4. La relación con el objeto*, Buenos Aires: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*, España: Paidós.

¹¹⁷ Obtenido el 3 de febrero del 2015 desde: <http://www.eumed.net/rev/ced/09/cgh.htm>

¹¹⁸ Obtenido el 29, octubre, 2012 desde:

<http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psicoan/059.pdf>

¹¹⁹ Obtenido el 7 de agosto 2014. Disponible en línea en:

<http://books.google.com.mx/books?id=1RIlnwag3mEC&pg=PA6&dq=Hobsbawm+Historia+del+siglo+XXI+Barcelona+critica+2002&hl=en&sa=X&ei=f6JHUtNLOTW2QWImoGwCQ&ved=0CDcQ6AEwAjge#v=onepage&q=Hobsbawm%20Historia%20del%20siglo%20XXI%20Barcelona%20critica%202002&f=false>

¹²⁰ Obtenido el 24 de enero del 2015 desde:

[https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=saber+vs+conocimiento&btnG=&lr=refleso_220206\(1\).doc](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=saber+vs+conocimiento&btnG=&lr=refleso_220206(1).doc)

- Lipovetsky, G. (2010). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J.F. (2006). *La condición postmoderna*, Madrid: CATEDRA.
- _____ (2005). *La posmodernidad (explicada a los niños)*, Barcelona: Gedisa.
- Machado, A. (2010) *Historia medio al revés*, México: FCE
- Mannoni, M. (1998). *Lo que falta en la verdad para ser dicha*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Miramontes, P. (2010). *Río de tiempo y agua. Procesos y estructura en la ciencia de nuestros días*. Ciudad de México, Viçosa, Madrid, Cuernavaca: Coplt ArXives Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México.¹²¹
- Moro, Ó. (2003) *¿Qué es un dispositivo?* EMPIRIA. Revista de metodología de ciencias sociales. No 6, pp.29-46.
- Munro, A. (2013). *Mi vida querida*, México: Lumen.
- Nouss, A. (1997). *La modernidad*, México: Publicaciones Cruz O.
- Nuño, B., Álvarez, J., Madrigal, E., Martínez, B. y Miranda, R. (2006). "Efectos a corto plazo de un programa educativo "Escuelas para padres" sobre el ambiente familiar." *Revista Médica Instituto Mexicano del Seguro Social*; 44 (6): 519-527.¹²²
- Östlund, R. (director) & Hemmendorff, E. y Kjellson, M. (productores). (2014). *Fuerza Mayor. (Force Majeure)* [Cinta cinematográfica]. Suecia, Dinamarca: Golem Distribución.

¹²¹ Obtenido el 10 de junio 2016 desde: <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/TS0007ES/TS0007ES.html>

¹²² Obtenido el 3 de febrero del 2015 desde <http://www.medigraphic.com/pdfs/imss/im-2006/im066e.pdf>

- Pacheco, J. (2009). *Tesis doctoral "Latencia y duelo"*, México: UAQ.
- Paz, O. (2006). *La mirada anterior* en: Castaneda, C. *Las enseñanzas de don Juan*, (pp. 9-23) México: FCE.
- Poniatowska, E. (1986). *Hasta no verte Jesús mío*. México: Lecturas Mexicanas.
- Porge, E. (2015). "Entre voces y silencios.¹²³ Torbellinos del eco". Revista Lapsus Calami. La angustia y lo Unheimlich, No. 5. Buenos Aires: Letra Viva.
- Prado, E., Amaya, J. (2008): *Padres obedientes, hijos tiranos. Una generación preocupada por ser amigos y que olvidan ser padres*. México: Trillas.
- Real Academia Española. (2014 a). Actitud. En *Diccionario de la lengua española* (23. a edición).¹²⁴
- _____. (2014 b). Discurso. En *Diccionario de la lengua española* (23. a edición).¹²⁵
- Rebozo, El. (2013). Editorial en: Illich, I. *La sociedad desescolarizada*, Querétaro: El Rebozo.
- Ribeiro, R. (2014). *Discursos de niños. ¿Qué enuncian? ¿Quiénes escuchan?* en: Colín, A. (Compiladora) *El niño y el discurso del Otro*, (pp. 67-84) México: Kanankil.
- Roa, A. (1995). *Modernidad y posmodernidad, coincidencias y diferencias fundamentales*. Santiago: Andrés Bello.
- Rodolfo, R. (2009). *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*, Argentina: Paidós.

¹²³ Traducido por Ilda Rodríguez y Alejandra Ruíz. Erik Porge : "Entre voix et silences : tourbillons de l'écho", en *Essaim* N° 32, Ed. Érès, Toulouse, 2014, págs. 33-59. [Nota del editor]

¹²⁴ Obtenido el 14 de octubre del 2016 desde: <http://dle.rae.es/?id=0cWXkpX>

¹²⁵ Obtenido el 14 de octubre del 2016 desde: <http://dle.rae.es/?id=DtpVc7a>

- Romero, M. (2005). "Escuela de padres." Revista Educación y Futuro." Número 12. España. ¹²⁶
- Rosado, Y. (2013) *¡Renuncio! Tengo un hijo adolescente, ¡y no sé qué hacer! Guía para que tú y tus hijos disfruten de su adolescencia.* México D.F.: Aguilar.
- Rosemond, J. (2000) *¡Porque lo mando yo!* México: Edit. Libra.
- Schmill, V. (2004), *Disciplina inteligente. Manual de estrategias actuales para una educación en el hogar basada en valores.* México: Edit. Producciones Educación Aplicada.
- Soler, G. (2013). "Cuentos y canciones de Cri-Crí". Vol. 1. Disco 3. México: Sony music.
- Vega, J. (2000) Gaceta universitaria (16 de octubre del 2000) Departamento de Psicología, del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, de la Universidad de Guadalajara.¹²⁷
- Velez, S. (2015). *Tesis doctoral. "En la perspectiva clínica de una manifestación del desamparo en la infancia"*, México: UAQ.
- (19 de julio del 2013) *La Sombra de Arteaga. Periódico oficial del Gobierno del Estado de Querétaro.* Tomo CXLVI No. 35.¹²⁸

¹²⁶ Artículo publicado en la revista: "Revista Educación y Futuro." No. 12. España (págs. 121-135). Al que aquí se tuvo acceso y fue consultado y obtenido en pdf. Por lo que las páginas referidas en este trabajo están en referencia al documento en pdf. Artículo obtenido el 16 de febrero del 2015 desde: [https://www.google.com.mx/search?q=Dialnet-EscuelaDePadres-2047041%2520\(1\).pdf&oq=Dialnet-EscuelaDePadres-](https://www.google.com.mx/search?q=Dialnet-EscuelaDePadres-2047041%2520(1).pdf&oq=Dialnet-EscuelaDePadres-2047041%2520(1).pdf&aqs=chrome..69i57.8286j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8)

[2047041%2520\(1\).pdf&aqs=chrome..69i57.8286j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8](https://www.google.com.mx/search?q=Dialnet-EscuelaDePadres-2047041%2520(1).pdf&aqs=chrome..69i57.8286j0j4&sourceid=chrome&es_sm=93&ie=UTF-8)

¹²⁷ Obtenido el 3 de febrero del 2015, desde <http://gaceta.udg.mx/Hemeroteca/paginas/179/7-179.pdf>

¹²⁸ Obtenido el 16 de marzo del 2015 desde:

<http://www2.queretaro.gob.mx/disco2/servicios/LaSombradeArteaga/>