



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN  
GESTIÓN ACADÉMICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los síntomas de la formación del ser social en la globalización neoliberal.  
Las voces de maestras y padres de familia en zonas urbanas.

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
JORGE LUIS PAZ VÁZQUEZ

Director de Tesis  
Dra. Rosa María Martínez Medrano  
Facultad de Estudios Superiores Aragón.  
División de Estudios de Posgrado e Investigación

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México    Abril 2017



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.

## Índice

**Los síntomas de la formación del ser social en la globalización neoliberal. Las voces de maestras y padres de familia en zonas urbanas.**

<b>Introducción. Notas sobre el encuentro con mi objeto de estudio.....</b>	<b>3</b>
<b>1. Modernidad y Globalización Neoliberal. Signos y síntomas como introducción al problema.....</b>	<b>12</b>
1.1 De las diferentes formas de nombrar la época contemporánea.....	19
1.2 Problematización: Pensar Global para actuar Local.....	22
1.3 Objeto de estudio: Pensar Local para actuar Global.....	30
1.4 Posición Epistémica y Metodológica desde el pensamiento complejo.....	38
1.4.1 Los senderos Metodológicos.....	44
<b>2. El eclipse de la familia y la escuela y el síntoma en la formación.....</b>	<b>54</b>
2.1. La familia y la escuela en el comienzo.....	57
2.2 Los dispositivos pedagógicos en la era digital y el punto de quiebre en la formación.....	60
2.3 La crisis de la autoridad y la crisis de la educación como síntoma de la infantilización moderna.....	72
2.3.1 ¿Y la Escuela y el maestro?.....	83
<b>3 La escuela y el maestro en la encrucijada. Las voces y reflexiones de los docentes sobre el desencuentro en la escuela.....</b>	<b>93</b>
3.1 El maestro en los albores de la Modernidad. La cultura y el surgimiento de los Estados-Nación.....	95
3.2 El maestro en tiempos de la abdicación del Estado. Reformas y campañas para su eliminación.....	99
3.3 El desencuentro cultural en la escuela.....	105
3.4 El maestro como el último eslabón del pacto educativo. Reactivar la relación escuela-familia.....	123
<b>Consideraciones finales.....</b>	<b>129</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>136</b>
<b>Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>139</b>
<b>Apéndices.....</b>	<b>150</b>

## Introducción. Notas sobre el encuentro con mi objeto de estudio

La palabra 'encuentro' es polisémica, tiene varios sentidos y contrasentidos y se puede entender como acción o condición. Puede significar ir a la búsqueda de algo o alguien para concurrir en un mismo sitio o como concertación entre personas sobre un asunto. Como condición puede presentar un contrasentido que es la oposición, desacuerdo o competencia. En cualquier caso puede acontecer como la combinación de la acción y la condición en uno o varios de sus sentidos, incluso los opuestos: *Y cuando al fin se encontraron, después de tan prolongada ausencia, fue tan frenético el encuentro, que para siempre se alejaron.*

Así de ambivalente ha sido el encuentro con mi objeto. No sólo interés, entusiasmo o deseo es lo que me ha movido, sino también, el desasosiego, la animadversión y el goce (en sentido lacaniano). No solamente lo he buscado, es el objeto mismo el que ha salido a mi encuentro, porque cualquier fenómeno social o cultural que nos desafíe, en el esfuerzo por comprenderlo e interpretarlo, nos expone a nosotros mismos y al tiempo en el que vivimos y *estamos siendo*. Entonces el encuentro con mi objeto de estudio, es el encuentro de mis experiencias y pensamientos, de mi formación con la realidad, de mi subjetividad con el mundo. Para fines analíticos puedo escindir mi formación en cuatro momentos que se entrecruzan y superponen como parte de la mixtura de mi vida: la teórica autodidacta y la producida en la universidad; mis experiencias de vida o estética cotidiana; en el ejercicio de la profesión y, nuevamente, en la universidad al ingresar al posgrado.

### Uno

En el primer caso, fue primordial, al igual que mi pasión y predilección por ciertas lecturas y autores, la universidad y el encuentro (en todos sus sentidos y contrasentidos) con maestros, compañeros y amigos. Grandes enseñanzas y aprendizajes durante esta época. Maestras y compañeras concurren en mi formación como experiencia y en mi experiencia como formación.

En este tiempo aprendí que el mundo no se mueve por la acción individual, sino que es lo social la *conditio sine qua non* del cambio [Marx (2010), Escuela de Frankfurt, etc.]. También descubrí que la formación y la educación pueden ser el bastión más importante de los seres humanos contra las desigualdades y tiranías y, algunos de los

medios y formas, por las cuales nos podemos humanizar. Paradójicamente, también pueden ser las armas más peligrosas contra la humanidad, así que son espacios por los que debemos luchar, a los que debemos todo nuestro empeño, sobre todo, los que trabajamos en el ámbito de la educación.

## **Dos**

En segundo lugar, el encuentro con la realidad. Las experiencias en la vida cotidiana, cosas simples si se quiere, que por lo regular pasan desapercibido, pero, que fueron propiciando el encontronazo de mis pensamientos y sentimientos. Por ejemplo, ir de compras con la novia, con algún amigo o familiar y conocer sus gustos, las razones por las que prefieren unas cosas sobre las otras, el tiempo que le dedican a elegir lo que buscan, la vehemencia hacia la moda (lo nuevo) en ropa, lugares, *gadgets*, restaurantes, sitios de concurrencia (reales y virtuales). Eso y más, para lograr una mera satisfacción efímera.

Luego, como padre de familia al salir de paseo, por ejemplo, darme cuenta que el lugar visitado queda en segundo orden; la vivencia o vitalidad de la experiencia se reduce a lo que compras (en eso radica el interés por salir a donde sea) y que el recuerdo que te llevas no es en la memoria sino como *souvenir*. ¿Por qué la formación en tanto experiencia parece diluirse?

## **Tres**

Ya en el ejercicio de la profesión, como maestro y directivo, observar familias en situaciones de precariedad que rentan o viven en casas de cartón y lámina, y sin embargo, con un coche del año, TV de paga, planes de telefonía móvil, ropa de marca, etc. Por otra parte, escuchar que una constante entre padres y madres es no saber qué hacer con sus hijos, no poder controlarlos, no soportarlos y, sin embargo, querer complacerlos en todo, comprarles lo que sea necesario para satisfacer sus deseos (dicen ellos, sus necesidades). Entonces se ve a niños de 3 o 4 años con celular, tablet, laptop o cuanta cosa, por solicitud o no de los niños, los padres compran sin ton ni son. Y no se diga cuando son mayores, ya con sus deseos desbordados e insaciables: jóvenes desde 14 años con motos o coches, que acostumbrados a tener lo que desean, son vulnerables a los vicios y a la vida fácil. Disparidades o disparates como estos que me han llenado de perplejidad.

Otro desencuentro con la realidad que ha provocado que me acerque a este objeto de estudio, es algo que conforme pasa el tiempo se ha ido generalizando. Cuando iba en la primaria o en la secundaria recuerdo que mi mamá era muy enfática con respecto a mis actitudes y la forma de conducirme con los adultos, sobre todo, con los maestros. Siempre fue muy enérgica conmigo cuando la llegaban a citar o recibía quejas de mis maestros. Sin embargo, ahora es unísona la queja de los docentes frente a grupo, al manifestar que se sienten desprotegidos por sus autoridades y por el propio sistema ante los ataques de los padres de familia y de sus alumnos.

Es típico ver a los padres de familia y niños encarando a las maestras y maestros, y agredirlos física y/o verbalmente. Incluso, por el sólo hecho de que el niño(a) diga que lo mira feo, se le amenaza al maestro con realizar diversas acciones en su contra, pues, indignados por tal oprobio y seguros de que tal actitud puede dejar en sus hijos traumas irremediables de por vida, los padres de familia toman las medidas necesarias para que no lo vuelva hacer y sea castigado. No es que pase por alto la violencia por parte de algunos maestros con sus alumnos, empero, se ha vuelto común menospreciarlos y establecer la ley de los padres e hijos sobre éstos, al mismo tiempo que en casa se establece la ley del hijo sobre los padres. Pero, ¿por qué sucede esto? ¿Por qué los maestros están a merced de los padres de familia, y éstos a merced de sus hijos?

#### **Cuatro**

En los talleres realizados para padres y madres de familia, como primer acercamiento al campo empírico, la coincidencia fue la que ya vengo mencionando: problemáticas, desazón, malestar y confusión en lo cotidiano y a la hora de educar. Dicho por ellos mismos, dificultades, exabruptos y groserías en el hogar, que ya no es hogar, simplemente, el lugar que habitan. Y al querer reflexionar sobre las causas, con 'liviandad', ellos mismos enumeran las razones: 'Pérdida de autoridad', falta de límites, complacencia en extremo, falta de tiempo o pretextos para no darlo. ¿Entonces si saben las causas de su malestar? Si, lo saben.

Y en las entrevistas con las maestras, como segundo acercamiento al campo, lo mismo, pero, dicho con una seriedad que cala: falta de respeto entre padres e hijos, y de ambos, a los maestros que se encuentran descubijados por su propia institución.

Tres maestras fueron entrevistadas, pero no es la cantidad, sino, la vasta experiencia y compromiso que se manifiesta en la hondura de sus respuestas, de sus reflexiones y en la preocupación por lo que acontece.

Pudiera hablar más sobre mi experiencia o sobre lo que dijeron los participantes en esta investigación, pero a propósito de la Narrativa como la metodología de acercamiento a este objeto de estudio, termino estas notas con dos narraciones que condensan el cómo y los porqués del encuentro con mi objeto de estudio.

### **Cinco**

La comunicación que tengo con mi mamá siempre ha sido muy estrecha y, comúnmente hablamos sobre cómo nos va. Ella es maestra de primaria y desde que tengo conciencia de lo que implica esto, he visto el empeño y compromiso con el que lleva a cabo su vocación. Para ella ser maestra es eso: un llamado, una de las inclinaciones más bellas e importantes que tiene que realizar el ser humano con las nuevas generaciones, principalmente, con los niños. Entonces, ha sido para mí una fuente de primera mano, una informante permanente de los cambios, ajustes y movimientos en las escuelas y el sistema educativo; también, de la molestia y la queja de los maestros; las marchas que se realizan y en las que ella participa, ante los cambios de política según la administración en turno. Asimismo, me ha contado los casos y situaciones que se presentan en las escuelas que ha trabajado, los problemas entre maestros, con la comunidad y las dificultades para sacar los grupos adelante.

Durante su trayectoria docente, ha recibido diferentes menciones y reconocimientos por su desempeño y el de sus alumnos, incluyendo en las mediciones internas y externas que se realizan en las escuelas. Sin embargo, y pese que sigue obteniendo buenos resultados, en los últimos años he visto cómo aumenta su decepción. Su ánimo es un sube y baja. Expresa que cada vez es más difícil tratar con los padres y alumnos y que las autoridades no brindan ningún apoyo o respaldo.

Como bien saben, al inicio del ciclo escolar, cada maestra lleva a cabo un diagnóstico inicial del grupo que le es asignado, entonces, se realizan diversas actividades que tiene como propósito reconocer el nivel académico con el que reciben a los alumnos en relación al perfil del grado recién concluido y, a partir de ello, implementar las estrategias y jerarquizar las áreas de conocimiento en las que tienen

que trabajar con mayor urgencia; todo eso dosificado en la planeación didáctica y, que es informado a los padres de familia en las juntas de inicio, realizadas a principios o mediados de septiembre al terminar el diagnóstico.

Mi mamá es una maestra muy exigente y le gusta tener un trabajo intenso con sus alumnos, lo cual le ha ocasionado diferentes problemas con los padres y madres de familia, pues no les gusta que les exijan a sus niños o niñas, para lo cual ponen toda clase de excusas y justificaciones para evitarlo: 'lo va a traumatizar', 'es que le tiene mucho miedo', 'ya no quiere venir a la escuela', 'la maestra anterior la dejaba ser', 'es sólo un niño', 'él no tiene la culpa', 'el maestro del año pasado no se lo enseñó' y un largo etcétera, que no son más que el modo de encubrir su indolencia, pues, a mayor exigencia con sus hijos, mayor compromiso adquieren como padres, y eso, en definitiva, no les parece.

Al inicio de este ciclo (2016-17), después de realizar el diagnóstico de inicio, me contaba que el grupo que le asignaron (4° grado de primaria) presentaba un atraso tremendo y que actuó en consecuencia. Por lo tanto, cuando llegó la primera junta con sus padres de familia, preparó los puntos más importantes a tratar, como la forma de trabajo y de evaluación; las características académicas y conductuales que tiene el grupo; las estrategias a seguir y el apoyo que esperaba de ellos.

Sin embargo, el día de la junta, todavía no terminaba de explicarles los resultados del diagnóstico, cuando una mamá la interrumpió y le dijo que no estaba de acuerdo con su modo y forma de trabajo, que estaba muy molesta porque por su culpa su hijo ya no quería venir a la escuela; que el niño llora, tiene miedo, no puede dormir y que ya está 'somatizando' todo lo que ella le ha provocado, situación que nunca le había sucedido, hasta que ella tomó el grupo.

Mi mamá le pidió que se tranquilizara y que al finalizar la junta trataría con ella este asunto, cuando se levanta otra mamá y le grita: ¡No! Vamos arreglar eso de una vez. Yo tampoco estoy de acuerdo como trata a nuestros hijos. Mi hija me ha contado que usted les grita y que ha golpeado a algunos alumnos. No señora -contestó mi mamá- jamás he faltado al respeto, ni agredido a ningún alumno. Si es cierto -dice otra mamá- también mi hijo me lo contó, y por eso ya hablamos todos los papás porque queremos que la quiten del grupo. ¿Cómo se atreve a decirles a nuestros hijos que nunca van a

salir adelante y que siempre van a vivir mediocrementemente y jodidos? Así es que ahorita mismo vamos por la directora para contarle la calaña de persona que es usted y que exigimos su destitución.

Para ese momento ya se habían sumado la mayoría de las madres y la bulla era tal, que no se creería que proviniera de un salón de clases. Mi mamá estaba desconcertada y solicitó a una trabajadora manual que fuera por la directora. Cuando esta llegó con la subdirectora, trataron de controlar al grupo, que tenía cabreados los ánimos. Un papá gritaba: 'Si no sabe o no puede, para que se alquila pinche vieja pendeja'; otras decían que la iban a demandar y que se cuidara en la calle.

Por fin expusieron su enfado, y –con decepción cuenta mi madre- la directora no sabía a quién darle crédito, a pesar, de los muchos años que ha trabajado con ella, incluso en la dirección o de haber sacado el ciclo anterior el mejor resultado de desempeño de grupo en la escuela. A pesar de eso, la maestra con desconfianza le pidió a la subdirectora que fuera por los niños a la clase de cómputo para que ellos expresaran su sentir. Claro que mi mamá no sabía qué esperar.

Cuando ingresaron al salón y los acomodaron enfrente, la directora les preguntó que si era cierto que la maestra les gritaba y les pegaba y que si les había dicho tal o cual cosa; que tenían que ser sinceros porque sus papás estaban muy molestos y ya no querían que ella fuera su maestra. Los niños se quedaron atónitos con semejantes preguntas y lo negaron. Entonces, se le pregunto a cada uno, empezando por el niño que somatizaba. Mientras la mamá lo instigaba diciéndole que no tuviera miedo que ella estaba ahí para defenderlo, que dijera todo, a lo que éste respondió que nunca le había gritado ni pegado la maestra y que uno de los días que no quería venir a la escuela era porque le dolía el estómago, pero, que ya le había dicho a su mamá que se sentía bien y, otro día, porque tenía flojera y quería quedarse a jugar con su *PlayStation*, pero, sólo por eso.

Luego, continuaron con los niños que supuestamente golpeó y había ofendido aludiendo a su condición, a lo cual, respondieron que ellos no habían dicho eso y que la maestra Ceci les exigía mucho, pero, nunca los agredía, al contrario los trataba con cariño. Y así, con cada pregunta sobre lo que acusaban los padres, los niños y niñas se

extrañaban o se apenaban de las mentiras y, también, de la cantidad de groserías que escucharon al entrar al salón, razón por la cual muchos habían corrido a abrazarla.

Resulta que todo fue un cuento inventado por los padres, iniciado por la mamá que decía que su hijo somatizaba y por los rumores que habían escuchado sobre lo regañona y exigente que era la maestra Ceci. Afortunadamente los niños no confirmaron la farsa y la defendieron de sus padres. Aunque no siempre es así, pues recuerdo que los niños y niñas, justamente, de un grupo de cuarto de primaria, me confesaban cómo se pusieron de acuerdo para echar, en ese entonces, a mi predecesor.

Como sea, esta es una de las situaciones más difíciles que mi madre ha tenido que enfrentar como maestra. Lo que llama la atención es que este tipo de situaciones se le han presentado en los últimos años. A veces con los alumnos, otras con las madres y otras tantas entre ambos; eso sí, cada vez más reiterativo y descorazonador. Seguramente algunos se estarán preguntando: ¿Pues en qué estará fallando la maestra? Pues, “si el río suena es porque agua lleva”, a lo que contesto, que estoy de acuerdo, aunque también cabe esa pregunta con respecto a los padres y los hijos, las cuales trataré de responder a lo largo de la exposición.

Para terminar con estas glosas, les comento que hace algún tiempo, un poco antes de entrar al programa de maestría en Pedagogía, del cual es producto este trabajo, volví a ver la película “Terminator 2: El Juicio Final”, estrenada a principios de los noventas en pleno desarrollo digital. No deja de sorprenderme la narrativa cinematográfica como un lenguaje de aproximación e interpretación del mundo, y aunque todo en nosotros va cambiando y la disfruté de un modo distinto, descubrí una escena que me atrapó totalmente. Para dar a entender la multiplicidad de formas con las que me he encontrado con mi objeto de estudio y como un adelanto de lo que viene, dejo el fragmento de la escena que me inquietó, que más que distópica me parece reveladora de nuestro acontecer cotidiano.

Observando a John con la máquina de repente lo vi claro, el Terminator jamás se detendría, jamás le abandonaría y jamás le haría daño, ni le gritaría o se emborracharía y le pegaría, o diría que estaba demasiado ocupado para pasar un rato con él, siempre estaría allí y moriría para protegerle. De todos los posibles padres que vinieron y se fueron

año tras año... aquella cosa... aquella máquina... era el único que daba la talla. En un mundo enloquecido era la opción más sensata.” Sarah Connor-Linda Hamilton (Cameron, 1991)

Esta introspección de Sarah Connor al ver a su hijo con el Terminator, ¿Acaso no fue el presagio de lo que sucedería, todos los días en las casas, las escuelas, el transporte público o en los parques, al ver a los niños y jóvenes absortos en los aparatos electrónicos que han inventado nuestras sociedades? ¿No parece una profecía que anunciaba una nueva forma de abandono de padres y madres?

Lo que sigue es la investigación multirreferencial y exposición de todo esto que hizo acercarme a este objeto de estudio. El objetivo general es: Interpretar los síntomas de la formación del ser social a partir de las voces de padres de familia y maestros (sujetos de la formación) en las zonas urbanas y, la interrelación con los actuales dispositivos pedagógicos, la ideología neoliberal y sus correlatos que, como ontología del presente, sirva de base para construir en un proyecto posterior, un discurso pedagógico que posibilite prácticas disidentes en la formación desde los espacios cotidianos de la escuela y la familia.

En el primer capítulo se explica la construcción del objeto de estudio como campo problemático, en donde se busca articular lo global-local y lo micro y macrosocial como dimensiones necesarias para entender la problemática desde una perspectiva de la complejidad. Se expone la problematización y las preguntas que se derivan de está como ejes de la investigación y que giran en torno a una principal, a saber: ¿Quién es el sujeto de la formación en la actualidad? Pregunta que se intenta responder en el segundo y tercer capítulo. También, se explica la perspectiva epistémica y metodológica, se destacan los elementos más importantes del marco de referencia teórico e histórico y el proceder en el acercamiento al campo empírico.

En el segundo capítulo, se abordan las instituciones básicas de la sociedad y cómo en el devenir del siglo XX, a partir del surgimiento de ciertas ideologías y de otros dispositivos pedagógicos, se han transformado y han sido desplazadas, perdiendo su función y centralidad. Estos aspectos son tratados en relación a mis sujetos de la investigación, específicamente, a los hallazgos obtenidos en el primer acercamiento al campo empírico en los talleres dirigidos a padres de familia, por lo que destacan las

voces y experiencias de los padres y madres en el ámbito familiar y en el trato cotidiano con sus hijos.

El tercer capítulo, que articula los hallazgos y problemáticas expuestas en el segundo, se traslada al ámbito escolar, donde las voces, experiencias y reflexiones de las maestras entrevistadas marcan la pauta de la interpretación y de la exposición. En este apartado se analiza e interpreta el devenir de la figura del maestro en la Modernidad y la influencia de las políticas educativas. También, el desencuentro y las problemáticas dentro de la escuela como consecuencia de lo expuesto en el capítulo anterior y la necesidad de reactivar la relación escuela-familia, teniendo al maestro como el principal eslabón de un nuevo pacto educativo.

En las consideraciones finales se presentan algunas reflexiones sobre los aspectos que la pedagogía tendría que apropiarse y los caminos que necesita seguir, teniendo a esta investigación como referencia para la creación de un proyecto alternativo o al menos, como pauta para una perspectiva de intervención pedagógica disidente en los espacios de la cotidianidad, de la cual pienso ocuparme posteriormente. Y en las conclusiones se menciona lo que faltó por responder, las dimensiones y problemáticas que son necesarias discutir y que me hubiera gustado abordar. También se insta a los diversos actores de la sociedad a resolver las problemáticas abordadas en esta investigación, dada la gravedad de la situación que enfrentamos. Además de esto, todo lo demás que se pueda decir, dependerá de quien lo esté leyendo.

## 1. Modernidad y Globalización Neoliberal. Signos y síntomas como introducción al problema

Pretender hacer un Diagnóstico u Ontología del Presente en el sentido foucaultiano, es decir, un análisis, interpretación y comprensión de la constitución histórica de nuestra subjetividad, aunque solamente sea de alguna de sus aristas o dimensiones, implica reconocerla imbricada en un entramado complejo constituido en el espacio-tiempo y que está determinada de alguna u otra manera por las otras dimensiones.

En el momento que pretendemos saber qué es lo que somos; qué es lo que dejamos de ser; qué es lo que creemos que dejamos de ser o qué es lo que queremos o podemos ser, nos damos cuenta que nos atraviesan las sombras del pasado y se confunden con las ilusiones o fantasías del porvenir. Por eso al preguntarme antropológica y filosóficamente sobre *quién soy yo*, no puedo recurrir exclusivamente a la ontogenia o a mi biografía, sino a la Historia como devenir (*devengo de y devengo a*), como acontecimiento, síntesis y transfiguración de un *ser en el mundo*.

Vattimo siguiendo a Heidegger, aclara que “el ser en el mundo no significa estar relacionado de manera efectiva con todas las cosas del mundo, sino a partir de la totalidad de significaciones, con un contexto de referencias, en el seno de un proyecto que lo dota de sentidos; un proyecto histórico cultural profundamente vinculado con su mortalidad.” (Vattimo, 2000, pp. 105-106). Así pues, mi yo biológico es, también, un yo biográfico y un yo histórico cultural que tiene en común con los demás seres humanos el devenir Moderno; por lo tanto, hacer una Ontología del Presente, es decir, la interpretación de la constitución de nuestras subjetividades, aunque sea visto sólo desde una de sus aristas, implica no omitir lo Moderno como hecho antropológico primordial.

En esta investigación expongo lo que a mi modo de ver son los signos más persistentes en la Modernidad y sus antagonismos, es decir, aquellos aspectos constitutivos que nos permiten hablar del humano propiamente moderno y que hasta nuestros días siguen siendo definitorios, aunque se manifiesten en forma de síntoma.

El síntoma, siguiendo la perspectiva de Slavoj Žižek (1992), es una huella, algo que está ahí pero no está; es un algo espectral o fantasmagórico; un elemento

constitutivo que a la vez obstaculiza la constitución, es decir, es un antagonismo primordial que resiste la simbolización. Es en este sentido como explicaremos algunos signos (significante-significado) latentes de la modernidad y sus manifestaciones como síntoma (significante sin significación o imposible de simbolizar), y cada que se haga mención de estos conceptos, será en esta perspectiva.

Lo Moderno (*Modernus*) significa 'lo reciente' (Morin, 2010), lo nuevo; se trata de la oposición a lo antiguo, a los vestigios del pasado, por lo tanto, a la tradición (Giddens, 2002; Lipovetsky, 2004) que era constitutiva y organizaba las sociedades premodernas; aunque en el inicio de los tiempos modernos lo nuevo era una idea marginal, como lo demuestra el revival de los clásicos en el renacimiento, con el paso del tiempo se convirtió en el signo más radical de nuestra época.

Hablar propiamente de la Época Moderna, nos sitúa en grandes acontecimientos históricos, como el Renacimiento, la invención de la imprenta y el Descubrimiento de América, por mencionar algunos de los más importantes. Cada horizonte histórico tiene sus propios avatares, pero estos horizontes se circunscriben a una época, era o edad y entonces sí, independientemente del devenir histórico, hay una persistencia de claves y signos que caracterizan a ese tiempo; dicho de otro modo, cada época tiene inscrito un *ethos*, o marca distintiva que independientemente de su transfiguración, tiene cierta persistencia hasta el final.

Aclaro, no estoy hablando de leyes naturales de la historia que nos predeterminan, de ninguna manera es un guiño a la epistemología darwinista decimonónica que abundó durante el siglo XX y que encuentra entre sus últimos próceres a Francis Fukuyama que anunciaba el 'Fin de la Historia' (1992) y el 'Fin del hombre' (2003). A lo que me refiero es a una inscripción original, que en tanto 'universo simbólico' (Berger & Luckmann, 1968) la lleva desde su génesis, y desde ahí "comienza a morir, llevando también los gérmenes de su propia destrucción". (Rousseau, 2000, p. 138)

La Modernidad es de naturaleza globalizadora (Giddens, 2002), y la primera globalización moderna constituye la piedra angular de todo lo que pasará hasta nuestros días, es decir, los grandes descubrimientos (las expediciones marítimas en América, Asia oriental y África) y el Colonialismo (conquistas); así como, la invención

de la imprenta, en tanto tecnología de comunicación, serán sucesos primordiales y signos persistentes en el devenir de nuestros tiempos.

Durante el tiempo que va del siglo XV al XVIII, la época de los grandes descubrimientos, se conoce casi todo el planeta y se conquistan civilizaciones, sobre todo, en África y en América. Es la época expansiva y mercantil de los grandes imperios europeos, pero, también del saqueo, esclavismo y opresión de los pueblos conquistados. La era Moderna inicia con el 'choque de civilizaciones', de las no conocidas, y no hay que olvidar que eran los musulmanes los que aprovechaban las discordias intestinas en los reinos europeos para establecer las condiciones políticas y de intercambio.

Actualmente, sucede al revés, son los países occidentales los que aprovechan los supuestos ¿conflictos religiosos? del mundo árabe para imponer sus condiciones políticas y económicas. De la conquista bélica se ha dado paso a las 'tecnologías del yo' (Foucault, 1990) como formas sofisticadas y sutiles de dominio y control sobre las sociedades, sus culturas y los individuos, aunque siempre con el mismo objetivo: saquear sus recursos [Petróleo, agua, especies naturales, semillas, capital humano, etc. (Vandana, 2005)]. Esto que se ha denominado Neocolonialismo o Poscolonialismo (McLaren, 1998; de Sousa Santos, 2006; 2009) se sigue caracterizando por la expansión y el dominio económico, político y cultural, empero, la conquista es por el mar de las informaciones y el flujo de capitales.

Con la invención de la imprenta, la comunicación global se hace posible y con ella la universalización de los ideales de occidentales. El renacimiento y sobre todo la ilustración, serán las revoluciones culturales que enarbolan dichos ideales y, la imprenta el invento que posibilita su mundialización (utilizando la expresión francesa). En la primera etapa de la Modernidad denominada por algunos la era de Gutenberg, "...se crearon las condiciones para elaborar y transmitir una imagen global de las cuestiones humanas; pero en condiciones de mayor refinamiento de los mismos instrumentos para reunir y transmitir informaciones, semejante experiencia se hace de nuevo problemática, imposible" (Vattimo, 2000, p. 17).

Con la televisión y el internet la comunicación y la información se han hipersofisticado. La velocidad y vorágine informativa a escala global produce dos

procesos simultáneos y sintomáticos: por un lado, la universalización cultural, axiológica y epistémica, ha devenido en la homogeneización cultural y la informatización social, lo cual ha hecho problemática la construcción de la imagen global de las cuestiones humanas, en tanto nuestra comprensión entra en el 'grado Xerox de la especie' (Baudrillard, 2000).

Por otro lado, la enciclopedia de los ilustrados como bastión de la historia del espíritu humano hecho palabra, y las escuelas y maestros como los agente encargados de la universalización y socialización del conocimiento y la cultura, son desplazados por dispositivos pedagógicos que surgen a partir de la revolución digital y, el saber reemplazado por bancos informáticos transmitidos por millones de bits a través de un ordenador, como prótesis extensiva del yo, saturado de grandes cantidades de información para consumir en la inmediatez del fenecer del acontecimiento-evento. Así, la "historia de la época tiende a achatarse en el plano de la contemporaneidad y de la simultaneidad, generando la pérdida de la memoria social y la deshistorización de la experiencia" (Vattimo, 2000, p. 17), en parte por lo imposible o sumamente problemático que se ha tornado, la transmisión de la cultura, la formación y la adquisición del conocimiento sedimentado que nos vincula a la historia.

La Modernidad como hecho antropológico, puso al hombre frente a Dios mediante su razón, lo empoderó para que pudiera dirigir su destino. La ilustración tendría aquello como objetivo y el *Sapere Aude* y aquella otra idea de Kant que dice "que el hombre, (...) existe como fin en sí mismo" (González, Pérez 2010, p. 250) son las expresiones definitorias de este proceso de individuación, del primer individualismo moderno donde se pone al humano en el centro del universo en oposición al viejo teocentrismo. La Revolución Francesa, como el cenit de la lucha contra la verticalidad monárquica-divina, adopto dichos preceptos y todos los principios y valores que fueron su estandarte se integraron en la ideología del Liberalismo, que aboga por los derechos humanos, "sintetizados en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789" (González, 2010, p. 251), convirtiéndose, a pesar de los cambios y matices que han tenido desde entonces, en un discurso universal reconocido por la mayoría de los países del orbe.

En las sociedades contemporáneas la ideología de los derechos humanos, que ha sido adoptada por el 'estado de derecho' y que son la base de la democracia, triunfa sin objeción alguna. No existe persona, o eso parece, que no acepte de manera explícita o tácita tal acuerdo. Podría afirmar (con el riesgo que implica tal aseveración) que hasta en los espacios de exclusión, pobreza y marginación en los que se da el vandalismo y se gestan asociaciones delictivas, o incluso, en el crimen organizado y el terrorismo (Atran, citado por Quevedo, 2015) se crea una subcultura en el interior de sus estructuras basada en valores tales como: la fraternidad, solidaridad, amistad, justicia, etc., y que son fundamentales para la cohesión, identificación y funcionamiento.

Por eso, hablar de la crisis de valores -una idea recurrente en la actualidad-, es un error o un juicio parcial, pues, no hay una negación de la 'universalidad' de estos valores, al contrario, actualmente los derechos humanos, la democracia y toda la ideología (neo)liberal constituyen la *mainstream* que determina (*de iure*) a la sociedad en su totalidad, inclusive -aunque de manera sintomática-, a los grupos criminales y terroristas, lo que demuestra el caos de signos en el *melting pot*. Dicho sea de paso, si el inicio de nuestra era fue con el choque de civilizaciones, hoy sería artificioso decir lo mismo. El final de nuestro tiempo es con el 'colapso de las civilizaciones' (Atran, citado por Quevedo, 2015).

Otro aspecto fundante de la Modernidad que presenta antagonismos es el Estado, el cual se creó para salvaguardar la libertad y la seguridad de los individuos (Rousseau, 2000), pero con el capitalismo esos ideales se volvieron contra nosotros. En la actualidad el epítome de la centralidad que adquirió el individuo, se encuentra en la versión radicalizada del culto al yo. El pensador francés Gilles Lipovetsky (2000) explica que el proceso de personalización de los siglos XVIII y XIX, actualmente se ha exacerbado, junto con todos los demás procesos modernos, de ahí la expresión que utiliza para definir la contemporaneidad: "Los tiempos hipermodernos". (Lipovetsky, 2006)

Si el liberalismo (al menos como supuesto) mediante el Estado, reivindicaba la libertad del individuo frente a lo que otrora fueran las estructuras de poder (iglesia y monarquía); en la 'modernidad líquida' (Bauman, 2003) las estructuras se desvanecen o entran en licuefacción, disgregan a la sociedad o se someten a un tratamiento

personalizado. La oferta educativa es uno de los casos: flexibilización curricular en combinación de horarios ilimitados.

Las instituciones separan al Estado de la sociedad (Hirsch, 2007), y éste es sustituido por instancias que pretenden satisfacer y ser la extensión de las necesidades del yo narcisista que moldean todo a su imagen y semejanza, de un yo que construye su identidad a la carta y que dispone de continua y variada información que le permite elegir lo que necesita (marketing), que lo haga sentirse identificado (interpelación) y en total comunicación (conexión). La Web 3.0, es un ejemplo de ello, que puede cubrir todas las expectativas de estos individuos dentro de entornos tecnosociales interactivos, donde cada conexión es el portal a una nueva experiencia que satisface las necesidades particularidades del usuario. De las reveladoras distopías de Ray Bradbury, George Orwell y Aldous Huxley a las distopías de la serie británica creada por Charlie Brooker.

Este es el resultado de la mercantilización de todos los aspectos de la vida, detrás de la fantasía que nos ha vendido la ideología neoliberal: “ser empresario de sí mismo”, a través de la difusión perenne en los *mass media* e internet y la puesta en marcha de diversas estrategias mercadológicas encaminadas para satisfacer la necesidad de construir nuestra identidad a la carta; y hasta escoger (artificialmente) las problemáticas de la sociedad que correspondan a nuestra personalidad: Teletón, causas de Facebook, Change.org, etc., todo esto diversificado y particularizado hasta el infinito y, escoger la pertenencia a “comunidades mediáticas creadas de modo virtual” (Patiño, Manffer, 2010, p. 303) que nos identifiquen. La identidad, la indignación, la sociabilidad, la moral y más, se encuentran en el estadio del ‘*Click Like*’. (Véase el capítulo primero de la tercera temporada de la serie ‘Black Mirror’: “Caída en picada”)

La sociedad fragmentada en parcelas virtuales, integradas por individuos atomizados por estas experiencias, han sido seducidos para creer en la libertad sin límites, aunque, en realidad han sido presa de tecnologías de control y gobierno y de la estrategia de homogeneización que ocupa medios más sofisticados y ocultos. La tesis que se puede extraer de esto es que la sobreexcitación de la singularidad y de la diferencia son homogeneizantes, no tanto en la ambivalencia de la significación, tanto

como en el 'significante rígido' (con el que retoma Zizek el *point de capiton* lacaniano) en el que se pone en marcha, ya no la enajenación del yo, sino el enclaustramiento en lo 'Mismo' y la muerte del 'Otro', esto es, la ilusión (Zizek) o simulación (Baudrillard) de la libertad capitalista. El individuo encerrado en la cápsula de la mismidad, simula la alteridad y el encuentro con el 'Otro' reificado, que sólo sirve para satisfacer los deseos y la falta del sí Mismo. Un ejemplo cotidiano de ello es cuando se dice:

Pues a mí no me interesa lo que la gente piense de mí, yo siempre le enseñado a mi hija que tiene que ser ella misma y no debe importarle lo que la gente diga. Que mientras ella piense que tiene la razón que no le importe lo demás. En mi caso siempre he sido así, cada quien tiene su forma de ver las cosas y pues hay que respetar y si no coincides con alguien pues simplemente alejarte o mantener la distancia, porque yo no voy a cambiar por nadie. Y eso es algo que siempre le he inculcado a mi hija. (T2M35-PRIMIB, 2015)<sup>1</sup>

El patetismo romántico hombre-mujer es otro ejemplo, que no es sino las proyecciones históricas del yo sobre la Otredad para moldearla a su imagen y semejanza -como diría Baudrillard (2000)- "es la extrapolación perpetua de lo Mismo a través de lo Otro" (p. 69), la corrupción de la alteridad, el narcicismo depravado: forma incestuosa y retorcida de aceptar la negación y la proximidad a la muerte.

Estos son algunos de los signos y síntomas de la Modernidad y en ellos mismos se encuentra el germen de su destrucción. Cuánta perplejidad al descubrir que los valores que fueron los principales motores de la civilización occidental son como el canto de las sirenas: te seducen a la vez que te debilitan y te conducen al fin. Quizás podría decirse, que el descubrimiento de América ha sido el hecho más trascendente de nuestra época; ahí se encuentra el germen del comienzo y el fin de nuestra época y, Cristóbal Colón lo supo, pues en el diario de su primer viaje en 1492, afirma haber visto sirenas en el Nuevo Mundo. Aquí el extracto de la transcripción de Fray Bartolomé de las Casas:

---

<sup>1</sup> A partir de este momento se encontrarán este tipo de citas, que son ejemplos, reflexiones o información relevante que proporcionaron mis informantes en el acercamiento al campo empírico durante el proceso de la investigación, en dos modalidades: Talleres con padres de familia (T1, T2 o T3) y entrevistas a docentes (E1, E2 o E3). Como señalo en los paréntesis, así comienzan las abreviaturas de las referencias empíricas y, de este modo podrá distinguirse a qué fuente pertenece. Para los detalles del acercamiento al campo empírico: *vid. infra*, apartado 1.4.1 Los senderos Metodológicos, pp. 42- ss.

El día pasado, cuando el Almirante iba al río del Oro, dijo que vio tres sirenas que salieron bien alto de la mar, pero no eran tan hermosas como las pintan, que en alguna manera tenían forma de hombre en la cara. Dijo que otras veces vio algunas en Guinea, en la costa de la Manegueta. (Colón, 1892, p. 144)

Así es, Colón fue el primero que escuchó el canto de las sirenas, y él condujo a la humanidad a ese tanático deleite. Ese canto anunciaba el principio y el fin en una lengua que nadie conoce, empero, ahora podemos suponer que su canto decía: 'Jouissance ideológica' (Zizek, 1992). ¿Qué más podría decir si el encanto de las sirenas, como objeto de deseo, es una ilusión que oculta la mentira y la muerte?

### **1.1 De las diferentes formas de nombrar la época contemporánea**

Los antagonismos y las contradicciones sistémicas de la Modernidad se han radicalizado en nuestra época, a partir, de ciertos acontecimientos e invenciones que han producido formas y manifestaciones inéditas en nuestras sociedades. Durante el siglo XX, el mundo sufrió una serie de transformaciones en todos los niveles de la realidad que marcaron profundamente a la humanidad. Las dos guerras mundiales, las crisis económicas, los totalitarismos y las dictaduras desgarraron a las sociedades y sus individuos, poniendo en evidencias que el desarrollo científico, tecnológico y económico no son lineales ni progresivos y no conllevan causalmente al orden y progreso comtiano o a la libertad, la igualdad o la fraternidad; valores enarbolados en la incipiente Modernidad a partir, sobre todo, de lo que Eric Hobsbawm (s.f.) denominó 'la revolución dual', esto es: La Revolución Francesa y la Revolución Industrial; la primera en oposición a las monarquías y su verticalidad divina y de la que surge el liberalismo como el basamento ideológico de esa lucha y, la segunda como el momento paradigmático y fundacional de la transformación del mundo y sus recursos a partir de la aplicación del conocimiento científico a la técnica.

El siglo XX representa también un parteaguas en la era Moderna. Entramos en una 'Segunda Modernidad' (Beck, 2007), 'Modernidad tardía' (Giddens, 2002), 'Modernidad Líquida' (Bauman, 2003), 'Posmodernidad' (Lyotard, 2000), 'Hipermodernidad' (Lipovetsky, 2006) o 'Transmodernidad' (Rodríguez, Magda, 2004). Estas son las nuevas y más reconocidas categorías con las que se define a la época contemporánea.

Cada una de estas categorías analíticas tiene sus particularidades, no son un corpus teórico unificado, sino un conglomerado de posturas y perspectivas que ponen acentos y matices en diferentes dimensiones o procesos sociales, aunque la revolución tecnológica en las comunicaciones y en la información es considerada crucial, un momento de escisión histórica que ha modificado significativamente y estructuralmente las sociedades modernas. El Fin de “La Galaxia Gutenberg” (McLuhan, 1985) llega con el surgimiento de la Era de la Informática y las Comunicaciones, producto del avance vertiginoso de la telemática, que se caracteriza por una súbita eclosión de la información y la comunicación en todo el planeta; convirtiéndose la información en una vorágine que ha trastocado todos los espacios del humano y, en el equivalente al dinero: en un valor simbólico de intercambio que en muchos de los casos es equivalente al ‘capital económico’. Daniel Bell (2006) las denominaría Sociedades Postindustriales, que las describe como un tipo de sociedades que transitan hacia un modelo basado en la información y el conocimiento; si anteriormente la imprenta era la base de la sociedad industrial, ahora son las tecnologías de la telemática las que sustentan este nuevo escenario histórico. También se habla de las Sociedades del Conocimiento (Peter Drucker, s.f.) o Sociedades de la Información (Yoneji Masuda, s.f.), categorías con las que se busca interpretar la morfología de la época contemporánea dominada por la información y la comunicación, así como, entender el impacto que ha tenido en las sociedades y los individuos.

Las tecnologías de la comunicación y de la información han sido la causa fundamental de un fenómeno determinante, a saber: La Globalización, que hace del mundo un sistema totalmente interconectado (financiera, cultural, política, social, etc.). Ya mencionamos que la Globalización es parte de la naturaleza moderna, pero, en la época reciente hablar de ella es adentrarse en un mundo laberíntico de ideas y posturas respecto al fenómeno, pues ha sido uno de los temas que durante las últimas dos décadas ha suscitado revuelo y discusiones interminables entre académicos, políticos, empresarios y sociedad civil (ONG's), y del cual se han hecho una variedad de interpretaciones -dependiendo de la posición epistémica y política-, las cuales van desde la promesa de un mundo mejor, hasta los que la vinculan con el caos global. El hecho es, que siendo un término relativamente nuevo ha tenido una difusión

exacerbada y actualmente no hay país en el que no se sostengan discusiones en torno a éste, o en el que haya reacciones al fenómeno por parte de movimientos ciudadanos que se han proliferado en todos los continentes, sobre todo en la última década.

La Globalización o Mundialización para los franceses, se caracteriza por su multidimensionalidad y multirreferencialidad y, la relación e implicaciones de las múltiples aristas y niveles de la realidad, se articulan a procesos antitéticos, que van de lo local a lo global, de lo económico a lo subjetivo y viceversa. La complejidad del fenómeno dificulta su comprensión y siempre se está en el riesgo de caer en reduccionismos y visiones fragmentarias del mismo. De ahí que existan tal variedad de posturas teóricas e ideológicas y de interpretaciones, empero, un punto de coincidencia pese a las discrepancias es considerar a la Ideología Liberal Avanzada o Neoliberalismo su adjetivo, más aún, el adverbio de nuestro tiempo, que se establece con fuerza a partir de los años ochenta. La pareja maldita –así fue denominada- que en ese entonces encabezó esta diatriba política, fueron Ronald Reagan y Margaret Thatcher y, hoy es la característica fundamental del actual proceso de globalización, que no equivale a la globalización misma, pues las dimensiones de ésta son muy diferentes a la de los siglos precedentes (Giddens, 2002).

Reitero, el Neoliberalismo da forma y sobrecarga de significaciones a la Modernidad y la Globalización contemporánea y con el fin de la guerra fría y la caída del bloque socialista, se coloca como el Pensamiento Único. “¿Qué es el pensamiento único? La traducción a términos ideológicos de pretensión universal de los intereses de un conjunto de fuerzas económicas, en especial las del capital internacional.” (Chomsky & Ramonet, 1995, p. 52); un discurso mediante el cual, instituciones supranacionales logran infiltrar sus redes de control sobre los estados y las sociedades.

Se puede decir que está formulado y definido a partir de 1944, con ocasión de los acuerdos de Bretton-Woods. Sus fuentes principales son las grandes instituciones económicas y monetarias –Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, etc.- quienes, mediante su financiación, afilian al servicio de sus ideas, en todo el planeta, a muchos centros de investigación, universidades y fundaciones que, a su vez, afinan y propagan la buena nueva. (Chomsky & Ramonet, 1995, p. 52).

Entonces, la Globalización Neoliberal "...es la etapa actual de una era planetaria que se inició en el siglo XVI" (Morin, 2010, p. 57) con la Modernidad y se considera la versión más rapaz y destructiva del capitalismo; actualmente en una profunda crisis (Wallerstein, 2003), sobre todo, a partir de los sucesos del 2007-8, con el estallido de la burbuja inmobiliaria que decanto en el colapso financiero mundial, la mayor catástrofe económica de la historia después de la depresión del 29', que perdura hasta el día de hoy, y de la que no sabemos ni cómo, ni cuándo vamos a salir. De tal forma que en los albores del S. XXI, el sistema-mundo 'moderno' y 'capitalista' experimenta –utilizando la expresión de Karl Polanyi (1944)- 'la gran transformación', teniendo al Liberalismo Avanzado o Neoliberalismo como el 'Gran Relato' de nuestro tiempo. Este es el contexto histórico global en el que se inscribe la época contemporánea y la dimensión macrotemporal y macroespacial de esta investigación.

## **1.2 Problematización: Pensar Global para actuar Local**

El presente trabajo, tiene el título: "*Los síntomas de la formación del ser social en la Globalización Neoliberal. Las voces de docentes y padres de familia en zonas urbanas*", el cual se inscribe en una perspectiva de la complejidad de la que recupero la fórmula "pensar global/ actuar local; pensar local/ actuar global" (Morin, 2010, p. 54) y, en esta dialéctica del pensamiento complejo es que se construye la 'problemática' que origina la necesidad de investigar este 'objeto de estudio', dos procesos epistémicos interdependientes que solamente para fines analíticos de la exposición son separados: "Problematización: Pensar Global para actuar Local" y "Objeto de estudio: Pensar Local para actuar Global", aunque reitero que son momentos del movimiento de apropiación dialéctica del pensar.

Decía que vivimos en tiempos de la Globalización Neoliberal y una de las ideas centrales que suscribe la investigación es que a partir del fin de la Guerra Fría y la caída del bloque socialista, podríamos decir, el último dique contra el capitalismo, se instaura la ideología neoliberal como 'el sentido monolítico y baremo' de las relaciones económicas, políticas e intersubjetivas (sociales), así como, de la producción del saber y la cultura; se consolida como 'el universo simbólico' (Berger & Luckmann, 1968, pp. 118 y ss.) del Mundo-Vida y del Ser en el mundo. En la ontología del presente el

Neoliberalismo adquiere un carácter inmanente, por la naturaleza *per se* de este proyecto hegemónico geopolítico y las condiciones sistémicas, tecnológicas, estratégicas y culturales de las que se sirve.

Dos aclaraciones importantes: Primero, no olvido que el Socialismo Real fue precursor de los totalitarismos, que fueron parte de las tiranías del siglo XX y causantes de estragos sociales y violaciones de los derechos humanos en sus regímenes. Simplemente utilizo la caída del bloque socialista como referencia histórica del desencanto y abandono del marxismo por parte de los intelectuales y grupos sociales que lo consideraban la alternativa económica y política al capitalismo.

Y segundo, la 'Ideología' como un concepto clave de la investigación, será trabajada, principalmente, desde la perspectiva de Slavoj Žižek (1992; 2010; Wright, 2004; Fiennes, 2012), que la concibe como "una matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible, entre lo imaginable y lo no imaginable, así como los cambios producidos en esta relación" (Žižek, 2010, s.p.). La Ideología mantiene una relación dialéctica con la 'Verdad', inversa pero a la vez paralela, se oponen y superponen. Son la síntesis *a priori* de intenciones y la manera *a posteriori* de dar cuenta de '*lo que es*', siempre en relación al poder.

El poder hoy está en la comunicación y la información (Castells, 2009) que son la superestructura del sistema mundo capitalista, que opera desde la racionalidad abstracta de la economía, el sistema financiero y corporativo, los cuales en las últimas décadas han utilizado todos los recursos necesarios para afianzar su control sobre los estados y las sociedades. Los resultados han sido desastrosos y devastadores y no sólo en las economías (Stiglitz, 2010), sino con implicaciones multidimensionales que han producido anomalías en diversos niveles de la realidad y que han puesto en crisis al sistema-mundo (Wallerstein, 2003; Shiva, 2005; Morin, 2010; Klein, 2015; Nadal, 2013, 2014, 2015, 2016; Roberts, 2014, 2016; Amín, 2016).

Aunque las circunstancias sean graves y caóticas, en tiempos de crisis es cuando debemos aprovechar las posibilidades, los resquicios, las hendiduras, las escisiones en el entramado de la realidad para redefinir y elaborar nuevas formas de sentido para actuar en el mundo que deviene en otro y tratar de superar -en el sentido hegeliano-, las problemáticas sociales más acuciantes de nuestro tiempo: la pobreza y la

polarización social por la creciente desigualdad económica y cultural; el desempleo, el déficit de la oferta de trabajo, la caída salarial y los abusos a los derechos laborales.

Al respecto, apareció en Europa una iniciativa que se denomina 'La Renta Básica' o 'Renta Básica Universal' (Hirst, 2015; Raventós & Wark, 2015; Arcarons, Raventós y Torrens, 2015; Uribarri, 2015) que es una propuesta radical y alternativa en contra de las formas neoliberales de recaudación de impuestos y la distribución y reparto fiscal. Ha estado en debate, específicamente en España y Grecia, y en este 2016 se realizó un evento para analizar y discutir el tema en la Cámara de Senadores de México. Lo destacable es que es una propuesta económica, política y administrativa viable según los estudios de diferentes economistas, sociólogos, expertos financieros, etc., y esto nos convoca a unir fuerzas desde los otros ámbitos.

Otros problemas que necesitamos erradicar son la violencia que se da en todos los modos, niveles y estratos sociales; evitar la destrucción de ecosistemas y la consumación de los recursos naturales, cambiar el paradigma energético que tiene en vilo a la humanidad, consecuente de la racionalidad económica capitalista y su perniciosa 'ideología del crecimiento'; construir proyectos ciudadanos que contrarresten la corrupción, la ilegalidad y el desamparo en el que se encuentra la sociedad con respecto a los sistemas representacionales y partidistas, y en general, del descobijo del Estado y sus instituciones. Un ejemplo reciente en este sentido, es la iniciativa que se ha denominado 'Poder Antigandalla' y que es puesta en marcha por ciudadanos de la Ciudad de México (CDMX) que quieren fomentar la buena convivencia y construir una cultura de la legalidad en la ciudad, contrarrestando el uso arbitrario del espacio público por parte de ciudadanos y autoridades y las acciones y actitudes que están en detrimento de la sana convivencia.

También, tenemos que combatir la inseguridad del país, que tiene como máxima expresión al crimen organizado y el narcotráfico; organizaciones delictivas que operan como cualquier empresa capitalista, utilizando las narrativas neoliberales para formar a sus huestes, con tal éxito, que han 'instituido' una pseudocultura que se ha irrigado en nuestra sociedad. Por una parte, esto es resultado de la crisis del Estado y sus instituciones que, paradójicamente, se suponen como las instancias de lucha para su erradicación y, las encargadas de brindar seguridad y las condiciones objetivas para el

desarrollo y crecimiento social, cultural y económico de la sociedad; y por otra parte, íntimamente relacionado con lo anterior, por la interpelación sintomática y antagónica (Zizek, 1992) de la 'ideología del éxito', pues, al no haber las condiciones, estructurales, materiales y simbólicas suficientes para alcanzarla (tarea del Estado), los individuos quedan vulnerables ante el embate de estas organizaciones criminales que prometen la consecución de la fantasía<sup>2</sup>.

El éxito, como una narrativa hipermoderna, es correlato del individualismo neonarcisista y consumista (Lipovetsky, 2000; 2003, 2006), y estos han generado una manera de ser y estar en el mundo y una forma particular de goce y de subjetivación: de desear, valorar, mirar y relacionarse con las cosas y las personas (temas fundamentales para la Pedagogía). Estas ideologías que se desprenden de la racionalidad económica capitalista moderna, producen y son producto de la mercantilización de la existencia con todos los antagonismos y antinomias que eso implique.

Luego, las manifestaciones y movimientos sociales, las reacciones virulentas y la proliferación de toda clase de trastornos psíquicos (como el aumento exponencial de suicidios), oscilan entre la 'anomia' durkheimiana y la anomalía kunniana, es decir, entre el descontento generalizado a nivel nacional y global, y la sintomática de la crisis de nuestro paradigma social. De ahí la necesidad de actuar ante estos problemas acuciantes de la realidad si no queremos un efecto Lampedusa: "Que todo cambie para que todo siga igual" (Giuseppe Tomasi di Lampedusa, s.f.).

Desde esta perspectiva -la que asumo como mi posición ético-política y por la cual justifico mi incursión en esta problemática-, es que se han dado reacciones sociales en todo el mundo, algunas de mayor duración e intensidad que otras. Han surgido movimientos sociales denominados antisistémicos, anticapitalistas, antiglobalización, ecologistas, feministas, etc., en los que participan también intelectuales y artistas, y que pretenden la adhesión social global a partir de impulsar ideas para la transformación

---

<sup>2</sup> A modo de ilustración, por ejemplo, está el caso de "un joven mexicano recluido en un penal de máxima seguridad después de hacerse pasar por miembro de un peligroso cártel de narcotraficantes a través de la red social Facebook, donde publicaba fotografías y mensajes amenazadores." (Sin embargo, 2015); y en Aristegui Noticias (2014) el siguiente encabezado: "Liberen al Chapo. No queremos otra guerra, 3 marchas en Sinaloa a favor de liberarlo". Véase también el documental: *Narco Cultura* (Schwartz, 2013).

del sistema-mundo. También en países latinoamericanos, a nivel local-nacional, existen movimientos contra sus gobiernos y las políticas económicas y sociales que imponen.

Esto demuestra un escenario signado por convulsiones a nivel mundial, por ejemplo: La Primavera Árabe en África, el Movimiento estudiantil en Chile, Occupy Wall Street en EU, Piqueteros en Argentina, Sin agua en Perú, Sin tierra y Sin Techo en Brasil, Movimiento 15-M en España, el EZLN y, más recientemente, los movimientos #YoSoy132, #TodosSomosPolitecnico, #TodosSomosAyotzinapa y la lucha del magisterio en México contra la reforma educativa del 2012; también podemos agregar nuevas formas de manifestación a través de la telemática, específicamente, por las redes sociales y espacios multimedia (Twitter, Facebook, Myspace, YouTube, Blogger, etc.), y en esta línea tenemos a Wikileaks y Anonymous. Todo esto, decía, como reacciones sintomáticas de la misma crisis sistémica y de la transformación histórica en curso (Wallerstein, 2003; Morin 2010).

Las demandas de estos movimientos apuntan a distintos niveles de la realidad: El medio ambiente, la economía, la política, la cultura, la sexualidad y sus tipificaciones, la democracia, la inseguridad, la desigualdad, la pobreza, el desempleo, las políticas educativas y los bajos resultados en este campo, y en general, la falta de alternativas y oportunidades. La diversidad de temas dificulta la comprensión de las diferentes aristas que se implican, sin embargo, en todas las demandas existe una coincidencia epistémica y política, no siempre explícita ni clara, pero si intrínseca a la sintomática general, a saber: la creación de nuevas formas de pensar y actuar en cada uno de estos ámbitos en demanda y, la transformación del sistema-mundo, o sea, de las condiciones estructurales, económicas, normativas, legales, axiológicas, políticas e institucionales que organizan el sistema actual.

Es en este sentido en el que inscribo mi proyecto, pues como agente del ámbito educativo a nivel básico, asumo la necesidad de participar activamente en estas luchas y que desde ésta trinchera, también seamos actores principales (no espectadores) de la transformación. Este es el *leitmotiv* que me hace pensar en este proyecto: la voluntad de intervenir, esto es: lo que considero una necesidad apremiante de tomar conciencia de esta crisis histórica y actuar en tanto praxis ético-política y estética.

Evidentemente el reto sobrepasa a un trabajo individual y académico, pues en el caso de los espacios de producción de conocimiento como las universidades, se precisa de trabajos interdisciplinarios en comunidades científicas no sólo comprometidas con la verdad, sino con la transformación social, que contribuyan a pensar la humanidad que queremos y el modelo antropológico subyacente (aquí la pedagogía entra en escena); más aún, se requiere de una ofensiva en múltiples direcciones y la participación de la sociedad en su conjunto, además del consenso de fines compartidos en proyectos alternos y disidentes al *Establishment* que nos expropia las opciones

A pesar de las dimensiones del reto, considero que la inacción es más grave, por eso, ante las circunstancias descritas es que quiero hacer mi aportación y la Pedagogía debe formar parte de esos esfuerzos, epistémicos, ontológicos y políticos, comenzando por la autocrítica, pues, ya sea de manera directa o indirecta, juega un papel en todas las aristas problemáticas, específicamente en la educación y la formación, pero no exclusivamente; o si, pero sólo si éstas no se circunscriben únicamente a la escuela; hago tal afirmación porque parto de la tesis de que existe un horizonte pedagógico que desborda los límites del espacio escolar y que es constituyente de la trama cultural en un horizonte histórico determinado; por eso, es preciso conocer el papel de la pedagogía en el estado actual de las cosas.

Bien sabemos que la educación y formación enfrentan innumerables problemas y grandes desafíos en este siglo XXI. Muchos de estos de la competencia del Estado y de las autoridades educativas, pero otros tantos, de las comunidades educativas (directivos, docentes, alumnos y padres de familia). También sabemos que el espacio-dimensión, potencialmente transformador por excelencia que tenemos a nuestro alcance los pedagogos y educadores en general y en el que podemos tener mayor influencia es en la vida cotidiana de las escuelas, particularmente en el espacio áulico, pero también, y esto no es menos relevante, en la relación que establecemos con nuestros alumnos, los padres de familia y la comunidad escolar en general, es decir, la escuela y el aula no sólo son espacios de encuentro y producción cultural, sino también pueden y deben ser habilitados para la acción política.

La convivencia en la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la socialización y sociabilidad y, en general, los procesos de educación y formación que exceden el espacio escolar, representan espacios de subjetivación en los que entran en juego nuestras ideas, valores, creencias, expectativas, carencias, intereses y deseos y se ponen en evidencia, explícita o implícitamente, en nuestro lenguaje, expresiones, actitudes, acciones y conductas; entonces, además de las pautas, normas y programas institucionales, aquello también se convierte en el marco que determina y condiciona la intersubjetividad escolar.

Si tomamos como punto de partida lo que señalaron antaño los padres de la Pedagogía Moderna de tomar en consideración las disposiciones, capacidades, etapas, inclinaciones, etc., de los educandos (Comenio, 2012; Rousseau, 2011; Pestalozzi, 2011) o como lo recitan los manuales y programas del sistema educativo nacional (Plan de Estudios 2011 de Educación Básica), se hace imprescindible y necesario que nosotros los educadores seamos conscientes no sólo de las determinantes psicológicas y cognitivas del educando, sino también de sus predisposiciones culturales y socioeconómicas, que van a condicionar y constituir su Formación (experiencia, lenguaje y valoraciones).

Este campo problemático que ensancha los márgenes de la reflexión e intervención pedagógica es el que quiero mirar desde una Pedagogía de Disensión. Mirar “la escuela desde afuera” (Tenti, 2001), para reconocernos dentro de un entramado material, cultural y simbólico que configura nuestra subjetividad, la de nuestros estudiantes y la comunidad escolar, y reconocer los otros dispositivos pedagógicos no escolares que se han convertido en espacios centrales de la subjetivación.

Un dispositivo pedagógico será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. *Aquel espacio* que esté orientado a la constitución o a la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma. (Larrosa, 1995, p. 291)

Una lectura así, que mueve las coordenadas pedagógicas hacia la experiencia y la formación en sí del sujeto, entendiendo la formación como la reflexión de la articulación sujeto, cultura, sociedad y conocimiento, nos puede permitir tener más elementos para resolver, no sólo los problemas que más aquejan a las escuelas, sino en general los que implican la educación y la formación en tanto proyecto antropológico en nuestro horizonte histórico.

En esta investigación, el análisis y la interpretación está centrado en nuestro horizonte pedagógico moderno atravesado por la Globalización Neoliberal que es constitutiva de los procesos de subjetivación, mediante dispositivos y discursos con los cuales se construye la experiencia de sí y su relación con el mundo; dicha experiencia sobrecargada por ese sistema de sentidos y significaciones denominado ideología neoliberal y sus correlatos, que en su status de 'matriz generativa' (Zizek, 2010), se colocan como mediación (Lonergan, 2008, p. 263) del individuo en el 'sistema-mundo capitalista' (Wallerstein, 2003), por lo tanto, como significantes constituyentes de la subjetividad (Larrosa, 1995) y, ésta en su posibilidad contingente, también constituyente del sistema.

Asumiendo la complejidad del planteamiento, trataré de no perder de vista las dimensiones estructurantes del problema, pero nunca en detrimento de la centralidad planteada, en síntesis: la pedagogía de nuestro tiempo inscrita en la ideología neoliberal y sus implicaciones problemáticas en la formación del sujeto y del ser social.

En este punto es necesario señalar que concibo a la Formación como el objeto de estudio de la Pedagogía (Meneses, 2002; Zémelman & Gómez, 2005; Hoyos, 2010) y como tal le corresponde la reflexión del modelo de humano que necesitamos. En este caso la intención es aportar elementos a la teoría pedagógica, desde una Pedagogía de Disensión, que contribuyan a los esfuerzos de pensar al humano de otra manera. ¿Por qué de disensión? Porque no hay un sentido unívoco de Pedagogía ni de teoría pedagógica (Meneses, 2002, p. 14), sino una diversidad de enfoques y perspectivas, algunas de ellas, correlato de la ideología a la que nos queremos oponer. Entonces, ante el triunfo del Neoliberalismo como pensamiento único y la pauperización y debacle social como su corolario ¿Quién es el sujeto de la formación en las condiciones y transformaciones actuales? ¿Cómo podemos incidir y participar desde el campo

pedagógico en el trance y devenir del mundo? ¿Qué tipo de pedagogía y, por lo tanto, formación necesitamos impulsar en estos momentos de coyuntura histórica? ¿Qué pedagogía tenemos que pensar para enfrentar los retos y problemáticas de la formación en el S. XXI?

La pregunta por el sujeto, fundamental en esta investigación, es la primera que tenemos que responder y es fundamental porque para plantear alternativas tenemos que conocer el sujeto del que estamos hablando, saber sus características y las tensiones que enfrenta como 'ser sujeto' de la formación. Además, porque un proyecto de formación no puede ser designado a los otros desde el solipsismo, lo cual redundaría en el mesianismo de ciertos autores de teorías pedagógicas y educativas o en el error institucional de omitir y descartar a los otros en la construcción de un proyecto que les compete, negando así la construcción social de la realidad. En este caso lo que se busca, es partir del reconocimiento de los sujetos de la educación (por lo tanto, de mí mismo), recuperando sus experiencias y necesidades, algo de lo cual me ocupo en el objeto de estudio, tratando de no perder de vista la observación freireana (Freire, 2005) de que lo que hagamos por *los otros* tiene que ser *con ellos* y *desde ellos*, lo que da paso al *nosotros*.

### **1.3 Objeto de estudio: Pensar Local para actuar Global**

El punto nodal de la problematización es el devenir de la Modernidad en tiempos de la Globalización Neoliberal y los que significa en nosotros y en nuestras vidas. Mencionaba a modo de sumario las implicaciones y consecuencias que ha tenido como significativo de la Modernidad contemporánea y los síntomas que ha producido desde su implementación, denunciados por diversos autores desde distintas disciplinas. El interés central de esta investigación son las cuestiones subjetivas desde coordenadas pedagógicas, y este es el primer acotamiento que hago, y con la intención de localizar más el objeto, formulé las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Cómo podemos incidir y participar desde el campo pedagógico en el trance y devenir del mundo? ¿Qué tipo de pedagogía y, por lo tanto, formación necesitamos impulsar en estos momentos de coyuntura histórica? ¿Qué pedagogía tenemos que pensar para enfrentar los retos y problemáticas de la formación en el S. XXI?

En primer plano, estas preguntas pertenecen fundamentalmente al orden epistemológico, pues no doy por sentado, ya sea por tradición teórica o investigativa, lo que corresponde a los márgenes de la Pedagogía, sino que existe una necesidad que surge de la realidad misma de seguir reflexionado sobre sus objetos, campos teóricos y problemáticos, o sea, en tanto me pregunto sobre las dimensiones de la realidad sobre las que podemos reflexionar y la intervención posible de la Pedagogía, pues al parecer existe, salvo algunas excepciones, un acuerdo tácito en situar la reflexión pedagógica en los linderos de lo escolar.

Cuando se abordan los diferentes temas de la formación o educación, la mayoría de los estudios e investigaciones, aunque analicen los impactos y correlaciones de la familia, la cultura, la política, la economía, etc., siempre son con la intención de comprender estas influencias en los sujetos en tanto su identidad como educandos, educadores, gestores y directivos, y en tanto sus experiencias educativas, competencias docentes y de alumnos; el rendimiento escolar, los resultados académicos, la eficacia curricular, la eficiencia terminal, la deserción, el desempeño docente, los métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje; la evaluación, la formación en su acepción de especialización en algo, etc., por supuesto, necesario y fundamental para entender el fenómeno educativo, sin embargo, en este proyecto mi intención al hablar de formación, no sólo será privilegiando aquella que posibilita la escuela, sino también la de aquellos espacios y dispositivos pedagógicos que desde nuestro nacimiento se han convertido en constituyentes de la subjetividad; ganando terreno y suplantado a la familia y la escuela como instancias que antaño les correspondía la socialización primaria (Berger & Luckmann, 1968) y la primera formación.

Este desplazamiento que podríamos denominar crisis de las instituciones primarias de la sociedad, lo anticiparía, en los años cincuenta del siglo XX, Hannah Arendt (1996) en su ensayo "La Crisis de la Educación" y, está vinculada con el proceso de individuación (Lipovetsky, 2000; 2006) y la crisis estructural de las instituciones en la Globalización Neoliberal de la Modernidad Líquida (Bauman, 2003), donde los dispositivos pedagógicos, como la televisión y las redes sociales, se vuelven la piedra

angular de la subjetivación y los principales medios por los que se transmite su ideología.

Tales procesos han generado una sintomática social que para comprenderla pedagógicamente, propongo pensar de manera articulada: los dispositivos pedagógicos (incluyendo la escuela y la familia) de la actualidad y sus narrativas (ideología), los desplazamientos de lo que otrora fueran las instancias básicas o primarias de la sociedad, las implicaciones y, la forma en la que se manifiestan cotidianamente en el proceso de formación del sujeto. Por eso es inminente y necesario, responder: ¿Quién es el sujeto de la formación en la actualidad? La cuál es la principal pregunta y preocupación que guía esta investigación y que junto con las preguntas de localización de mi objeto, me obligan a definir y posicionarme desde una concepción de la Pedagogía que sea subyacente a este planteamiento.

Así que partiendo del entendido que la Pedagogía siempre es parte de un proyecto antropológico, aquí se entenderá (para no entrar en el debate de si es ciencia, disciplina o arte, etc.) como el espacio de construcción de saberes, conocimientos, métodos y técnicas que tiene como objeto de estudio a la formación y, que ésta al formar parte de la vitalidad humana y sus producciones, es un campo problemático “multirreferencial y complejo” (Orozco, 2009, p. 80) que puede ser localizado en cualquier indicio que implique el proceso de subjetivación.

Desde esta concepción la Pedagogía amplía sus márgenes de reflexión e intervención, excediendo el espacio escolar al que ha sido confinada (Puiggrós, 2008) (Zuluaga, 2015) y rompe con sus límites epistémicos desde una mirada de la complejidad, ya que la formación se convierte en un eje articulador y la mediación de lo macro y micros social como constituyentes de la subjetividad, que a su vez se articula a la categoría epistémica central de la investigación: el *verstehen* o comprender, que desde el pensamiento complejo “significa intelectualmente aprehender en conjunto, com-prehendere, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual, lo local y lo global)” (Morin, 2001, p. 90)

Por eso la problematización comienza con las consecuencias globales de la Globalización Neoliberal, pero, el objeto de estudio se localiza en las implicaciones de ésta en la constitución de la subjetividad, específicamente, en los procesos de

subjetivación de la educación y la formación y las tensiones cotidianas que implican estos procesos en familias y escuelas urbanas, que generan desasosiego entre padres, madres, docentes, niños y niñas, como lo atestiguo a continuación.

Aunque antes de ello, quiero aclarar que el testimonio de lo que he presenciado durante mi trayecto profesional en educación básica, además de formar parte del encuentro y la construcción del objeto de estudio, tiene la finalidad de remarcar el movimiento de lo global a lo local, que implica, a su vez, ir de lo general a lo particular, de lo múltiple a lo individual y, viceversa, pero, sin perder de vista que es solamente una inflexión dialéctica del modo por el cual me estoy apropiando de la realidad (pensamiento complejo), y que me servirá para introducir en la exposición las particularidades del fenómeno -que abundarán en lo que sigue del trabajo- construidas a partir de la metodología Narrativa, que posibilitó enlazar hasta la propia singularidad de mi experiencia.

Entonces, cambiando la perspectiva analítico-interpretativa, el objeto de estudio está planteado desde la fórmula pensar local para actuar global, con la intención, además de localizar o circunscribir, de enlazar las microdimensiones de la problemática. “Particularizar la generalidad” -diría Bertely (2000, p. 33)-, encontrar sus rasgos esenciales en la trama significativa de los sujetos, en la cotidianidad de sus actitudes, acciones y palabras.

En el caso de mi trayecto profesional como director técnico y docente a nivel preescolar, primaria y preparatoria, también, como padre, he observado algunos problemas comunes en la familia y la escuela que se dan a la hora de educar y, en general, en la formación de los niños y las niñas. La escuela y la familia como espacios de subjetivación son espacios de la cotidianidad que permiten el análisis de la relación sujeto, saber, cultura, educación y formación y las consecuentes tensiones, además, que como dispositivos pedagógicos están atravesados por las lógicas y discursos dominantes. Quiero aclarar que no pretendo circunscribirme a ninguno de ellos, solo que los pienso como los espacios de concreción del problema y, que una lectura de su multirreferencialidad nos puede permitir divisar algunos de los aspectos globales y estructurales planteados en la problematización.

Por un lado, la educación de la casa en muchos casos se distancia o se contrapone con la educación escolar. Por otro lado, la organización escolar, sus planes y programas y la labor docente, que se sintetizan en el proceso enseñanza-aprendizaje, en general, no han tenido el impacto académico deseado, pero tampoco, en el aspecto formativo, la sociabilidad y la adquisición de ciertos valores, dimensiones que antaño eran aspectos centrales en la escuela (en las escuelas privadas varía en grados y tiene algunas particularidades, pero en general también es similar).

Por ejemplo, es común escuchar a los docentes hablar sobre la impotencia de no poder controlar al grupo o a ciertos alumnos, de sus actitudes, lo que dicen en la escuela y en la casa, y en general, las dificultades de trato con niños y padres de familia, los cuales incitan el menosprecio, el descrédito, provocan habladurías con otros padres, actúan de forma violenta contra los docentes, etc. Sabemos que la dinámica que condujo a este escenario es compleja, pues se entrecruzan aspectos psicosociales, culturales, político-económicos y pedagógicos; sin embargo, de la misma manera, aunque con cierta resistencia para aceptarlo, los padres de familia también se quejan de la imposibilidad e impotencia ante la educación de sus hijos y su control. Para ambos casos se ha dado una proliferación de explicaciones psicologistas (algunas pseudocientíficas) sobre las causas de tales problemas, a saber: Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), stress, depresión, inteligencia emocional, inteligencias múltiples, programación neurolingüística, niños índigo, bullying etc., y la mayoría de las veces que los maestros o los padres me exponían sus problemáticas, alguno de estos términos o varios salían a relucir.

Esto tiene implicaciones epistémicas en cuanto al entendimiento de la realidad, y diversas consecuencias en cuanto a las acciones de los individuos; por lo pronto hago la siguiente observación: En el momento en que la explicación de lo que le sucede a los individuos gira exclusivamente en torno a su psique se cae en la ceguera o en errores distorsionantes (Morin, 2001) que imposibilitan comprender la relación de unidad (individuo) y totalidad (sociedad); y si la explicación da supremacía al individuo, éste queda encerrado en sí mismo, dando mayor peso a lo que acontece en su interioridad, es decir, sentimientos, emociones, deseos y gustos, algo que denomina Lipovetsky individuo *psi*, el cual al estar encerrado en sí mismo lo conduce al individualismo

(Lipovetsky, 2000; Baudrillard, 2000; Bauman, 2003). Aspecto que se desarrollará en el siguiente capítulo.

Otra situación común que he observado, es que ya sea por disposición o por auto imposición, los docentes y padres de familia tenemos la obligación de no dejar que los niños se aburran, de simplificarles las cosas, de no emprender tareas engorrosas que impliquen un esfuerzo mayor a sus deseos y evitarles por todos los medios la frustración. En el caso de los docentes tienen la consigna de utilizar la mayor cantidad de recursos y materiales didácticos, de usar elementos visuales y concretos para la ejemplificación (simplificación) de temas, de dinamizar la clase de tal forma que cada intervalo de tiempo (15-30 min) haya cambio de actividad, atender cada necesidad individual, hacer adecuaciones programáticas, tantas como cada particularidad del grupo requiera, usar las TIC's, y todo esto con el objetivo de ser inclusivo, innovador, creativo, etc. ¿Qué modelo educativo se impulsa? ¿No es acaso una racionalidad técnica que desde la idea de eficacia genera una instrumentalización de la educación?

Parte de esto se desprende de ciertas ideologías y políticas educativas, como aquellas que se formularon a partir del Informe Faure (UNESCO, 1972) y el Informe Delors (UNESCO, 1996) en los que se da centralidad al alumno y al aprendizaje, según por ser “un proceso que trasciende la educación y la enseñanza” (Uvalic-Trumbie, 2014, p. 51.); sin embargo, mientras en el discurso se da primacía al alumno, al aprendizaje (*vid. infra.*, p. 82) y la inclusión -lo cual se traduce objetivamente en las exigencias a los docentes y las situaciones psicológicas que se deriva de esto, así como, en el efecto adverso que provoca la difuminación de la figura docente-, en contraparte, los programas bajo el enfoque por competencias, la gestión educativa y la evaluación responden a estándares internacionales elaborados fuera del contexto histórico cultural de las comunidades educativas. ¿Acaso de esta manera no se pone en entredicho la pluralidad, la diversidad y las diferencias de los alumnos? ¿No se traduce objetivamente esto y es una de las causas de la exclusión y discriminación?

Por su parte los padres, tienen que llevarlos a toda clase de especialistas y/o actividades extraescolares, y/o comprarles todos los gadgets posibles, video juegos o ‘dispositivos’ electrónicos, para no generarles ninguna frustración o desigualdad entre sus pares o dicen: *‘para que no vivan lo mismo que ellos’*, por lo tanto, los complacen

todas las veces posibles con juguetes y dulces, sobre todo compensando las largas ausencias por tener que trabajar todo el día durante la semana o por la separación matrimonial, o por el dolor que experimentan al ver que sus hijos sufren si no obtiene lo que desean. ¿Esta ‘genuina’ preocupación de los padres de familia tiene que ver con el incremento de los trastornos psicológicos infantiles que quieren evitar o el incremento es producto de la actitud de ellos frente a lo que les acontece a sus hijos? ¿Y esto, qué relación guarda con el hecho de que el segmento predilecto del marketing sea la infancia?

No podemos omitir que en parte, esto es producto de la campaña de difusión de los derechos de la niñez que se menciona en todo momento, tanto en la escuela, en la casa, como en los medios. Existe una profusión del tema, aunque de forma desequilibrada, ya que se exaltan los derechos y no las obligaciones, y tal parece que el efecto adverso ha sido la sobreprotección y la exageración de los padres con respecto a lo que les sucede a sus hijos, pues se quiere aplicar en todos los casos y, cada acto es susceptible de ser tildado como falta a los derechos del niño. Por ejemplo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), por su parte, endureció la normatividad contra los docentes, con la intención de proteger y salvaguardar la integridad de los niños, lo que ha provocado la inmovilidad docente y su inacción, pues los alumnos y padres de familia han utilizado estas medidas para atacar y obstaculizar su trabajo con acusaciones y exageraciones de todo lo que dice o hace en el aula.

En el 2011, en respuesta al incremento de los conflictos dentro de las escuelas, se implementó el “Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal. Derechos, deberes y disciplina escolar” y en los últimos años entró en vigor el “Acuerdo número 05/06/14 por el que se emiten los lineamientos de operación del Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo”, en el que se pone como una de las prioridades de la educación, la ‘convivencia sana y pacífica’; instrumentalizado en diversos programas. Esta ha sido la respuesta oficial y, a pesar de ello no se ha logrado disminuir las problemáticas entre alumnos, docentes y

padres de familia; los conflictos en las escuelas siguen creciendo y se han convertido en factores determinantes para los malos resultados en el rendimiento escolar.<sup>3</sup>

Si a esto le agregamos las otras problemáticas sociales mencionadas y la necesidad de trabajar por ambos padres, la desintegración familiar, las adicciones, las filias, etc., la complejidad de los problemas de la formación son avasallantes, y solamente describo situaciones en la zona metropolitana del país, sin considerar el sector rural al que se le suman problemas étnicos, migratorios y otros más. En el acercamiento al campo empírico a partir de talleres con padres de familia y entrevistas a docentes, reconocieron que las causas principales de sus problemas educativos son la sobreprotección, las dificultades que presentan los padres de familia y maestros al formar a este tipo de niños y los conflictos entre familia-escuela.

Ahora bien, ¿Qué características tipológicas tiene estos sujetos de la educación? ¿Cuáles son los rasgos esenciales o patrones psicológicos, sociales y culturales que se puede distinguir en estos sujetos? ¿Qué relación existe entre estos problemas de la formación que son comunes en la familia y en la escuela? ¿Es el individualismo, el consumismo, la erosión de las figuras de autoridad o el desprestigio docente algunos de los factores comunes que están a la base de estos problemas? ¿Qué otros problemas de la educación y la formación tienen estos factores vinculantes? ¿Estas situaciones cotidianas en las escuelas y las familias son de orden micro o macrosocial? Para responder esta última pregunta es preciso desenmarañar los hilos para comprender las vinculaciones, entre lo sistémico o estructural y la forma de ‘ser y estar en el mundo’ de la vida cotidiana; y esto es el objetivo de esta investigación.

Partiendo de la tesis de que el neoliberalismo es un discurso poliforme y multidimensional, que se ha consolidado como la ideología hegemónica, ‘única’ quizás, constituyente de un tipo de subjetividad, socialización, comunicación y acción del individuo en el mundo y que responde a lo que Zizek denomina: ‘Utopía Capitalista’ (Wright, 2004), queda por preguntarse ¿Cuáles son los dispositivos pedagógicos de subjetivación que utiliza y qué narrativas difunden? ¿Qué implicaciones subjetivas,

---

<sup>3</sup> “Después de 15 años de exámenes, México permanece en el último lugar de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) al medir la calidad del sistema educativo, según los datos de la evaluación PISA que aplicó en el año 2015 el organismo.” (Moreno, 2016) Véase también el artículo: “Educación en México, reprobada.” (Rodríguez, 2015).

pedagógicas y educativas tienen dichas narrativas? ¿Qué consecuencias ha acarreado en la formación inicial? Es decir ¿Cómo se experimenta sus efectos en la familia y en la escuela? ¿Qué problemáticas enfrentan los padres de familia y los maestros en el proceso de formación de los niños y niñas? Y la pedagogía desde los senderos de la disensión ¿Qué tendría que decir?

El primer acotamiento epistemológico fue en relación al campo semántico de la subjetividad vista desde el campo disciplinario de la Pedagogía, el segundo recorte epistemológico que se expone aquí es objetual, es decir, en tanto los objetos posibles de la pedagogía, en este caso con respecto a la Formación y los problemas cotidianos que representa; y finalmente, el recorte del espacio y tiempo que como ya he mencionado es en la época actual y en comunidades urbanas o ‘metrópolis’. Los casos concretos y los sujetos de estudio se detallarán en el siguiente apartado, en la sección de metodología.

#### **1.4 Posición Epistémica y Metodológica desde el pensamiento complejo**

Actualmente, como se ha mencionado, se experimenta la mayor crisis mundial de la era moderna la cual se manifiesta como una enigmática vorágine de signos que ha afectado todos los niveles y dimensiones de la humanidad, es decir, la interrelación de la “complejidad antropológica y el contexto planetario” (Morin, 2010, p. 52). Las aporías de la realidad tornan problemática su comprensión porque, además de que los fenómenos se muestran de forma antagónica o sintomática (Zizek, 1992), manifiestan características indeterminadas que provoca un creciente conflicto de apropiación y significación del mundo, reflejado en análisis unidimensionales y explicaciones fragmentarias de la realidad.

La Modernidad es, *per se*, antinómica, pues como lo afirma Bauman (1996) se bifurca en la dialéctica “orden/caos” (p. 80). Si hacemos una revisión de la historia moderna podemos encontrar las manifestaciones y los resultados de dicho proceso antinómico, que Ulrich Beck (1996) ha denominado: ‘efectos colaterales’ institucionalizados en una “contramodernidad” (pp. 256-260), la cual no es producto del fracaso moderno, sino siempre por su triunfo.

La contramodernidad no es sombra de la modernidad, sino un proyecto, un hecho, una institución igualmente originaria como la modernidad industrial misma. Es producida con todos los medios y recursos de la modernidad: ciencia e investigación, técnica y desarrollo tecnológico, educación, organización, medios de masas, política, etc. (Beck, 1996, p. 260)

Este antagonismo primordial o Síntoma (Zizek, 1992) en la actualidad se agudiza por la hipertrofia abrumadora de sus signos, que en el actual tránsito crítico de la humanidad y del sistema mundo produce ceguera (Morin, 2001) o el aumento de la miopía y las visiones distorsionantes que reducen y parcelan la realidad. El problema puede analizarse en dos niveles que se encuentran mediados por la formación:

1. Filosófico-epistémico
2. Racionalizador-ideológico.

En el primer nivel lo problemático radica en las nociones y la relación de 'conocimiento', 'realidad' y 'sujeto', que en gran medida se desprenden de la ciencia clásica y de la epistemología positivista y sus tipos, temas que hasta el día de hoy no hemos superado en el sentido hegeliano.

Entre los siglos XV al XVIII, las ciencias nomotéticas y la ciencia clásica moderna desarrollaron un paradigma de la simplicidad, que fue muy exitoso entre Copérnico, Galileo, Descartes y Newton (para señalar los más destacados), pero, que actualmente sigue influyendo en la forma de construir la ciencia, con cuatro principios centrales: la inmutabilidad, la universalidad, la irrefragabilidad y la reversibilidad; y partiendo del supuesto de que la naturaleza es objetiva, es decir, externa al sujeto, el cual es capaz de conocerla y dominarla en su propio beneficio. En esta epistemología se trata de separar los fenómenos a estudiar, en todos los componentes que fuera posible, en el convencimiento de que el estudio de cada uno por separado era la única vía para la comprensión del todo, que no era más que la suma de las partes. (Ferguson, 1989 y Morin, 2001, citados por, Castro, Sáez, 2001, p. 99)

Desde esta perspectiva se pierde de vista la complejidad de los fenómenos sociales, es decir, su multidimensionalidad y multirreferencialidad, los antagonismos y la *Unitas Multiplex* que implica el acontecimiento humano. La inmutabilidad impide que pensemos la radical historicidad, la indeterminación y contingencia. Cierra el

pensamiento a las manifestaciones indeterminadas filtradas de los horizontes que se abren y se cierran, cercan y dilatan el espacio de la Modernidad y marcan el itinerario en el espacio, exento por sí mismo de dirección. Esta ceguera también ha sido producto de la misma crisis de las ciencias humanas y sociales desde mediados del siglo XX, que tuvo lugar a partir de todas las transformaciones mundiales, la aparición de fenómenos inéditos que rebasaron los horizontes categoriales y lingüísticos de las ciencias, y también por la corrosiva superespecialización disciplinaria que ha fragmentado el pensamiento.

El segundo nivel de corte ideológico tiene que ver con la racionalización técnica y económica, es decir, con una lógica en donde lo sustancial es la clasificación, el control, el cálculo y la seducción a través de la ciencia y la tecnología, pero, no con la intención de comprender la realidad y transformarla, sino encuadrarla y dirigirla o reformarla, con arreglo a fines económicos, esto es, a cuestiones de costo-beneficio, utilidad, pragmatismo, eficiencia y consumo.

Esta racionalidad económica tecnocientífica, que ha sido denunciada desde hace tiempo (Escuela de Frankfurt), ha dominado el ámbito intelectual, político y académico y ha producido inteligencias fragmentarias y utilitaristas que reproducen la lógica mercantil y que son causantes, entre otras cosas, del desajuste de la teoría y la práctica no solamente en los ámbitos de producción de conocimiento, sino en los espacios de intervención y desenvolvimiento profesional (Schön, 1992).

En este punto es donde se entrecruzan los dos niveles analíticos propuestos y donde entra en juego la cuestión de la Formación, porque la tarea de comprender, intervenir o transformar la realidad nos sitúa en la relación sujeto-conocimiento-realidad, mediada por la formación, es decir, por la transmisión-comunicación de un sistema de sentidos que constituyen la cultura en su doble acepción, esto es; en tanto prácticas, creencias, valores y producciones, y en tanto, conocimiento acumulado, este último, objeto de la educación formal que instituye 'trayectos formativos' (Ferry, 1990) para la profesionalización y especialización de los sujetos.

No perdamos de vista que la educación escolar responde a las exigencias del Estado y, como tal, a las del capital, en ese sentido el currículo y los enfoques de enseñanza van encaminados en la dirección de la lógica dominante, por lo que, no

basta con superar el desajuste entre teoría y realidad denunciada por Ferry (1990) y Schön (1992); más bien es preciso replantearnos la triada sujeto-conocimiento-realidad desde una posición epistémica alejada de las visiones unidimensionales y reduccionistas que han perpetuado el positivismo y el capitalismo tecnocientífico, los cuales han tenido una poderosa influencia en las ciencias sociales y del espíritu, al igual que en los modelos pedagógicos y programas educativos que hoy encuentran su máxima expresión en los enfoques por competencias y la currícula tendientes a la superespecialización; forma fragmentaria de conocer el mundo, que mengua la capacidad de respuesta de los individuos ante la complejidad de las circunstancias (Schön, 1992), deviniendo la praxis en simple acción adaptativa y automatizada.

La categoría de la complejidad, como matriz epistémica (Morin 1982), representa una forma de pensamiento crítico frente al arraigo del pensamiento fragmentario del mundo, en parte porque tiene a lo Inter y transdisciplinario como fundamentos gnoseológicos, los cuales han sido discutidos durante el último tercio del S. XX, a partir de la crisis de los sistemas de sentido y la desorientación resultante, y que se presentaron como alternativa al modelo monodisciplinar y en respuesta a la creciente complejización de las sociedades, de sus problemas y retos.

El problema es que en la actualidad se apela a la inter y transdisciplinariedad como si fueran intrínsecamente críticas y contrarias a lo establecido (Follari, 2005); a pesar de que la mayoría de los discursos, no solamente contestatarios y críticos, sino también la *Intelligentsia* tecnocrática y empresarial, ocupan dichas categorías en la construcción de sus propuestas y proyectos. Al contrario de lo que piensa Edgar Morin sobre la “resistencia del establishment al pensamiento transdisciplinar” (Morin, 2004, p. 47), éste lo ha integrado en su discursiva, como otra de las tantas estrategias de absorción del sistema para inmunizarse. Entonces, si se pretende utilizar y entrar en el terreno de lo inter o transdisciplinario como un pensamiento alternativo y crítico es preciso despejar las confusiones y equívocos de su interpretación, así como, aclarar su uso ideológico y epistémico.

En este sentido el Pensamiento de la Complejidad representa una ‘ofensiva epistemológica’, no sólo por estos componentes gnoseológicos, sino porque incluye la necesidad de realidad y su radical historicidad, es decir, una necesidad de mundo y de

vida que se solidifica y se funde con el tiempo (Paz, Vázquez, 2012) y que busca romper con las soluciones inmediatistas o meramente programáticas, y no porque no necesitemos soluciones inmediatas o programas de acción, sino porque debemos ir más allá de lo micro temporal-espacial. Hoy es necesario –dice Morin- aflorar el sentido de pertenencia al planeta y un ‘pensamiento ecologizado’ que contemple la complejidad antropológica en relación a la madre tierra, guiado por un principio de conservación de la humanidad (Morin, 2001; Schön, 1992), muy cercano a lo que planteaba, en los años cuarenta del siglo anterior, el escritor Alfonso Reyes (1992) en su *Cartilla Moral*, y en donde la reflexión e intervención pedagógica, como política cultural guiada por una ética-estética de la existencia, tome centralidad en la constitución de una nueva matriz epistémica.

La matriz epistémica es el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado período histórico-cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y, en su esencia, consiste en el modo propio y peculiar, que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad. (Morin, 1982, s.p.)

En esta investigación se toma a la Complejidad como matriz epistémica, en tanto pensamiento y proceder, que se organiza en la metodología, con la intención de construir la multirreferencialidad de la problemática y reflexionar las circunstancias del presente en diferentes perspectivas y niveles articulados: en su estado actual (lo dado) visto en la relación dialéctica global-local y lo que podría ser (lo dándose, en tanto la dinámica de las problemáticas interpretadas y la reflexión pedagógica de lo posible).

Por eso la categoría central de la metodología es la Comprensión o *Verstehen* -en la tradición alemana-, la cual representa en primer lugar una concepción metodológica propia de las ciencias humanas que tiene una historia amplia, aunque la significación que aquí me interesa intelectivamente trabajar, es la ya mencionada de Edgar Morin (2001): “Comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, comprender, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo

individual, lo local y lo global)” (p. 90). Entendida así, la ‘Comprensión’ se funde con el pensamiento de la complejidad y cierra el círculo interpretativo que pretendo.

En esa lógica, y contra las visiones fragmentarias de las tradiciones positivistas y cuantitativas que parten de la relación sujeto-objeto (S-O) que cuantifican y describen los hechos o fenómenos a partir de variables preestablecidas, fijas e inmutables; es que esta investigación de tipo cualitativo recupera las tradiciones fenomenológicas e interpretativas; empoderando al sujeto, reconociendo su historia y, a la Historia como dinámica de la realidad y del presente (de Alba, 1996); buscando la comprensión de los fenómenos desde sus procesos y múltiples relaciones para hacer una lectura más allá de lo evidente: develar hermenéuticamente, lo oculto y contradictorio. Esta ha sido la disputa del *erklären* contra el *verstehen* (de Alba, 1996, pp. 30-32) o en otra perspectiva, de la teoría crítica contra el colonialismo epistemológico, pues diría Boaventura de Sousa (2006):

El colonialismo es la concepción que ve al otro como objeto, no como sujeto. *Pero desde una teoría crítica para la emancipación*, conocer es reconocer al otro como sujeto de conocimiento, es progresar en el sentido de elevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento es la que denomino solidaridad. (p. 26. Las cursivas son mías)

Tomando posición en estas disputas, en esta investigación se da primacía a la subjetividad y a la intersubjetividad como productoras-reproductoras del orden social, y por ende, parte de la relación Sujeto-Sujeto (S-S), esto es: de la relación dialógica que se establece entre el sujeto de conocimiento investigador y el sujeto de conocimiento informante o participante. También se toma una postura frente a lo indeterminado, o sea, lo que todavía ‘no es’, como una oportunidad, como aquello que abre hendiduras en la realidad potencialmente alternativas y, que por su radical contingencia, que a su vez corresponde a las acciones contingentes de los sujetos, posibilita la utopía, que en el sentido zizekiano es algo que uno literalmente exterioriza como una urgencia interior, es hacer lo que aparece como imposible. (Wright, 2004).

En ese sentido, como *proyecto pedagógico* que apunta hacia el futuro, enfrenta la incertidumbre (de lo real y del conocimiento) y la contingencia, por lo tanto, es

inacabado y perfectible, y esto me alerta a no apresurar las respuestas fáciles y la formulación de soluciones inmediateistas. Habrá otro momento para plantear una alternativa pedagógica disidente (en el sentido que estoy entendiendo lo pedagógico), surque el terreno de la utopía (Morin, 2001; Wallerstein, 2003; Zémelman, 1996; Zémelman & Gómez, 2005; Wright, 2004). Por el momento, evito la tentación de precipitarme en soluciones incongruentes y ahistóricas y concentro mi esfuerzo intelectual en comprender el actual estado de las cosas (*lo que es*); en realizar un diagnóstico desde la Pedagogía, que me permita construir algunas reflexiones sobre los posibles caminos en la formación.

#### **1.4.1 Los Senderos Metodológicos.**

Existen diferentes análisis e interpretaciones desde distintas disciplinas que sirven de marco de referencia a esta investigación. La intención no fue abordar dichas discusiones o análisis en lo extenso, por lo innecesario o estéril que podría resultar, sino retomar algunas de las posiciones más sugerentes de los diferentes pensadores, en tanto los aspectos convergentes de sus diagnósticos, y hacer uso de los aportes más significativos con la finalidad de tener un razonamiento teórico articulado (interdisciplinar) y actualizar estos aportes en nuestro contexto histórico y en el campo problemático que propongo, que se abordó en dos dimensiones interrelacionadas:

1. Recuperando las investigaciones, estudios, ensayos, artículos e información que circula en medios escritos y electrónicos sobre los problemas que enfrentan nuestras sociedades en educación y las tendencias culturales (mainstream) que, ya sea directa o indirectamente, los influyen, por ejemplo: el bullying, la sobreprotección, los problemas de la infancia, problemas escolares, el consumo de medios, uso del internet, tecnología digital, modas, entretenimientos, etcétera, para construir las interrelaciones, influencias y determinaciones entre sujeto-formación-cultura.

Esta dimensión nos remite a la noción mundo-vida (Vattimo, 2000) o a la que describe Bertely (2000) como el nivel de reconstrucción epistemológica del 'entramado cultural', pues *grosso modo* sirven para explicar como las personas nos encontramos vinculadas intersubjetivamente a una historia y cultura; formamos parte del mundo, y si bien es cierto que existen grandes diferencias dependiendo de los contextos

específicos, la biografía de cada uno, los espacios de la vida cotidiana o circunstancias, también es cierto que existe un código semiótico-ontológico (de Alba, 2014) que nos sobrecarga de significaciones y nos organiza subjetiva e intersubjetivamente, de tal forma que por las características comunicativas de nuestro mundo globalizado, el significado del ser en el mundo y de entramado cultural cobran toda la relevancia para la comprensión de cualquier arista del fenómeno humano y esto justifica la necesidad de esta dimensión metodológica en la investigación.

El andamiaje teórico de esta dimensión fue construido, principalmente, a partir de las aportaciones sociológicas de: Gilles Lipovetsky (2000; 2004; 2006), retomando específicamente, sus análisis del 'proceso de individuación' y de las sociedades consumistas y, en esta dirección los de Zygmunt Bauman (2003; 2007; 2013) que, además de sus análisis del individualismo y el consumismo, se retomó aquellos sobre las instituciones, el saber, la educación y la cultura desde la categoría de lo 'líquido' y su crítica al capitalismo contemporáneo, así como la que hace Peter McLaren (1998; 2006) desde la Pedagogía Crítica y la sociología de la educación, pero propiamente en la cultura, la educación y sus agentes.

2. Incursionando en el espacio de la vida cotidiana de la casa y la escuela, desde las experiencias de los padres de familia y los docentes con respecto a las problemáticas que enfrentan en la formación de los niños. En esta dimensión destacan los aportes filosóficos y antropológicos de: Giovanni Sartori (2001), que analiza el impacto de la televisión y lo multimedia en la formación del individuo; Hannah Arendt (1996; 2016), que en su interpretación sobre la crisis de la educación y sus manifestaciones en los espacios cotidianos de la familia y la escuela, nos aporta elementos relevantes de gran actualidad y, los de Edgar Morin (2001; 2010) al hablar de los retos de la educación en el S. XXI. Además, la noción multirreferencial de 'vida cotidiana' de Agnes Heller (1998) y el nivel de reconstrucción epistemológica de la 'acción social significativa' que describe Bertely (2000) fueron fundamentales para vincular el nivel macrosocial que se trabaja en la primera dimensión metodológica y lo microsociales que describo a continuación.

Como parte de este momento metodológico y como primer acercamiento al campo empírico, formé grupos de discusión en tres escuelas de la zona norte de la Ciudad de

México (CDMX): uno a nivel preescolar (privado) y dos de nivel primaria (privada y pública). Los grupos estuvieron integrados por padres y madres de familia y se realizaron tres sesiones en cada escuela. Los padres de familia al estar directamente relacionados con el proceso formativo y escolar de sus hijas e hijos, mantienen vínculos con la escuela, lo que hace de ellos algunas de las voces más importantes para hablar de las dificultades que se enfrentan en la formación y la educación y, los convierte en una referencia obligada para la comprensión y la construcción de alternativas en este ámbito. Esta fue la principal consideración para integrarlos en la investigación, pues, las experiencias, ideas y creencias que compartieron en los talleres, sirvieron como punto de partida para entender las particularidades del fenómeno investigado y para puntualizar, actualizar o expandir los marcos teóricos de referencia.

Los padres de familia fueron invitados por la dirección escolar de cada escuela a participar en un 'taller de escuela para padres'. La primera sesión tuvo como objetivo hacer un diagnóstico de las problemáticas en la educación de sus hijos y conocer los temas de mayor interés que quisieran abordar durante el taller. Para tal efecto se aplicó a cada participante un pequeño cuestionario de tres preguntas (Apéndice A): ¿Cuáles son los problemas que enfrentas con respecto a la educación de tu hijo o hija? ¿Qué temas te gustaría que se abordaran en este taller para padres? ¿Cuántas horas dedican tus hijos a las siguientes actividades: Televisión, ordenador o laptop, redes sociales, tablet, celular y video juegos? La estrategia fue que a partir de las respuestas del cuestionario, los padres de familia participaran en un intercambio de ideas y experiencias con respecto a las problemáticas que enfrentan al educar a sus hijos. Esta sesión fue de suma importancia, pues, los integrantes expresaban abiertamente sus experiencias, problemas, valoraciones, acciones y creencias sobre la educación; las dificultades que enfrentan y cómo las enfrentan; además, porque el lenguaje utilizado para expresar estas vivencias, fue objeto de profundo interés hermenéutico, ya que es ahí donde se encuentran las huellas ideológicas y la estructuración de las relaciones de poder que atraviesan las creencias, acciones y experiencias de los sujetos.

En la segunda y tercera sesión abordamos temas que sirvieron como eje vector de las problemáticas más recurrentes que se detectaron en el diagnóstico. En estas

sesiones se propiciaba la participación y el diálogo partiendo de preguntas generadoras, que luego respondían los participantes en relación a los casos concretos de los problemas que se iban mencionando. La intención metodológica fue hacer hablar a la subjetividad, que “es también una condición necesaria del conocimiento social, y que sólo a partir de su narración no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad”. (Bolívar, 2002, p. 3)

También las dos últimas sesiones fueron para hacer reflexionar a los padres de familia sobre los factores que influyen o producen las problemáticas al momento de educar, poniendo de relieve la importancia de trabajarlas en conjunto como familia, pero, también con la escuela, para poder construir soluciones con un mayor alcance social. Este momento en los talleres, parte de una exigencia de la Narrativa que tome como principio metodológico: “priorizar un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo, (...) y esto es un modo privilegiado y necesario de construir conocimiento” (Bolívar, 2002, p. 3) y, el primer paso para transformar intencionadamente la realidad.

Esta característica epistémica de la Narrativa es fundamental, pues existe una tendencia social a psicologizar las cosas, es decir, a atribuirle exclusividad al individuo de todos los logros o todos los males, lo que imposibilita la comprensión en conjunto de lo que nos pasa. Por esta razón, durante los talleres subrayé la importancia de entender que la psicología individual no es la raíz de todos los problemas, sino que hay otras dimensiones (sociales y culturales) influyentes y constituyentes y, que durante la exposición del trabajo explicaré con mayor precisión.

Después de haber realizado este primer acercamiento al campo empírico, se hizo el análisis de la información y la ponderación de los hallazgos. Se detectaron grandes similitudes (patrones) en lo que denuncian los padres de familia como problemas comunes en el proceso formativo de sus hijos e hijas, lo que originó algunas de las categorías de análisis que se desarrollan en la investigación: ‘consumismo’, ‘individualismo’, ‘dispositivos pedagógicos’ y, una fundamental que engloba otras categorías empíricas que surgieron en los talleres, a saber: ‘La Crisis de la Autoridad’.

Los comentarios o reflexiones de padres de familia, producto de este primer acercamiento al campo empírico que se citen en la exposición del trabajo, se podrán identificar porque las abreviaturas de las referencias iniciarán con: T1, T2 y T3. Las transcripciones de los talleres y el tratamiento de la información que sirvió para extraer dichas categorías, siguen el modelo propuesto por María Bertely (2000) y se encuentran en el “Apéndice B” al final del trabajo.

A continuación en el Tabla 1, un ejemplo de las transcripciones de los talleres y el tratamiento de la información para la obtención de las categorías teóricas. En la primera columna se asentó la transcripción textual de la participación de los padres de familia durante las sesiones, donde se subrayó los hallazgos relevantes que muestran algún patrón o rasgo distintivo problemático de lo que enfrentan, y que fue utilizado como referencia en la exposición de la investigación; en la columna de “Inferencias factuales y conjeturas” se anotó comentarios e interpretaciones de lo subrayado; en la tercera columna la categoría empírica resultante y en la cuarta la categoría teórica que se vincula con la empírica.

**Tabla 1.** *Transcripción, tratamiento y categorías de los talleres para padres de familia.*

Fecha: 11 de Marzo de 2016 (T3) Escuela: Primaria Anahuachitl (Pública) Observador: Jorge Luis Paz Vázquez		Tiempo: 1 hr. 30 min. Delegación: Venustiano Carranza, CDMX	
Transcripción	Inferencias factuales y conjeturas	Categorías Empíricas	Categorías Teóricas
<p><i>Bienvenida por parte de la directora de la primaria.</i></p> <p><i>Introducción y explicación del objetivo del taller: Entender la importancia del vínculo de la Escuela con la Familia en la educación de los niños.</i></p> <p><i>Planteamiento del problema: Se explica que hay una disolución de la relación de la escuela con la familia y las repercusiones que esto ocasiona.</i></p> <p><i>También se explica la dinámica del taller, el objetivo de la primera sesión: reconocer las problemáticas y las necesidades de los asistentes para abordar temas con respecto a esas problemáticas que enfrentan y, se aplica el cuestionario de diagnóstico con el que se pretende conocer las problemáticas que enfrentan en la formación de sus hijos, para después comentarlo grupalmente. Ya iniciado el intercambio:</i></p>			Crisis de

<p><b>Mitsi (33 años):</b> <u>Mis problemas son con la conducta. Tengo 4 niños y le pido algo y no lo hacen, son desobedientes, incluso contestan no lo voy hacer.</u> Tiene 15, 10, 6 y 4 años y el más chico es el que más problemas presenta</p>	<p>Desobediencia y actitudes desafiantes, que bien puede relacionarse con la pérdida de autoridad</p>	<p>Pérdida de autoridad y falta de límites</p>	<p>autoridad. (Arendt, 1996; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
<p><b>Mónica (43 años):</b> <u>Uy mis problemas son la desobediencia, la falta de confianza y la conducta. Tengo dos niños de 17 y 10 años. El menor se la pasa todo el tiempo en la Tablet que le trajeron los reyes y no quiere hacer la tarea.</u></p>	<p>Desobediencia, problemas de sociabilidad, y pérdida de autoridad</p>	<p>Pérdida de autoridad y falta de límites</p>	<p>Crisis de autoridad. (Arendt, 1996; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
<p><b>Javier (47 años):</b> Tengo cuatro hijos de 20,18, 16 y 10 años. <u>Sobre todo tengo problemas con el menos que no pone atención a nada y excesivamente hiperactivo,</u> bueno si quiere concentrarse lo hace pero luego hasta porque pasa la mosca</p>	<p>¿Es o no hiperactividad? Podemos decir que, quizás, se refiere a la inquietud y falta de control de la conducta y al desinterés</p>	<p>Pérdida de autoridad y falta de límites</p>	<p>Crisis de autoridad. (Arendt, 1996; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
<p><b>María Elena (26 años):</b> Tengo dos hijas una de 3 y 6 años. <u>El problema, sobre todo con la mayor, es que son muy desobedientes e hiperactivas y su hermanita le sigue sus pasos. Tengo que gritarle para que me obedezca.</u></p>	<p>Pérdida de la autoridad. Otra vez el tema de la hiperactividad</p>	<p>Pérdida de autoridad y falta de límites</p>	<p>Crisis de autoridad. (Arendt, 1996; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
<p><b>Elvia (32 años):</b> <u>Mi problema es el respeto y la tolerancia. Tiene muy mala conducta y recibo muchas quejas, es muy desobediente. Se enoja mucho y no sabe escuchar.</u></p>	<p>Problemas de sociabilidad y falta de tolerancia a la frustración</p>	<p>Pérdida de autoridad y falta de límites</p>	<p></p>

El segundo acercamiento al campo empírico fue a través de diálogos (entrevistas no estructuradas) con maestras de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de acuerdo al el siguiente perfil: que hayan trabajado en dos o más niveles de la educación, principalmente en educación básica; que hayan trabajado como docentes frente a grupo y en otras funciones; que tuvieran más de 10 años de experiencia y que siguieran en activo. En un principio se pretendía realizar una entrevista por cada nivel educativo, desde preescolar hasta universidad, sin embargo, el tiempo no fue suficiente. Las transcripciones y el tratamiento de la información que sirvió para extraer categorías analíticas, siguen el mismo modelo de Bertely (2000) que se utilizó con los talleres para padres y se encuentran en el “Apéndice C” al final del trabajo.

Las entrevistas comienzan con una breve presentación de las maestras: algunos datos de su biografía, trayecto académico y laboral. Luego, la pregunta generadora

central de la entrevista: ¿Cuáles son los problemas o dificultades más comunes que actualmente enfrentan los docentes frente a grupo en la formación de los niños? Y como complementaria a la anterior: ¿Cómo es la relación que tiene el docente con los padres de familia y de ellos con la escuela? De igual manera que con las voces de los padres y madres de familia, la finalidad fue hacer hablar la subjetividad de las docentes; conocer sus experiencias y las ideas que tienen con respecto a lo que sucede en el acto formativo; los aspectos que dificultan su labor, la relación que tienen con las familias y las tensiones que enfrentan.

Explicaba que en el primer acercamiento al campo empírico a través de los talleres para padres de familia, se hizo el análisis de los datos y la ponderación de los hallazgos, en el que se reconocieron ciertos patrones de lo que denuncian los padres de familia como problemas comunes en el proceso formativo de sus hijos e hijas, lo que originó diferentes categorías de análisis, y decía que una fundamental fue la 'Crisis de la Autoridad'. En el segundo acercamiento al campo, las docentes coincidieron en este problema, además, de surgir nuevas categorías de análisis como: el deterioro de la imagen del docente, el desencuentro cultural en la escuela, que dan contenido a las suposiciones planteadas en el proyecto, pero desde la historicidad y biografía propia de los sujetos, lo cual nos permitió tejer el entramado en el que se desarrolla fácticamente el fenómeno, sin perder de vista la multirreferencialidad vinculante de los contextos culturales y sociales más amplios que corresponden al actual proyecto nacional y global.

Esta etapa tuvo un gran significado para el trabajo, no sólo porque las docentes forman parte de mis sujetos de investigación, sino como 'agentes culturales y referentes intelectuales' en el sentido gramsciano, y porque, siguiendo otra premisa de la Narrativa, "los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos, y que, como tales, deben ser analizados por la investigación" (Bolívar, Domingo & Fernández, 2001, s.p.), de tal forma que las voces de las maestras tienen gran preponderancia en el trabajo. Sus comentarios y reflexiones forman parte de la intertextualidad del discurso argumentativo e interpretativo de la exposición, razón por la cual se encontrarán algunas citas extensas por su relevancia y significación, que además, tienen la intención de mostrar en toda su

riqueza, la reflexión vertida sobre los temas que fueron surgiendo durante el diálogo de la entrevista.

Cabe mencionar que estos diálogos no sólo abonaron elementos comprensivos de la problemática planteada, también originaron nuevas interrogantes y perspectivas desde las cuales abordar el problema; además, son el testimonio del arduo trabajo y la apasionada lucha que algunas maestras realizan día con día para afrontar los desafíos en la educación pese a las adversidades. Las citas de las entrevistas se podrán identificar porque las abreviaturas de las referencias inician con: E1, E2 y E3.

Finalmente, como parte del acercamiento al campo empírico, yo como sujeto investigador, que entra en la dialéctica y retroacción sujeto-sujeto, estoy implicado, soy partícipe (productor-reproductor-resistente) del fenómeno que estoy interpretando y eso me convierte en otra referencia, en este caso como sujeto y agente de la educación (director técnico, docente frente a grupo y padre de familia). Este circunstancia propicia un trabajo sobre mí mismo que “conlleva analizar, clasificar, vincular, conectar y secuenciar, mis propias experiencias y conocimientos, pero también inventar e imaginar” (Righetti, Marco, 2006, p. 94), esto último, uno de los fines más importantes de esta investigación.

En tanto sujeto implicado, es relevante la reflexión de mi propia experiencia, como “una práctica de profundización cognitiva que no se detiene en las apariencias, no se conforma con respuestas fáciles sino que, incluso, plantea problemas, elabora hipótesis, formula teorías, descubre indicios en el laberinto de los tiempos y de los espacios vividos (...), se coloca el rigor de la investigación, (...) e, incluso, el deseo de profundizar las razones de la existencia” (Righetti, 2006, p. 95) y construir alternativas.

Así fue la incursión al campo empírico desde premisas de la Etnonarrativa Hermenéutica (Bolívar, et. al., 2001; 2002; Bertely, 2000). Ahora bien, el entrecruce de las categorías empíricas y teóricas y la interpretación de la información y las teorías que explican el comportamiento, funcionamiento, valoraciones y devenir de las sociedades, fue atravesado por dos categorías importantes, a saber: el Síntoma y la Ideología, desde la perspectiva de Slavoj Žižek (1992; 2010; Wright, 2004; Fiennes, 2012), lo cual significa un acercamiento distinto, incipiente y, quizás, por ello rudimentario, en la forma de interpretar el campo problemático de la formación desde el

horizonte pedagógico, por lo tanto, un reto epistemológico y ontológico desafiante, en tanto la construcción multirreferencial de la interrelación que existe entre la cotidianidad de los sujetos de investigación, su ser sujeto de la formación, sus formas de pensar-actuar en lo formativo; las diferentes perspectivas del marco teórico elegido que explican la formación social, y la introducción y reinterpretación de esta interrelación desde la perspectiva zizekiana.

La interpretación desde esta perspectiva, se pretende como el camino para formular algunas reflexiones y postulados desde una posición ético-política disidente e iconoclasta, que sirvan a la teoría pedagógica en la comprensión del problema y como base para transformarlo, empezando por el campo de intervención más importante de los pedagogos: la educación básica, que tiene una estrecha relación con la familia. Ambos espacios microsociales preponderantes en la formación y cultura de los sujetos, no sólo en cuanto a los saberes, sino en cuanto a las formas de ser y estar en el mundo y, que si trabajan en común, formarían un movimiento educativo y cultural de amplio espectro social.

Los siguientes puntos fueron los momentos metodológicos de la investigación, no como secuencia, sino como procesos interrelacionados, que dejo a manera de esquema:

**a. Problematización y Construcción del objeto de estudio.** En un primer momento se analizan los signos y síntomas de la Modernidad en la Globalización Neoliberal articulándolos con los procesos de subjetivación y constitución de la cultura que se vinculan con el campo problemático de la formación, que excede los márgenes de lo escolar, con la finalidad de extender el ámbito de reflexión e intervención pedagógica y crear proyectos alternativos de un impacto social más amplio.

**b. Tratamiento microhistórico-cultural:** En este momento se interpretaron las voces de los sujetos de la investigación, los problemas, tensiones y dificultades que enfrentan cotidianamente en el procesos formativo de niños y niñas, construyendo la relación que guardan con los dispositivos pedagógicos de la actualidad, atravesados por la ideología Neoliberal y sus correlatos.

**c. Reflexiones críticas y visión del porvenir:** Esta etapa, se pretende como una lectura multirreferencial de los resultados obtenidos y de postulados antropeéticos,

políticos y epistemológicos para el planteamiento de algunas reflexiones desde una perspectiva Pedagógica de Disensión y de lo Cotidiano, sobre alternativas que puedan propiciar un movimiento pedagógico más amplio que afronte las problemáticas en la formación, interpretadas en esta investigación como síntomas de la Ideología Neoliberal en la Modernidad.

Lo que viene es producto del entrecruce de voces y discursos; una intertextualidad que por su carácter dialógico -entre padres de familia, maestras, autores e investigador- se pretende como la forma más pertinente de dar cuenta del contexto y la comprensión del problema. Para empezar, en el siguiente capítulo se interpretarán las voces y experiencias de los padres de familia en la era Hipermoderna y cómo la ideología capitalista y sus correlatos (pragmatismo, individualismo y consumismo) y el surgimiento de nuevos dispositivos pedagógicos han erosionado la función de la familia y la escuela, las han desplazado como las instituciones básicas de la sociedad, generando toda clase de problemas, tensiones y síntomas en la formación del ser social.

## 2. El eclipse de la familia y la escuela y el síntoma en la formación

En el capítulo anterior se habló de algunos aspectos que caracterizan a la época moderna: La centralidad del individuo, la libertad, la globalización y la comunicación son esas características seminales de la Modernidad que hoy se presentan en forma de síntoma, es decir, como antagonismos en sí mismos. También hablaba del capitalismo, en la fase denominada Globalización Neoliberal, y que éste se ha convertido en el sentido monolítico y baremo de las relaciones económicas, políticas e intersubjetivas, así como, de la producción del saber y la cultura; se ha convertido en el gran relato (*grand récit*) de nuestra época.

Esto ha tenido diferentes consecuencias en todos los niveles de la realidad, ya mencionaba algunos ejemplos, pero de lo que a continuación me ocuparé es de exponer las implicaciones en los procesos de subjetivación y formación en nuestro horizonte pedagógico signado por la Globalización Neoliberal, infiltrada ideológicamente en el tejido social mediante dispositivos pedagógicos y discursos que interpelan al sujeto, por los que se construye la experiencia de sí y su relación con el mundo, sobrecargada por las significaciones de esta ideología neoliberal y sus correlatos.

En este capítulo se vinculan los dos primeros momentos metodológicos. La intención es articular lo macro y microsocio desde las particularidades del fenómeno que proporcionan las experiencias narradas por los sujetos que participaron en los diálogos de los talleres y las entrevistas, y de este modo apuntalar la perspectiva epistémica, metodológica y pedagógica de la investigación que recupera el pensamiento complejo (Morin, 2004), y que tiene como condiciones a la multirreferencialidad, entendida “como articulación de lo diferente en la singularidad del acontecimiento” (Gómez, Sollano, 2014, p. 52); y la multidimensionalidad o interretroacción permanente de las dimensiones humanas (Morin, 2001, p. 37); condiciones que considero necesarias para comprender e interpretar la sintomática de la formación en el contexto neoliberal desde la fórmula dialéctica pensar global/actuar local; pensar local/actuar global, y que nos insta a construir un pensamiento pedagógico desde la Complejidad y construir un pensamiento complejo desde la Pedagogía.

Esta perspectiva representa una ruptura con la impronta de los utilitarismos y funcionalismos (véase las tendencias dominantes del Sistema Educativo Nacional y de los países del mundo), que han ocasionado un profundo 'malestar epistemológico' y 'desencantos en investigación' (Ducoing, 2011, pp. 93-94), lo cual significa un paralizante apego a las formas oficiales, el lastre positivista y la incapacidad para dar el estatuto de científicidad a la Pedagogía, dejándola presa de la mercantilización y limitando la trascendencia de sus proyectos a los tiempos que duran las administraciones en turno (Ducoing, 2011, pp. 95-98), es decir, condenándola a la inmediatez.

En el apartado anterior señalo la necesidad de romper con los límites espaciales y objetuales a los que han confinado a la Pedagogía, pero, romper con estos límites epistémicos implica, también, abrir los confines temporales de la racionalización administrativa del saber pedagógico, para combatir no sólo el problema que antaño señalaba Husserl, del abismo entre el mundo de la ciencia y el mundo-vida, persistente hasta nuestros días. Por ejemplo, cuando se implementan programas educativos en comunidades indígenas con un total desconocimiento o la omisión de lo que implica su cultura y las condiciones materiales en las que viven o como tantos ejemplos de aplicaciones científicas y avances tecnológicos que no se toma en cuenta los impactos en la sociedades o en el medio ambiente, etc.

No es sólo combatir esta brecha entre el saber y los problemas de la vida cotidiana, ahora se nos presenta este otro problema en las sociedades de la información (en las metrópolis, por lo tanto, no en todos los sectores sociales) de la exacerbación del pragmatismo y la banalización de la ciencia, pues al existir infinidad de plataformas web sobre diversos temas y soluciones a problemas, las persona ven a la ciencia como un recetario de respuestas y valoran la información desde el parámetro de su utilidad e inmediatez; y esto se extiende a las escuelas y universidades en donde los sujetos de la educación influenciados por esta lógica pretenden esa misma traducción utilitarista de los saberes que se enseñan.

La consecuencia es la nula importancia a ciertas formas de conocimiento como la historia, la filosofía, la ética, la estética, las letras, entre otras, y la reducción de presupuesto o desaparición de las ciencias humanas y sociales de los programas

oficiales políticos y educativos. Dice el filósofo y crítico literario Terry Eagleton (Citado por Riaño, 2017): “La muerte de las humanidades ya se vislumbra en el horizonte”. En este sentido la pedagogía ha sido secuestrada en los márgenes de esta racionalidad instrumental, desde la tendencia cultural y por las propias instituciones, aspectos en los que más adelante ahondaré.

En un primer posicionamiento decía que el objeto de estudio de la Pedagogía es la formación (Meneses, 2002; Zémelman & Gómez, 2005; Hoyos, 2010) y ésta, al menos desde el *Bildung* de la tradición alemana, tiene una connotación crítica para el sujeto que lo pone en tensión con la realidad al llegar a la ‘conciencia para sí’. La ‘Formación’ (Gadamer, 2012) cumple un papel primordial en las relaciones intersubjetivas y en la subjetivación, pues es devenir otro- sí mismo-otro; es un tránsito de una conciencia en sí a una conciencia para sí que implica un movimiento de ida (alteridad), encuentro del otro (enajenación), retorno (mismidad), transformación (otredad). Este movimiento de ida y vuelta, transfigura la mirada y abre posibilidades y alternativas al orden establecido, al estado de las cosas, en tanto que nos permite mirar y actuar distinto.

Entendida de esta manera, la formación es una ética estética de la existencia, pues inicia con las experiencias del sujeto, sus circunstancias, su lenguaje y conciencia y cumple el papel de ‘expansión de la subjetividad’ (Bloom) en el mundo de la vida, propiciando un enriquecimiento intersubjetivo, el cual sucede en el devenir sujeto con conciencia para sí, y sujeto parlante con un lenguaje para abrazar y experimentar al mundo, a lo Otro y al otro. Desde esta perspectiva, se hace necesario, para una teoría de la formación, comprender la importancia del lenguaje y cómo se produce la experiencia de sí (Larrosa, 2006), dos temas centrales para la pedagogía que reivindicamos en este trabajo, a partir del diálogo con los sujetos de la investigación.

Ahora bien, en las circunstancias actuales ¿la pedagogía se encuentran en el orden de la *Formatio* (Hoyos, 2003)? Sabemos que el proceso generativo de identidad y de la constitución del sujeto en nuestro horizonte pedagógico signado por del ‘pensamiento único’ (Chomsky, 1995) o ideología neoliberal, lo que refuerza es la reproducción de la socialización capitalista, la mercantilización de la cultura y la existencia. ¿Cómo se traduce esto en la vida cotidiana? ¿En dónde podemos localizar estos efectos? ¿A través de qué ideas, dichos, discursos, frases, narrativas y valores

se transmite y se evidencia la ideología neoliberal? ¿Cuál es el lenguaje y significación cultural de esta ideología? Y entonces, ¿Cómo se constituye el sujeto de la formación y de la educación atravesado por estos discursos? ¿Mediante qué dispositivos pedagógicos se constituye su experiencia y formación? ¿Qué forma adopta la ideología neoliberal en los sujetos y cómo determina sus experiencias en el mundo?

## 2.1. La familia y la escuela en el comienzo

Venir al mundo es venir al lenguaje, es arrojarse a una vorágine de significaciones pululantes a través de signos y símbolos que son herencia y singularidad cultural de los individuos en determinado horizonte histórico, constituyentes del código ontológico-semiótico y de su radical historicidad; esto sobredetermina y organiza los distintos elementos de una articulación cultural, de una cosmovisión, de una figura del mundo (De Alba, 2014; 2010).

El lenguaje como estructura organizadora del pensamiento y del mundo posibilita una imagen general de éste, es por lo tanto la ‘automediación’ (Lonergan, 2008, p. 293) entre el ser y el mundo de vida; es la casa del ser (Heidegger) y su vehículo hacia el mundo y en el que se da una dialéctica que transfigura la relación interioridad- exterioridad a partir de las negociaciones intersubjetivas y la constitución de la subjetividad. En esto entra en juego el proceso comunicativo cargado de una infinidad de discursos sustentados en intereses materiales y formas de poder social (McLaren, 1998) que sirven de esquema básico y referencia en la construcción de nuestros deseos, pensamientos, valoraciones y acciones, como parte de los efectos ideológicos de poder.

Y es que desde el nacimiento aprehendemos y reproducimos lo que se dice que son las cosas –como dicen en la película *The Truman Show* (Weir, 1998): *aceptamos la realidad del mundo tal y como nos la presentan*, valoramos lo que se dice que es valioso y nuestros actos están condicionados por estas ideas y valores, luego, con el paso del tiempo tenemos la ‘posibilidad’ de ir transformando esos sentidos, según Habermas (2002a), la estructura comprensiva moderna del mundo apertura las posibles alternativas, pero en concreto, son nuestras circunstancias las que pueden posibilitar ese cambio, y la formación y la educación juegan un papel determinante, ya

que la aprehensión del lenguaje sólo es posible dentro del seno de una cultura que posee una matriz epistémica que regula a la sociedad en su conjunto, en tanto saberes, valoraciones, normatividad y acción.

Y es mediante dispositivos e instituciones (pedagógicas, legales, políticas y económicas), que esta matriz generativa, organiza las interacciones en la vida cotidiana, en las que se da la experiencia de sí como parte del núcleo de la formación, y donde se produce y/o reproduce el orden social. Tradicionalmente la familia, la iglesia y la escuela, eran esas instituciones o dispositivos pedagógicos en los que, entre otras cosas, se daba la trasmisión de la cultura (valores, creencias e ideas) y las pautas sociales.

No nos referimos [tal como lo especifican Frigerio y Diker] a la transmisión como un acto mecánico, sino como aquel que entre los sujetos de la palabra se lleva a cabo rodeado y atravesado de fantasmas, de requisitos a los que se les atribuye objetividad, y de condiciones que hacen a lo que no deja comunicar totalmente, a lo que rehúye una razón y se resiste a la racionalización. (Frigerio & Diker, 2004, p. 9, citado por Gómez, Sollano, 2014, p. 52)

La familia sería la encargada de la transmisión o 'socialización primaria', como la denominaron Berger y Luckmann (1968, pp. 162 y ss.), que es un momento primordial de la 'internalización' de significados intersubjetivos. La 'socialización primaria' ocurre durante la infancia, por lo que podemos considerar que los primeros años de escuela y las instituciones religiosas forman parte de esta socialización, en la cual "el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de dicha realidad" (Tedesco, 2004, p. 16).

Y es que, todavía en gran parte del siglo XX, sobre todo en las sociedades latinoamericanas, la moral de los individuos y sus formas de ver el mundo estaban determinados en gran medida por lo que decían los padres, te enseñaban los maestros o te inculcaba un sacerdote. Los lazos consanguíneos o filiales, iban de la mano con las creencias religiosas y con la relevancia que se le daba a la escuela y, cada una de las figuras representativas de estas instancias de socialización eran símbolo de autoridad y los eslabones del presente con el pasado, es decir, con la herencia cultural,

la tradición, la historia, las creencias y los valores característicos de la familia, comunidad y nación. Dada la carga afectiva con que se transmiten dichos contenidos (Tedesco, 2004), todo esto genera un tipo de identificación en el individuo y, al consolidarse la identidad individual y con la comunidad (familia) se produce de manera simultánea en este, un sentido interno de coherencia fundado en una 'seguridad ontológica'.

La seguridad ontológica es una expresión que hace referencia a la confianza que la mayoría de los seres humanos depositan en la continuidad de su autoidentidad y en la permanencia de sus entornos, sociales o materiales de acción. Un sentimiento de fiabilidad en personas y cosas. (...) La seguridad ontológica tiene que ver con el *ser*, o, en términos fenomenológicos, con el *ser-en-el-mundo*, (...) y tiene su origen en ciertas experiencias características de la infancia. (Giddens, 2002, pp. 91-93)

El padre, pero sobre todo la madre, tienen un papel crucial en la inoculación de esta seguridad básica que es la base de la confianza del niño o la niña en sí mismo y en los demás; inicialmente en los padres, que es el primer lazo intersubjetivo y la génesis de la urdimbre social. Por eso la familia fue considerada la base de la sociedad, y la escuela, al menos en los niveles básicos, la extensión de la familia en cuanto continuaba el proceso de socialización, sociabilidad, fortalecimiento de la confianza y de la seguridad; donde los padres compartían la autoridad con el maestro como la figura principal en la escuela de este proceso formativo. Sin embargo, como ya se mencionó en el capítulo anterior, las transformaciones ocurridas durante el siglo XX modificaron la estructura y organización de la sociedad y con ello la conformación cultural y subjetiva.

Diferentes filósofos, sociólogos y antropólogos culturales han descrito los acontecimientos que produjeron estas modificaciones estructurantes, que son concomitantes a dos procesos interdependientes que se acentuaron a finales del siglo XX, a saber: la radicalización de los signos modernos y la licuefacción de las estructuras de la Modernidad, procesos omnímodos que al ponerse en marcha produjeron la sintomática actual en las instancias reguladoras y organizativas de la

sociedad, con los consecuentes efectos ideológicos en la formación de los individuos y del ser social.

## **2.2 Los dispositivos pedagógicos en la era digital y el punto de quiebre en la formación**

El advenimiento de la era digital trajo consigo a nuevos integrantes en todas las familias del mundo, que muy pronto hicieron mella, en primer lugar, en los lazos intersubjetivos, para después convertirse en la influencia organizadora del hogar y de la sociedad. Los *mass media* figuran entre los inventos más beneficiosos del siglo XX. La información a escala global nos permitió conocer otras sociedades, sus culturas, sus avances, así como sus problemas y necesidades con las cuales podíamos o no identificarnos; por ejemplo, para las personas de escasos recursos, los medios de comunicación representaban una ventana al mundo, una posibilidad de viajar, conocer, entretenerse y de saber a un bajo costo.

La interconexión global parecía ser el primer paso de la humanidad para llevarnos a la unidad como especie, a lograr un tipo de cosmopolitismo para la paz. Sin embargo, nada más lejos de la realidad, pues en la medida que se han ido desarrollando y masificando, y que se evidenció el poderoso impacto que puede tener en las personas, la relación comunicación, información y poder se colocaron en el centro de la estructura y dinámica de la sociedad y los *mass media*, los ordenadores y el internet, en el sentido foucaultiano, en los dispositivos pedagógicos por excelencia. Manuel Castells (2009) lo plantea de la siguiente manera:

La forma esencial de poder está en la capacidad para modelar la mente [...], si la batalla primordial para la definición de las normas de la sociedad y la aplicación de dichas normas a la vida diaria gira en torno al modelado de la mente, la comunicación es fundamental en esta lucha, ya que es mediante la comunicación como la mente humana interactúa con su entorno social y natural. (p. 24)

Los *mass media* y el internet, como espacios de subjetivación influyen el pensamiento, el lenguaje, la acción, la experiencia y la interacción social, es decir, han trastocado la formación que se ha vuelto sintomática en los individuos y, al desplazar

del centro a la familia y la escuela como agentes de transmisión y sociabilidad, terminaron por resquebrajar el núcleo estructural de la sociedad. El advenimiento de la era digital termina por desgarrar el tejido social, dando paso a la versión radical de la individuación moderna, uno de los signos de nuestro tiempo: el Individualismo (Lipovetsky, 2000; 2003; 2006; Bauman, 2003). Analicemos esta última afirmación a la luz de la experiencia de los sujetos de esta investigación.

En México, según el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT, 2016), el 98% de los hogares cuenta con al menos un televisor. “En 2014 se registró que niñas y niños pasaron frente al televisor un promedio de 4 horas con 34 minutos” (IFT, 2015), este tiempo coincide con el que manifestaron los 33 padres de familia de las tres escuelas en donde se llevó a cabo los talleres, los cuales mencionaron que sus hijos pasaban en promedio al día entre 2 y 4 horas frente al televisor, y las variaciones de tiempo se debe a que alternan con videojuegos, tablet o computadora. Esto coloca a nuestro país en el número uno mundial en consumo de televisión del público infantil.

Paradójicamente -y esto contraviene el marco legislativo del que emana los principios que se supone orientan el diseño de los contenidos televisivos (La Constitución, Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión y Convención sobre los derechos del niño de 1989)-, los canales más vistos por este segmento tienen una baja o nula programación dirigida a este público (IFT, 2015) como se señala en las conclusiones que arrojan los “Estudios sobre oferta y consumo de programación para público infantil en radio, televisión radiodifundida y restringida” (IFT, 2015), que “sin importar el tipo de televisora de que se hable, privada o pública, no existe un esfuerzo importante para generar contenidos de producción nacional dirigidos al público infantil” (p. 27) y los canales que tienen este tipo de contenidos tienen un porcentaje muy bajo con respecto a su programación total.

Incluso el canal 5 que es el número uno en audiencia infantil y, el canal 2 que es el segundo lugar en audiencia de este segmento, sólo tiene un programa para niños. De esta manera y en el siguiente orden: “las telenovelas, *reality shows*, dramatizados unitarios, caricaturas y concursos, son los géneros con mayor consumo de la audiencia infantil en México, con uno sólo de estos dedicado a ellos” (p. 22), y de los 19 géneros

transmitidos por televisión el último lugar de audiencia en el segmento infantil es el cultural.

Sería importantísimo ahondar en los aspectos normativos y legales que entran en juego, y si se cumple o no con estos ordenamientos y principios legislativos que tendrían que ser la guía para crear los contenidos de televisión; también analizar los contenidos televisivos de los géneros más vistos por el público infantil tanto de la televisión abierta como de paga y los porcentajes correspondientes de la audiencia, ya que, en segunda instancia, lo que desvela la interpretación de los estudios antes citados, que analizan los hábitos de consumo en telecomunicaciones de las familias de nuestra sociedad, es el tipo de políticas culturales y educativas que hay en nuestro país.

Pero siguiendo con el análisis de estos dispositivos. La televisión es el medio de comunicación de mayor penetración y consumo entre la niñez mexicana. Aunque para Sartori (2001, y ésta es la tesis principal que sostiene en su famoso libro el 'Homo Videns') "no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideía*, un instrumento antropogenético, un *médium* que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano" (p.40) -añadiría- y de cierta realidad y verdad. Recordemos lo que escribió Ray Bradbury (1977) en su paradigmática novela *Fahrenheit 451*:

El televisor es «real». Es inmediato, tiene dimensión. Te dice lo que debes pensar y te lo dice a gritos. *Ha de tener razón. Parece tenerla.* (...) ¡Le da a uno la forma que desea! Es un medio ambiente tan auténtico como el mundo. *Se convierte y es la verdad.* (pp. 100-101)

De estas ideas se puede hacer una lectura hermenéutica de la que se puede extraer importantes reflexiones para la formación y la intervención pedagógica, sobre todo porque los niños y niñas de las últimas generaciones antes de adquirir reglas o de valerse por sí mismos en algunas actividades cotidianas como saber vestirse, incluso, antes de hablar, ellos están bajo la influencia de la televisión, lo cual tiene como primera consecuencia la supremacía de la imagen frente a la palabra; "el telespectador es más un animal vidente que un animal simbólico" (Sartori, 2001, p. 30) y, en una época donde la imagen vale más que mil palabras, la reflexión, la crítica, el

conocimiento y la verdad se vuelven satelitales en la aprehensión que el sujeto hace del mundo. Hoy “*non vidi, ergo non est*” (Sartori, 2001, p. 94), lo que no se ve, entonces no existe.

Esta es una de las razones por las que tenemos que entender cuál es la función y los fines de la televisión. El filósofo Slavoj Žižek (Fiennes, 2006) dice que el deseo se enseña, y podríamos decir que la televisión es, por antonomasia, generadora de deseo. Su principal función y fin, antes que el entretenimiento o la información, es vender, y la estrategia fundamental que utiliza es enseñarnos a desear. Si partimos de esta premisa, entonces, podemos entender más sobre el contenido de los programas y la discursiva entretrejida.

La televisión como artefacto de deseo ha sido fundamental en la constitución de una cultura consumista, necesaria para el capitalismo contemporáneo. Si bien es cierto que toda la sociedad está atravesada por esta cultura, diferentes blogs, webs y artículos de marketing señalan a la infancia como el segmento de población más importante de consumo a nivel mundial, algo que no es de extrañarse si tomamos en cuenta el tiempo que pasan frente al televisor y, sobre todo, si consideramos que tienen padres o madres que pertenecen a las generaciones posmodernas (Lipovetsky, 2000; 2003) ya influenciadas por estos dispositivos, que reproducen y refuerzan estos hábitos de consumo.

Un estudio de Ipsos Bimsa (2014) entre niños de 8 a 12 años en la zona metropolitana de México, Guadalajara y Monterrey, arroja que el 90% de los niños reciben dinero para su gasto personal, a pesar de que siempre hay un encargado de cubrir sus necesidades básicas, como los alimentos. Al respecto, una mamá que participó en los talleres relata lo siguiente de su hijo de 5 años:

Pues nosotros tenemos la culpa porque los acostumbramos, por ejemplo, mi hijo ¿no sé qué le pico?, pero en un tiempo, antes de llegar a la escuela me dice que vayamos a comprar a la tienda un desayuno, a pesar de que desayuna bien en casa. En un primer momento acepté y le compré lo que quería, además de las cosas que le pongo para la escuela. Después ya fueron todos los días: *Mamá vamos a la tienda*, hasta que un día me dijo saliendo de la escuela *vamos a comprar algo para mi abuelita* y otro día para no sé

quién, ya no era para él. Entonces me doy cuenta que lo fui acostumbrando a que compra esto y compra lo otro y ya después dices no y empiezan los berrinches. (T1M32JNL, 2015)

El influjo mercadológico en los medios de comunicación nos enseña los ritmos del consumo, mientras las marcas compiten por su cuota o segmento de consumidores correspondiente, aunque la estrategia fundamental, reitero, es producir el deseo del consumo a ultranza, en la fórmula que nos cuenta una mamá hablando de su hijo de 10 años: “*Mamá se me antoja algo de la tienda; ¿Que se te antoja? No sé, pero vamos a comprar*” (IMPE, primaria, 2015).

Esta sería la forma más acabada del consumismo. Además, menciono estos dos ejemplos porque ponen en evidencia lo que explica Zizek (1992) sobre el lugar vacío que implica el sujeto y la operación ideológica de llenado o de subjetivación; es decir, el deseo se enseña y, desde el psicoanálisis, el deseo se entiende como una estructura no racional presubjetiva que luego atraviesa nuestra subjetivación. En la primera individuación moderna, se supone la existencia de un sujeto de la razón, del *cogito ergo sum* cartesiano o el *sapere aude* kantiano; en el tránsito a la segunda modernidad, el psicoanálisis habla del sujeto de deseo y cambió el cogito cartesiano por ‘deseo, luego existo’, que acompaña al segundo proceso de individuación durante el S. XX, el cual ha producido en las sociedades un individualismo narcisista y hedonista, con una nueva fórmula: Consumo, luego existo, siendo la televisión el dispositivo pedagógico por excelencia que nos ha enseñado o impuesto la idea de que solamente existe lo que podemos ver y, nos hace desear lo que permite que veamos.

El Dr. Hannibal Lecter, interpretado por el actor norteamericano Anthony Hopkins en la película *The silence of the lamb* (Demme, 1991), dice lo siguiente: *Codiciamos lo que vemos cada día*. Esta sentencia que se eleva al nivel de axioma, más allá de que constituye el bucle mercadológico televisivo, puede ser la analogía de la forma del deseo mortificante; el goce (*Jouissance*) que el sujeto como lugar vacío quiere alcanzar ante la interpelación ideológica, aunque sea imposible su consumación, pero con el que logra la identificación con lo Otro.

El siguiente comentario de un papá que participó en uno de los talleres para los padres de familia ilustra la idea anterior. Durante una de las sesiones les recordaba la definición que al inicio del taller propusimos sobre cultura. Les decía que podíamos

entenderla como todas aquellas ideas, creencias y valoraciones de las personas sobre el mundo y las cosas, y cómo el consumo y lo material tiene un gran peso en nuestra sociedad, teniendo a la televisión como el principal promotor de esa cultura a lo que un papá nos comentaba:

Esto va muy ligado con la autoestima, puedes decir lo necesitamos o no lo necesitamos, pero, si compró mi vecino o compró mi hermano o equis, una pantalla: ¿Por qué yo no lo voy a comprar. Yo tengo compañeros en el trabajo que ellos piensan que si no traes una camisa de tal marca, unos zapatos caros, no son ellos. El chiste es que muchas veces les compramos a nuestros hijos las cosas porque sus primos o amigos ya las tienen. Compramos a nuestros hijos esas cosas por vanidad propia o para que no se queden atrás y no se sientan menos, pero lo hacemos para nosotros mismos no para ellos y eso van aprendiendo y eso provoca que también nos manejen, porque ya saben qué decir para que los complazcamos. (T1H46-JNL, 2015)

El consumismo visto desde la perspectiva zizekiana es el significante por el cual el individuo logra la identificación con lo Otro como autoridad simbólica, aunque, finalmente encierra al sujeto en sí mismo, pues “la dependencia al consumo, es la *conditio sine qua non* de toda libertad *individual*; sobre todo, de la libertad de ser diferente, de tener identidad” (Bauman, 2003, p. 90), es decir, todo acto de consumir es un acto de autoidentificación. Desde la perspectiva de los signos modernos que vengo planteando, lo único que cambió entre el sujeto de la primera y segunda modernidad fue esta exacerbación de la fantasía ideológica del culto al yo como *objet petit a* lacaniano.

La *Bildung* (formación) y el *cuidado de sí* que en otrora los filósofos insistieran, toma su manifestación sintomática cuando deviene en ‘ser empresario de sí mismo’, la fantasía que nos ha vendido la ideología neoliberal formulada desde la psicología, las teorías del *management*, la mercadotecnia y el *coaching*, difundida inconmensurablemente por los *mass media* y las redes sociales, dispositivos que se han convertido en fábricas de subjetividades y de interpelación *yoica* a partir de diversas estrategias mercadológicas: *Prosumidor*, *customer experience*, *self brand*, *self concept*, *self images* y todos los ‘autos’ para producir valores y necesidades, que luego el sujeto intentará satisfacer como parte de la construcción de su identidad.

Una 'identidad a la carta' (Lipovetsky, 2000; 2003), la cual contempla, incluso, la cuota ética o conciencizada que cada quien debe tener. Así, artificiosamente, podemos escoger las problemáticas de la sociedad que correspondan a nuestra 'personalidad' (Teletón, causas en facebook, Change.org, etc., todo esto diversificado y particularizado hasta el infinito) y pertenecer a las comunidades virtuales (Patiño, 2010, p. 303) que nos identifiquen. Peter McLaren (1998) lo expresa de manera contundente:

Vivimos en una era en la que los deseos, Otrora introspectivos, ahora se construyen en la superficie del cuerpo como tatuajes patológicamente narcisistas que reflejan la esperanza perdida y los sueños de empatía, identificaciones falsificadas que se convirtieron en cosas grotescas, incapaces de escapar del círculo de decepción y desesperanza construido a partir de las relaciones y racionalizaciones capitalistas y de los nuevos modos de regulación social que no producen personas o individuos, sino sujetos (p. 44), *que desde una perspectiva lacaniana, no es otra cosa más que el encubrimiento de una falta, de un vacío, que es lo que realmente representa al sujeto.* (Las cursivas son mías)

El Estado no ha sido la excepción, también ha exacerbado y diseminado esta fantasía, depositando en los ciudadanos la responsabilidad de todo lo bueno o malo que les suceda (McLaren, 2006). Si el liberalismo (al menos como supuesto) reivindicaba la libertad del individuo frente a las estructuras de poder (absolutismo, iglesia, etc.) y el Estado representaba la base sólida de la acción colectiva para el bien común; en la actualidad, con el neoliberalismo, pierde su calidad de andamiaje como soporte social regulador y garante de seguridad y libertad, se diluye su capacidad cohesionadora y retrotrae a los sujetos a "la prisión de su mortalidad individual" (Bauman, 2003, p. 196); crea en el individuo la fantasía de que la responsabilidad de todo cuanto le sucede recae sobre sus hombros. Así expresa y vive una mamá esta fantasía:

Yo creo que no debemos depender de nadie, para poder hacer lo que uno quiera y no tener que dar cuentas. Si uno hace bien las cosas es nuestro triunfo y si uno las hace mal será nuestro fracaso, pero nadie tiene porque meterse en eso. Yo siempre le digo a mi hija que a mí nadie me ha ayudado a lograr nada, todo lo he hecho con mi propio esfuerzo. Por eso tampoco me importa mucho lo que la gente piensa de mí. (T2M25-PRIMIB, 2015)

Las instituciones en licuefacción se vuelven una barrera que aleja al estado de la sociedad (Hirsch, 2007) y con esta disolución llega a su fin el llamado a sacrificar la vida y el bienestar individual por el bien común. Sólo queda un acuerdo de convivencia del Estado y la Nación, que permite a cada uno mirar hacia otra parte y sellar nuevas alianzas.

Podemos decir que la nación, que solía ofrecer un sustituto de la comunidad en la época de la *Gesellschaft*, se retrotrae ahora a la época anterior de la *Gemeinschaft*, en busca de un patrón que pueda imitar como modelo. El andamio institucional capaz de mantener entera a la nación es cada vez más concebible como una tarea de *bricolage* casero. (Bauman, 2003, p. 196)

La Comunicación 3.0 o Web 3.0, el último avance de la 'era digital', avanza en ese sentido y es la aplicación tecnocientífica que más influencia ha tenido en la cultura y la subjetividad, pues, se crean entornos tecnosociales interactivos a los que accedes a través de terminales o espacios virtuales totalmente personalizados (cuentas de cada usuario) que son una extensión ciborg identitaria, donde cada acceso brinda toda una 'experiencia' (customer experience) que satisfaga las necesidades de entretenimiento, comunicación e información del usuario.

Si tomamos en cuenta que en México, "en promedio, los jóvenes (12-29 años)<sup>4</sup> estiman que en un día entre semana pasan conectados a internet más de 6 horas; en el caso de los universitarios la exposición es mayor (IBBY México, 2015, p. 24), el tiempo dedicado por este segmento social a la navegación es mucho mayor que el tiempo que le dedican los niños a la televisión; y estaríamos diciendo que una persona que nació en 1990, en un panorama mediático diversificado y en plena revolución audiovisual, durante su infancia, gran parte del tiempo lo pasó frente al televisor como un espectador y ahora lo dedica al internet con todas las posibilidades interactivas que introdujo lo multimedia, dando paso a generaciones de individuos con características totalmente inéditas.

---

<sup>4</sup> Cuando hable en el trabajo de juventud, jóvenes o joven me referiré a la población que se encuentra entre 12 y 29 años de edad, de acuerdo al rango que indica el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) para catalogar a la población joven.

Generación X, Y, Z, Net, Millennials, punto com, APP, etc., son los conceptos para denominarlas que, pese a su ambigüedad o falta de precisión epistémica, denotan los valores, hábitos, formas de comunicación, interrelación, entretenimiento, preferencias educativas, profesionales y laborales que tiene los individuos, fundamentalmente en las grandes metrópolis y siempre en función del apego, vehemencia y furor a las tecnologías y dispositivos de la comunicación e información, a tal punto que podemos encontrar en el periódico las siguientes notas: “Niño de 8 años se ahorca porque su papá le quito el celular” (El Universal, 2015) o “Niño se suicida porque sus padres le quitaron el iPad”. (Excélsior, 2017)

Es evidente que la relación de la telemática y la tecnociencia han generado una revolución cultural, pero ¿Cómo inicia todo esto en la familia? ¿No hay posibilidad de resistencia? El siguiente comentario que hizo una mamá en los talleres para padres nos da algunas ideas al respecto:

La verdad es cierto que no pasamos nada de tiempo con nuestros hijos y para todo los dejamos en la tele o les permitimos que estén en su celular o tablet mientras nosotras hacemos cualquier cosa, sea importante o no. Y ¿qué pasa con eso? Pues que después ya no quieren estar con uno, es ahí donde se pierde la comunicación y la convivencia con nuestros hijos y la razón por la que siempre están aburridos. (T3M33-PRIMA, 2016)

Este comentario nos muestra que el problema no radica exclusivamente en el hecho de vivir asediados por las tecnologías, sino que empieza con la omisión de muchos padres y madres con respecto al cuidado de sus hijos, y esto, nos da ciertas pistas que podemos ocupar para evitar este apego tecnológico tan destructivo como los casos de las notas periodísticas, y construir alternativas, las cuales esbozaremos en el tercer capítulo. Otro elemento a destacar es que son más comunes este tipo de situaciones, sobre todo si los padres y madres pertenecen a las generaciones más jóvenes, como bien señala una de las maestras entrevistadas:

La situación, yo siento, es que desconocemos cómo formar a los hijos. Vamos a empezar con la cuestión de la edad. Los padres y madres son de muy corta edad (16, 17 Y 18 años) y la madre de familia de los niños que tengo que tiene mayor edad es de 25 años y ésta tiene fallas tremendas de la forma de educar a su hijo. ¡Imaginate esas mamás de 16 o 17

años! Una mamá de estas edades que ni siquiera está formada. ¿Cómo le puede hacer para poner límites o saber cómo educar a su hijo?. No reconocen que los valores son importantes y si la mamá no reconoce y se da cuenta que es vital para la formación de cualquier ser humano, para todo su trayectoria de vida, pues entonces estás bordando en el vacío y el niño está a la deriva porque no tiene reglas, parámetros, hacia donde dirigirse, sin hábitos; no hay formación en casa, la mínima para que un niño se pueda desenvolver y convivir en la escuela. (E2M57-DPRIM, 2016)

En México, “de acuerdo con datos de la Encuesta Intercensal 2015, el número de mujeres de 12 y más años es de 48.7 millones, y de ellas, 67.4% han tenido al menos un hijo nacido vivo. Según la edad de la mujer, destaca el hecho de que 7.8% de las adolescentes de 12 a 19 años ya son madres, 46.3% de 20-24 años y 67.3% de 25-29.” (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016, p. 2). Los datos que arroja este estudio, nos sirven para visualizar el rango de edades en el que se concentra la maternidad, el cual es de 20 a 34 años. Si tomamos como referencia a las personas de este rango, nacidas a partir de 1980, cuando estos cambios tecnológicos estaban en proceso de masificación, una gran cantidad de esas personas (de 36 años o menos), como lo señala la encuesta, son actualmente padres o madres y algunos tienen hijos o hijas que ya son jóvenes de más de 20 años que también ya han tenido hijos.

Retomando el comentario de la maestra, estamos hablando del entrecruce de tres generaciones nacidas en la vorágine de la innovación digital, donde los papás y mamás han renunciado a formarse y formar a sus hijos. Individuos en aislamiento tecnológico que acompañan la gran parte de sus actividades diarias (domesticas, laborales, escolares, incluyendo traslados, tiempo en el baño, antes, durante y después de dormir o comer, etc.) con algún dispositivo, gadget o aparato que le permita tener acceso a la radio, televisión y/o internet, “derrumbando el muro entre las máquinas y las subjetividades humanas, creando lo que Donna Haraway (1991) denomina identidades *cyborg*, (...) con infinidad de conexiones *cyborg*” (McLaren, 1998, p. 40) al ciberespacio, desee cualquier cantidad de dispositivos electrónicos.

El ciberespacio -a diferencia del Mundo-Vida (*Lebenswelt*) que está anclado en el tiempo biológico o humano (*Dasein*), donde se dan las manifestaciones subjetivas e intersubjetivas mediadas por el lenguaje y la comunicación, sobredeterminadas por las

significaciones del marco histórico-cultural que se escinde por la contingencia- es una red cibernética y tecnológica que produce contextos indeterminados y aleatorios para los individuos (consumidores), virtualmente influyentes, que forman parte del sistema.

En este caso sería adecuada la distinción que hace Habermas (2002b) del mundo de la vida como el espacio de las experiencias y vivencias del *ser-en-el-mundo* (*Dasein*) en relación a un proyecto histórico cultural y, el sistema que está conformado por subsistemas como la economía y la política y que son autorregulativos en cuanto que asignan funciones y posiciones al sujeto, y donde sus acciones son calculadas y encaminadas a la maximización de la utilidad, la producción, el consumo y la ganancia.

En este sentido y como parte del proceso de mercantilización de todos los aspectos de la vida, el ciber mundo y los *mass media*, están estructurados por la racionalidad tecnocapitalista y sobredeterminados por la ideología del consumo, su “principal fuerza de impulso y de operaciones” (Bauman, 2007, p. 47), que produce y es producido por el individualismo, el grado máximo de socialización capitalista que no es más que el “amaestramiento social por autoseducción: narcisismo” (Lipovetsky, 2000, p. 55).

Así el consumismo y el individualismo son las dos narrativas más difundidas y experimentadas con la televisión y en la World Wide Web (WWW), que como dispositivos pedagógicos, se han puesto en el centro de la subjetivación, modelan en esa lógica nuestro deseo (estereotipos, necesidades artificiales), nuestra mente y la forma en que actuamos (Castells, 2009), desplazado a la familia y a la escuela en esta función, para luego hacer de estas instancias su propia extensión. Digo esto último porque la globalización tecnoeconómica tiene como infraestructura una red informática y de comunicaciones que dio paso a nueva sociedad, que Castells (2009, p. 51) denomina ‘sociedad red’, “cuya estructura social está compuesta de redes activadas por tecnologías digitales de la comunicación y la información basadas en la microelectrónica” y en estas sociedades el modelo familiar toma estas mismas características.

Sin embargo, lo que ahora me interesa resaltar y exponer es la cuestión de la forma, es decir, cómo las familias están estructuradas en forma de red (como la entienden las teorías del *management* en boga), sin ningún centro o jerarquización, en

el que cada uno de sus miembros tiene los mismos derechos de decidir, o más aún, donde los únicos con derechos son los niños, y los padres asumen una actitud que oscila entre el sacrificio y la sobreprotección. (Nardone, Giannotti & Rocchi, 2003)

Ahora bien, si nos hacemos una imagen de todo lo expuesto hasta este momento, trasladado a la vida cotidiana, seguramente se nos vendrá a la mente diversas escenas, aunque quisiera dejarles la siguiente representación como preámbulo de lo que sigue: los miembros de una familia sentados en la sala, viendo una telenovela, y quizás a excepción de la abuelita, también mensajando con sus celulares, posteando, compartiendo fotos y memes mientras revisan sus redes sociales (mensajes, *likes* y visitas); en el caso de los más jóvenes y niños con su tablet jugando Candy Crush, Plantas contra Zombis o viendo un video de YouTube en el canal de “Yuya” o de “Werevertumorro”; todo esto en cualquiera de las combinaciones que se desee y siempre en forma simultánea.

¿Cómo es la socialización y la sociabilidad en un contexto familiar en el que cada persona se encuentra absorto en sus dispositivos electrónicos? En el caso de los niños y jóvenes ¿Cómo es la experiencia de la convivencia, del compartir, del crear juegos, de salir al campo, visitar a un pariente? ¿Cómo se crean los lazos intergeneracionales, y el respeto a las personas? ¿Cómo se dan las enseñanzas sobre la forma de ser y tratar a los demás, en familias donde los padres y madres creen que están completamente solos, que no dependen de nadie y parlotean en cada situación que no les interesa lo que los demás piensen y que no cambiarían por nadie? ¿Cómo es posible enseñar la importancia de la escuela y el valor del conocimiento en una familia donde cada quién es libre de pensar lo que le plazca y cada ocurrencia tiene el mismo peso y, por lo tanto, se cae en visiones relativistas?

De esto me ocuparé en el siguiente apartado, pero, para poder comprender la relación de los cambios estructurales en el sistema-mundo capitalista durante el siglo XX y el actual y, la consolidación de las sociedades consumistas e individualistas de nuestra sociedad, es preciso analizarla a la luz de la constitución de los sujetos en las instancias básicas de la sociedad. Como lo conceptualizo en este trabajo, a partir de la influencia de los dispositivos pedagógicos en los individuos, lo cual ha sido el objetivo

de este apartado que se nutre de la reflexión sociológica, antropológica y de los estudios culturales.

Ahora, serán fundamentales las voces de las madres, padres de familia y maestras como informantes clave, pues del trabajo de campo realizado con ellos, surge la categoría que abordaré en el siguiente apartado: 'la crisis de autoridad', que me ha servido para puntualizar el cambio de mentalidad de los individuos en términos pedagógicos (educativos y formativos), lo cual está inextricablemente imbricado en los procesos y fenómenos que acabó de exponer, pero, que para los fines analíticos de la investigación, es preciso aclarar, y así evidenciar el papel que juega el discurso pedagógico en este cambio de mentalidad y su influencia en la familia, en la escuela y, en general, en la sociedad.

### **2.3 La crisis de la autoridad y la crisis de la educación como síntoma de la infantilización moderna**

En la primera etapa de la modernidad, la Pedagogía es llamada hacia el humanismo: la educación como un derecho de todos y como medio para desarrollar las potencias y perfeccionar al hombre, plantearían Comenio y Rousseau; como el medio para erradicar la animalidad del hombre, diría Kant; de integrarlo al espíritu universal, pensaba Hegel; para librarlo de la obscuridad y liberarlo de las supersticiones, pretenderían los ilustrados. La pedagogía y la educación para la formación de una ciudadanía para el incipiente Estado-Nación. En este sentido, la formación (que inicia en la casa y es desarrollada en la escuela) como proceso y proyecto para la vida en sociedad y para la vida política, entendida como la vida para el bien común, donde los padres y, fundamentalmente, los maestros son los principales actores de este proyecto.

En eso consistía el proyecto pedagógico de la modernidad, pero en el tránsito a la modernidad líquida, a la par de las innovaciones tecnológicas y el surgimiento de los *mass media*, surgieron nuevas tendencias pedagógicas y educativas que abandonan el humanismo y la formación (*bildung*). La pedagogía se desvincula de lo público y de lo político, y es confinada a lo psicológico. La escuela y la familia -como se expone en el apartado anterior- son desplazadas y se pone en duda el protagonismo de sus actores (padres y maestros), como a continuación lo evidencian con sus experiencias,

reflexiones y narraciones, los padres, madres y maestras participantes de esta investigación.

Por ejemplo *–narra una de las maestras entrevistadas–* acabo de tener una plática con una mamá que me preguntó sobre su hijo. Le dije que era bueno que se interesara y que aprovechaba para comentarle algunas cosas y comencé a decirle de los problemas de atención que tiene su niño en el trabajo y que no quiere hacer nada. Pues hubieras visto cómo se puso a gritarle el niño a la mamá: ¡Es que tú tienes la culpa!, -le decía con tremendos gritos-, y la mamá sólo se le quedaba viendo para luego reconocer que sí era su culpa.

Es una mamá muy joven y la vi miedosa de su hijo. Como que el hijo es el que implanta las reglas, las formas y los modos. Fíjate le estaba diciendo a la mamá que no trajo los cuadernos que marca el horario, y cuando la mamá le preguntó al niño el por qué, éste le gritaba que era su culpa. En serio, me espantó la forma de tratarla. En lugar de que la mamá le llamara la atención al niño, fue al revés, el niño casi se le echa encima y no paró de pegarle tremendo gritos, y de reclamarle por qué no le puso las cosas, hasta que intervine para que se calmara y entendiera que el horario es responsabilidad de él, pero ni así, el niño estaba indignado porque para él su mamá tiene que hacerle el horario y por más que le explique que esa es su responsabilidad, él continuaba gritándole a su mamá hasta que le pedí que no le gritara, que se tranquilizara y que dejara de faltarle al respeto a su mamá.

Mientras la mamá ni se inmutaba, no decía nada y lo único con lo que al final se excusó, es que estaba desconectada. Ahí te das cuenta quién es el que manda y dispone cómo deben hacerse las cosas, y en muchos casos es así: El niño manda y la mamá obedece, y eso se vive en la mayoría de las familias, en diferentes grados y maneras, pero, el niño siempre culpa a la mamá, y entonces ¿cómo no va a culpar al maestro? Los niños ahora manejan todas las situaciones a su antojo. (E2M57-DPRIM, 2016)

Y la pregunta que surge es: ¿Por qué se dio esta inversión de papeles entre padres e hijos y se ha vuelto algo tan común? Es en el siglo XX o “Siglo del Niño”, como se le ha llamado, cuando germinaron las narrativas pedagógicas que operan en los dispositivos que desplazaron a la familia y la escuela. Estas narrativas o discursos emanaron del pragmatismo pedagógico y racionalizaron radicalmente los presupuestos de los padres de la Pedagogía Moderna, tales como: tomar en consideración las

disposiciones naturales, las capacidades, etapas e inclinaciones, de los niños y niñas, llevándolos a tres supuestos asumidos por la sociedad estadounidense de postguerra, pero, que Hannah Arendt (1996) consideraba generalizables al contexto global y que identificaba como el origen de “La crisis en la educación”:

- La postulación de un “mundo de los niños” pretendidamente autónomo, a ser emancipado del “dominio” de los adultos, que sólo deben ayudar a los niños a que gobiernen.
- La promoción de una pedagogía “libre” de contenidos y de un docente centrado en los “métodos de enseñanza” antes que en la propia preparación en su área de conocimientos.
- La substitución del aprender por el hacer (del conocimiento por las “habilidades”) y del trabajo por el juego (del esfuerzo disciplinado por la actividad lúdica “espontánea”). (Sanabria, 2009. p. 117) (Arendt, 1996, pp. 192-194)

Estos postulados psicologistas emanados del pragmatismo, se irrigaron por la sociedad, al igual que el amor maternal rousseauiano que dio origen a la idea desorbitada del ‘instinto materno’ como algo impoluto, milenario y sobrenatural. Surgió con esto una nueva ideología sobre la que se fundó una nueva educación y, con ello se dio el nacimiento de un tipo inédito de familia, paradójicamente, en progresivo debilitamiento de sus lazos filiales y de su capacidad de producir identificación en sus nuevos miembros con la comunidad y, por lo tanto, con la escuela.

Esta desidentificación, además de corresponder al desplazamiento de la familia y la escuela por los dispositivos pedagógicos de la era digital, es causado por el enaltecimiento del niño y la niña, que no es más que otra faceta del individualismo, y viene acompañada bidireccionalmente, como causa y efecto de la deshistorización de la experiencia y el empobrecimiento de la cultura, o dicho de otro modo, del creciente olvido o negación de la tradición, la historia individual y la Historia; aspectos que son medulares en la formación y la educación, porque se encuentran “en el centro de la vida y el tejido social, en cuanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural”. (Gómez, Sollano, 2014, p. 52)

En el primer capítulo hablamos sobre el significado y la radicalización de lo moderno como la tendencia a lo reciente o a lo nuevo en oposición a lo viejo y a la tradición. Al respecto, señala Giddens (2000) que “al identificar tradición con dogma e

ignorancia los pensadores de la ilustración buscaban justificar su obsesión con lo nuevo” (p. 52), aunque considera que es un prejuicio del que tendríamos que desembarazarnos y no aceptar la idea ilustrada de que deban desaparecer, sobre todo, porque las tradiciones “siguen floreciendo en todas partes en diferentes versiones” (p. 56) y, a diferencia del uso que le dan los sectores conservadores de la sociedad, la tradición no es algo puro e inmutable, sino un conjunto de prácticas y símbolos que cambian y son adaptadas con el paso del tiempo.

Anthony Giddens (2000) rastrea las raíces lingüísticas de la palabra tradición. “La palabra inglesa tiene sus orígenes en el término latino *tradere*, que significa transmitir o dar algo a alguien para que lo guarde,” vista desde sus raíces lingüísticas *tradición* y *transmisión* están íntimamente ligadas, por tal motivo en este trabajo se usan como conceptos equivalentes que hablan de aspectos dinámicos de la vida y no, mecánicos e invariables. En esto radica la importancia que le estoy otorgando en la investigación, a la tradición-transmisión, porque “dan continuidad y forma a la vida” (Giddens, 2000, p. 57), generan sentido de pertenencia a una comunidad; empezando por la familia, que es la que cohesiona e inscribe a los individuos en una cultura que se extiende al pasado, permitiendo consolidar los lazos intergeneracionales que tienen su génesis en la relación que se establece con el padre y la madre, los cuales son el primer eslabón social y cultural y los responsables de transmitir y producir en sus hijos la confianza y seguridad en sí mismos y en ese lazo social y cultural que los une a los demás.

Empero, la implantación de la ideología sustentada en los postulados pedagógicos del pragmatismo y las narrativas que acompañan a los nuevos dispositivos pedagógicos, han hecho declinar a la cultura y con ella, a la tradición-transmisión las cuales se vuelven más problemáticas y ambiguas. Hablando específicamente del supuesto de la existencia de un “mundo de los niños”:

El llamado “siglo del niño” marca precisamente un momento de declinación de la cultura, que ya a finales del siglo XIX el pedagogo alemán Gustav Wyneken había señalado al comentar el ascenso del niño a una posición “oracular” como reacción a la incertidumbre en una época de crisis y transición:

Nos refugiamos entonces en el niño: el niño es el que tiene que salvarnos, debe ser nuestro oráculo, debe decirnos cómo debe ser educado, debemos dejarnos educar por él.

El genio del espíritu, es decir, la Cultura, ha enmudecido para nosotros. (...) El siglo del niño está despuntando porque la era de la Cultura llegó a su fin.” (Aromí, 2003, citado por Sanabría, 2009, p. 118)

Esta sentencia que hace Wyneken en el siglo XIX es impresionante y sobrecogedora, porque hoy retumba con todos sus sentidos. Podemos analizarla en dos dimensiones: en torno al empobrecimiento de la cultura, que fue abordado posteriormente por Heidegger, el filósofo más importante del siglo XX, al hablar de la inautenticidad de la cultura y; con respecto a la posición oracular del niño, lo cual es explicado con nitidez, de cómo se traslada y experimenta en la vida cotidiana, en la narración de la maestra de primaria con la que iniciamos el apartado, y que es un problema que se traslada a la escuela, tal como lo plantea la siguiente maestra:

Creo que uno de los principales problemas que enfrentamos los maestros es la apatía por la educación. A los niños y chavos de todos los niveles no les interesa tener una buena educación, no tienen esa disposición. Nosotros como docentes tenemos que convencer a los alumnos que la educación escolar puede proporcionarles muchos beneficios, porque muchos de ellos estudian porque lo exigen los padres no por convencimiento. Pero un factor que dificulta esta situación es la imagen que existe del docente en la sociedad. Esa imagen que con el paso de los años ha ido empeorando, entonces aparte de tener que convencerlos de que tienen que estudiar, tenemos que quitar esa imagen que hemos adquirido con el paso del tiempo. (E3M34-DPRIM, 2016)

El supuesto de crear y mantener immaculado un mundo artificial de la infancia, “si es que se puede aplicar la denominación de mundo” (Arendt, 1996, p. 195), dio paso a la separación y luego a la igualación del niño y del adulto, y con ello el desconocimiento de la autoridad moral y simbólica del padre y la madre que se extendió a la “desautorización del maestro generando reacciones de animadversión hacia la enseñanza con síntomas que van desde el simple aburrimiento hasta la hostilidad abierta hacia la figura del docente” (Sanabria, 2009. p. 118), tal como lo explicaba esta maestra de primaria o como mencionaban en los talleres los padres de familia, sobre la falta de interés que muestran sus hijos.

La televisión y el internet y los dispositivos digitales hacen de este postulado su ideología o metadiscurso, pues más allá del contenido o del discurso explícito, muchos de sus programas están formulados de este modo, donde el mundo y la vida de los niños y jóvenes están lejos del escrutinio del adulto, porque, además, es un adulto que ha perdido la mirada vigilante y cuando aparece es solamente de manera satelital y como intruso que termina apabullado y vilipendiado. En la televisión mexicana hay una gran cantidad de series y telenovelas con un alto índice de audiencia infantil y juvenil que son ejemplo de ello: El chavo del ocho, iCarly, Rebelde, Drake & Josh y telenovelas que se estrenan cada año con este formato. En el caso del internet, igualmente, existen una gran variedad de dispositivos, gadgets, accesorios, etc., para realizar conexiones (aislamiento virtual) al ciber mundo de manera imperturbable o inalcanzable por el adulto.

Ahora bien, para Hannah Arendt, la crisis en educación es sólo un signo de la crisis moderna en su totalidad, la cual tiene diferentes formas de manifestarse. La crisis educativa es, a su vez, una crisis de autoridad de procedencia política, que tiene su “expresión más significativa en la crianza y educación infantil, terrenos en los que la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural tanto por razones de protección del niño mismo como por razones de preservación de la continuidad del legado cultural” (Arendt, 1996, pp. 101-102). Es cierto, Arendt hablaba sobre lo que ocurría en EU hasta la segunda mitad del siglo XX, sin embargo, lo suscribo porque muchas de sus reflexiones hoy día tiene mayor significado que el que tuvieron en su momento, ya que actualmente la crisis de autoridad y de educación, como expresiones de la crisis política, es un fenómeno global. Véase el caso de España:

Según datos de encuesta, la mitad de los padres españoles manifiestan su impotencia a la hora de ejercer la autoridad sobre sus hijos, y dicen sentirse, en ocasiones, desbordados por ellos (43% de las madres y 31% de los padres), o incluso frecuentemente (más del 16%). De todos modos, estos datos son compatibles con otros que indican que en su mayoría- 93%- las familias se muestran satisfechas en su convivencia diaria con sus hijos, aun a pesar de algunos conflictos con ellos (Meil, 2006: 111 -112). Esta aparente contradicción se explicaría porque parte de estos padres -en torno al 40%- asumen los

problemas con sus hijos como algo normal relacionado con la propia convivencia. Forman parte de lo que algunos sociólogos denominan familia nominal con una orientación presentista vinculada a la cultura del consumo y el ocio (Megías, 2002: 25). (Durán, Vázquez, 2010, pp. 79-80)

En México no hay tanta diferencia. En el caso de los padres de familia que participaron en los talleres, todos se quejaron sobre esta impotencia: *No me hace caso, me responde muy feo, me desobedece, siempre hace lo que quiere, siempre hace berrinches, quiere mandarnos, quiere que obedezcamos inmediatamente, no quiere hacer tarea, le falta al respeto a los maestros y a nosotros, etc.* Tal como sentenciara Baudrillard (2000): “El niño se vuelve con violencia contra el adulto del que ya no se siente descendiente ni solidaria. Ya no es una ruptura simbólica, es un rechazo puro y simple” (pp. 120-121).

La autoridad ha perdido su imperativo natural y su capacidad de preservación y transmisión del legado cultural, porque ha perdido a sus depositarios, y sin figuras de autoridad se imposibilita la transmisión, la identificación, la sociabilidad y, por lo tanto, la educación entra en crisis. Pero avancemos más en esta interpretación.

*La crisis es un signo de la Modernidad, pero, hay que decir que lo que revela el análisis de Arendt es su carácter propiamente de síntoma -en el sentido psicoanalítico de “lo que no marcha” y de emergencia de una verdad- de la autoridad en nuestra tradición de pensamiento político. Síntoma, pues, del imposible de gobernar que funda el campo mismo de lo político tal como se conoce (Sanabria, 2009, p. 114), por lo tanto, del imposible de educar que funda el campo mismo de la educación tal como se conoce.* (Las cursivas son mías)

En otras palabras, la educación no puede ser posible sin autoridad y tradición, sin embargo, el mundo moderno se erige en ruptura con la autoridad y la tradición, y ese es un antagonismo primordial, un síntoma que se manifiesta en la imposibilidad de investirse con la autoridad, porque hay un vacío de poder a nivel social -recordemos al poder como la capacidad de modelar la mente desde uno de sus mecanismos: el discurso- que ha sido usurpado por los dispositivos pedagógicos de la era digital, los

cuales han colonizado la producción de significado y han impuesto sus narrativas y discursos.

La evidencia más clara de este vacío son las familias que se estructuran como una red democrática en donde cada quién negocia y ejerce el mismo nivel de poder desde posiciones horizontales y guiados por su ego narcisista y perverso (lo que va contra la norma). “La característica que mejor distingue este modelo de *familias* es la ausencia de jerarquías” (Nardone, et. al., 2003, p. 70), “con los beneficios que todo ello conlleva. *Aunque por ello mismo, (...) se han convertido en más frágiles e inciertas, pues, por las razones o factores que sean, (...) los roles paterno y materno son renegociados desde una posición de confusión y debilidad (...) y todo ello incrementa las obligaciones de los padres para con los hijos, al tiempo que se relajan los deberes de éstos últimos para con aquéllos*” (Lipovetsky, 1994 citado por Duran, 2010, p. 79. Las cursivas mías) o como es común, la negociación termina por ser la imposición de los hijos sobre los padres, pues como dice una mamá: “No sabemos decir que no a nuestros hijos, todo lo que nos piden se los complacemos y no tenemos autoridad con ellos. Hacemos lo que ellos quieren”. (T1M27-JNL, 2015) Y es que como decía Pilar Sordo Martínez (2011) en una conferencia:

Hemos hiperenfaticado el tema de los derechos de los chicos, pero hemos nada con los deberes, y yo creo que cuando se hiperenfaticza un sólo lado de la educación que tiene que ver con los derechos, pero, al mismo tiempo no se le dice a un chico que tiene el deber de ser amable, que tiene el deber de ser bien educado, que tiene el deber de saludar, que tiene el deber de colaborar y poner la mesa, de ayudar en la casa, de ir a ver a su abuela, objetivamente el tema se nos descompensa. Yo creo que tenemos los adultos una deuda gigante con los deberes de los niños.

Y no sólo eso, estas formas de estructuración familiar han producido una profunda incertidumbre y angustia en cuanto a las ideas y acciones que deben tener los padres con sus hijos, como lo manifiesta esta mamá de una niña de preescolar:

Considero que es nuestro ‘deber’ complacer a nuestros hijos, además creo que si no les damos lo que desean van a crecer frustrados y les podemos dañar la autoestima, sobre todo porque sus demás compañeros y amigos tal vez si los complazcan. Yo no sé

exactamente cuándo es correcto o cuando es incorrecto complacerlos, pero, pienso que un niño es como cualquiera y tenemos que complacer y respetar sus deseos (T1M30-JNL, 2015).

Este es el tipo de actitud confusa que resulta de la relación horizontal de los padres y las madres con los hijos, y en ello va de por medio la autoridad simbólica, pues, dejan de ser una referencia intelectual y moral. Pero, si interpretamos este último testimonio a mayor profundidad y detalle, lo que encontramos es un interdicto ideológico operando en la madre que tiene que ver con el consumo en el sentido que lo plantea Baudrillard, es decir, el consumo no de objetos sino de signos (valores, significados, reconocimiento, identificación) y ese mandato ideológico es la autoridad que le transfiere a su hija, que es el mismo con el que nos bombardean los dispositivos pedagógicos digitales.

Entonces, los adultos, siguiendo la interpretación de la crisis de la educación que hace Arendt (1996), “han perdido la seguridad y la capacidad de definir qué quieren ofrecer como modelo de vida a las nuevas generaciones. (...) Los niños y niñas pasan largas horas (...) con otros agentes de socialización” (Bolívar, 2006, p. 122) y, es así como la televisión y el ciber mundo ganan la lucha por la subjetivación, pues como mencionaba, la familia se vuelve extensión de los dispositivos pedagógicos digitales. Los medios dejan de ser las ventanas a través de las cuales los individuos ven al mundo, para convertirse en puertos o terminales, mediante los cuales el sistema organiza la familia y produce modos de ser y estar en el mundo desde sus interpelaciones ideológicas (consumo e individualismo), reforzadas por el patrón democrático de la familia, que va encaminado a la personalidad, el bienestar y autonomía del individuo-niño; en olvido y negación de los valores de la convivencia, la comunidad y el bien público que de algún modo implican sacrificio. En este aspecto, por ejemplo, en el 2006 en España un estudio sobre este tema reveló:

Las encuestas muestran que la mayoría de los padres son partidarios de transmitir a sus hijos valores vinculados a su individualidad y a su independencia. Estas encuestas ponen también de manifiesto que la relación entre padres e hijos se percibe cada vez más según el modelo de la comunicación y los acuerdos. Son mayoría los hijos –el 85%– que ven a sus padres como poco estrictos y negociadores; son también mayoría los padres –el 90%–

que se muestran partidarios de la negociación en la educación de sus hijos, o que se perciben como poco o nada estrictos- el 72 %- . Asimismo, sólo una minoría de padres (16%) considera la obediencia como un valor fundamental a la hora de educar a sus hijos (Meil Landweirlim, 2006, citado por Durán, 2010, p. 79)

Este tipo o modelo de comportamiento familiar -explica una de las maestras entrevistadas- corresponde a ciertas “generaciones en donde los papás querían ser los amigos de sus hijos, entonces les permitían hacer lo que quisieran, y esos hijos crecieron y ahora son padres y hacen lo mismo, entonces ya no existe autoridad ni educación adecuada” (E3M34-DPRIM, 2016). Al respecto podríamos agregar lo que dice José María Vinuesa Angulo (2001), catedrático de filosofía de I.E.S., con respecto al simulacro de la libertad ilimitada, el cual critica estas ideas y prácticas de los padres y maestros con respecto a la educación de los niños porque son:

...otra de las confusiones que alberga el barullo mental en que se encuentra nuestra sociedad, especialmente en sus elementos sedicentes progresistas: una educación para la libertad, dicen, ha de ser una educación en la libertad. (...) *Pero*, una educación en la libertad es una no-educación, un imposible. (p. 51)

Y ese es el antagonismo, la crisis de la educación en nuestra época es síntoma de la imposibilidad de ser sujeto de la educación, ya que, de todas las posiciones de sujeto que viven los individuos dentro de la sociedad, que encubren el “vacío original del sujeto” (Zizek, 1992, p. 227), ser sujeto de la educación es un imposible. Las otras posiciones de sujeto de la interpelación ideológica Neoliberal (Moderna y Capitalista) impiden la subjetivación de la educación y si esta afirmación es cierta, quiere decir que la Formación sufre la patología de lo mismo, de la exacerbación hacia lo interno. La formación como proyecto en tanto la búsqueda del porvenir del humano queda anulada en el presentismo de los individuos que no buscan opciones o alternativas, sino el goce inmediato.

En un inicio la formación tenía que ver con el cultivo de nuestras capacidades y potencialidades, que luego Hegel le añade la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo. Para Gadamer, Hegel fue quien con más agudeza desarrollo lo que es la formación, pues pone en su núcleo la dialéctica interioridad-exterioridad.

El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. «Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser»; por eso necesita de la formación. Lo que Hegel llama la esencia formal de la formación reposa sobre su generalidad. (...) Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica, y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a la particularidad es «inculto»; por ejemplo el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida. Hegel muestra que a quien así actúa lo que le falta en el fondo es capacidad de abstracción: no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida.

En este sentido la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana. Requiere sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad. Ahora bien, sacrificio de la particularidad significa negativamente inhibición del deseo y en consecuencia libertad respecto al objeto del mismo y libertad para su objetividad. (Gadamer, 2012, p. 41)

En ese sentido, en nuestras culturas donde dominan los valores del hiperindividualismo y el consumo (Lipovetsky, 2006), se tergiversa la formación y se vuelve sintomática, pues se vive sobre la fantasía ideológica de un estado de total libertad, basado en una ética que tiene *la exigencia a gozar hasta el final* (Wright, 2004). Este simulacro de la libertad y “la escalada paroxística del «siempre más»” (Lipovetsky, 2006, p. 58) se colocan como el gran dogma de nuestro tiempo; la utopía capitalista por excelencia de la *continua demanda de nuevos deseos* (Wright, 2004) y la búsqueda angustiante del goce.

Bien puede decirse que el principio que sostiene a este mundo es el que se deriva de aquella frase de la novela *Los hermanos Karamazov* de Fiodor Dostoyevski (1960): “Si Dios no existe, todo está permitido” (p. 682), o la inversión zizekiana de ésta: *Si Dios existe, todo está permitido*” (Wright, 2004), de cualquier modo, vistas desde la interpretación que se viene efectuando, resulta por demás inquietante y perturbador, pues con la formación distorsionada, el individuo queda atado a la particularidad, preso de su desenfreno y condenado a la mortificante ambivalencia del goce.

### 2.3.1 ¿Y la Escuela y el maestro?

Durante este capítulo he hablado de cómo la comunicación se ha hipersofisticado desde la invención de la televisión y el internet y cómo la velocidad y vorágine informativa a escala global cambia nuestra manera de percibir el espacio-tiempo y los acontecimientos y, la influencia erosiva en la familia y en la formación. Estos procesos y transformaciones a partir de la comunicación y la información descansan sobre dos supuestos del proyecto moderno postulados en la ilustración que se correlacionan: la universalización cultural y el saber para la emancipación.

En el apartado anterior se explica como la pretendida universalización axiológica y cultural ha devenido en la homogeneización cultural, a partir, de la teleinformatización virtual de la sociedad, que nos coloca en el 'grado Xerox de la especie' (Baudrillard, 2000); una especie cyborg que mira al exterior a través de dispositivos microelectrónicos que se han convertido en sus prótesis perceptivas y sensoriales del mundo y de los otros. Si 'el medio es el mensaje' -como diría McLuhan-, entonces la imagen global de las cuestiones humanas ha devenido en la imagen virtual permitida por el medio para ver el (ciber)mundo.

Sobre la base del segundo supuesto -siguiendo esta misma argumentación- existe otro proceso concomitante en las sociedades informatizadas que está íntimamente relacionado con la racionalidad económica y que es de importancia capital para lo pedagógico y la formación, esto es: el cambio de *status* del conocimiento. A finales de los años setentas Jean-François Lyotard (2000) en su informe sobre la condición del saber en las sociedades más desarrolladas dice: "La incidencia de esas transformaciones tecnológicas sobre el saber parece que debe de ser considerable. El saber se encuentra o se encontrará afectado en dos principales funciones: La investigación y la transmisión de conocimiento." (p. 14). La sospecha fue correcta. El cambio de condición del saber ha influido en el ámbito del sistema educativo (políticas y reformas educativas de corte empresarial y el decremento en el presupuesto de la investigación) y, en general, en la formación del ser social, al afectar el papel de los padres y, sobre todo, de los maestros como agentes de conocimiento.

En el siglo de las luces, la enciclopedia de los ilustrados se pretendía como el bastión de la historia del espíritu humano, "...donde el héroe del saber, trabaja para un

buen fin épico-político” (Lyotard, 2000, p. 9): la emancipación. La escuela era la institución encargada de difundir esta riqueza, o sea, como el espacio de universalización y socialización del conocimiento y la cultura, hoy desplazada en gran medida por artefactos que tienen acceso a bancos informáticos transmitidos por millones de bits a través de un ordenador, saturado con grandes cantidades de información y que son personalizados para ser usados como prótesis extensiva del yo. (*vid. supra.*, p. 15)

“Tanto la circulación como la naturaleza del saber son afectadas (...), a no ser que el conocimiento sea traducido a cantidades de información” (Lyotard, 2000, p.15); eso confirma la tesis de McLuhan de que ‘el medio es el mensaje’, ya que la producción del saber (investigación) queda subordinada a la lógica y a las reglas que dominan la información y, la transmisión supeditada a las reglas de la venta y el consumo. “El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su «valor de uso» (Habermas, 1968)” (Lyotard, 2000, p. 16)

En la globalización neoliberal, “el proyecto de modernidad vive la experiencia del devenir de la razón en mera racionalidad, y la dilución del sujeto cognoscente de proposiciones en un agente emisor-receptor de información binaria procesada.” (Hoyos, Medina, 2003, p. 10). El saber como mercancía informacional (Bauman, 2007), se adquiere en el momento que se desee o en el momento que esté disponible, se convierte en un accesorio más y pierde su valor formativo y emancipatorio. Ya no corresponde a un proceso interior cognoscitivo, sino que es satelital al individuo, independientemente del punto en el que se encuentre de desarrollo en el proceso de conocimiento. Y aquel conocimiento que es adquirido en las escuelas, sobre todo en las universidades, que se supone si corresponde a una apropiación y reconstrucción cognitiva, está sometido a la lógica de la rentabilidad y utilitarista, de tal forma que es un conocimiento hiperespecializado con el que es imposible dar cuenta de la realidad como totalidad.

La relación entre saber y formación (*Bildung*) se diluye porque -siguiendo la interpretación de Gadamer (2012, pp. 41-42) sobre Hegel y, en esto se acercan a Marx (2010, pp. 181-186)- el saber no se forma como producto de la actividad intelectual, de

una conciencia que trabaja para apropiarse del mundo, sino es mercancía que se adquiere para el consumo inmediato dada su condición en perpetua obsolescencia, propiedad que no le permite elevarse de la inmediatez y, -en el sentido que propone Marx (2010)- pensar la totalidad ("*Gedankentotalität*" p. 185). El saber hiperespecializado y/o como mercancía informacional deja de ser una adquisición del humano con la que gana un sentido (apropia) de sí mismo y del mundo; pierde "la función de asegurar la estabilidad del edificio cultural del individuo" (Maragliano, 1998, citado por Sartori, 2000, pp. 189-190). Y, también, la cultura que se adquiere como accesorio o artículo de catálogo es "neutralizada como arma social y se convierte en mera mercancía" (Eagleton, citado por Riaño, 2017).

Al entrar la cultura y el saber en el proceso de mercantilización, cambian los medios de circulación y de transmisión. Los padres y la familia dejan de ser los principales agentes del conocimiento en la vida cotidiana y de la misma manera la escuela y los maestros, pero, además para estos últimos, se desdibuja su papel de mediación con la ciencia y el saber especializado. Se diluye la doble relación familia-saber-padres-hijos con la escuela-saber-maestro-alumno. En la hipermodernidad, el "*imprinting cultural* o huella matricial" (Morin, 2001, p. 28) es inscrita en los individuos por los medios de comunicación e información, el centro de poder capitalista, "que piensan dentro de nosotros y nos orientan a actuar" (Maragliano, 1998, citado por Sartori, 2000, p. 189) y que son el centro de transmisión de cierto tipo de saber (información) y cultura (individualista y consumista) que terminan por distorsionar la naturaleza de la educación y la formación, proceso que iniciara ideológicamente, como lo he señalado con Arendt, durante "el siglo del niño".

Digamos que esencialmente la educación es un fenómeno en el que intervienen múltiples procesos. La transmisión, la comunicación, el lenguaje, el saber, la cultura, la interacción, el poder y la resistencia de los sujetos. En el caso de la escolarizada tiene un sesgo marcado y una direccionalidad. Toma, entonces, la forma de proyecto, porque hay intenciones, objetivos, estrategias y metodologías. No hay arbitrariedad en lo que se enseña, hay una designación clara y específica, en forma de programas y currícula, de los saberes, conocimientos, valores y capacidades que se pretenden desarrollar en los individuos.

La educación constituye un tipo de persona, es decir, ante todo es un proyecto antropológico que tiene como núcleo la relación maestro-saber-alumno y, que a su vez, implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, éste como un proceso de transmisión y de comunicación que, dependiendo de cómo se definan las posiciones de los sujetos, puede ser rígido, mecánico, impositivo o dialógico, racional y constructivo o cualquiera de las combinaciones de estas características. Entonces, la educación es un constructo social regulatorio, en el que se define a los actores y se prepondera cierta parcela del conocimiento, prácticas de enseñanza, modos de aprendizaje, métodos y técnicas con una intencionalidad formativa.

*Con el triunfo de la racionalidad instrumental del capitalismo, el servicio educacional es encuadrado en los límites estrechos de una aplicación de corte exclusivamente transversal (lo referimos a la hipostatización de la intensidad del instante con la sobrevaloración de lo efímero), no longitudinal, que parece trascender la historia de la formación social y afecta sensiblemente la subjetividad social en el marco de la formación y los intereses de conocimiento. Lo técnicamente alcanzable y, por lo tanto, técnicamente medible adquiere nuevo vigor de prevalencia. (...) De la relación dialógica del criticismo ilustrado como práctica cognitiva de reflexión, se pasa a la relación nomológica del pragmatismo informado. (Hoyos, Medina, 2003, pp. 9-10. Cursivas mías)*

De manera concomitante, gana la lucha ideológica el pragmatismo y el utilitarismo en la educación, entonces se da “la promoción de una pedagogía ‘libre’ de contenidos y de un docente centrado en los ‘métodos de enseñanza’ antes que en la propia preparación en su área de conocimientos y, (...) la substitución del aprender por el hacer (del conocimiento por las ‘habilidades’) y del trabajo por el juego (del esfuerzo disciplinado por la actividad lúdica ‘espontánea’)”. (Sanabria, 2009. p. 117) Estos son los supuestos que señala Arendt (1996) como causas de la crisis de la educación norteamericana, los cuales, y no por coincidencia, se originaron y difundieron durante la primera mitad del siglo XX, en plena época de la administración científica (taylorismo) que influyó determinadamente en la educación.

Recordemos que el rasgo distintivo del taylorismo fue un modelo riguroso de control sobre los procesos en la organización, o dicho de otra manera, la administración científica de la organización a partir de normas y procedimientos secuenciados de

apego irrestricto para el logro eficaz y eficiente de cada proceso en la búsqueda de la calidad total.

El sistema educativo norteamericano (y luego el latinoamericano) influenciado por el taylorismo dio preponderancia a la adquisición de habilidades, destrezas y el desarrollo de capacidades, en detrimento de la formación teórica tanto del alumno como del maestro; para el caso de éste último, sus prácticas se fueron instrumentalizando ante la preeminencia de la rigurosidad y control de los métodos de enseñanza y “trajo como consecuencia un descuido muy serio en la preparación *epistémica de los profesores*. Dice Arendt: Ya no existe la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos”. (Arendt, 1996, p. 194. Cursivas mías).

Además, con la progresiva inmersión de la administración empresarial, se introdujo en la escuela las ideas de calidad, eficacia y eficiencia, creando modelos educativos basados en la adquisición de competencias en detrimento de la formación. Aquí cito en extenso la distinción que hace Carlos Ángel Hoyos (2003) al respecto:

Puede concebirse que la formación constituye el encuadre del modo totalizador de comportarse de un sujeto formado. La competencia es la expresión que caracteriza la conducta concreta del sujeto en una situación determinada. Como categoría, formación es más amplia e imbrica a la competencia. Formación como categoría pertenece al ámbito trascendental. Competencia como concepto es derivado de la acción de la racionalidad técnico-instrumental. La formación alude a concepción de mundo y vida. Competencia alude a educación en términos de aprendizajes funcionales. La formación incluye competencias. Se constituye por educación, personalidad y experiencias de vida. La competencia no incluye formación, es la expresión objetivada de la formación al nivel del aprendizaje funcional. En el mundo de vida, la formación del sujeto permea los procesos educativos y de aprendizaje con la constitución de su personalidad y su concepción de mundo de vida, todo lo cual se refleja en un alto nivel de competencia con el cual enfrenta y supera la problemática existencial y la problemática material planteada por el quehacer técnico-instrumental del mundo operacional. La competencia, como atributo de un sujeto altamente calificado para la solución de problemas en el plano inmediato de la situación técnico-instrumental, refleja niveles empíricos-funcionales de aprendizaje. (pp. 20-21)

En la actualidad, con el enfoque por competencias, el torbellino de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC's) y su inclusión en la educación institucional, además de caer en desuso la formación, se ha pretendido eliminar física (Educación a distancia) y/o simbólicamente al maestro (facilitador). De la preponderancia de la enseñanza instrumental (didactismo) se pasa a la del aprendizaje funcional o adaptativo (competencias). En cualquiera de los casos, en la disolución de la dialógica enseñanza-aprendizaje y maestro-alumno en el sentido freiriano. El maestro transita de intelectual para la formación a aplicador de métodos y técnicas y, finalmente, a facilitador. Su labor se reduce ahora a la de garrotero (ayudante de mesero) de la educación, o sea, a generar un buen clima en el aula y poner en adecuada y pronta disposición los recursos y materiales que necesite el niño, que se supone tiene la última palabra en 'su' proceso de aprendizaje. El Informe Faure (1972) y el Informe Delors (1996) presentados en la UNESCO, son un ejemplo de ello y han servido de fundamento teórico para la creación de modelos de gestión de conocimiento y la elaboración de principios pedagógicos rectores en la educación que dan centralidad al alumno y al aprendizaje como:

*“Un proceso que trasciende la educación y la enseñanza, por lo tanto, que trasciende el encuentro con el otro, con su historia, con su cultura, con sus saberes y la comunicación. Un aprendizaje solipsista como parte del desarrollo personal que se encuentra en el corazón de los estudiantes, no en los docentes o en las instituciones educativas, por lo que no importa el camino particular seguido por el aprendizaje, sino el resultado del proceso de aprendizaje. (Uvalic-Trumbie, 2014, pp. 51-52. Las cursivas son mías)*

El supuesto mundo infantil, con toda su carga ideológica individualizadora, donde no existen, no solamente los adultos (padres y maestros), sino los otros, se hace extensivo en la escuela mediante este discurso en el que se encuentra 'naturalizado' el desplazamiento de la escuela como instancia educativa y la difuminación de la figura docente, como parte del efecto ideológico (ocultador y cínico a la vez), por un lado, del pragmatismo adaptado a la racionalidad administrativo-empresarial de la tecnocracia educativa, y por otro, del proceso histórico inédito que desencadenó la globalización

neoliberal y las tecnologías de la comunicación e información al hacer sintomatizar a las instancias formativas y a sus actores.

Recapitulando, la familia y la escuela se consideran las instancias básicas de socialización (transmisión) y sociabilidad, donde los individuos por efecto de la educación adquieren el primer lenguaje, las primeras valoraciones e ideas que son el marco de referencia primordial en la subjetivación y en la constitución del lazo intersubjetivo, menester para la formación, porque aunque la formación es el trabajo de uno consigo mismo, siempre es necesario el espejo de la otredad. 'Nadie forma a nadie, pero nadie se forma solo'.

Sin embargo, el 'proceso de personalización' (Lipovetsky, 2000) o "segunda revolución individualista" (Lipovetsky, 2003, p. 104) durante el siglo XX y los valores hedonistas, permisivos y psicologistas que se le asocian tiene como correlato la asunción del niño a una 'posición oracular' y la ideología de un supuesto mundo de los niños con la que "...se rompen las relaciones reales y normales entre niños y adultos" (Arendt, 1996, p. 193). Esta separación del supuesto mundo del niño y el mundo del adulto se tradujo en la emancipación de la autoridad de los adultos, en la liberación de las normas y valores de padres y maestros, aunque siempre a merced de sí mismo (narcisismo) y de sus iguales.

En el último tercio del siglo XX, en consonancia con el proceso de personalización y el surgimiento de nuevas ideologías de corte psicologista y terapéuticas como la *new age* y el boom de prácticas orientales espiritualistas, la familia al igual que la sociedad comenzó una fase de democratización (*desubstancialización*). De la separación niño-adulto, se dio paso a la igualación. No existen más las jerarquías, no hay autoridad, ni centro de poder; se pulveriza la familia<sup>5</sup> como 'institución' (Berger & Luckmann, 1968, pp. 72 y ss.) y sus integrantes quedan desamparados, cada quien con sus propias fuerzas y posibilidades.

---

<sup>5</sup> De ninguna manera me estoy refiriendo al cambio de composición de la familia convencional o nuclear a todas las otras variedades: Monoparental, Extendida, Compuesta, Homoparental, etc., lo que pretendo es seguir poniendo de relieve la fenomenología de la institución de Berger y Luckmann, esto es: el saber sedimentado, la tradición, la regulación (pautas para la direccionalidad) y la transmisión como comunicación entre actores, que dan origen a la institución y que es antagónico al nuevo modelo familiar que se construye sintomáticamente como las demás instituciones de la sociedad.

Es como si los padres dijeran a sus *hijos* cada día: «En este mundo, ni siquiera en nuestra casa estamos seguros; la forma de movernos en él, lo que hay que saber, las habilidades que hay que adquirir son un misterio también para nosotros. Tienes que tratar de hacer lo mejor que puedas; en cualquier caso, no puedes pedirnos cuentas. Somos inocentes, nos lavamos las manos en cuanto a ti» (Arendt, 1996, p. 203)

Se erigió una nueva familia de relaciones horizontales y de continua negociación entre padres e hijos, o de imposición de estos sobre aquellos. Se da paso a la red familiar donde se “glorifica el reino de la expansión del Ego puro” (Lipovetsky, 2000, p. 55), y con este empoderamiento posmoderno de la niñez, *nos convertimos en la única generación de papás que le tuvo miedo a sus padres y hoy día le tienen terror a sus hijos* (Sordo, Martínez, 2011). Padres y madres quedan a merced de sus hijos y renuncian a la responsabilidad formativa que les corresponde que, entonces, delegan y meten con calzador, a los maestros, también desautorizados, y a la escuela que ha perdido la legitimidad y su función formativa del cuerpo social (este aspecto será desarrollado en el siguiente capítulo).

Entonces, las instancias que otrora fueran la piedra angular de la sociedad son desplazadas por los dispositivos pedagógicos de la era digital que usurpan y colonizan esto que les daba autoridad, o sea, la capacidad de decir y definir: el sentido de la vida, las ideas y valoraciones sobre el mundo y las cosas, el sentido de pertenencia y la sociabilidad, dejando a los individuos en una especie de solipsismo en estado de indefensión y apabullados por la “marea creciente de patologías, trastornos y excesos conductuales” (Lipovetsky, 2006, p. 59). Véase los casos de Bullying (escolar y cibernético), violencia de género o los multihomicidios, en particular aquellos perpetrados por niños y jóvenes. Por ejemplo, lo sucedido en este año en una escuela de la ciudad de Monterrey, donde un adolescente dispara y hiere de gravedad a varios de sus compañeros, a su maestra y después se suicida. (Campos, Garza, 2017) El perpetrador avisó un día antes lo que iba hacer en un grupo de Facebook y durante los siguientes días diferentes usuarios crearon cuentas en esta red social, para elogiarlo y asegurar que sería el inicio de muchos más de estos eventos.

Más allá de lo trágico y lamentable del caso, lo que tendríamos que focalizar es lo común que se ha vuelto y que existen grupos a favor de esto (*haters*), pero también,

que las reacciones emotivas y explicaciones psicologistas que la mayoría, incluyendo las autoridades, tienen para estos hechos, son una reacción sintomática de la resistencia a traspasar el núcleo traumático de lo Real, es decir, las patologías, trastornos o excesos conductuales no son fortuitos, sino producto de la propia organización y funcionamiento de la sociedad y, existe en nosotros una resistencia a sabernos partícipes y responsables de ello. El proverbio latino ‘hombre soy; nada humano me es ajeno’ se invierte a la siguiente norma: Soy yo; todo lo exterior a mí me es ajeno.

*Réquiem* por la familia en el tiempo de la desolación y de la soledad paranoica -la forma última del hiperindividualismo y la forma más acabada de socialización capitalista instituida por los *mass media* y el internet, el centro de poder del sistema que opera por seducción- con la que se rompe la urdimbre social en tiempo (historia) y espacio (convivencia). Donde se rompen los lazos intergeneracionales que se construían en el encuentro y la convivencia cotidiana que te anclaban en la historia y, que se fueron pulverizando con el frenesí de lo nuevo, lo instantáneo y el aislamiento tecnológico; donde la tradición, vaciada de sus significados y mercantilizada, se convierte en datos curiosos o aburridos de la vida de las personas o las sociedades: “folclorismo o *kitsch*” (Giddens, 2000, p. 57); y la historia individual en instantes inconexos que tienen significado en la medida que se cuentan, no tanto como momentos placenteros o dolorosos, sino como instantes de celebración y enaltecimiento.

*Réquiem* por la escuela en las sociedades informatizadas, donde la cultura y el saber se han empobrecido y se han convertido en otros artículos más para el consumo; donde el maestro ha perdido su autoridad epistémica y donde los ideales educativos de la transformación social y la trascendencia de la formación, han sido intercambiados por la competitividad, el éxito (la micro utopía de nuestro tiempo) y, si es posible, por la cuota de fama que se supone le corresponde a cada uno [(Véase el fenómeno mediático global del caso de ‘los XV años de Rubí’ (Cruz, 2016))].

La sociedad que se está organizando es una sociedad en la que ya no son estructurantes las fuerzas que se oponen a la modernidad democrática, (Neo)liberal e individualista, en la que han caducado las grandes propuestas alternativas, en la que la modernización no tropieza ya con resistencias organizativas e ideológicas de fondo. El Estado retrocede, la

religión, la familia y *la escuela* se privatizan, la sociedad del mercado se impone: ya sólo quedan en la palestra el culto a la competencia económica y democrática, la ambición de la técnica, los derechos de los individuos. Lo que hay en circulación es una segunda modernidad, desreglamentada y globalizada, sin oposición, totalmente moderna, que se basa en lo esencial en tres componentes axiomáticos de la misma modernidad: el mercado, la eficacia técnica y el individuo. (Lipovetsky, 2006, pp. 56-57. *Cursivas mías*)

Es una sociedad donde se impone la ideología capitalista sin oposición y que radicaliza los signos de la modernidad (la individuación, lo nuevo y la libertad) en la forma de *sinthome*, o sea, como síntoma penetrado de *jouissance* (Zizek, 1992, p. 110): consumismo, moda, hedonismo, narcisismo y éxito, las fantasías ideológicas del culto al yo como *objet petit a* del imposible sujeto. En esta época con el eclipse de la familia y la escuela experimentamos el fin de las ideas del bien común y de la política, no porque se deje de hablar de ellas sino por su imposibilidad de objetivarse en el mundo tal como se ha estructurado. Y así, con todo esto, la Formación queda dislocada de la exterioridad (de los otros y el mundo), pervertida en la obscenidad de la particularidad y la mismidad, y condenada a la descomposición de la inmediatez.

En el siguiente capítulo abordo, a partir de las voces de las voces de las maestras que participaron en la investigación, las problemáticas más comunes y acuciantes que enfrentan los docentes en la formación de los niños y jóvenes y en referencia a un problema que me parece urgente atender: El deterioro de la imagen de los docentes, su desprestigio y la relación que guarda con todo esto que he venido exponiendo.

### **3. La escuela y el maestro en la encrucijada. Las voces y reflexiones de los docentes sobre el desencuentro en la escuela**

En la actualidad la educación se encuentra entre las principales preocupaciones de las sociedades porque se considera -hablando específicamente de la institución educativa en cualquiera de sus modalidades- uno de los más importantes 'indicadores de desarrollo' de un país y; desde una perspectiva más amplia y relevante, nos da cuenta del desarrollo espiritual y cultural de la sociedad. La educación tiene múltiples aristas desde donde puede ser analizada; sin embargo, la docencia, independientemente de la orientación, función o finalidad que se le asigne, al menos desde ciertas perspectivas pedagógicas, es una de las primordiales. Hago esta aclaración porque en las últimas décadas para el sistema educativo, los medios de comunicación y la sociedad, la docencia ha perdido relevancia, existe una tendencia a menospreciarla y a desdeñar el papel que juega en la conformación de la sociedad.

Se puede problematizar la docencia y al docente desde diferentes aspectos como: su identidad, su formación, su ser, su deber ser o su quehacer, entre otras; sin embargo, en esta investigación lo enfoqué en un aspecto que me parece relevante y que tiene que ver con su imagen, esto es: con las representaciones sociales y con el imaginario social que se ha construido en torno a la docencia y con la cuestión de por qué en la globalización neoliberal, ha perdido la importancia que otrora se le había otorgado.

En México, aunque no exclusivamente, es uno de los temas problemáticos de mayor urgencia en nuestra educación actual; las reformas educativas, las recomendaciones de los organismos internacionales y los discursos oficiales en educación, y en general, la política educativa, las campañas mediáticas y la presión gubernamental y social han puesto en jaque a la figura del docente y la relevancia de su función. Estas circunstancias generan la necesidad impostergable de abrir la discusión en diferentes ámbitos académicos, institucionales y disciplinares, particularmente en la Pedagogía y las otras disciplinas educativas, para repensar desde una perspectiva multirreferencial, el papel de la docencia en la sociedad y los grandes desafíos que enfrenta en los albores del siglo XXI.

La pregunta central de esta investigación es: ¿Quién es el actual sujeto de la formación? En esta investigación se intenta responder a partir de los docentes, niños y padres de familia y, en este apartado trato de contestarla enfocándome en el docente y la constitución de su figura en el devenir histórico, en la cotidianidad de su práctica y la relación que guarda con los discursos e ideologías que he venido exponiendo y que también han provocado el decaimiento de su imagen en México y, en general, en el mundo.

En un primer momento se hace una breve semblanza histórica de lo que implicaban los maestros en la primera Modernidad, su función y el papel como agentes de la cultura y arquitectos de la sociedad. Luego (sin la posibilidad de profundizar por los límites categoriales de la investigación), antes de abordar sus voces, se explica su posición actual en el marco de la Globalización Neoliberal, donde examino someramente aquellos aspectos de la política educativa, las campañas mediáticas y los eventos de violencia que han contribuido al decaimiento de su imagen y nulificación y dejo de telón de fondo el debate público en la prensa escrita y electrónica sobre la controversial reforma educativa 2012-2013 que se articula con las reformas del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) de los últimos 15 años y que han tenido graves repercusiones en el magisterio.

El análisis de la discusión pública sobre la reforma educativa nos permite entender la discursiva educativa oficial y su trasfondo ideológico, es decir, las formas de validación y los presupuestos desde donde se legitima lo que debe o no, ser la educación, específicamente, lo que *debe ser, saber, hacer* el maestro, es decir, el Imaginario Social sobre la docencia, que es -parafraseando a Castoriadis (1975 citado por Coronado, 2012)- la creación incesante de figuras, formas e imágenes para los individuos de la sociedad sobre quién es el docente como colectividad, qué es para los otros, qué queremos de éste, y para qué lo necesitamos. En este sentido un imaginario social o universo de significaciones relacionado con el problema del poder como se instituye en nuestra sociedad, de ahí la necesidad de deconstruir este constructo social que hoy encubre un ataque frontal contra los maestros, por lo tanto, contra la educación y que está atravesado por la ideología capitalista, en cualquiera de sus

formas (pragmatismo, individualismo y consumismo) y vinculado con la reorganización de las sociedades y las instituciones y la formación de nuevas culturas y subjetividades.

Finalmente, a partir de sus voces, de sus reflexiones y como referencias intelectuales, hablaremos de su práctica cotidiana, sus malestares y perspectivas. La intención es pensar el problema desde la relación compleja Global-Local, pues, la devaluación de la figura del docente se refleja en su práctica escolar y áulica y en el aumento de tensiones con alumnos y padres de familia, o sea, en los espacios cotidianos o microsociales y, sin embargo, es también un fenómeno sintomático y multidimensional que responde a los factores y acontecimientos macroestructurales de la Modernidad.

### **3.1 El maestro en los albores de la Modernidad. La cultura y el surgimiento de los Estados-Nación**

En los albores de la Modernidad la educación fue uno de los temas más importantes durante el tránsito epocal, sobre todo, a partir de la constitución de los Estados-Nación y el surgimiento de las instituciones como la Escuela Pública y la Universidad, que enarbolaban las ideas de la ilustración y tenían como proyecto lograr la 'educación para todos'. En este tránsito el maestro se erigió como la figura principal y el depositario del espíritu moderno. ¿Qué significa esto?

Como exponía en el primer capítulo, cada horizonte histórico tiene sus propios avatares, y estos horizontes circunscriben a una época, en la que persisten claves y signos que caracterizan a ese tiempo, independientemente de sus transformaciones; es decir, cada época tiene un núcleo-matriz o *ethos* en el que se aloja y produce el espíritu del tiempo (*Zeitgeist*) que persiste hasta su final. Reitero no es un predeterminación histórica o una extensión de las 'leyes de la naturaleza' en la sociedad, a lo que me refiero es a una inscripción original en cuanto universo simbólico (Berger, 1968) y *episteme* (Foucault, 1968), o sea, en cuanto al marco determinante de nuestra experiencia y nuestros modos de pensar.

La modernidad, como se explica en el capítulo primero, tiene una serie de claves y signos que la definen, pero, los aspectos primordiales del tránsito hacia la nueva época fueron: la oposición viejo-nuevo, fe-razón y dios-humano. La primera individuación

moderna sucedió en cuanto el hombre puso su destino y la responsabilidad de todo lo que le aconteciera, en sus propias manos.

El humanismo renacentista y la Ilustración tendría aquello como objetivo: asegurar que cada persona tome en sus manos las riendas de su destino, lo cual era una idea totalmente revolucionaria, pues, anteriormente el destino lo hacía Dios y era Dios en sí mismo. La Pedagogía es llamada hacia el humanismo; la educación como un derecho de todos y como medio para desarrollar las potencias y para perfeccionar al hombre, como lo plantearían Comenio y Rousseau; como el medio para erradicar la animalidad del hombre, diría Kant, de integrarlo al espíritu universal, decía Hegel; para librarlo de la obscuridad y liberarlo de las supersticiones, dirían los ilustrados. La pedagogía y la educación para la construcción y formación de una ciudadanía para el incipiente Estado-Nación. En este sentido la pedagogía como principio para la vida en sociedad, para la vida política, entendida como la vida para el bien común. (*vid. supra.*, p. 66)

Por otra parte, antes del surgimiento del Estado, los primeros impulsos al arte y otras iniciativas que hoy se enmarcarían en la rúbrica de política cultural, fueron de patrocinio real y aristocrático. Los patrocinios a estas actividades “aparecieron un buen par de siglos antes de que se acuñara el término ‘cultura’, de modo que podemos conjeturar que el concepto se forjó a partir de la iniciativa y la ambición de los reyes” (Bauman, 2013, p. 85), de tal forma que un primer cometido de la Cultura fue el refinamiento (*refinement*) de la plebe. En el siglo de las luces, la cultura y la ciencia (iniciada en el renacimiento con Descartes, Bacon y Galileo) se ponen en auge y toman un matiz liberador. Más como ideal que como realidad se inicia la misión de educar al pueblo, de liberarlo de la obscuridad en la que se encuentra a causa de supersticiones y creencias que limitan sus potencialidades y posibilidades de ser hombre, ya que - como afirmaba Kant (1803, s.a.)-, “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre”, está sería una de las ideas que impulsaba el movimiento ilustrado.

El concepto de cultura suponía la división entre educadores que eran un número relativamente escaso y los educandos, o sea, la gran mayoría, la gran masa inculta; así que, durante y, posteriormente, a la misión iluminista, los maestros se convertirían en las figuras principales, en los protagonistas de la construcción de una nueva sociedad teniendo a la cultura como su principal instrumento, pues -como señala Bauman

(2013)- “el ‘proyecto de ilustración’ otorgaba a la cultura (entendida como actividad semejante al cultivo de la tierra), el status de herramienta básica para la construcción de una nación, un Estado y un Estado nación, a la vez que confiaba esa herramienta a las manos de la clase instruida”. (p. 15)

La Revolución Francesa (cenit de la lucha contra la verticalidad monárquica-divina) adoptó a la cultura como otro de los ideales de la Ilustración. Los principios y valores que fueron su estandarte se integraron en la ideología del Liberalismo que aboga por los derechos humanos (Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789). Con la destrucción del *Ancien Régime* y el surgimiento de los Estados-Nación, se crean instituciones encargadas de regular, dirigir y consolidar el proyecto de una nueva sociedad, y la educación y las universidades como las encargadas de formar a los ciudadanos de este nuevo orden.

Podemos ver también cómo, a raíz de la Revolución francesa, la laicidad republicana (sin entrar en la temática revolucionaria) de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX retoma la herencia de las luces. Los maestros, en particular, son los portadores de este mensaje, frente a los curas de los pueblos. Este mensaje de laicidad es el siguiente: el progreso es impulsado por el desarrollo de la razón, la ciencia y la educación. (Morin, 2010, p. 35)

Por eso se crean las Escuela Normales, por el *take off* de la escolarización que originó fuertes demandas de maestros. El establecimiento del sistema escolar moderno, exigía la creación de un cuerpo docente formado en instituciones pedagógicas *ad hoc*, promovidas y controladas por el propio Estado. Estas son las razones de la génesis y proliferación de las escuelas normales a lo largo del siglo XIX (Escolano, 1982).

En el caso de la incipiente nación mexicana fue durante el siglo XIX y principios del siglo XX cuando se establecen garantías y derechos fundamentales (*de jure*, pero no *de facto*) como: los derechos individuales, colectivos, laborales agrarios, educativos, etc., asentados en la constitución de 1917 (González, 2010, p. 253 y ss.), producto de las luchas sociales y la Revolución Mexicana. Aunque, -como señalaría Alain Touraine (1978)-, cuando se consolidaron los Estados-Nación latinoamericanos, se hizo una

gran diferenciación de dos sectores de la sociedad. Por un lado el urbano o industrial y por otro, el rural o tradicional; la desestructuración social, cultural y política de aquellos tiempos dificultaba a las sociedades asimilar la transición moderna, la cual se fue dando de manera paulatina, aunque en forma violenta y desigual.

Con la aparición de los Estado-Nación, surgieron los sistemas educativos latinoamericanos, teniendo como característica principal, “reducir las diversas formas de organización económico social y cultural a un modelo único, copiado del capitalismo avanzado” (Puiggrós, 1984, p. 22) y desde una visión eurocéntrica, es decir, de superioridad frente la existencia del universo discursivo y simbólico que caracterizaba a América Latina. Como diría Carlos Monsiváis (2000): “En la primera mitad del siglo XX, hablar de cultura en América Latina es afirmar el corpus de la civilización occidental más las aportaciones nacionales e iberoamericanas” (p. 11)

Aquí, con dos siglos de retraso, emprenderemos la misión de la Ilustración, con el lema '*Civilización o Barbarie*', y con el mismo aire mesiánico de aquellos tiempos. José Vasconcelos representa ese mesianismo; se convierte en “El apóstol de la educación” y todo su perspectiva educativa se sintetiza en su lema “Por mi raza hablará el espíritu”, es decir, la gente de alta cultura, letrada, de las universidades son las portadoras de la voz del pueblo. Así inició sus misiones culturales, como él mismo las llamaba, y el fuerte impulso a la educación rural.

En el México posrevolucionario las Escuelas Normales tuvieron mucho auge por ser las instituciones encargadas de formar a quienes tenían en sus manos la misión de civilizar a la nación. Y es en este tiempo en el que se consolida la figura del maestro, pues como encargados de estas cruzadas artísticas, culturales y educativas, fueron los adalides en la transformación social; esto les concedió prestigio y reconocimiento generalizado en el pueblo, e incluso, enemistad con gentes del poder, por representar un agente subversivo. A lo anterior Monsiváis apunta lo siguiente:

El proceso civilizatorio exige que los grandes educadores sean también hazañosos, y eso da lugar a una especie del siglo XIX que dura hasta los años treinta o cuarenta del siglo XX: El Maestro de la Juventud, el pensador y (a su modo) el hombre de acción que, según consenso social, encarna con su esfuerzo y su talento, lo mejor de los valores

republicanos. *El maestro adquiere el status de un santo laico* (Monsiváis, 2010, p. 91. Las cursivas son mías.)

Para la segunda mitad del siglo XX la modernidad en América Latina lo es todo y la cultura tiene cada vez mayor cercanía con la metrópolis. Durante los años setentas, la última década del 'milagro mexicano', la modernización en México iniciada en los cuarentas tocó puerta nuevamente en la educación; hubo un último impulso en el ámbito educativo, con la puesta en marcha de diferentes proyectos para la profesionalización y formación docente. Era tal el clima en la educación que hubo una gran cantidad de ingresos para estudiar esta profesión.

El gremio magisterial prometía un buen futuro y se consolidaba como uno de los más fuertes del país, sobre todo por sus luchas y resistencia contra el autoritarismo de las décadas pasadas. Los maestros aún conservaban ese halo de importancia del imaginario social de la época vasconcelista y posrevolucionaria que, a su vez, tenía raíces en las grandes revoluciones culturales de inicios de la Modernidad.

A partir de los años ochenta las cosas dieron un giro con las transformaciones globales: el surgimiento de las sociedades de la información, la implementación de políticas económicas neoliberales, la instauración global del estado evaluador; en el caso de México, el decremento en la inversión educativa y en investigación, la mediocridad de la formación del docente y su desprofesionalización, la corrupción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la paulatina desaparición de las escuelas normales y de la carrera docente, el ataque mediático hacia los docentes y el desprecio social dio al traste a esta figura fundamental de la educación.

### **3.2 El maestro en tiempos de la abdicación del Estado. Reformas y campañas para su eliminación**

En tiempos de la Globalización Neoliberal el Estado y sus instituciones han entrado en una profunda crisis. Uno de los factores relevantes es que ha perdido el papel regulatorio dentro de la sociedad, ahora en manos de los organismos internacionales (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, etc.) y de las grandes corporaciones transnacionales que imponen en todo el globo el modelo económico del neoliberalismo para su adaptación

en las políticas nacionales y la creación de los mecanismos necesarios para corroborar que las instituciones funcionen en los términos dictados. Esta es la función de la Evaluación y el Estado el encargado de realizarla.

*Este fenómeno global que comienza en Europa, se instaura en América Latina en la década de los noventa donde surge con gran fuerza el “Estado evaluador, de mayor presencia y notoriedad en sus acciones” (García, 2009, p. 157). Desde entonces no existe programa ni institución que no tenga procesos de diagnóstico, seguimiento y evaluación, en diferentes ámbitos y dimensiones institucionales. Cabe señalar que no es casualidad que las políticas de evaluación implementadas por el Estado han sido paralelas a la instauración del sistema neoliberal en el mundo.*

(...) *Entonces, la evaluación se ha vuelto el mecanismo neoliberal por antonomasia, ya que es a través de ‘modelos de gestión educativa’, ‘programas organizacionales’ y ‘modelos de evaluación’, por los que se establece el rumbo de la educación, de los productos (Persona) y los resultados (Competencias) que se deben obtener, desde una racionalidad económica abstracta, implementados por la tecnoburocracia que enarbola las ideas de calidad, eficacia y eficiencia educativa basada en la lógica de hacer más con el menor esfuerzo y costo, por lo que las grandes necesidades formativas de los individuos quedan limitadas y en función de la rentabilidad. (Paz, Corona, de la Cruz, Gachuz y Jiménez, 2016, pp. 123-124. Cursivas mías)*

Los programas educativos de todos los niveles, están sometidos a esta racionalidad mercantil, en donde se cambia la concepción de estudiante por cliente, las escuelas se pretenden empresas, los procesos se limitan a indicadores, la complejidad educativa se reduce a una lógica procedimental efficientista, los tiempos de la educación y los procesos formativos de docentes y alumnos se convierten en mercancías. Toda la educación y sus componentes son estructurados por el modelo económico basado en el costo-beneficio, donde la evaluación es el mecanismo o medio de vigilancia y control para la concreción de dichos fines.

Aunque este proceso se inicia a principios del siglo XX, como ya he mencionado, y ha tenido diferentes momentos que incluyen episodios de resistencia: Movimiento Magisterial 1958, Movimiento Estudiantil del 68 y 71, Huelga estudiantil de la UNAM 1999-2000 y más recientemente el Movimiento estudiantil Todos Somos Politécnico y el

Movimiento Magisterial 2016, quisiera poner de contexto solamente lo sucedido en los últimos años a partir de la última reforma educativa, para así dar paso a las problemáticas que enfrentan los maestros y la maestras en su labor cotidiana.

En el 2012 regresa a la presidencia de México el Partido Revolucionario Institucional (PRI), el cual se mantuvo en el poder durante casi todo el siglo XX (1929-2000). En el año 2000 pierde la presidencia con el Partido Acción Nacional (PAN) de ideología neoconservadora y empresarial. Después de los 12 años de trasiego panista (privatizaciones, lucha fallida contra el narcotráfico y endeudamiento del país), nuevamente el PRI llega al poder (las peripecias, alianzas y desmoronamiento de los partidos de 'izquierda' en México y los fraudes electorales que han padecido son otra historia).

En cuanto el candidato del PRI, Enrique Peña Nieto, es electo presidente, comienza la estrategia para formar una alianza con los demás partidos, con los que firma el llamado 'Pacto por México, el cual es un acuerdo político que presuntamente fortalecería el proceso democrático del país (acabaría con la oposición), teniendo como estrategia implementar programas y reformas estructurales en diferentes ámbitos.

En el caso de la 'reforma educativa de 2012-2013', presenta cinco puntos fundamentalmente:

1. La creación del Sistema Nacional para la evaluación de la Educación
2. La creación del Servicio Profesional Docente
3. La creación del Sistema de Información y Gestión Educativa
4. Impulsar y fortalecer la Autonomía de gestión escolar
5. Crear Escuelas de tiempo completo.

La supuesta reforma educativa implementa entre sus estrategias un sistema de evaluación que, a decir de diferentes investigadores y estudiosos del tema (Díaz Barriga, Gil Antón, Imanol Ordorika, Taibo II, etc.) no contempla aspectos pedagógicos ni tiene como objetivo incidir en los alumnos, más bien es un proyecto político laboral que establece un sistema de control: evaluación, certificación y contratación que ataca a los derechos laborales del magisterio. El trasfondo ideológico que ha generado las reacciones y críticas por parte de docentes, investigadores e intelectuales es que "La reforma educativa estigmatiza a profesores":

Expertos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) señalaron que la reforma en el sector emprendida por la actual administración “carece de un proyecto que la guíe y le dé sustento y (...) se limita a regular las condiciones laborales del magisterio a través de procedimientos de evaluación que, lejos de contribuir a la mejora docente, conforman un aparato abigarrado de control y vigilancia al que son sometidos de manera vertical y autoritaria los profesores. (Olivares, 2015)

Por otro lado, si nos detenemos en el punto que busca ‘impulsar y fortalecer la autonomía de la gestión escolar’, podríamos decir que un modelo autogestivo en educación, en un país multicultural como el nuestro, con condiciones tan disímiles, nos permitiría avanzar en la concreción de una política intercultural que permita el desarrollo autónomo y plural de las diversas etnias y sectores diversos de nuestra sociedad multicultural, toda vez que permita y facilite “el mutuo beneficio de las culturas y el disfrute de su coexistencia” (Bauman, 2013, p. 56).

Sin embargo, no perdiendo de vista la dinámica y tendencia global y el claro impulso neoliberal en nuestras políticas nacionales, se puede interpretar que este impulso a la autogestión y autonomía responde más a la abdicación del estado con respecto a su responsabilidad de brindar una educación gratuita a todo el país, cediendo a los intereses privados esta tarea. El movimiento estudiantil chileno desde 2011 a la fecha, al igual que el magisterio mexicano, han luchado frontalmente contra este tipo de políticas, contra la marcada tendencia a la discreta privatización de la educación pública.

Un nuevo estudio encargado por la Internacional de la Educación revela que la creciente tendencia a privatizar la educación pública se camufla muchas veces con palabras como “reforma de la educación” o se lleva a cabo discretamente a través de una “modernización”. Stephen Ball y Deborah Youdell, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, analizan en su estudio dos tipos de privatización: una en la que las ideas, técnicas y prácticas del sector privado se importan para que las escuelas sean más parecidas a empresas, y otra en la que la educación pública se abre a la participación del sector privado con ánimo de lucro. El primer tipo de privatización generalmente allana el camino al segundo. (Catlaks, 2008)

En ese sentido tiene razón Andrea Bárcena (2016) en afirmar que la reforma educativa “es sólo un nombre que disfraza la guerra contra los maestros para dismantelar el sistema educativo nacional y abrir las puertas de par en par a empresarios interesados en dirigir y hacer negocios con la educación.” Además, como señala Hugo Aboites (2016) “la evaluación no está sirviendo para escoger a los mejores, sino para hacer pasar por un trámite de eliminación política de los profesores”, pues mientras la evaluación ha provocado el despido de miles de docentes, el Secretario de Educación pública Aurelio Nuño Mayer, declara ante los medios que “cualquier profesionista podrá dar clases” (Robles, 2016).

Lo que se pone en evidencia, además de esta intención de desaparecer a las normales y la profesión docente, es el profundo desconocimiento (ignorancia) de lo que implica el complejo entramado de la educación al suponer erróneamente que podemos prescindir de la Pedagogía, la investigación y teoría educativa, la teoría curricular, la filosofía, historia, psicología y sociología de la educación, y sobre todo de los saberes y la riqueza de la experiencia docente. Una de las maestras entrevistadas, lo explica de este modo:

Bueno un punto muy importante es esto de la evaluación a docentes y de ingreso al sistema educativo. (...) La movilidad de la plantilla, es decir, el cambio de escuela de los maestros, en algún momento es muy bueno, porque permite acabar con los viejos vicios arraigados en las escuelas y el encapsulamiento en esos ambientes. Al menos esa fue mi experiencia en un proceso así. (...) Puede traer muchos beneficios y ser valiosa en cierto momento, sin embargo, tampoco es bueno que cada año haya esos cambios, pues es importante dar seguimiento al proyecto de la escuela, para lo que se requiere: conocer la comunidad y sus necesidades, así como, los grupos que te asignan. Pero como los maestros de nuevo ingreso están de paso porque no saben si pasarán su evaluación o porque son de carreras no afines a la educación y están esperando encontrar otros trabajos, entonces no hay continuidad en el trabajo, en los proyectos, ni compromiso y seguimiento a las necesidades y problemáticas de la comunidad escolar.

La evaluación no está aportando nada a nuestro trabajo dentro de las escuelas, las escuelas están inestables y los maestros que son de carreras no afines a la educación, llevan su trabajo, los planes y programas, como un instructivo, pero no en la complejidad y riqueza que se requiere, si a los maestros que estudiamos para ello y que tenemos tantos

años de experiencia nos cuesta entender los nuevos planes y programas y luego llevarlos a la práctica, imagínate a abogados, comunicólogos, etc., que no tiene en su formación elementos mínimos de pedagogía, didáctica o estrategias de aprendizaje. No creo que, ni siquiera, tengan el interés en esto, salvo algunas excepciones como sucede siempre. (E2M57-DPRIM, 2016)

La precisión del comentario de esta maestra nos da una idea de las implicaciones de esta nueva reforma punitiva al interior de la escuela. Y bueno, desde su implementación ya han pasado cuatro años, a partir de los cuales los maestros de todo el país se han manifestado (algo inédito en nuestra historia por las proporciones del movimiento). En respuesta se ha dado una marejada de ataques mediáticos de difamación, contra la credibilidad y la importancia de la figura docente y graves episodios de violencia y represión contra el magisterio, como los del 19 de Junio de 2016 en el municipio de Asunción Nochixtlán, en Oaxaca (Sin Embargo, 2016; Proceso, 2016), hechos indignantes que han provocado un rechazo mundial. Es inaudito que el "sistema educativo gaste cinco veces más en evaluar a sus profesores que en formarlos" (Arnau citando por Antón, 2016), pero es más desesperanzador e indignante que el gobierno gaste, no importa la cantidad que sea, en campañas mediáticas de desprestigio y escarnio y en estrategias de represión contra los maestros.

En la constitución de las sociedades Modernas el maestro se consideró el portador de todos los ideales de la nueva sociedad. En México, aunque de manera tardía, hubo un tiempo en el que los maestros tenían un lugar privilegiado y gozaban de la estima social de los sectores populares, entre otras cosas, por ser los baluartes en la defensa de la educación pública. Para la gente del poder siempre representaron un peligro que habría que eliminar, y en la actualidad, parece que esa tarea se está completando.

Hoy hay una "guerra contra el normalismo" (Hernández, 2016) desde todos los frentes. La transfiguración de la Modernidad (tardía, líquida o hipermodernidad) y el impacto en el Estado, la cultura, la sociedad, el saber y la aparición de nuevos dispositivos pedagógicos; el predominio del tecnocapitalismo neoliberal, las políticas educativas, los ataques mediáticos, incluso la represión del Estado, es el cúmulo histórico que ha decantado en la vida de las escuelas y su relación con las

comunidades educativas, que hacen problemática, en sumo grado, la labor de los maestros e imposible la educación.

### 3.3 El desencuentro cultural en la escuela

En el capítulo anterior, partiendo de las voces de los padres de familia retomo tres supuestos que plantea Hannah Arendt -como causas de la Crisis de la Educación a mediados del siglo pasado en los Estados Unidos-, porque considero que es justo ahora cuando pueden ser entendidos. El mundo aparte de la infancia que propicio el abismo generacional, la promoción de una pedagogía libre de contenidos y la sustitución del aprender por el hacer y del trabajo por el juego; estos dos supuestos íntimamente relacionados y que tienen su forma más acabada en el enfoque pedagógico por competencias, en el que se da preponderancia a las habilidades frente a la adquisición del conocimiento.

*Entonces*, actualmente la mayor problemática que nos enfrentamos los docentes frente a grupo es que el mismo sistema se ha ido empobrecido gradualmente. Cada una de las asignaturas han sido demeritadas, y está bien que haya cambios para mejorar, son necesarios, aunque yo creo que ha sido ficticio. Se nos presentan reformas según para mejorar la educación, pero han sido deficientes. Tenemos alumnos con muchas deficiencias, los alumnos no conocen muchas cosas, cosas que antes en un cierto grado ya conocían y los niños lo manejaban con cierta facilidad. Entonces las reformas en realidad son un problema, porque han recortado muchos contenidos que me parecen importantes. (E2M57-DPRIM, 2016)

Este empobrecimiento en el contenido de la enseñanza es paralelo al imperio de la televisión y el internet. Con la televisión, la palabra es sustituida por la imagen y con el internet, además de esto, el conocimiento es sustituido por la información y el proceso cognitivo pierde importancia frente a la capacidad de la banda ancha (velocidad de internet). En ambos casos hay un predominio de lo lúdico, en la tele todo es susceptible de convertirse en *performance* y, en el internet el pensamiento articulado es reemplazado por la interactividad, la forma lúdica del ciber mundo, en el que los juegos (simulación) de personalidad es tan variable como el rol lo exija. Esta es la *paideía*

(formación) de nuestro tiempo y éstos, los dispositivos pedagógicos que dejan un *imprinting cultural*. Como afirma Sartori (2001):

Por encima de todo, la verdad es que la televisión y *el internet son la primera escuela del niño* (la escuela divertida que precede a la escuela aburrida; y el niño es un animal simbólico que recibe su *imprint*, su impronta educacional, en imágenes de un mundo centrado en el hecho de ver. (...) El niño formado en la imagen se reduce a ser un hombre que no lee, (...) en un ser reblandecido por la televisión y *lo multimedia*. Y con la imagen que destrona a la palabra se asedia a una cultura juvenil descrita perfectamente por Alberoni (1997):

“Los jóvenes caminan en el mundo adulto de la escuela, del Estado [...] de la profesión como clandestinos. En la escuela escuchan perezosamente lecciones [...] que en seguida olvidan”. (pp. 41-42. Las cursivas son mías.)

En cambio hay una viveza y ansiedad por conocer y consumir todas las innovaciones, modas o formar parte de las tendencias (pseudo)culturales en boga, no importa lo perniciosas o absurdas que sean. Dice una maestra al respecto:

Hoy se habla del narco y todos quieren saber de ello, hablar y ser como ellos. En general, yo los llamaría viciosos de la tecnología con la que pueden acceder a lo que sea, en el momento que quieran, y al no tener una figura que lo guíe, pues hacen lo que quieren y se la pasan muchas horas del día y, todo esto también para sentir que pertenecen a su grupo de iguales que hacen lo mismo (*identificación tecnológica*). Los medios de comunicación tienen un fuerte impacto y ahora se esfuerzan mucho menos por clasificar sus programas, ponen lo que sea y eso reciben nuestros niños (*vid. supra., apartado 2.2 de esta investigación y los informes referenciados. pp. 54-ss.*). Además hay tantos programas de entretenimiento muy superficiales, pero eso le gusta a la gente, porque no tiene que esforzarse en entenderlo. La vida de la gente se basa en el entretenimiento (E3M34-DPRIM, 2016) *y es un problema que se generaliza en toda la sociedad*. (Las cursivas son mías)

Algunos podrían argumentar que no es generalizable porque existen las desigualdades económicas, la precarización social y/o la brecha tecnológica, sin embargo, existe evidencia de que las bajas condiciones económicas no inhibe por completo el acceso a esta lógica (*vid. supra., p. 55*), o dicho de otro modo, es tan

poderosa la lógica tecnocapitalista, que crea mecanismos para superar de algún modo las desigualdades. Un ejemplo de ello, independientemente de su pertinencia o efectividad, es un programa que se implementó durante este sexenio, para otorgarles tablets a todos los niños y niñas de quinto año de primaria en escuelas básicas.

También, en una investigación financiada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y llevada a cabo durante el 2014 por un equipo de la Escuela de Pedagogía del que los autores forman parte, sobre las barreras de aprendizaje de niños y niñas chilenos en situación de pobreza, señala entre sus hallazgos que, independientemente de la precariedad de estas familias los niños y niñas tienen acceso a medios digitales a los cuales les dedican muchas horas en casa (Julio-Maturana, Conejeros-Solar, Rojas Aravena, Mohammad Jiménez, Rubí Castillo & Cortés León, 2016) y como argumenta la siguiente maestra:

En primer lugar las personas no tienen conciencia y engendran hijos con esa inconsciencia de lo que implica formar una familia, pero, en segundo lugar, la sociedad en la que vivimos no proporciona posibilidades para superar o mejorar los trabajos que muchas de estas familias tienen como: vendedores de chicles, limpia parabrisas, albañilería y no veo que tengan una visión ni las condiciones de crecimiento. Y esto es algo que repercute en el trabajo escolar. A esto podríamos sumarle (...) la proliferación de aparatos electrónicos, porque, a pesar de estas condiciones económicas de los padres, eso sí, todos tienen celulares y les compran (*a sus hijos*) computadoras o tablets por sencillas que sean. (E1M53-DJN, 2016. Cursivas mías)

Regresando al punto, “el *imprinting cultural* marca a los humanos desde su nacimiento, primero con el sello de la cultura familiar, luego con el de la escolar y después con la universidad o el desempeño profesional” (Morin, 2001, p. 28), el problema es que con el desplazamiento de la familia, las valoraciones, formas de ver el mundo y los modos y formas de aprehenderlo, es decir, la cultura en el interior de ella - como lo señalamos en el capítulo anterior-, es impuesta por los medios. Una cultura anclada, también, en las ideologías pragmáticas posmodernas de lo lúdico, lo diverso (individual) y lo competente. El *homo sapiens* entra en retroacción para tomar la forma de *homo ludens* (hombre que juega) y *homo habilis* (hombre hábil), un humano que demuestra sus competencias (habilidades y destrezas) a nivel digital y tecnológico,

completamente embebido en el confort, la facilidad y simplificación que le ofrece los avances de su tiempo. Estas formas como parte del *homo oeconomicus*: individuos que buscan el bienestar y la mayor utilidad con eficiencia (con el menor costo o esfuerzo posible). Como lo explica la siguiente maestra:

Desde ciertas generaciones a la fecha existen personas que yo categorizo como “personas con el mínimo esfuerzo”, *con la fórmula*: ‘entre menos me esfuerce para conseguir para mi mejor’ y esos que se volvieron papás educan así a sus hijos y repercute o dificulta mucho el trabajo de nosotros los docentes, porque los hijos de estos padres, no hacen caso primero, y además, como los complacen en todo y tiene a su alcance todas las novedades tecnológicas, tenemos que enfrentar problemas que se dan entre alumnos a través de estos medios (*mundo aparte*) en los cuales se dicen cosas terribles o cuando se unen a grupos de personas que se auto flagelan y entonces todos los compañeritos lo saben, y los últimos en enterarse somos los maestros y los padres (en ese orden). (E3M34-DPRIM, 2016. Las cursivas son mías)

Por esta razón coincido con la afirmación que hacía Sartori (2001) sobre lo estimulante que ha sido el progreso digital, pero, en los términos ideológicos que se sustenta, “frente a estos progresos hay una regresión fundamental: el empobrecimiento de la capacidad de entender. (...) Por tanto, continúa siendo verdad que hacia finales del siglo XX, el *homo sapiens* ha entrado en crisis, una crisis de pérdida de conocimiento y capacidad de saber”, por tanto, de aprender (si no es en términos lúdicos, interactivos o de competencias), que dificulta enormemente la labor formativa y educativa del docente en la escuela aburrida, pues, la primera escuela divertida (televisión e internet) y sus enseñantes (blogger, videoblogger o youtubers, los actuales líderes de opinión y las principales influencias de los chicos *millenials*<sup>6</sup>), han dejado su impronta educacional en el “video-niño *con* el mensaje: «la cultura, qué rollazo»,

---

<sup>6</sup> Véase el revuelo y caos que generó el “werevertumorro (youtuber)” en la segunda feria del libro más importante del mundo, la FIL de Guadalajara en el 2015 (Becerra-Acosta, 2015), que en sus 30 años de vida a recibido, además de grandes escritores, artistas y agentes culturales de todo el orbe, la visita de 13 Premios Nobel y numerosos Premios Cervantes.

marcándolo (...) durante toda su vida por una atrofia cultural” que lo incapacita aprehender el mundo<sup>7</sup>. (Las citas anteriores son de Sartori, 2001, pp. 42-65)

Y así es, como las escuelas y los maestros, recibimos a los niños y niñas. Sí, con diferencias de clase (no tantas porque en México más del 80% de los habitantes son pobres), de pertenencia étnica, composición familiar, nivel sociocultural, condiciones materiales y socioafectivas, etc., pero, al menos en las zonas urbanas, con la misma impostura ideológica y con todos los trastornos y excesos conductuales que esto implica; abandonados física y/o simbólicamente por sus padres y/o madres, los cuales al haber perdido la autoridad, dice una maestra:

Dejan a sus niños más por deshacerse de ellos que otra cosa. Y sí, nuestra obligación es cuidarlos, pero, no tenemos la varita mágica. El padre de familia considera que dejar al niño en la escuela es igual que delegar su responsabilidad, pero no se entiende que su responsabilidad no termina ahí. (E1M53-DJN, 2016)

Y este es otro gran problema que enfrentamos los maestros y que hemos abordado durante la exposición: la manifiesta irresponsabilidad de los padres, ya sea por acción o por omisión, con respecto al cuidado y a la formación de sus hijos. En el caso de las omisiones, las maestras entrevistadas coinciden que: “Un problema muy grave y común es que el padre de familia no se involucran en la educación ni en la formación de sus hijos, (...) están completamente desinteresados y desconectados.” (E2M57-DPRIM, 2016.)

Fíjate –*me explica otra de las maestras*– ahora que se cambiaron los horarios en las escuelas y que son de jornada ampliada o tiempo completo, volvemos a lo mismo, a los papas mientras más les quites las responsabilidad para ellos mucho mejor. Aunque ha habido ampliación de horario llegan todavía más tarde por sus hijos y ¿qué quiere decir esto? Pues, que el padre no es consciente y si bien es cierto que estos cambios son

---

<sup>7</sup> Estos planteamientos que se exponen, también tienen la intención de abrir el debate en torno a la legitimidad y veracidad de las supuestas teorías (ideologías) del aprendizaje que han tenido una creciente difusión en el ámbito educativo como son: las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje, la inteligencia emocional, etc., las cuales considero, son las últimas versiones del pragmatismo pedagógico y de la inmersión del hiperindividualismo en educación expuesto en el capítulo anterior. (*vid. supra*, el apartado 2.3 del capítulo anterior, pp. 66 y ss.) Una crítica al respecto la encontramos en: “El mito de los estilos de aprendizaje” (Kirschner, 2017).

positivos, sino se redimensionan y se *toma* conciencia de cuál es la intención de estos cambios, pues, nosotros vamos a ciegas. Todos tendríamos que redimensionar estos cambios. (...) Los niños en muchos casos se encuentran en abandono, *pero, eso sí*, no pueden tener ni un rasguño, sino los padres se vuelcan en violencia *contra* la maestra. (E1M53-DJN, 2016) *Esta es la mayor contradicción y absurdo en el que caen los padres de familia.*

*Entonces*, en un grupo de 30 alumnos apenas 5 se les nota que son apoyados por los papás. Antes (...) 5 *eran los que estaban* mal y los demás iban saliendo adelante. Ahora es al contrario y es precisamente porque el padre de familia trabaja *todo el día* (*causas económicas*) o simplemente porque se tiene en descuido a los niños y están solos, *entonces*, la mayor parte del tiempo están en la televisión, computadora, celular, tablet. El niño todo su tiempo lo emplea en todo menos en estudiar o aprender. El niño en la edad escolar está solo y los papás van (*a la escuela*) de rápido y no quieren atender las necesidades o requerimiento del niño o las indicaciones que se les da. Por su puesto los grupos salen deficientes. Van al día, porque no hay horas de estudio en casa, no hay retroalimentación. Van al día, lo que logran aprender en la escuela, eso es lo que se llevan: lo que logras hacer en el aula. No hay el más que debería de haber en la familia.

Si como maestro soy buen maestro y trabajo las horas correspondientes al cien por ciento con toda mi dedicación: ¡Bravo, qué bueno! Pero, si soy un maestro deficiente y, mediocrementemente voy dando mis clases, pues, los niños salen con una formación deprimente, ni siquiera básica. Entonces entran a la secundaria y los niños no tienen ningún hábito, no tienen valores, no se han desenvuelto en muchas cosas. La lectura está por los suelos, las operaciones básicas no las reconoce, entonces son niños que acarrean muchísimos problemas, tales como, la deserción o caer en otras cosas. (E2M57-DPRIM, 2016. En los anteriores extractos de entrevista, las cursivas son mías)

Esta renuncia, incapacidad, indiferencia o abulia, de los padres y madres de familia ante la responsabilidad que adquieren de formar a sus hijos e hijas es producto del efecto Ideológico, no en la fórmula clásica de Marx (2010) de la falsa conciencia: ‘no saben, pero lo hacen’, sino en la que propone Peter Sloterdijk (1983) en *Crítica de la razón cínica*. “La fórmula, como la propone Sloterdijk, sería entonces: “ellos saben muy bien lo que hacen, pero aun así, lo hacen”. (...) Uno sabe de sobra la falsedad, pero aun así, no renuncia a ella”. (Zizek, 1992, p. 57)

Los padres de familia saben que han renunciado a educar a sus hijos, que los complacen en todo y les dejan hacer lo que quieren; que eso los ha puesto a la disposición de sus hijos al haber perdido la autoridad; que por eso no pueden con ellos, porque son berrinchudos, desobedientes, apáticos y abúlicos; acarreándoles situaciones difíciles y problemáticas por sus modos de ser y los comportamientos disruptivos que han fomentado. Lo saben, y saben que sus acciones y omisiones los han conducido a ello, y aun así lo siguen haciendo. Incluso rebuscan en su mente la forma de justificar a toda costa lo que hacen o dejan de hacer.

En el segundo capítulo se expone todo ello con los testimonios y experiencias que compartieron los padres de familia en los talleres que realicé como primer momento de acercamiento al campo empírico. Pero ¿por qué se da este autoengaño? Slavoj Žizek (1992) lo contesta categóricamente: es el efecto de 'la ilusión ideológica'. A nivel cotidiano observamos a los padres y madres de familia tomando una posición –que ya hemos explicado durante la exposición- con respecto a la formación de sus hijos y al reflexionar con ellos sobre los efectos de esa posición en la forma de ser de sus hijos, la primera reacción que tienen es tomar una distancia cínica (*sé lo que estoy haciendo*) e inmediatamente lo justifican (*no tengo tiempo, estoy cansada, no lo veo todo el día y ni modo de decir o hacer tal cosa, son niños, ya será cuando crezca, es mi culpa y por eso soy complaciente*, etc.). Pero estas justificaciones son:

Un reconocimiento falso (...) que dejan de lado la ilusión que estructura su actividad social real. (...) La ilusión es, por lo tanto, doble: consiste en pasar por alto la ilusión que estructura nuestra relación efectiva y real con la realidad. Y esa ilusión inconsciente que se pasa por alto es lo que podríamos denominar la *fantasía ideológica*. (Žizek, 1992, pp. 61)

La fantasía ideológica que se pasa por alto en este caso, y que se disimula con la mascarada cínica, es el individualismo narcisista y su correlato el consumismo. Por eso complacen en todo a sus hijos, para que 'tengan todo lo que ellos no tuvieron', para que ninguno de sus iguales pueda menospreciarlos o señalarlos, etc., es decir, el verdadero *leitmotiv*, no es el hijo, sino el padre-madre que buscan un valor agregado a su imagen frente a los demás.

*Por eso, los papás basan todo en el consumismo (de signos y valores: estatus, reconocimiento, diferencia, prestigio como formas de inflación del yo): ‘Lo importante hijo mío es que tengas tenis de marca, una buena tablet o celular’, pero no importa que seas irrespetuoso, grosero, incumplido, impuntual o que no estés aprendiendo, al cabo es la responsabilidad exclusiva del maestro’. O sea, mientras yo te cubro todo lo material porque la sociedad lo dice (interpelación ideológica), me doy por bien servido; está la idea de ‘eres más mientras más tengas’ (fantasía ideológica), y se ha descuidado esta parte del ser integro, fomentar los valores. (E3M34-DPRIM, 2016. Las cursivas son mías)*

Aunque, más que por descuido como lo sugiere la maestra, todos los juguetes, dulces y aparatos electrónicos ‘que los padres consumen’ para sus hijos, lo repito, no son para el bienestar de ellos (o quizás sí, pero de manera colateral), son más bien, paliativos de su actitud cínica y que usan para tenerlos distraídos o ensimismados y no tener que hacerse cargo de ellos (cuidarlos, explicarles, dialogar, analizar y vigilar su comportamiento, orientarlos, ayudarles, inculcarles valores, tomar las decisiones más convenientes para su vida, etc.), una tarea ardua, que implica persistencia, sacrificio y el compromiso ético de ser una autoridad moral (tener virtud y prudencia, ser coherente, dejar de lado la impulsividad y la egolatría), todo lo contrario a la fantasía ideológica del culto al yo (narcisismo) y de la libertad sin límites. Por eso prefieren la permisividad enmascarada de una falsa autonomía infantil, que los libra de la responsabilidad de decidir, encauzar y apoyar el desarrollo de su hijo o hija. Como señala esta maestra:

*Mamás que al solicitarles o encomendarles algo te dicen que tiene que preguntarle a su hija, o que ya le preguntaron a su hijo si quieren hacer cierta actividad o tarea, o que le dicen a sus hijos que ellos decidan cosas que tendrían que decidir los padres. O sea, los padres han delegado a sus hijos la responsabilidad de decidir. Con estos niños, padres y madres es muy difícil trabajar. La sociabilidad se complica –como lo señala Lipovetsky (2003)- y entonces hay que convencerlos, hacerlos conscientes de los valores, las reglas, el respeto a los demás, que reconozcan que muchos de las cosas que hacen y que traen de casa tiene que cambiarlas. (E2M57-DPRIM, 2016. Las cursivas son mías)*

Pero Narciso va aún más lejos. Cuando es tiempo de llevar a sus hijos a la escuela, no obstante las omisiones con sus hijos en casa, cuando comienzan los

problemas, toma la actitud de decir que no es su culpa, que es la culpa del maestro y no acepta la parte de la responsabilidad que le corresponde (E3M34-DPRIM, 2016), pero, no quiere decir que delegue la autoridad a los maestros, de ninguna manera. Narciso conserva la (pseudo)autoridad sobre sus hijos y se adjudica la autoridad de juzgar al maestro, de señalarle cómo debe o no hacer su trabajo.

En esta tergiversación de los sentidos y significados de la educación, por la intromisión de la lógica capitalista que se extiende a todo el sistema educativo, a Narciso lo guía la ideología del mercado (*'al cliente lo que pida y el cliente siempre tiene la razón'*) y lo respalda la tecnocracia del sistema, como lo manifiestan mis informantes. La siguiente maestra coincide con la idea de otra entrevistada al referirse a la actitud indolente de los padres y que los categoriza como “personas con el mínimo esfuerzo” (E3M34-DPRIM, 2016) y así explica cómo quedamos los maestros arrinconados por padres, hijos y sistema.

Desde el momento que el niño no tiene límites y no se le educa en casa y no se le da lo que se le tiene que dar en casa, el padre de familia se deslinda de la responsabilidad de apoyar a su hijo y vienen las culpas para el maestro y empieza una ruptura y violencia entre el padre y el maestro. El padre de familia dice que todas las problemáticas que tiene su hijo de desinterés y atraso es culpa del maestro y, *aunque* los maestros pueden estar pidiendo a gritos el apoyo del padre de familia, él nunca se lo da.

No quiero decir, que en muchas ocasiones ambos no tengan culpa y responsabilidad de lo que pasa. Por eso ambos tendrían que hacer su parte, pero, en un marco del respeto y de la cooperación, porque cuando el maestro se convierte en la persona floja, mala, que no trabaja, entonces, el padre de familia toma una posición ya no de apoyar al maestro, sino de juzgarlo, de ver todas sus debilidades, de maximizar sus errores y entonces esto se hace un confrontamiento tremendo. *Y esta es la razón por la cual*, las escuelas han tenido que cerrar sus puertas, cerrar sus espacios al padre de familia que sólo le va a ocasionar problemas, en lugar de ver en que apoyan.

Por ejemplo en muchos momentos de mi trabajo le decía a los papás pase y quédese el tiempo que quiera para que vea cómo trabajo y cómo se desenvuelve su hijo. Por mucho tiempo me dio excelentes resultados porque los padres de familia se concientizaban y abrían los ojos de cómo son sus hijos, y esto era en beneficio de los niños porque ambas partes trabajábamos en acuerdo y, el niño no tenía otra opción que cambiar esas cosas

negativas que presentaba. Pero, de momento en los últimos años cuando hacía esta invitación, el padre de familia me sacaban una lista de todas mis fallas o de las fallas de otras maestras o de los problemas o fallas de otros niños y se venía una guerra campal, porque entonces no estaba en la actitud de apoyo sino buscaba la manera de reprobarte, como sucede en los medios o en el propio sistema.

Lamentablemente se cierra la escuela y entonces sólo queda lo que pueda hacer uno como maestro y punto. Las autoridades sólo se contentan con decir: *Y échenle ganas, tengan cuidado cuando citen al padre, eviten cualquier confrontación, denle al padre lo que pide, traten las cosas muy delicadamente*. Incluso el padre de familia se abrió brecha por los caminos institucionales para levantar actas contra los maestros y entonces nosotros vivimos a la defensiva, ya no te das al cien por ciento, sino estás cuidando que no te vayas a equivocar en una expresión, una mirada, que pueda molestar al niño; en la forma de dirigirte con el alumno o en no levantar mucho la voz.

En muchos momentos tú como maestro no tienes ninguna mala intención con tus acciones, sin embargo, el niño adiestrado o enseñado de esa manera viene con esa predisposición de todo acusarte, de que lo regañaste o simplemente de que lo moviste de su zona de confort y entonces hay un choque tremendo entre el maestro y el padre de familia y se hace una ruptura tremenda. Esto provoca un mayor problema, porque en lugar de que te pudieran apoyar los padres de estas escuelas que están tan a la deriva, pues, por esta campaña de desacreditación al maestro, el padre de familia está sólo para echarse encima de ti. Porque también para ellos es más fácil que no molestes a sus hijos, el no tener compromisos como padres, y atacarte y culparte constantemente.

Entonces, finalmente se hace muy difícil la labor docente y los niños salen con muchos problemas. Estos últimos años he tenido que trabajar con mucho tiento y detalles. Pudiera trabajar más rápido con todas estas experiencias y conocimientos que he adquirido en estos años como docente, pero no me ha sido posible porque tengo que estar cuidando esta otra parte en donde no vaya a lastimar la sensibilidad de los niños y no me refiero a los cambios de trabajo de la forma tradicional, lo cual ha sido un avance, no es eso, sino simplemente que no le gusta al niños que lo apures o no le agrada que les exijas trabajar y en los niños está las palabras: *Maestra te van acusar*. Todo esto ha sido la ruptura de la escuela y los padres de familia. (E2M57-DPRIM, 2016)

Examinemos de cerca esto y analicemos los componentes. No solamente el padre y la madre han perdido la autoridad con sus hijos y evaden su responsabilidad de

formar y educar, sino que exige al maestro que lo haga (como único responsable), a la vez que lo menosprecia, desdeña y pone en tela de juicio su saber y su labor. Por supuesto son padres y madres informatizados: programas de radio y televisión, *best sellers*, revistas, wikipedia y toda la cantidad de blogs sobre temas de educación y psicología infantil, los hacen expertos y por eso pueden decir: *A mí qué me puede enseñar esa maestra; si yo que soy su padre no le grito (corrijo), con qué derecho lo hace ese maestro; que no se atreva a tocar a mi hijo, si te dice algo mi niño me dices y verás cómo le va; la voy a demandar por daño psicológico, está traumando a mi hija con tanta exigencia; le voy a dar en la madre a esa pendeja, a mí nadie me dice que hacer con mis hijos.*

Esta actitud sobreprotectora, desmesurada y violenta de los padres, no es más que una forma de ocultar, nuevamente, el *leitmotiv* de sus acciones: la autocomplacencia arrogante de su yo, que solamente de manera colateral contempla al hijo. Su motivación atravesada por la ilusión ideológica, radica en realidad en el siguiente hecho: *cómo el maestro va a tener más autoridad que yo como padre, yo que le doy todo a mi hijo. Aunque sé que me sobrepasa (cinismo), que no lo controlo y que soy su tapete, de ninguna manera voy a permitir que venga cualquier persona a asumir una posición superior a la mía, menos porque tengo la suficiente información para estar en lo cierto.*

*Entonces*, la distancia cínica es sólo un camino -uno de muchos- para cegarnos al poder estructurante de la fantasía ideológica: aun cuando no tomemos las cosas en serio, aun cuando mantengamos una distancia irónica, 'aun así lo hacemos'. *Y desde este punto de vista* el lugar de la ilusión, está en la realidad del hacer, (...) entonces la fórmula de la razón cínica que plantea Sloterdijk (...) se puede leer muy de otra manera: "ellos saben que, en su actividad, siguen una ilusión, pero aun así, lo hacen". Por ejemplo, ellos saben que su idea de Libertad encubre una forma particular de *egolatría, descuido, indolencia, que como padres les ha generado diferentes problemas con sus hijos, no sólo en casa, sino en los diferentes espacios en que se desenvuelven*, pero aun así, continúan en pos de esta idea de Libertad. (Zizek, 1992, pp. 61. Las cursivas son mías)

Los padres lo saben y los hijos también y entre los dos denigran a los maestros (cada uno movidos por un deseo inconsciente producido por la ilusión, que encubre un

núcleo traumático). Entonces, “abunda en las escuelas, chavos que no tienen límites, y cómo ven que sus papás nos gritan, pues ellos también lo hacen” (E3M34-DPRIM, 2016). Dicen dos de las maestras entrevistadas:

El padre de familia llega a pelear, a ofender y eso trae como consecuencia que el niño nos amenace, que diga: ‘te voy a acusar con mis papás’. No hay respeto y se pierde por completo la autoridad. (...) El niño sobreprotegido por no tener límites, llegando a la secundaria no obedece a los maestros ni a los papás y sólo hace su voluntad y; lo mismo sucede con los que están descuidados porque están a la buena de Dios y eso pierde a los niños (*abandono real o simbólico*). (E1M53-DJN, 2016. Las cursivas mías)

El adulto ha perdido toda su autoridad ante el niño. Todo le concede y desde el momento que el padre de familia hace todo lo que el niño quiere, pues el niño es el que tiene el poder y ante el maestro también. Porque si el niño dice el maestro me apura, el maestro borra, el maestro me regaña, entonces el padre de familia ejerce todo su enojo contra los maestros y ellos pueden mover cielo, mar y tierra para que su hijo esté contento. Y esto se relaciona con la sobreprotección hacia los hijos, pues no quieren molestarlos para nada y esto se da en la mayoría de los casos en mi escuela. Mamas muy sometidas a los niños y muy muy aguerridas contra el maestro y llega un momento en que no avanza uno, al contrario suceden retrocesos, porque a mí como maestra me dejan con la incógnita de saber cómo trabajar con ese tipo de niños. ¿Cómo trabajo si para él cualquier acción es molesta? ¿Cómo trabajo si cualquier situación lo mueve de su zona de confort? (E2M57-DPRIM, 2016)

Los padres no tienen autoridad y no respetan autoridad alguna y lo mismo sucede con sus hijos y este es el síntoma que señala Arendt como antagonismo en la educación de la modernidad:

El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, *la educación* no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición. (Arendt, 1996, p. 207)

Aun así se desarrolla y tenemos un sistema que se ocupa de la educación, pero - como lo explican a continuación las maestras entrevistadas- atravesado por éste síntoma que es encubierto por la ilusión ideológica de sus operarios (tecnoburocracia).

*En estos problemas y desencuentros con padres de familia y alumnos, las autoridades han jugado un papel importante porque siempre tienes o tienen que darle la razón al padre de familia (ideología empresarial). El maestro no tiene apoyo de las autoridades, en esto estás sólo (inmunización del sistema). (E2M57-DPRIM, 2016)*

Cuando te enfrentas a situaciones difíciles con los padres de familia, la autoridad termina dándoles la razón (...) y entonces eso te quita autoridad. Luego, por más que quieras hacer las cosas bien, la autoridad te dice que no te metas en problemas y que le asignes la calificación que quieren los padres y te enseñan todo el marco normativo por el que te pueden atacar los padres y uno se pregunta y bueno cómo me defiendo. Por ejemplo, en la escuela hay niños autistas (*¿inclusión o eficiencia?*) y son niños que golpean hasta a los maestros, y bueno los niños tienen los medios para defenderse, pero *¿Qué sucede cuando los maestros recibimos esa agresión?* En ese caso no hay instancias, no hay nada que te apoye.

La consigna es 'tú debes sobrellevar al alumno y no meterte en problemas' [*Uno de los modos en que el Estado, a través del Sistema Educativo, traslada la culpa a los individuos (son demasiado haraganes, ignorantes o poco cualificados)*] (McLaren, 2006, p. 153)]. Eso ha provocado que no haya un trabajo colaborativo dentro de la escuela. Cada maestro ve por sus intereses y por su bienestar. Si tú te estás metiendo en un problema, pues Dios que te bendiga, a pesar, de que cada problema debería ser del interés de todos.

Ahora bien, todas las instituciones han puesto el acento en los derechos de los niños, lo cual estoy totalmente de acuerdo, pero se les olvida las obligaciones, porque si tuviéramos claro los derechos y las obligaciones entonces habría mayor regulación, pero sólo se les enseña y recalca hasta el cansancio sus derechos y las obligaciones se las pasan por el arco del triunfo. No hay un equilibrio entre el derecho y la obligación, todo se basa en mi derecho a esto o aquello, y volvemos a lo mismo, siempre para el beneficio propio, pero cuando se quiere hablar de obligaciones entonces ya no se está de acuerdo ni dispuesto a aceptarlas, y esto es un problema estructural, fomentado desde las autoridades. (*vid. supra. pp. 73-76*)

*Entonces, (...) los maestros quedamos encajonados en ambas direcciones y cuando recibimos a niños sin límites y queremos poner reglas, llegar a acuerdos, pues a los niños les cuesta mucho trabajo, porque no están acostumbrados y entonces los empiezan a ver a la escuela como un lugar en donde no se les deja ser (el ser uno mismo, como la fórmula del culto al yo) y la ven negativamente: “Ahí no me dejan”, “no me dan permiso”; porque así lo manejan con sus papás: “Aquí no me dejan ser libre”, y esto nos muestra que tiene un concepto erróneo de libertad, que la entienden como hacer lo que uno quiere y desea (La fantasía ideológica, de la utopía capitalista), y creo que no es así. (...) Y ahí están los padres sobreprotectores, siempre al pendiente de qué les vas hacer a sus hijos y qué les dijiste, para que en el momento en que no estén de acuerdo en que les hayas dicho una cosa u otra, salgan a defenderlos con uñas y dientes. (E3M34-DPRIM, 2016.)*

El resultado *de todo esto*, es que muchos maestros, lo que hacen es despreocuparse y con tal de no tener problemas (*porque es cuestión de integridad física, psicológica y moral*) dejan hacer lo que sea a los niños y si no quieren trabajar, *pues*, que no trabajen y si quiere golpear, *pues*, que golpee. (E2M57-DPRIM, 2016. La cita y las cursivas de los fragmentos anteriores son mías)

El descontrol y los excesos de los padres de familia y de los hijos es lo que ha generado el divorcio de la escuela y la familia y es el síntoma de lo que sucede a nivel macrosocial y global. A continuación, cito en extenso lo que considero la síntesis de lo que vengo explicando:

En rigor, la crisis de autoridad escolar deriva psicosocialmente de análoga crisis familiar, hasta el punto de que no se trata, como suele decirse con algún optimismo, de que los padres deleguen su autoridad en los educadores; más bien ocurre que, una vez perdida toda autoridad, los padres reclaman de los profesores que eduquen a sus hijos, lo que exigiría ineludiblemente el previo (e improbable) restablecimiento de alguna autoridad. Pero, generalmente, la anomia del alumno —permitida, casi fomentada, en el ambiente familiar— tiene mal remedio con los procedimientos al alcance del profesorado de un centro ordinario, no especializado.

Diversas voces críticas de nuestra sociedad —y en concreto, de las familias primariamente interesadas o padres de alumnos— seguirán demandando de unos profesores inermes, desmoralizados, conscientes de la imposibilidad de la tarea que se les encomienda, social y económicamente maltratados, y con prestigio seriamente erosionado,

que realicen milagros con sus hijos; pero eso no es sino hipocresía, comodidad y cobardía para no abordar con responsabilización personal, como padres, la tarea de la educación de sus propios hijos. En lo tocante a nuestro tema, si la autoridad no se interioriza y se aprende a respetar en casa, en los primeros años de la vida y la formación del niño, no es posible que una institución educativa enmiende con posterioridad semejante carencia. Porque los padres —aun cuando dimitan de sus responsabilidades y rehúyan su cumplimiento— son el paradigma primario de toda autoridad, tanto en el plano teórico como en la práctica educativa de sus hijos. La imposibilidad de reparar —tarde y mal, mediante parcheos— una laguna tan grave en la formación de los alumnos es particularmente ardua para unos profesores cuya propia autoridad —ya se entienda ésta como prestigio, como capacidad de liderazgo o como poder legítimo respaldado por normas— está siendo cuestionada permanentemente por la sociedad, empezando, de nuevo, por los padres de esos alumnos, quienes saldrán en defensa de su pobrecito hijo tan pronto como éste se tope con un profesor desalmado que pretenda ponerle más allá del principio del placer, invocando el principio de la realidad. (Vinuesa, 2001, p. 48)

Ahora bien, la investigación que menciono más arriba (de la cual toma nombre el apartado), realizada por la Universidad Católica de Valparaíso en Chile sobre las barreras de aprendizaje de ‘alumnos prioritarios’, esto es, de alumnos que viven en pobreza y marginalidad, coincide en muchos de los hallazgos que hemos presentado, aunque discrepamos totalmente en las conclusiones. Cito en extenso porque considero importante las coincidencias, pero más relevante las divergencias.

Es generalizada la opinión de que sin apoyo familiar no sería posible que los niños obtengan buenos rendimientos. Se externalizan las responsabilidades. Se indica la carencia de normas y que si se trabajan en la escuela, en la casa muchas veces no se apoyan:

Es que esas normas cuestan porque en la casa no hay normas, en el hogar no hay normas, uno lo ve [...] porque llega la mamá y hacen lo que quieren con ella. Dicen cosas como “que no entienden los no”, “que no saben qué hacer con ellos en la casa”, los niños les hacen un puchero y las mamás echan por tierra todo el trabajo realizado en la escuela. Uno le dice, “que no vea tanta tele” [...] el niño ve tele toda la tarde y así. Entonces, uno va contra la corriente en muchos casos [...] (EPA3G)

(...) Es común la creencia de que las familias son una barrera al aprendizaje de los contenidos curriculares y al desarrollo de los alumnos. En efecto, para los docentes “la familia” (en singular) sería “la responsable” (unicausal) de que sus estudiantes estén en condición de “prioritarios”.

Desde el enfoque ecológico asumido en el estudio, la relación pedagógica pertenece a un orden microsistémico (el aula), sin perder de vista la incidencia en ella de obstáculos de otro orden. Sin embargo, en las voces de los profesores se observa que externalizan las barreras al mesosistema (familia) y al macrosistema (pobreza y cultura) y comparten que estas familias no sólo son responsables de la situación del malestar socioeconómico de sus hijos, sino también de su malestar social y afectivo, en tanto que serían carentes de bienes materiales y también de afectos y valores. Las voces docentes advierten que ambas barreras, familia y pobreza, tensionan su rol o el oficio de enseñar. Esta tensión refiere al hecho de tener que cumplir una tarea “asistencial” por sobre la pedagógica, en tanto sus alumnos son “carenciados”. Dentro de esta tarea asistencial incluyen atender aspectos éticos y morales. *(Hasta aquí las coincidencias, a excepción del concepto: externalizar responsabilidades)*

(...) Por lo expuesto es posible concluir que la principal barrera a la participación en el aprendizaje y el desarrollo de estudiantes “prioritarios” se vincula con las creencias del profesorado respecto de las familias y la cultura popular de las que provienen. Creencias que tensionan el encuentro cultural entre familia y escuela y la relación pedagógica y el oficio de enseñar, lo que incide directamente en las posibilidades de aprender y desarrollarse como persona y, a temprana edad, en todas las dimensiones del ser. (Julio-Maturana, et. al., 2016, pp. 88-90. Las cursivas son mías)

Aclaro lo siguiente, de ninguna manera las entrevistadas o el que escribe, olvidamos o desconocemos los casos de los padres, madres y alumnos que no son de este modo, que al contrario, apoyan a sus hijos, respetan a los maestros y, todavía, conservan y conceden un gran valor a la escuela. Lamentablemente, son una minoría. La generalidad se encuentra en ese tipo de individuos imposibilitados a ser sujetos de la educación. También tenemos claro que es posible, pese a las adversidades, llevar a cabo un trabajo con el que se obtengan buenos resultados y, sobre todo, se deje huella y se marque la diferencia.

No se trata de exculpar o esgrimir culpas, ni de no asumir la responsabilidad que le corresponde a cada uno, pero, siempre compartida. Se trata de aprehender en conjunto, de comprender (multirreferencialmente) y de integrar a todos los implicados en la educación. Por eso, concluir que es la 'creencia de los profesores la que tensiona el encuentro cultural de la familia y la escuela', en un acto de 'externalización de responsabilidades', en el mejor de los casos, sería una conclusión parcial, aunque, desde la perspectiva de esta investigación, una conclusión así, es caer nuevamente en la trampa ideológica.

La tecnocracia y la élite del poder saben que en la sociedad existen antagonismos que han provocado una anomia generalizada, y que ha sido producto de la racionalidad cíclica tecnocapitalista y de sus políticas neoliberales, y aun así, siguen apostando por las mismas medidas y haciendo los mismos ajustes. De la misma manera, sabemos que el sistema educativo tiene anomalías, que la instrumentalización y tecnificación de la educación no ha tenido buenos resultados, y aun así, seguimos apostando a la misma instrumentalización y tecnificación. Sabemos que los problemas de la educación son de orden complejo y seguimos formulando conclusiones y propuestas en una sola dirección. Realizamos una investigación y tenemos hallazgos importantes, pero a la hora de concluir, hacemos como que no sabemos.

Dice Zizek (1992): "Saben muy bien cómo son en realidad las cosas, pero aun así, hacen como si no lo supieran". (p. 61) Esta es la trampa ideológica (o capacidad autopoietica del sistema) y cada uno de nosotros (padres-madres, políticos, intelectuales, maestras, niños, etc.), independientemente de nuestro rol y la posición de sujeto en el sistema, somos operarios vigilantes del cumplimiento de sus reglas. La radicalización de la distopía orwelliana: de la vigilancia del 'Gran Hermano' (*Big Brother*), a través de los televisores, a la conversión de cada individuo en el 'Gran Hermano', como es el caso del funcionamiento social en la película 'Equilibrium' (2002).

Entonces, además de la atrofia cultural y social, o sea, de la devaluación de los saberes y el anquilosamiento de la capacidad de abstracción o simbólica para adquirirlos por el imperio de lo multimedia (imágenes, audio, texto, interactividad, video, animación); además de la distrofia en la sociabilidad, comunión y encuentro con el otro, por la pérdida de autoridad, incapacidad o irresponsabilidad de los padres para guiar,

cuidar y formar a sus hijos y que han sido desplazados por todos los chunches electrónicos que les compran; además de eso, tenemos este otro problema, íntimamente relacionado con todo lo planteado, que es el desencuentro de los padres e hijos con la escuela y maestros que está impidiendo la labor educativa

Problemática que se tiene que enfrentar antes, durante y después del propio reto de trabajar con niños y niñas con determinaciones de clase, condiciones familiares diversas, con capacidades diferentes, estilos y ritmos de aprendizaje variado; antes, durante y después de tener dificultades didácticas, metodológicas o de tomar consciencia del nivel de formación que se tiene como docente. Antes, durante y después de llevar a cabo la tarea que tiene encomendada los docentes, tienen que estar luchando por ser reconocidos, respetados, tomados en cuenta por padres, alumnos y autoridades y conducirse con cuidado so pena de escándalo o escarnio, es decir, ante la exigencia y apremio de ser sujetos de la educación escolar, está el desencuentro cultural y la negación de serlo.

En cierto momento, la investigación pudo decantarse hacia los aspectos específicos que han provocado las barreras en el aprendizaje dentro del aula, discutir el modelo de competencias y lo que aporta o no al desarrollo cognitivo; reflexionar sobre la dialógica de la enseñanza-aprendizaje, la pertinencia de metodologías y estrategias didácticas, el tipo de conocimiento que se requiere, el currículum, la diversidad cultural y de estilos de aprendizaje, la inclusión, la pertinencia de la formación del profesorado, formas alternativas de gestión escolar, el problema de la baja eficiencia terminal, los modos y las formas de combatir el rezago y los bajos niveles de desempeño en las diferentes mediciones que hemos salido en los últimos lugares, etc.

No tomó esos caminos porque, hay este aspecto sintomático, alojado en el núcleo del propio sistema educativo, que cambia las reglas del juego del proceso escolar, incluso, las invalida e imposibilita. Otro ejemplo que tenemos, es ya no poder reprobar a los alumnos en pos de la eficiencia terminal (la falsedad en la mejora de resultados), aunque eso tenga consecuencias adversas para todo el sistema educativo en los diferentes niveles, como lo explica esta maestra:

*Para poder reprobar a un alumno en los niveles básicos se requiere de un seguimiento exhaustivo totalmente exagerado. Te lo digo así, si tomáramos en cuenta solamente el*

perfil de egreso de cada grado, reprobaríamos al cincuenta por ciento de los alumnos de cada grupo, y se podría decir que es por la culpa del maestro, porque no tiene las estrategias, las formas y los métodos, pero, como muchos padres saben que no pueden reprobar a sus hijos sin su autorización, entonces no les interesa cumplir con nada, como te decía, entre menor esfuerzo y responsabilidades tengan mejor, y eso no lo ven las autoridades, que es una de las causas por las que los niños van arrastrando tantos problemas y los niveles académicos son tan bajos. Todo esto se ve claramente reflejado en la licenciatura. Tenemos alumnos con unas carencias enormes y entonces la institución tiene que bajar sus estándares para poder tener egresados. (E3M34-DPRIM, 2016. *Cursivas más)*

De tal forma que si es verdad la afirmación que se ha venido sosteniendo en el trabajo de la imposibilidad de ser sujeto de la educación, cualquier medida o acción realizada unilateralmente en relación a estos aspectos es bordar en el vacío, no porque estos esfuerzos sean innecesarios, sino porque considero, no se está atacando la raíz de los problemas y se deja intacto el funcionamiento sintomático.

Las principales causas y consecuencias del desencuentro familia-escuela-sociedad, no corresponden al ámbito escolar, aunque sí repercuten drásticamente en su interior. El proceso de individuación moderna, el surgimiento de nuevos dispositivos pedagógicos que lo radicalizan y la imposición ideológica capitalista en todas sus formas (pragmatismo, consumismo, economicismo) es lo que ha puesto a la familia, a la escuela y a sus agentes en una encrucijada; son las causas de la sintomática en la formación del ser social que tiene perpleja a la pedagogía.

### **3.4 El maestro como el último eslabón del pacto educativo. Reactivar la relación escuela-familia**

Tenemos grandes retos en la educación y la formación del ser social en este nuevo milenio. Un primer paso sería empoderar al docente, como uno de los agentes principales de la educación y la cultura, repensar su papel de frente a estos grandes retos, devolverle la centralidad en la construcción de una nueva sociedad, de algún modo darle el papel original que tuvo en los inicios de la Modernidad, aunque de manera renovada como lo concibe la Pedagogía Crítica (Freire, McLaren, Giroux,

Apple): Los maestros y maestras como intelectuales que incentivan la curiosidad epistémica, que fomentan una ética estética de la existencia y que conciben la relación maestro-alumno de manera horizontal y dialógica. Los docentes como conocedores, gestores y censores de la cultura; como mediadores del mundo de la ciencia y el mundo de la vida, como reactivadores del lazo social, el pacto educativo y formadores de la ciudadanía para el bien común. Los docentes como edificadores de un nuevo mundo, disidentes al *mainstream* y al poder que los quiere nulificar.

La Pedagogía, en este sentido, y entendiéndola como un saber de lo humano y de lo social, encaminada a la subjetivación y la interpretación de la subjetividad, es decir, la Pedagogía como el saber de la Formación, tiene el papel obligatoriamente necesario de ser uno de los discursos articulados y articulantes de las posibles soluciones y caminos a seguir en la transformación de lo que hoy se vislumbra como el deterioro de la *conditio sine qua non* humana como corolario del desarrollo técnico artefactual y telemático.

A pesar del grado de pesimismo que se vislumbra en todo lo expuesto, no quiere decir que tome, o mis informantes, una actitud derrotista; todo lo contrario. Me parece que lo fundamental -como principio- es señalar sin titubeos los problemas en toda su complejidad. Por supuesto, las dimensiones del trabajo me impidieron abordar con mayor profundidad algunos asuntos y, otros quedaron fuera, sin embargo, este esfuerzo intelectual y los hallazgos que resultaron, dejan importantes reflexiones y muchos elementos para seguir avanzando en la búsqueda de alternativas para realizar una praxis disidente.

Cómo se dijo en algún momento, hay aspectos que son de competencia del Estado y el Sistema Educativo y otros están al alcance de las comunidades educativas (familias, docentes, alumnos y directivos). Por ejemplo -y esto me parece urgente-, es necesario realizar un proyecto de desarrollo familiar. Entiendo que existen instituciones y organizaciones que han trabajado en esta dirección, empero, tendría que ponerse en el orden de lo interdisciplinario y ser un trabajo conjunto de la sociedad, con la participación activa de los agentes de la educación.

Los maestros, educadores y pedagogos, podríamos hacer grandes aportes desde una Pedagogía de lo Cotidiano, junto con otro asunto medular, que también es

necesario y tenemos que solucionar de manera colaborativa en las comunidades educativas, a saber: reactivar la relación escuela-familia. No solamente en la constitución de Asociación de Padres de Familia y de los Consejos Escolares de Participación Social, no en ese sentido, de asuntos administrativos o de actividades programadas para la recaudación de fondos y la realización de eventos culturales y de esparcimiento; estamos hablando de responsabilidades compartidas e irrenunciables, como lo explican las maestras que colaboraron en esta investigación al cerrar la entrevista:

Bueno, pues yo concluyo que el padre de familia debe tomar conciencia y debe querer hacer equipo con el maestro. Que no debe delegar su responsabilidad, porque si nosotros como padres delegamos nuestras responsabilidades a la escuela, ahí las cosas van a ir mal. Al contrario tenemos que hacer equipo, trabajar en conjunto para salir adelante y eso independientemente de las carencias de los padres. Lo que se trata es de tener voluntad y querer que los hijos no repitan nuestros esquemas. No abandonar a los hijos en la escuela, porque, bien podemos hablar de abandono en la escuela.

(...) La escuela es verdaderamente un lugar de formación, porque tenemos educación vial, ecológica, y demás, pero necesitamos que docentes, padres de familia, alumnos y directivos tomemos el lugar que nos corresponde en este proceso, y sólo así, trabajando en conjunto, podremos sacar adelante a los alumnos, incluso a las comunidades. Así podremos sacar todos los beneficios de la educación. Repito, el chiste es, no delegar. (E1M53-DJN, 2016.)

*El trabajo en conjunto* es muy importante. Por eso, nosotros en la escuela implementamos programas para padres de familia con la finalidad de orientarlos y darles algunos elementos para trabajar con sus hijos y de manera conjunta con nosotros los maestros, sin embargo, no asisten. Hay una gran apatía de nuestros padres y mucha prepotencia, porque lo que llegan a decir es: “tú que me vas a enseñar a mí”, o ponen de excusa o pretexto su trabajo. Y las que tiene el tiempo no vienen porque es más prioritario, las otras cosas que tienen que hacer.

Entonces yo creo que la relación escuela-familia es muy importante, pero, primero tenemos que reeducar a nuestros padres, concientizarlos de la importancia que tiene que tomen su responsabilidad. Hemos hecho actividades de concientización para que no estén

al margen de lo que sucede en la escuela y sepan que en la medida que participen o se interesen las cosas mejoraran. (E3M34-DPRIM, 2016. Cursivas mías.)

Este es la primera tarea que tenemos que realizar. Un nuevo pacto, una nueva alianza entre la escuela y la familia. La responsabilidad es de todos, sin embargo, considero que los maestros, pedagogos y educadores deben protagonizar este cambio, para lo cual y de manera simultánea, es primordial dismantelar la representación y el imaginario social que existe en torno a la docencia, empezando con nuestro autoconcepto de *ser docente* que se adquiere en la formación disciplinar y en la práctica cotidiana.

La contrariedad es que las Normales, o sea, las escuelas encargadas de formar maestros se han visto disminuidas y olvidadas (social y económicamente). Las principales universidades públicas del país no tienen programas específicos de docencia a nivel básico, el cual tiene particularidades y especificidades que no se pueden obviar, y por donde es preciso comenzar la acción política de reactivación. A excepción de algunos programas de la Universidad Pedagógica Nacional, los currícula disciplinarios existentes sobre la educación están encaminados en una dirección general (no tomo en cuenta las escuelas privadas porque sus planes pertenecen al ámbito de la oferta educativa, por tanto, a la lógica exclusiva del mercado).

Las universidades públicas e instituciones superiores deberían tomar cartas en el asunto y atender esta necesidad social y educativa desde las especificidades que se requieren, sobre todo, por esta otra contrariedad y paradoja sistémica sobre la figura del maestro, a saber: las nuevas políticas de contratación derivadas de la Reforma Educativa 2012-2013 que la Secretaría de Educación Pública (SEP), institución a cargo del sistema educativo nacional, instrumentalizó, por las cuales “cualquiera que tenga un título de licenciatura puede ser maestro” (Robles, de la Rosa, 2016), y con esto regresamos al punto que he venido exponiendo sobre la difuminación de los actores de la educación, sus reemplazos y las consecuencias que esto acarrea en las escuelas y el trabajo cotidiano, pues como lo explicaba *ut supra* con la siguiente docente:

Los maestros de nuevo ingreso están de paso, porque no saben si pasarán su evaluación o porque son de carreras no afines a la educación y están esperando encontrar otros

trabajos, entonces no hay continuidad en el trabajo, en los proyectos, ni compromiso y seguimiento a las necesidades y problemáticas de la comunidad escolar. *Estas nuevas políticas de contratación (eliminación) de docentes trajeron* maestros que son de carreras no afines a la educación, *entonces*, llevan a cabo su trabajo, los planes y programas, como un instructivo, pero, no en la complejidad y riqueza que se requiere. Si los maestros que estudiamos para ello y que tenemos tantos años de experiencia nos cuesta entender los nuevos planes y programas y luego llevarlos a la práctica, imagínate a abogados, comunicólogos, etc., que no tiene en su formación elementos mínimos de pedagogía, didáctica o estrategias de aprendizaje. No creo que, ni siquiera, tengan el 'interés' en esto, salvo algunas excepciones como sucede siempre. (E2M57-DPRIM, 2016. Cursivas mías.)

La observación anterior nos advierte que la docencia es un campo disciplinar importante, una perspectiva epistémica singular, fundamentalmente en el nivel básico de la educación, y no solamente eso, sino una vocación que no es reemplazable y no puede ser ejercida por cualquiera, mucho menos sin la formación específica de este nivel. Como agrega la misma maestra al final de la entrevista:

Yo amé desde el principio la labor docente, siempre he tenido esta vocación y en la normal te forman para ello. Sin demeritar o menospreciar el trabajo de los licenciados, incluso en pedagogía o educación, yo considero que se debe fortalecer la profesión docente, el normalismo en México, de lo contrario van a existir muchas carencias en los maestros. Yo no creo que vayamos viento en popa, estamos viviendo muchas deficiencias en la educación, pero, independientemente de todo esto yo sigo entregándome con todo a mi trabajo, con mucha pasión y totalmente. A mí no me daría miedo que me evaluaran presencialmente, siento que mi trabajo deja huella en mis alumnos, los dejo con un perfil favorable para el siguiente ciclo escolar.

No demeritan mis ánimos con todo y los problemas con padres de familia o las autoridades, mi ánimo siempre está presente porque estando dentro del aula, se vuelve a la raíz del ser maestro y eso da satisfacciones, al conocer a tus alumnos, cómo se expresan, las respuestas que dan, las muestras de afecto, su cariño y confianza, eso es lo que te hace sentir mucha alegría de ejercer la docencia con los niños, independientemente de todas las problemáticas que hay alrededor de nuestro trabajo, porque cuando crecen mis alumnos crezco yo y cada año concluido es una gloria y, los niños y niñas son una bendición para mí. (E2M57-DPRIM, 2016.)

Con esta conclusión cerraba la entrevista esta maestra hablando sobre las contradicciones del sistema en relación al *ser docente*; y estos antagonismos en el seno del sistema educativo, las propuestas curriculares de formación de las universidades en el ámbito de la educación y los efectos y consecuencias de no estar atendiendo la educación básica o de deliberadamente relegarla, es un asunto que es necesario trabajar en una investigación a parte, que bien podría tener como dimensiones referenciales lo abordado aquí.

Pero volviendo al punto, la escuela había sido, hasta cierto momento, “el mayor invento pedagógico de la historia, y uno de los más importantes artefactos culturales que la civilización *había* pergeñado” (Trilla citado por Meneses, 2004, pp. 5-6). Tenemos pues, el reto de devolverle esa importancia y centralidad; ser los actores, a como dé lugar, de una nueva alianza con los padres, madres o tutores, para comenzar escuela y familia, un movimiento cultural, “educativo y sociopolítico amplio” (McLaren, 1998, p. 21) con una nueva “cartilla moral” (Reyes, 1992) que impulse la transfiguración de nuestros valores sobre el mundo, las cosas y los Otros, para transformar el estado de las cosas desde los espacios marginados de nuestra cotidianidad.

El actor principal y protagonista tiene que ser el maestro, por lo que se precisa cambiar la imagen, representación y concepto que se tiene de este, y esto debe de ser un trabajo en paralelo desde las instituciones formativas de educadores y desde los ámbitos de acción cotidiana de los maestros, que cual sea la razón por la que estén en esa posición, tomen con toda responsabilidad y seriedad su labor y, sepan las implicaciones y el papel que tienen como último eslabón del pacto educativo y, como el primero en esta iniciativa de reconstrucción de la urdimbre social.

## Consideraciones finales

Después de la investigación realizada en este trabajo considero que los hallazgos encontrados y las interpretaciones construidas en conjunto con mis informantes clave cumplen con la finalidad planteada a partir de su principal interrogante. Me parece que el diagnóstico que se presenta desde las dimensiones abordadas, puede servir de pauta para futuras investigaciones en las que se quiera profundizar en las aristas que se interrelacionan en esta investigación y que no fueron tratadas con profundidad, además, de ser el preámbulo para construir una teoría de intervención pedagógica disidente, de la que espero ocuparme más adelante.

Vienen a mi mente más preguntas, en específico una de las que no se pudo resolver aquí, a saber: ¿Qué pedagogía tenemos que pensar para enfrentar los retos y problemáticas de la formación en el S. XXI? El reto fundamental que me produce esta investigación, es arribar a las posibles respuestas a esta pregunta, pues necesitamos acciones y programas pedagógicos, culturales y políticos en el corto, mediano y largo plazo, pero siempre, como se refrenda en este trabajo, desde una mirada compleja, desde una matriz epistémica relacional, pues, como sucede con el hallazgo más relevante del trabajo, esto es: la crisis de autoridad de los padres y de los maestros, como síntoma de la infantilización moderna, como fenómeno, se manifiesta en los espacios microsociales, locales, particulares, es decir, en la vida cotidiana, que al justificarse psicológicamente y como acción u omisión de los padres y maestros (lo cual es parte del síntoma), se oculta en la 'forma' (Zizek, 1992, pp. 35-49), es decir, en su propia manifestación y deja de lado la síntesis histórica, el juego ideológico y el traslado de culpas del sistema a los individuos, se produce la fetichización de la subjetividad de tal manera que las soluciones unidimensionales solamente radicalizan el síntoma.

En nuestro tiempo los problemas de la formación y de la educación se tienen que mirar desde una perspectiva multirreferencial y compleja, en la estrecha relación local-global, pues, como lo ponen en evidencia los hallazgos, son problemas de orden global e histórico y, al parecer no serán resueltos a nivel del sistema, sino por la acción ética, estética y política de los sujetos, principalmente, en su actividad cotidiana (local, en búsqueda de propiciar una acción global), por lo tanto, una investigación pedagógica que pretenda evitar los obstáculos en la comprensión que utiliza el sistema y que

pretenda no incurrir en la separación universidad-sociedad (mundo de la ciencia y mundo de la vida) como lo hace el Estado a través de sus instituciones (Bauman, 2003; McLaren, 2006; Hirsch, 2007), tendrá que estar abierta a las voces de los sujetos (lo que no sucedió, por ejemplo, con la reforma educativa).

La Narrativa, la Etnografía, el Método Autobiográfico y otros, son metodologías o herramientas epistémicas que están encaminadas en ese sentido. Aunque, considero que la preeminencia que se dé a las voces está en relación al objeto de estudio y sus finalidades. Digamos, por ejemplo, que en ciertos temas de interpretación de la subjetividad, como son la formación y la educación, las voces de los sujetos tienen vital importancia en tres sentidos: como parte de la comprensión y construcción de la intertextualidad (voz referencial y de argumentación), como particularidades del fenómeno o casos y/o como objetos de interpretación discursiva y metadiscursiva. De hecho, en esta investigación se articularon las voces de los informantes en los tres sentidos, aunque, la intención de revelar el yo íntimo del sujeto, su verdad interior, pese a lo metodológico, no deja de ser artificioso y, por lo tanto, polémico. Paul Atkinson y David Silverman (citados por Bauman, 2003) objetan esa práctica:

En las ciencias sociales, no revelamos la identidad recopilando narraciones, sino que creamos identidad por medio de relatos biográficos [...] El deseo de revelación y las revelaciones del deseo proporcionan una apariencia de autenticidad, aun cuando la posibilidad misma de autenticidad es lo que está cuestionado. *Y agrega Bauman*, la posibilidad de autenticidad es, por cierto, altamente cuestionable. Numerosos estudios demuestran que los relatos personales son meros ensayos de retórica pública [...] La inautenticidad de ese yo supuestamente auténtico está encubierta por los espectáculos de sinceridad. Ostensiblemente, estos espectáculos son una vía de escape para dejar salir la agitación del “yo interior”; de hecho son vehículos de la versión de “educación sentimental” que ha adoptado la sociedad de consumo. (p. 93)

De tal forma, y desde una visión multívoca en el sentido gadameriano (Gadamer, 1996), lo que pretendo, no es negar su validez y legitimidad, como lo hacen los autores citados, sino señalar la necesidad de Vigilancia Epistemológica (Bourdieu, 2002) o de efectuar hermenéutica en los modos, formas, intenciones de uso y hallazgos. Y a propósito de la narrativa, la crítica hecha a la televisión y al internet en la investigación

no implica una pretenciosa eliminación de estos medios, sino entender su poder, sus estrategias e ideologías de seducción (dominación). De lo que se trataría es de hacernos de ellos en forma alternativa, finalmente, el mundo audiovisual ya forma parte de nuestra cultura, por lo que disiento de esas actitudes reaccionarias, que desvían la atención al anacrónico y estéril debate sobre cuestiones de ortodoxia y heterodoxia (algo que sucede en muchos ámbitos) y, que incurren en un grave error:

Considerar que la lectura es superior a otras formas narrativas, como la TV, el cine o los videojuegos, y condenarla a un estatuto tan alto como indeseable. Lo que *los niños y jóvenes* necesitan –*propone el escritor Jorge Volpi*– es un guía que los ayude a circular de las miniseries y las películas de animación a los videojuegos y de allí, con naturalidad, a las novelas y relatos. Entonces los maestros podrían enseñarles algunos parámetros que les permitan distinguir la buena de la mala ficción: unas caricaturas profunda de una superficial, una telenovela ambiciosa de una inverosímil, un videojuego estimulante de uno predecible, una gran obra literaria de un best-seller inane. (Volpi, 2011. Las cursivas son mías)

Y eso mismo tendría que hacer el maestro con la información, como uno de los llamados más urgentes que tendría que asumir: ser un intérprete y jerarquizador de la información; discernir y enseñar a los niños y jóvenes a discernir la información. El inicio de siglo lo recibimos con la euforia del fin de los intermediarios. Ahora todos podían hablar de cualquier tema y cada opinión tendría el mismo valor. Ya no se necesitaría de fuentes específicas para acceder al conocimiento y a los acontecimientos o para conocer de cierto tema o circunstancia específica. Cada quién armado con su celular puede *googlear* sobre el tema, concepto y circunstancia de la que quiera saber o puede grabar, emitir su opinión y transmitir en tiempo real cualquier acontecimiento no importando la futilidad del suceso. Cada uno se convierte, por autodesignación, en una voz autorizada.

Después de casi dos décadas, y ante la creciente desinformación a causa de la plétora y caos informativo, llegó el desencanto y la preocupación. La autodesignación fracasó como expectativa al observar la confusión y desorientación social resultante, a causa de las notas falsas, información errónea, la ubicuidad del fenómeno sensacionalista del *clickbait* (cebo o anzuelo de clics) en el internet, etc. Por eso

considero que el maestro tendría que convertirse en un mediador de la información y de la realidad, como uno de los papeles más importantes en su labor y necesarios en la actualidad.

El hallazgo más importante que presenta esta investigación, es la crisis de autoridad del adulto frente a los niños, una crisis de autoridad que es sistémica y que se replica en todos los niveles de la realidad social. Digamos que desde la época clásica, Platón ya hablaba de la crisis de los valores en la juventud y así en las diferentes épocas de la historia ha sido un tema recurrente. Esta percepción se daba en tiempos de cambio (como el que actualmente vivimos), y como es bien sabido, los cambios de horizonte vienen acompañados de una transfiguración de valores. En el ocaso epocal, los dioses mueren y los ídolos también, luego nacen otros. Lo que hoy es valioso mañana no lo es y viceversa. Esto genera desencuentros y resistencias entre las generaciones, sin embargo, lo que hoy vivimos no es precisamente un cambio de mentalidad y de valoración, no es que se reemplacen viejos valores por nuevos, sino que asistimos a su radical consumación.

Lo nuevo como signo inmanente de la Modernidad, nos arroja a un bucle infinito de desubstancialización en donde todo pierde valor [La Moda y el consumismo (Lipovetsky, 2004) son el ejemplo de cómo se adquieren valores para ser reemplazados inmediatamente por otros]. La persistencia de lo nuevo lo envejece todo. El humano, a fuerza de ponerse en el centro del cosmos, termina por deshumanizarse y, en su ansia de libertad, termina esclavo de sus pasiones y encarcelado en la mismidad. Estamos viviendo un interregno en el que los signos y valores modernos se radicalizan y esto es la causa del malestar de la cultura, de la educación, de la ética, de lo político y del humano. Nuestros propios valores, lo que hemos considerado bueno, es lo que ha provocado nuestro desasosiego, y esto, que comienza en la familia y la escuela, es el síntoma de esos valores que ha encumbrado nuestra sociedad.

Entonces, ¿Qué pedagogía tenemos que pensar para enfrentar los retos y problemáticas de la formación en el S. XXI? En primera instancia y retomando las voces de mis sujetos de investigación, existe una necesidad de construir una pedagogía de lo cotidiano basada en lo político, es decir, en aquello que se hace en el encuentro y relación con los otros (Arendt, 2016); un pedagogía que piense en lo

público y en el interés de la comunidad. No las comunidades hipermodernas que practican la *telepolítica* (política de lejos) o política virtual, ni las “comunidades de guardarropa o de carnaval que acostumbramos ver en el paisaje líquido/moderno (...) que impiden la condensación de las genuinas” (Bauman, 2003, pp. 210-212) y que sólo sirven como espacios catárticos, no de comunión ni de transformación, sino de dispersión de las energías de los impulsos sociales. No esas comunidades, sino aquellas que nacen y se hacen en el encuentro cotidiano y/o en el espacio público.

Las conclusiones de las maestras entrevistadas avanzaban por ese camino al invocar una alianza entre escuela y familia, lo cual me parece urgente en este tiempo. Ahora bien, para reactivar la Política de vida se requiere atravesar el síntoma de la formación, esto es, su dislocación de la exterioridad a causa del hiperindividualismo en su forma narcisista y hedonista: Todo lo exterior a mí o lo que no soy yo, me es ajeno. No olvidemos que hoy la ilusión ideológica no está tanto en el lado del saber, sino en el hacer (cinismo). En ese caso una pedagogía de lo cotidiano que quiera reactivar lo político, es una pedagogía de intervención en el ámbito de la “acción social significativa” (Bertely, 2000) y, hoy más que nunca parte de su función tendría que ser aquella que Zizek le otorga de manera renovada al psicoanálisis.

Digámoslo de esta manera. La Pedagogía crítica y algunas de sus versiones posmodernas o marxistas proponen con fuerza la emancipación y liberación del sujeto: la educación para la liberación y como medio para la expansión de la subjetividad. El problema es que el sistema y su ideología ha hecho posible que el individuo tenga la sensación de vivir en libertad, no por los medios y las formas que pretendieran las teorías críticas, que a decir de Bauman (2003), ‘se han quedado sin objeto’ como resultado de la capacidad autopoietica del sistema, sino por las formas y medios que he expuesto y, sin entrar en la discusión, si es o no una verdadera libertad, el punto fundamental es que así es percibida y vivida, con todo y el goce de sus síntomas.

Por lo tanto -parafraseando a Zizek hablando del psicoanálisis (Wright, 2004)-, pienso que lo que he expuesto cambia hoy día parte de la función de la Pedagogía. Esto no la hace obsoleta, sino más pertinente que nunca. Y, dependiendo del ámbito de intervención -como la formación básica propuesta en esta investigación-, ciertos aspectos de su función deben cambiar radicalmente, pues en esta exigencia de gozar

hasta el final, el sujeto no sólo queda cautivo en la mismidad, sino que se convierte en una presa fácil de los desenfrenos, propios y de los demás. Dice Zizek (Wright, 2004):

*Antes las personas se sentían “culpables si transgredían lo socialmente aceptable en razón del goce. Hoy en día, es casi lo contrario: La gente se siente culpable sino puede hacerlo, si no puede gozar. No debemos tomar el goce aquí sólo en el sentido más inmediato del sexo o el placer, o de beber, etc. También puede ser el goce del poder, el éxito social, éxito profesional, incluso puede tratarse del goce espiritual en el sentido de la New Age, el sentido gnóstico de la realización del yo, etcétera, etcetera.*

En lo que estamos metidos hoy es que la gente se siente culpable si no puede gozar. Entonces, digo que esto nos muestra una doble función actual del psicoanálisis (más aún, *de la pedagogía y la educación*). Su mensaje no es: “relájate deshazte de las prohibiciones”. Su mensaje es como Alain Badiou lo ha expuesto en términos muy precisos: “Usted debe aprender a devenir implacablemente censor de sí mismo.” El papel del psicoanálisis hoy en día no es habilitar al sujeto para el goce, pero si abrir el espacio en el cual está habilitado para dejar de gozar. *El mensaje del psicoanálisis -que tendría que articularse en las teorías de la educación y de la formación- ahora es: Usted no está obligado a gozar, está habilitado para no gozar, lo cual no se trata de una prohibición del goce, simplemente es una habilitación para no gozar.* (Cursivas mías)

Esta es una de las preocupaciones más importantes que debe tener la Pedagogía ahora, hacer atravesar al sujeto la fantasía ideológica, habilitarlo para resistirse a la interpelación ideológica que tiene como *objet petit a*, a la mismidad; habilitarlo para poder decir: no a *sí mismo*, una tarea fundamental que debe llevarse a cabo en la formación inicial y en la educación básica, en alianza con la familia. Recordemos lo que Juan Jacobo Rousseau (2011) decía en su libro *Emilio o de la educación* sobre la trascendencia de la educación en la infancia a cargo del padre y la madre en mutuo acuerdo y, después del maestro, por ser un momento vital y propicio para formarse en hábitos y valores; y su insistencia en no dejar a los niños y niñas expandir su imperio, no ceder a sus antojos y deseos infundados, no llenarlos de ‘atavíos inútiles y perniciosos’ (como los llenamos ahora con todas las cosas que les compramos), ni acostumbrarlos a conseguir todo, para que no crezcan desmesuradamente sus deseos.

Los padres, madres, maestros que hacen todo lo contrario son crueles y despiadados, ya que entregan al mundo:

*Un niño, y luego hombre, que se cree árbitro del universo, mira como esclavos suyos a todos los hombres; y cuando algo se le niega, (...) él, que cree que todo es posible cuando da órdenes, ve esta negativa como una afrenta o como meros pretextos; en todo ve mala voluntad y (...) toma odio a todo el mundo, y sin agradecer nunca, (...) se indigna contra toda oposición. Este niño, y después como adulto, (...) es un déspota, es a la par el más vil de los esclavos y el más miserable de las criaturas. (Rousseau, 2011, pp. 56-57. Las cursivas son mías)*

Una pedagogía desde lo cotidiano tiene que proporcionar las herramientas para evitar esto y, ser una de las fuentes para otra tarea urgente en la actualidad señalada por Zizek (Wright, 2004): la reinención del espacio de la utopía. No en el sentido clásico de imaginar un universo alternativo o en la forma capitalista de la producción y satisfacción infinita de los deseos, no en ese sentido, sino un tercer tipo de utopía de lo Real, pues:

Una verdadera utopía radical, no es un ejercicio de la imaginación libre, sino es algo que uno literalmente exterioriza como una urgencia interior. Tienes que inventar algo nuevo cuando no puedes hacer otra cosa. No es un objetivo futuro, sino que debe asumirse inmediatamente, cuando no hay otro modo. En este sentido significa hacer lo que dadas las coordenadas del orden simbólico aparece como imposible. (Wright, 2004)

Eso es lo que necesitamos hoy más que nunca, cambiar las coordenadas hacia lo Real, con todo lo traumático que esto implique. Y en este mundo donde el problema de la ideología radica no tanto en el saber, sino en el hacer, lo que necesitamos es asumir y vivir la utopía, de ahí la necesidad de una Pedagogía de la Disensión en lo cotidiano que potencie la capacidad contingente del sujeto y que sirva para reactivar la política de vida y la vida política; ésta última, para seguir construyendo los caminos que nos den apertura a los espacios de decisión, luchar para acceder a ellos y tener incidencia en la construcción de los proyectos de mayor alcance e influencia social y cultural.

## Conclusiones

Se abre una veta importante de ámbitos y problemáticas para incursionar en la Pedagogía desde los senderos de la disensión. El estudio, uso e incursión en todas las narrativas existentes (literatura), sobre todo las de la era audio visual (historietas, cinematografía, series de televisión, videojuego, etc.), sería uno de esos ámbitos culturales que debe apropiarse la pedagogía. Por ejemplo el cine que, como lo han señalado grandes autores, puede contribuir a la interpretación de las sociedades, culturas y la condición humana. [Monsiváis, 2000; Morin, 2001; Zizek (Fiennes, 2006 y 2012); Carrizales, 2004].

Una problemática que me parece determinante, que lamento no haberla articulado en este trabajo, pero, que se tiene que trabajar con urgencia, es la violencia de género en el sistema capitalista heteropatriarcal, tanto en su lógica y organización, como en su funcionamiento y repercusiones en la vida cotidiana a través de los dispositivos pedagógicos. Otro asunto urgente es abrir el debate sobre las ‘teorías del aprendizaje’ actualmente en boga: las inteligencias múltiples, los estilos de aprendizaje, la inteligencia emocional, a las que esta investigación, aunque de manera indirecta, les presenta cuestionamientos a nivel, epistémico, ideológico, pedagógico y cognoscitivo. Soy deudor de estos y otros tantos problemas. Como en cualquier trabajo inacabado, quedan pendientes.

Y en conclusión, el aporte de esta investigación al campo de la Pedagogía, radica en la novedad del tratamiento, explicación e interpretación que se hace del fenómeno de la globalización neoliberal en nuestras vidas: en primer lugar, en el ámbito de la formación, que no es vista aquí, solamente desde lo escolar, sino desde cualquier espacio de subjetivación o constitución del sujeto (dispositivos pedagógicos), poniendo especial atención en aquellos que han desplazado con el tiempo a las instituciones básicas de la sociedad (escuela y familia) y, esto con la intención de ampliar el campo problemático y los límites epistémicos de la reflexión e intervención pedagógica.

En segundo lugar, interpretado desde la categoría del Síntoma –categoría del psicoanálisis lacaniano que Slavoj Zizek le da una perspectiva política y en esta investigación una lectura pedagógica-, que permitió ofrecer una interpretación no sólo multicausal, sino retroactiva de los antagonismos de la formación del ser social en este

tiempo de crisis; no como una pérdida generalizada de los valores, sino por su escalada paroxística. Y es que "la crisis, consiste precisamente en el hecho de que lo viejo está muriendo y lo nuevo no puede nacer; en este interregno aparece una gran variedad de síntomas mórbidos" (Gramsci, s.d.) que se manifiestan en las diferentes dimensiones del mundo de la vida, como en nuestra cultura que padece de aquello que los griegos consideraban "el mal por excelencia, (...) la *hybris*: la violencia, el exceso, la soberbia, el deseo fuera de control, la 'insaciabilidad' y la falta de 'medida' y 'límite'," (González, Juliana, 1996, p. 17) que tiene de simiente a los antagonismos del sistema-mundo capitalista moderno.

Por lo que, con respecto al objeto de estudio y las interpretaciones construidas a lo largo de la investigación, puedo asegurar que los antagonismos que han causado el síntoma de la formación del ser social, son un asunto de importancia capital que deben ponerse en la mira de las instituciones educativas, universidades, centros de investigación, agentes políticos, culturales y sociedad civil, pues, son anomalías sistémicas que generan una serie de problemáticas acuciantes que están conduciendo a nuestra sociedad a un punto de descomposición irreversible.

Ya vemos sus efectos por doquier. Directa o indirectamente son causantes de la anomia y la patología social, muy acentuadas desde la infancia: violencia y acoso en las escuelas, la calle y las redes sociales; problemas de salud (físicos y mentales) como el aumento exponencial de la obesidad infantil, la diabetes infantil, la anorexia y bulimia infantil y juvenil, ansiedad, depresión, suicidios; el resquebrajamiento de la familia, la deslegitimación de la escuela y los maestros, los pésimos niveles académicos; desinformación, subinformación y desorientación generalizada; ilegalidad y corrupción en todos los niveles sociales y en todos los grados, desde las incontables faltas a la ley de cultura cívica, hasta los niveles más graves de delincuencia; la narcocultura, discriminación, xenofobia, racismo, machismo y violencia de género; el desequilibrio medioambiental, la destrucción de los ecosistemas y las especies por la contaminación y el uso irracional de los recursos en aras del hiperconsumismo, y entonces, personas, familias y sociedades con su futuro hipotecado. En fin, problemas que son producto de la sintomática de la formación, que han provocado una sociedad atomizada, guiada por el miedo y el odio.

Reitero la necesidad del trabajo conjunto de la sociedad y sus actores, en una ofensiva multidireccional y multidimensional y, que el principal aporte desde la Pedagogía, ocupada del campo problemático de la formación, lo vislumbro en lo cotidiano: en las escuelas y en la familia como espacios de subjetivación, donde se puede transformar nuestras formas de ser y estar en el mundo. Padres, madres, maestras y alumnos integrando un proyecto de transformación cultural y político; aprovechando (aunque sean escasas) las oportunidades que brinda el sistema y buscando alternativas para nosotros y las futuras generaciones; fomentando una cultura de la legalidad, la convivencia y el bien común; comprometidos con nuestras familias, escuelas, comunidades, buscando impactar en la ciudad, la nación y el mundo.

Por eso sigo resistiéndome a la sentencia que se ha generalizado en diferentes espacios, a saber: La Pedagogía “va camino de desaparecer, es bueno que desaparezca o, por lo menos, debe hacerse a la idea de su finitud” (Benner citado por Meneses, p. 51), lo cual para las personas que nos encontramos inmersas en el horizonte pedagógico, así sea por ‘casualidad’, nos pone en camino de desaparecer y esto no es aceptable de ninguna manera, o sí, pero, solamente si este ocaso, decadencia y consumación, es el germen de un nuevo comienzo.

### Referencias Bibliográficas

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. México: Paidós.
- Baudrillard, J. (2000). *Pantalla Total*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Z. (2003). *La Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2013). *La Cultura en el mundo de la Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2007). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era globalización*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U., Bauman, Z, Giddens, A., Luhmann, N. (1996). *Las consecuencias perversas de la Modernidad*, Barcelona: Anthropos.
- Bell, D. (2006). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. México: Alianza.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P, et al. (2002). *El Oficio de Sociólogo*. México: Siglo XXI. 23ª. ed.
- Bradbury, R. (1977). *Fahrenheit 451*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Cameron, J. (productor y director). (1991). *Terminator 2: Judgment Day*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Carolco Pictures / Pacific Western / Lightstorm Entertainment / Columbia TriStar.
- Carrizales, Retamoza, C. (2004). *Iconopedagogía Cinematográfica*. México: Lucerna DIOGENIS.

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Chomski, N. & Ramonet. (1995). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Barcelona: Icaria.
- Comenio, J. A. (2012). *Didáctica Magna*. México: Porrúa. 19ª. ed.
- De Alba, A. (1996). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU.
- De Alba, A. (2014). Hermenéutica, metáfora y conversación. En Beuchot Puente, M. & Pontón Ramos, C. (Coords.), *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*. (pp. 49-69). México: Bonilla Artiga Editores.
- De Sousa, Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- De Sousa, Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- Dostoyevski, F. (1960). *Los Hermanos Karamazov*. Madrid: E.D.A.F. 2ª. ed.
- Ducoing, P. (Coord.). (2011). *Pensamiento crítico en educación*, México: IISUE-UNAM.
- Feldman E., Niccol, A., Rudin, S. & Schroeder, A. (productores) y Weir, P. (director). (1998). *The Truman Show*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Paramount Pictures / Scott Rudin Productions.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los Enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Educador.
- Fiennes S., Rosenbaum, M, Misch, G., & Wieser, R. (productores) y Fiennes S. (directora). (2006). *The Pervert's Guide to Cinema*. [Documental]. Reino Unido: Lone Star/ Mischief Films/ Amoeba Film.
- Fiennes S., Holly, K. Rosenbaum, M & Wilson, J. (productores) y Fiennes S. (directora). (2012). *The Pervert's Guide to Ideology*. [Documental]. Reino Unido: P Guide LTD / Blinder Films / Bord Scannán Na Héireann / The Irish Film Board / Film4 / British Film Institute Film Fund / Rooks Nest Entertainment.
- Foucault, M. (1968). *Las Palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: S. XXI.

- Foucault, M. (1982). *Hermenéutica del Sujeto*. Argentina: Altamira.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2006). *La arqueología del saber*. México: S. XXI, 22ª ed.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI. 2ª ed.
- Gadamer, H. G. (1996). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 13ª. ed.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Giddens, A. (2002). *Las consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza.
- Gómez, Sollano, M. (2014). Hermenéutica: formación y educación. En Beuchot Puente, M. & Pontón Ramos, C. (Coords.), *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*. (pp. 49-69). México: Bonilla Artiga Editores.
- González, J. (1996). *El Ethos, destino del hombre*”, México: Fondo de Cultura Económica.
- González, Pérez, L. (2010). Dignidad Humana a 200 años del inicio de la Independencia y 100 años de la Revolución Mexicana. En Zamudio H. & Valadés, D. (Coords.), *Formación y perspectivas del Estado en México*. (pp. 247-263). México: UNAM-IIJ.
- Habermas, J. (2002a). *Teoría de la acción comunicativa, I*. México: Taurus.
- Habermas, J. (2002b). *Teoría de la acción comunicativa, II*. México: Taurus.
- Heller, A. (1998). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hirsch, J. (2007). *La política del capital*. México: UAM-X, CSH.
- Hoyos, Medina, C. A. (Coord.). (2010). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la Pedagogía una ciencia?*. México: IISUE-UNAM.
- Hoyos, Medina, C. A. (2003). *Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento*. México: Lucerna DIOGENIS.

- Knudsen, L., Van, J. & Hagopian, T. (productores) y Schwartz, S. (director). (2013). *Narco Cultura*. [Documental]. USA-México: USA-México.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama. 13ª. ed.
- Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfosis de la cultura liberal. Ética, medios de comunicación, empresa*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2004). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos Hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Lonergan, B. (2008). *Conocimiento y Aprendizaje*. México: U. Iberoamericana.
- Lyotard, J. (2000) *La Condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra. 7ª. ed.
- Marx, K. (2010). *La ideología alemana (I) y otros escritos filosóficos*. Buenos Aires: Losada.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. Madrid: Popular.
- McLuhan, M. (1985). *La Galaxia de Gutenberg*. México: Artemisa.
- Meneses Díaz, G. (2002). *Formación y Teoría Pedagógica*. México: Lucerna DIOGENIS.
- Meneses, Díaz, G., et. al. (2004). *Por nuestra escuela*. México: Lucerna DIOGENIS.
- Monsiváis, C. (2000). *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*. Barcelona: Anagrama.
- Morin, E. (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO-Dower.

- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Nardone, Giannotti & Rocchi. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.
- Orozco, B. (2009). *Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctico-pedagógica*. México: UNAM.
- Patiño, Manffer, R. (2010). El Estado Soberano y la Globalidad. En Zamudio H. & Valadés, D. (Coords.), *Formación y perspectivas del Estado en México*. (pp. 301-317). México: UNAM-IIJ.
- Paz, Vázquez, J. (2012). *La Gestión Escolar: Una crítica de la práctica profesional desde una lectura pedagógica de la complejidad escolar*. (Memoria de desempeño profesional inédita). Facultad de Estudios Superiores Aragón, Nezahualcóyotl, Estado de México.
- Pestalozzi, J. E. (2011). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental*. México: Porrúa. 7ª. ed.
- Puiggrós, A. (1984). *La Educación Popular en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Puiggrós, A. (2008). *Historia y prospectiva de los saberes socialmente productivos: el ferrocarril y los saberes del trabajo*. Buenos Aires: s.e.
- Reyes, A. (1992). *Cartilla Moral*. México: SEP.
- Rodríguez, Magda, R. M. (2004). *Transmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Rousseau, J. (2000). *El Contrato Social*. México: Fernández Editores.
- Rousseau, J. (2011). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa. 20ª. ed.
- Sartori, G. (2001). *Homo Videns: La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Saxon, E., Utt, K. & Bozman, R. (productores) y Demme, J. (director). (1991). *The Silence of the Lambs*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Orion Pictures.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Stiglitz, J. E. (2010). *El malestar en la globalización*. México: Punto de Lectura.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *La escuela desde afuera*. México: Lucerna.
- Touraine, A. (1978). *Las sociedades dependientes*. México: Siglo XXI.
- Uvalic-Trumbie, S. (2014). La UNESCO, punto de referencia mundial para transformar la Educación Superior. En Malee Bassett, R. & Maldonado, Maldonado, A. (Coords.), *Organismos Internacionales y Políticas en Educación Superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?* (pp. 47-68). México: ANUIES.
- Vandana, S. (2005). *Las Nuevas Guerras de la Globalización*, Madrid: Popular.
- Vattimo, G. (2000). *El fin de la Modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. (2003). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XXI-UNAM.
- Wright, B. (director). (2004). *Slavoj Zizek: The Reality of the Virtual*. [Documental]. Reino Unido: Ben Wright Film Productions.
- Zémelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: COLMEX.
- Zémelman, H. & Gómez, Sollano, M. (coords.). (2005). *Discurso Pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. México: COLMEX.
- Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

### Referencias Hemerográficas y de Internet

- Arcarons, J., Raventós, D. & Torrens LI. (2015, Abril, 26). La Renta Básica y el llamado rescate social. Las propuestas de Podemos, CCOO, UGT, Ciudadanos. *Sin Permiso*. Consultado 29 de Abril de 2015. Disponible: <http://www.sinpermiso.info/textos/la-renta-bsica-y-el-llamado-rescate-social-las-propuestas-de-podemos-ccoo-ugt-ciudadanos>
- Aristegui Noticias. (2014, Febrero, 27) “Liberen al Chapo. No queremos otra guerra”, 3 marchas en Sinaloa a favor de liberarlo. *Aristegui Noticias*. Consultado 05 de Mayo de 2015. Disponible: <http://aristeguinoicias.com/2702/mexico/no-queremos-otra-guerra-liberen-al-chapo-3-marchas-en-sinaloa-a-favor-de-liberarlo/>

- Bárcena, A. (2016, Mayo, 28). Infancia y Sociedad. *La Jornada*. Consultado 15 de Junio de 2016. Disponible: <http://www.jornada.unam.mx/2016/05/28/opinion/030o1soc>
- Becerra-Acosta, J. (2015, Diciembre, 05). El alucinante (y hoy peligroso) mundo "Werevertumorro". *Milenio.com*. Consultado 05 de Diciembre de 2015. Disponible: [http://www.milenio.com/filias/alucinante-hoy-peligroso-mundo-Werevertumorro\\_0\\_640735974.html](http://www.milenio.com/filias/alucinante-hoy-peligroso-mundo-Werevertumorro_0_640735974.html)
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Rev. Electrónica de Inv. Educativa*. 4 (1) Consultado el 20 de Marzo de 2015. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*. 339, pp. 119-146. Consultado el 17 de Mayo de 2016. Disponible: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a08.pdf>
- Campos, Garza, L. (2017, Enero, 18). Alumno balea a maestra y compañero e intenta suicidarse en colegio de Monterrey. *Proceso.com.mx*. Consultado 18 de Enero de 2017. Disponible: <http://www.proceso.com.mx/470571/alumno-balea-a-maestra-companero-e-intenta-suicidarse-en-colegio-monterrey>
- Castro Sáez, B. (2001). La Organización Educativa: Una Aproximación desde la complejidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (27), 97-110. Consultado el 20 de Febrero de 2015. Disponible: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052001000100007>
- Catlaks, G. (2008). La discreta privatización de la educación pública. Consultado 15 de Junio de 2016. Disponible: <http://educrim.org/drupal612/?q=educaci%C3%B3n/67>
- Colón, C. (1892). Relaciones y cartas de Cristóbal Colón. Disponible: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/relaciones-y-cartas-de-cristobal-colon--0/html/010bc306-82b2-11df-acc7-002185ce6064.htm>
- Corona, Arrollo, R., De la Cruz, Bustos, A., Gachuz, Hernández, M., Jiménez, Hernández, A. & Paz, Vázquez, J. (2016). Perspectivas del proceso de evaluación docente en posgrado de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. *Revista de Investigación Educativa*. 9 (27), pp. 122-127. Consultado el 20 de Enero de 2017. Disponible: [http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion-y-desarrollo/revistas/Invedu\\_27.pdf](http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion-y-desarrollo/revistas/Invedu_27.pdf)

- Cruz, M. (2016, Diciembre, 06). Los XV años de Rubí y sus más de 1,2 millones de 'invitados'. *El país. Verne*. Consultado 06 de Diciembre de 2016. Disponible: [http://verne.elpais.com/verne/2016/12/07/mexico/1481070611\\_699320.html](http://verne.elpais.com/verne/2016/12/07/mexico/1481070611_699320.html)
- Duran, Vázquez J. (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. 4 (28), pp. 171-193. Consultado el 20 de Julio de 2016. Disponible: <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010440171A/25726>
- El Universal. (2015, Noviembre, 22). Niño de 8 años se ahorca porque su papá le quitó el celular. *El Universal*, Consultado 22 de Noviembre de 2015. Disponible: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/estados/2015/11/22/nino-de-8-anos-se-ahorca-porque-su-papa-le-quito-el-celular>
- Excélsior. (2017, Enero, 31). Niño se suicida porque sus padres le quitaron el iPad. *Excélsior*. Consultado 31 de Enero de 2017. Disponible: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/01/31/1143202>
- García, García, J. (2009). Las políticas y los programas de posgrado en México. Una dinámica de contrastes entre 1988 y 2008. *Revista Sociológica*. 24(70), pp.153-174. Consultado 13 de abril de 2015. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305024677006>
- Gil Antón, M. (2015, Junio, 10). Entrevista con Aristegui. Consultado 15 de Junio de 2016. Disponible: <http://cnnespanol.cnn.com/2015/06/10/en-mexico-hay-una-clasica-subordinacion-de-lo-educativo-a-lo-politico-investigador-en-aristegui/>
- Hernández Navarro, L. (2016, Marzo, 29). La guerra contra el normalismo. *La Jornada*. Consultado 17 de Junio de 2016. Disponible: <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/29/opinion/012a2pol>
- Hirst, T. (2015, Febrero, 26). El gobierno griego se revela como una izquierda moderna anunciando en su lista de reformas un esquema de Renta Básica incondicional garantizada. *Sin Permiso*, Consultado 28 de Febrero de 2015. Disponible: <http://www.sinpermiso.info/textos/el-gobierno-griego-se-revela-como-una-izquierda-moderna-anunciando-en-su-lista-de-reformas-un>
- IBBY México, (2015). *Encuesta Nacional sobre consumo de Medios Digitales y Lectura*. Consultado 20 de Mayo de 2016. Disponible: [http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA\\_DIGITAL\\_LECTURA.pdf](http://www.ibbymexico.org.mx/images/ENCUESTA_DIGITAL_LECTURA.pdf)

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Estadísticas a propósito del Día de la Madre (10 de Mayo)*. Consultado 20 de Mayo de 2016. Disponible: [http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/madre2016\\_0.pdf](http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/madre2016_0.pdf)
- Julio-Maturana, C., Conejeros-Solar, L., Rojas Aravena, C., Mohammad Jiménez, M., Rubí Castillo, Y. & Cortés León, Y. (2016). Desencuentro cultural en la escuela. Una barrera al aprendizaje de niños y niñas en situación de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 21 (68) pp. 71-94. Consultado el 19 de Mayo de 2016. Disponible: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v21/n068/pdf/68003.pdf>
- Kirschner, P. A. (2017). El mito de los estilos de aprendizaje. *NeuroMéxico*. Consultado 27 de Febrero de 2017. Disponible: <http://www.neuromexico.org/2017/02/26/el-mito-de-los-estilos-de-aprendizaje/>
- Klein, N. (2015, Abril, 05). Cambiar o desaparecer: El nuevo combate de Naomi Klein. Entrevista. *Sin Permiso*, Consultado 05 de Mayo de 2015. Disponible: <http://www.sinpermiso.info/textos/cambiar-o-desaparecer-el-nuevo-combate-de-naomi-klein-entrevista>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*. 19. Consultado el 16 de Octubre de 2016. Disponible: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Moreno, T. (2016, Diciembre, 06). OCDE: México, 15 años en el último lugar de educación. *El Universal*. Consultado 10 de Diciembre de 2016. Disponible: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/12/6/ocde-mexico-15-anos-en-el-ultimo-lugar-de-educacion>
- Morgantini, R. (2016, Octubre, 13). Entrevista a Samir Amin: La afirmación de la soberanía nacional popular frente a la ofensiva del capital. *INVESTIG'ACTION*, Consultado 07 de Octubre de 2015. Disponible: <http://www.investigacion.net/es/entrevista-a-samir-amin-la-afirmacion-de-la-soberania-nacional-popular-frente-a-la-ofensiva-del-capital/>
- Nadal, A. (2016, Octubre, 14). Globalización: la última fiesta. *Sin Permiso*. Consultado 21 de Octubre de 2016. Disponible: <http://www.sinpermiso.info/textos/globalizacion-la-ultima-fiesta>
- Nadal, A. (2015, Abril, 01). Un nuevo Estado, meta del neoliberalismo. *La Jornada*. Consultado 21 de Noviembre de 2015. Disponible: <http://www.jornada.unam.mx/2015/04/01/opinion/022a1eco>

- Nadal, A. (2014, Febrero, 26). De elefantes y rinocerontes: neoliberalismo en la granja. *La Jornada*. Consultado 21 de Noviembre de 2015. Disponible: <http://www.jornada.unam.mx/2014/02/26/opinion/031a1eco>
- Nadal, A. (2013, Mayo, 08). Desigualdad, tecnología y hambre de plusvalía. *La Jornada*. Consultado 21 de Noviembre de 2015. Disponible: <http://www.jornada.unam.mx/2013/05/08/opinion/036a1eco>
- Olivares Alonso, E. (2015, Noviembre, 24). La reforma educativa estigmatiza a profesores, señalan expertos. *La Jornada*. Consultado 18 de Junio de 2016. Disponible: <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/24/politica/004n1pol>
- Quevedo, L. (2015, Noviembre, 30). El antropólogo del IS. *El Mundo*. Consultado 17 de Junio de 2016. Disponible: <http://www.elmundo.es/internacional/2015/11/29/5659ed9746163f4f5c8b45fb.html>
- Raventós, D. & Wark, J. (2015, Abril, 05). La idea de la Renta Básica echa raíces: ¿Dinero gratis para todos? ¡Parece mentira!. Consultado 8 de Abril de 2015. Disponible: <http://www.counterpunch.org/2015/03/20/free-money-for-everyone-whats-the-world-coming-to/>
- Riaño, P. (2017, Enero, 04). ¿Qué es la cultura? Terry Eagleton, el enemigo de Mario Vargas Llosa. *El Español*. Consultado 05 de Enero de 2017. Disponible: [http://www.elespanol.com/cultura/libros/20170103/183232223\\_0.html](http://www.elespanol.com/cultura/libros/20170103/183232223_0.html)
- Roberts M. (2016, Octubre, 08). La turbulencia global que viene. *Sin Permiso*, Consultado 10 de Octubre de 2016. Disponible: <http://www.sinpermiso.info/textos/la-turbulencia-global-que-viene>
- Roberts, M. (2014, 02, 24). La solución del FMI para la depresión: más de lo mismo. Consultado 17 de Junio de 2015. Disponible: <http://thenextrecession.wordpress.com/2014/02/24/imf-solution-to-depression-more-of-the-same/>
- Robles, de la Rosa, L. (2016, Marzo, 22). Cualquiera podrá dar clases: SEP; abre concurso a universitarios. *Excelsior*. Consultado 22 de Marzo de 2016. Disponible: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282>
- Rodríguez, F. (2015, Junio, 05). Educación en México, reprobada. Las gráficas de la semana. Consultado 05 de Junio de 2015. Disponible: <http://www.cnnexpansion.com/economia/2015/06/05/ocde-reprueba-la-educacion-en-mexico-graficas-de-la-semana>

- Sanabria, A. (2009). Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis en la educación. *Investigación y Postgrado*. 2 (24), 108-123. Consultado el 25 de Agosto 2016. Base de datos Redalyc. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/658/65817287006.pdf>
- Sin embargo, (2015-10-07). Joven que se hacía pasar por narco en Facebook es detenido por hacer apología de la violencia. *Sin Embargo*, Consultado 07 de Octubre de 2015. Disponible: <http://www.sinembargo.mx/07-10-2015/1510458>
- Sordo, Martínez, P. [luieuni]. (2011, Agosto, 11). Límites en la educación de los hijos. [Archivo de video]. Disponible: <https://youtu.be/J4ncAtwLe9Q>
- Uribarri, I. (2015, Mayo, 03). La renta básica universal y la seguridad social. *Sin Permiso*, Consultado 05 de Mayo de 2015. Disponible: <http://www.sinpermiso.info/textos/la-renta-bsica-universal-y-la-seguridad-social>
- Vinuesa, Angulo, J. M. (2001). La crisis de autoridad en la educación. *Acontecimiento: órgano de expresión del Instituto Emmanuel Mounier*. 58, pp. 47-51. Consultado el 20 de agosto de 2016. Disponible: <http://www.mounier.es/revista/pdfs/058047051.pdf>
- Volpi, J. (11 de Diciembre de 2011). Una modesta propuesta educativa [Blog post]. Disponible: <http://www.elboomeran.com/blog-post/12/11619/jorge-volpi/una-modesta-propuesta-educativa/>
- Zizek, S. (2010). El espectro de la Ideología. *Revista Observaciones Filosóficas*. 11. Consultado el 30 de Marzo de 2015. Disponible: <http://www.observacionesfilosoficas.net/elespectrodelaideologia.html>
- Zuluaga, Garcés, O. [Universidad Pedagógica Nacional CANAL OFICIAL]. (2015, Abril, 13). Historia de la epistemología de la pedagogía o historia del saber pedagógico. [Archivo de video]. Disponible: <https://youtu.be/Tia6R5s3WHO>

## Apéndice A

**Cuestionario aplicado a cada participante de los talleres dirigidos a padres de familia, como parte del primer acercamiento al campo empírico.**



### **CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO “ESCUELA PARA PADRES”**

***“Porque amar a tus hijos es educarlos”***

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_ Número de Hijos: \_\_\_\_\_

Escolaridad: \_\_\_\_\_ Ocupación: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles son los problemas que enfrentas con respecto a la educación de tu hij@?

2. ¿Qué temas te gustaría que se abordaran en este taller para padres?

3. ¿Cuántas horas al día dedican tus hijos a las siguientes actividades?

Televisión: \_\_\_\_\_

Compu o Laptop: \_\_\_\_\_

Redes Sociales: \_\_\_\_\_

Tablet: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Video Juegos: \_\_\_\_\_

## Apéndice B

### **Transcripción y tratamiento de las videograbaciones de los talleres con padres y madres de familia en escuelas de zonas urbanas. Primer acercamiento al campo empírico para la obtención de categorías analíticas.**

El objeto de estudio de la investigación tiene que ver con la comprensión de los síntomas en la formación del ser social en relación a la ideología neoliberal, que, como ideología hegemónica o pensamiento único, es una matriz generativa de significaciones que estructura la subjetividad y las formas de sociabilidad en nuestras sociedades. Aunque no sea de manera unilateral o sin resistencia por parte de los sujetos, en la actualidad al ser el único proyecto geopolítico consolidado, su influencia es determinante. La investigación tiene su centro en el aspecto formativo de los sujetos y los desafíos, problemas y tensiones que se generan en la actualidad. Con la intención de no caer en una perspectiva estructuralista que descuide la importancia de las dinámicas microsociales, toma relevancia en los ejes analíticos la intervención humana que se produce en la vida cotidiana y que guarda una relación dialéctica con las macroestructuras. La perspectiva con la que se abordó el campo empírico es etnográfica y narrativa, es decir, desde la observación participante con preponderancia en lo que tienen que decir los sujetos; sus voces como portadoras de significaciones que desde un punto de vista hermenéutico nos permite conocer cómo traducen las personas en su cotidianidad la plétora ideológica.

A continuación las transcripciones de los tres talleres efectuados en escuelas de la Ciudad de México y las categorías teóricas resultantes con las que se construye el índice capitular. En la primera columna se hace la transcripción textual de la participación de las mamás y papás en el taller. En esta columna se han subrayado los aspectos considerados como hallazgos relevantes que muestran algún patrón o rasgo distintivo problemático de lo que enfrentan los padres y madres de familia, y que servirían como ejemplificación para el desarrollo de los capítulos; en la columna de Inferencias factuales y conjeturas (interpretación) anoto comentarios e inferencias de lo subrayado; en la tercera columna la categoría empírica resultante y en la cuarta la categoría teórica analítica que se vincula con la empírica. Al final de la transcripción dejo algunos datos del tratamiento de datos e información.

<b>Fecha: 16, 23 y 29 de Octubre de 2015 (T1)</b> <b>Escuela: Jardín de Niños Lucecitas (Privada)</b> <b>Delegación: Gustavo A. Madero, CDMX</b> <b>Tiempo: 1 hr. 20 min. Por sesión</b> <b>Observador: Jorge Luis Paz Vázquez</b>			
Transcripción	Inferencias factuales y conjeturas	Categorías Empíricas	Categorías Teóricas
<p><b>PRIMERA SESIÓN</b></p> <p><i>Bienvenida por parte de la directora del Jardín de Niños. Introducción y explicación del objetivo del taller: Entender la importancia del vínculo de la Escuela con la Familia en la educación de los niños.</i></p> <p><i>Planteamiento del problema. Se menciona que hay una disolución de la relación de la escuela con la familia y las repercusiones que esto ocasiona.</i></p> <p><i>Luego se explica la dinámica del taller y se les da un cuestionario de diagnóstico con el que se pretende conocer las problemáticas que enfrentan en la formación de sus hijos, para después comentarlo grupalmente.</i></p> <p><i>Se explica el proceso de diagnóstico de inicio de ciclo en los preescolares y primarias, cómo cada maestra crea instrumentos y situaciones didácticas para reconocer los conocimientos previos de sus alumnos y a partir de ello comenzar el trabajo, esta explicación la pongo de ejemplo y analogía a la forma de proceder en el taller. Así se les plantea el objetivo de la primera sesión, el cual fue reconocer las problemáticas y las necesidades de los asistentes para abordar temas de las problemáticas reales que enfrentan.</i></p> <p><i>Ya iniciado el intercambio:</i></p>			

<p><b>Luis (38 años):</b> <u>Me gustaría saber cómo acercarme a mis hijos y como ayudarlos en la escuela, porque mi hijo mayor tiene falta de interés en el estudio.</u></p>	<p>Al parecer existe dificultades en la comunicación y desinterés en el niño, quizás por: Abulia, Apatía, indiferencia, aburrimiento.</p>	<p>Falta de comunicación y distanciamiento</p>	<p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
<p><b>Karla: (31 años):</b> <u>Una de las principales cosas que se han perdido son los valores.</u> Necesitamos los papas saber cómo formar niños buenos desde pequeños con buenos sentimientos y contra la violencia. Yo tengo tres y necesito saber cómo tener una buena calidad de tiempo. Uno como mamá se culpa mucho porque al querer darles todo no le damos tiempo</p>	<p>Podríamos decir que existen problemas en la sociabilidad y existe un materialismo en la relación madre e hijo como compensación del tiempo</p>	<p>Materialismo y falta de valores</p>	<p>Consumismo (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003)</p>
<p><b>Sara (39):</b> <u>Ayudar a mi hijo con la autoestima, responsabilidad y la seguridad.</u></p>	<p>El problema de la falta de seguridad y la irresponsabilidad</p>	<p>Inseguridad y falta de confianza</p>	<p>Sobrepotección e Indefensión (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003)</p>
<p><b>Karina (32):</b> <u>Yo quiero para mi hija seguridad porque es muy insegura.</u> Es segundo año aquí y sigue llorando, no quiere venir a la escuela porque no le gusta y no se cómo manejar este asunto, no se cómo hablar con ella <u>para hacerle entender que tiene que venir a la escuela.</u></p>	<p>Podemos decir que es la inseguridad y la confianza los problemas con la niña</p>	<p>Inseguridad y falta de confianza</p>	
<p><b>Luz: (25)</b> Mi hijo es súper distraído y disperso</p>	<p>Sobre el desinterés, la mamá tiene que convencer a su hija</p>	<p>Desinterés</p>	<p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
<p><b>Daniela (30):</b> <u>Mi problema es que mi hija es muy berrinchuda, muy necia, a fuerzas se le tiene que complacer en todo, en ropa, comida, todo. El tema de los berrinches es algo que necesitamos muchísimo.</u> <i>(Mientras hablaba la señora, todos los padres asintieron sobre este aspecto)</i></p>	<p>El problema que expresa es la falta de límites y la dificultada para ponerlos</p>	<p>Falta de límites</p>	<p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
<p><b>Alejandra (27):</b> <u>Mi hijo no quiere hacer tarea, es muy distraído en la casa. Aquí en</u></p>			

<p><u>la escuela trabaja muy bien, pero en la casa no quiere, llora mucho y hace berrinches, solo quiere ver la tele y no lo saco de ahí.</u>  Cómo hacer que haga la tarea sin que se le haga pesado</p> <p><b>Porfirio (48):</b> <u>El mismo problema</u> y quiero saber cómo comunicarme con él.</p> <p><b>Luis (38):</b> <u>Mi problema son los berrinches y que mi hija mayor (9 años) le falta al respeto a los maestros, que mis hijos, sobre todo ella, se quieren imponer en todo.</u></p> <p><i>Después de sus participaciones les comento la noticia de un niño contratado a través de Facebook para matar a una persona y les pregunto ¿Qué es lo que podemos reflexionar sobre esto? ¿Qué problemas podemos inferir de ese acontecimiento?</i></p> <p><i>Se explica que siempre ante un problema o una situación comúnmente lo primero que pensamos es que existe un trasfondo psicológico o familiar, pero que existen otras esferas de influencia que tenemos que conocer para poder entender estas problemáticas, pues en muchos casos, los problemas son ocasionados desde otros lugares externos al entorno inmediato.</i></p> <p><i>También les planteo que algo que puede generar problemas son las ideas que tenemos sobre las cosas y les pregunto para ejemplificar:</i></p> <p><i>¿Qué es educación?</i></p> <p><i>Y les solicito que en <b>lluvia de ideas</b> me digan que</i></p>	<p>Desinterés y falta de límites</p> <p>Desinterés, pero sobre todo, los límites</p> <p>El problema de los límites</p>	<p>Falta de límites y desinterés</p> <p>Falta de límites y desinterés</p> <p>Falta de límites y de respeto a los papás y maestras</p>	<p>Sobrepotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
--	--	---	---

<p><i>palabra se les viene a la mente cuando digo Educación:</i>  <i>Tener valores, aprender, respeto, reglas, responsabilidad, formación.</i>  <i>Les planteo una definición provisional sobre educación para poder trabajar en función de esta los demás asuntos que se traten.</i>  <i>La educación tiene dos momentos importantes, el primero es el procesos de trasmisión de cultura, la cual la vamos a entender como las ideas y valoraciones que tenemos sobre el mundo y las cosas y el segundo momento como la transformación de esa cultura.</i>  <i>Y luego comentaba que la escuela y la casa son espacios educativos, pero también, que existen otros actualmente como la Televisión, Internet y redes sociales.</i>  <i>Les pregunté si sus hijos tienen cuenta en facebook y esto contesto una mamá:</i>  <b><u>Luz (25): Mi hija tiene 11 y está en Facebook</u></b>  <i>-¿Por qué tiene cuenta si la edad mínima es de 13?</i></p> <p><b><u>Luz (25): Porque todos sus amigos están ahí,</u></b> pero tenemos que tener mucho cuidado y checar que es lo que ven, además le absorbe mucho el tiempo.  <i>Al hablar del tema de la complacencia de los padres les pregunto ¿cómo es la forma de ser de un niño que se le complace en todo?</i>  <b><u>En lluvia de ideas:</u></b>  <u>Déspota, autoritario, que todo lo merecen.</u>  <i>Hablando de la ausencia de</i></p>	<p>¿Por qué esta mamá no respeta una regla tan sencilla como la edad mínima en Facebook?  Al parecer porque se naturaliza estas acciones al ser llevadas a cabo por los demás. Se tiene un sentimiento de minimización si no accede su hija a esta red social a pesar de la pérdida de tiempo  Sobre las características de un hijo sobreprotegido</p>	<p>Las redes sociales   Status social, identificación   Falta en la sociabilidad</p>	<p>Era Digital (Castells, 2009; McLaren, 1998)   Consumismo. (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003)   Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi,</p>
--	--	--	--

<p><i>los padres por la necesidad de trabajar, les comento que para compensar muchos deciden complacerlos en todas las cosas (comprarles, permitirles cualquier actitud, etc) a lo que asienten todos los padres de familia.</i></p> <p><b>SEGUNDA SESIÓN:</b>  <i>Se les da la bienvenida y se recapitula sobre lo trabajado en la sesión anterior.</i>  <i>Se recuerda el concepto de educación y la cultura y las diferencias que han existido durante la historia.</i>  <i>Un papa nuevo dice que no tiene problemas, que su preocupación tiene que ver con la forma de canalizarlas y guiarla para que continúe explotando sus potencialidades.</i></p> <p><b>Yanet (32):</b> <u>La rebeldía</u>  <b>Amanda (23):</b> Desarrollar las habilidades que mi hijo tenga y que descubra lo que quiere ser e invertir en eso.  Cada padre de familia expone sobre el tiempo que sus hijos le dedican a la televisión, computadoras, Tablet, celular, internet, etc.</p> <p><b>Enrique (46):</b> <u>Bueno mis hijas pasan poco tiempo en la tele. Nosotros nos hemos preocupado que estén en otras actividades. Por decir la grande que es ahorita la que se ha metido más fuerte, ella va a nadar, acrobacia, ballet, banda de guerra. La tele muy poco, ellas escuchan programas de radio de medicina naturista, no he comprado canales de paga. Tiene tablet la de precolar y primaria, pero nos hemos preocupado para que estén en otras actividades.</u></p>	<p>Falta de límites</p> <p>¿Qué implica que un infante tenga toda esta diversidad de actividades? ¿Es para que tenga una educación integral y diversificada? ¿Es porque los padres trabajan y no tiene mucho tiempo para atender a sus hijos? ¿Lo anterior es una máscara que encubre el no deseo que tener que lidiar con los niños? ¿Es el influjo de la especialización en la educación familiar?</p>	<p>Falta de límites</p> <p>Status social, Identificación y Consumo Cultural</p>	<p>2003; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003) Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Fantasia Ideológica (Zizek, 1992) Consumismo (Lipovetsky, 2006) Pérdida de autoridad (Sanabria, 2009) Sistema de expertos (Giddens, 2002)</p>
---	--	---	--

<p><b>Daniela (30)</b> <u>Dice que su hija de 3ro de preescolar tiene Tablet, celular, videojuegos y computadora.</u>  <u>Todos los padres participan diciendo el tiempo y todos coinciden en que tiene tablets.</u>  <i>Hablamos sobre los programas que ven nuestros niños y la variedad que existen en tanto contenidos y lo relacionamos con las horas que le dedican, entonces les pregunto qué relación tiene esto con la formación y con los problemas que ellos han mencionado</i></p> <p><b>Daniela (30):</b> <u>Yo creo que puede ser que ponemos límites a nuestra conveniencia, por ejemplo, cuando estoy ocupada o no quiero que me moleste entonces dejo que vea el tiempo que quiera la tele, pero cuando quiero que haga otra cosa entonces si quiero que sea poco tiempo, entonces confundo a mi hija, porque ha de pensar porque a veces si me dejas ver el tiempo que sea y ahora no y entonces empieza hacer berrinche, pero es nuestra culpa por poner límites a conveniencia no por algo definido.</u>  ¿Cuál es la causa de los berrinches?</p>	<p>Aquí sobre el acceso a diferentes gadgets y artefactos electrónicos.</p> <p>¿Qué implica que haya una imposición de límites a conveniencia? Aquí se llega al punto sobre la incongruencia en la formación familiar. No existe una idea clara por el cual se hacen las cosas y entonces las acciones son circunstanciales.</p> <p>¿Pero porque hacen berrinches? Porque seguramente se les deja hacer lo que quieren la mayor parte del tiempo mientras no molesten a los padres y cuando se exige alguna acción específica o se prohíbe algo que comúnmente no es así, hay una conducta de oposición. (Berrinches, desobediencia, desinterés)</p>	<p>Consumo tecnológico</p> <p>Falta de autoridad y de límites</p>	<p>Era Digital (Castells, 2009; McLaren, 1998) Dispositivos Pedagógicos. (Larrosa, 1995)</p> <p>Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Cinismo Contemporáneo (Zizek, 1992)</p>
<p><b>Amanda(23):</b> <u>Que los acostubramos a algo, por ejemplo comer dulces, si</u></p>	<p>La explicación dada implica que hay claridad de lo que</p>	<p>Falta de autoridad y de límites y</p>	<p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001;</p>

<p><u>siempre los dejas y de momento dices que no, es cuando dicen pues si siempre me dejas comer dulces. Yo creo que el berrinche es una forma de manipular a los padres, y ellos dicen si ya me acostumbraste a algo entonces dámelo y es una forma de sacar el coraje que tienes y entonces si no les das lo que piden es cuando ellos dicen entonces no hago la tarea o no voy a la escuela o cosas así, entramos en el juego del intercambio.</u></p>	<p>provoca no poner límites, entonces ¿por qué de todos modos no los pone? Considero que las personas no quieren lidiar con sus niños. Como es frecuente la sobreprotección, entonces, la costumbre de hacer lo que quiera o no hacer ciertas cosas, hace de los niños personas sin límites o incapaces. ¿Por qué se entra en el juego del intercambio? Considero que los padres no tiene claro su rol y la implicación de ese rol</p>	<p>sobreprotección</p>	<p>Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Consumismo (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003)</p> <p>Ideología del Cinismo (Zizek, 1992)</p>
<p><b>Ale (27):</b> <u>En el caso de mi hijo luego me hace berrinches porque tiene la costumbre de que quiere juguete diario. Saliendo de la escuela pasamos al mercado y lo que quiere es un juguete y si le digo que no empieza a llorar y me dice que ya no lo quiero o dice que lo estoy regañando. El cree que diario hay que comprarle un juguete.</u> Yo: <i>¿Por qué tiene esa costumbre?</i> <b>Ale:</b> Pues yo me imagino, porque siempre se le han dado las cosas cuando las pide. Yo: <i>¿Por qué le dices que no?</i> <b>Ale:</b> Porque quiero que se le quite esa costumbre, porque ya es una obligación comprarle un juguete diario y no es porque no tenga <b>Yanet (32):</b> Pues nosotros tenemos la culpa porque los</p>	<p>Aquí similar al caso anterior aparece el asunto de los límites ahora con el consumismo, y lo curioso es que la mamá considera que es el hijo el que tiene una idea equivocada.</p> <p>Le pregunto esto porque al parecer se cree que son conductas innatas, <i>cosas que traen los niños</i></p>	<p>Pérdida de autoridad, s y consumismo</p> <p>Naturalización de las actitudes</p>	<p>Fantasia Ideológica (Zizek, 1992)</p> <p>Fantasia Ideológica (Zizek, 1992)</p>

<p>acostumbramos, por ejemplo, mi hijo no se qué le pico, <u>pero en un tiempo, antes de llegar a la escuela me dice que vayamos a comprar a la tienda un desayuno, a pesar de que desayuna bien en casa. En un primer momento acepté y le compre lo que quería, además de las cosas que le pongo para la escuela. Después ya fueron todos los días, mamá vamos a la tienda, hasta que un día me dijo saliendo de la escuela vamos a comprar algo para mi abuelita y otro día para no se quien, y no es para él. Entonces me doy cuenta que lo fui acostumbrando a que compra esto y compra lo otro y ya después dices no y empiezan los berrinches.</u></p> <p>Yo: ¿Cómo se le llama a eso a esa conducta que nos describes?</p> <p><b>Enrique:</b> Consumismo</p> <p>Yo: <i>¿Podemos no consumir? Pues no, todos tenemos que consumir, pero aquí estamos hablando de consumismo y el ismo aquí es una exageración del acto de consumir.</i></p> <p><b>Enrique (46):</b> Coincido con las mamás, yo viajo mucho y salgo hasta dos semanas, <u>pero siempre que llego mi esposa se queja de que las niñas no le hacen caso, que le hacen berrinches, que siempre quieren hacer lo que ellas quieren.</u> Cuando yo estoy y están con que quieren esto a aquello procuro hablar con ellas e igual hacen el berrinche, pero trato de convencerlas</p>	<p>Aquí la complacencia de la mamá y la vinculación con el consumo del niño y los berrinches</p> <p>¿Por qué con el papá no sucede esta situación y si con la mamá? Podemos decir que la relación psíquica y emocional con el padre y la madre es distinta. Quizás porque se sedimentó en la cultura la idea del instinto</p>	<p>Pérdida de Autoridad. Naturalización Social</p>	<p>Fantasia Ideológica (Zizek, 1992) Consumismo (Lipovetsky, 2006)</p>
---	---	--	--

<p>que son cosas que no necesitan. Porque yo creo que todos los niños tiene juguetes que ocupan una o dos veces y luego los tiene votados y eso le pasa a mis hijas y trato de explicarles que ya tiene mucho, sobre todo cuando ya están chille chille y chille, y las cuestiono de para que la quieren y si lo necesitan y eso las detiene un poco, pero no dejan de llorar.</p> <p><i>Entonces seguimos hablando de los berrinches, su relación con el consumo y la televisión, y cómo estos tres aspectos están íntimamente relacionados. Les menciono que el deseo se enseña y que nosotros como padres enseñamos con nuestras acciones que deseen cosas todo el tiempo. Les recuerdo la definición de educación que propusimos, particularmente, sobre lo que íbamos a entender por cultura, es decir, las ideas, formas de ver el mundo y valoraciones sociales y como el consumo y lo material tiene un gran peso en nuestra sociedad, teniendo a la televisión como el principal promotor de esa cultura</i></p> <p><b>Enrique (46):</b> <u>Esto va muy ligado con la autoestima, puedes decir lo necesitamos o no lo necesitamos, pero, si compró mi vecino, o compró mi hermano o equis, una pantalla porque yo no lo voy a comprar. Yo tengo compañeros en el trabajo que ellos piensan que si no traes una camisa de tal marca, unos zapatos caros, no son ellos. El chiste es que</u></p>	<p>maternal, lo que crea significados que se traducen en una relación de apego-necesidad-goce.</p> <p>Aquí parece que surge el tema de la clase social, el status y la idea difundida sobre el éxito que va ligada al consumo material y simbólico</p>	<p>Identificación</p>	<p>Consumo e Ideología del Éxito. (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003) Individualismo (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003)</p>
---	--	-----------------------	--

<p><u>muchas veces les compramos a nuestros hijos las cosas porque sus primos o amigos ya las tienen. Compramos a nuestros hijos esas cosas por vanidad propia o para que no se queden atrás y no se sientan menos, pero lo hacemos para nosotros mismos no para ellos y eso van aprendiendo y eso provoca que también nos manejen porque ya saben que decir para que los complazcamos.</u></p> <p>Pero que va a pasar si no podemos hacer eso, a poco te vas a sentir menos, por eso digo que va muy ligado a la autoestima. Yo creo que te tienes que amar a ti mismo, primero ser tú, no te fijes en los demás, si le va bien a alguien está bien, ojala llegue el momento que podamos comprar algo o tener una situación similar, pero hay que reconocernos, valorarnos y lo más importante es ser uno mismo, y eso se tiene que enseñar a los niños. Lo que piensen los demás que no te influya, tú eres tú y eso tienes que demostrarlo</p> <p><i>Pasamos nuevamente al tema de los medios de comunicación y de los programas televisivos infantiles y como en ellos hay un mundo infantil a parte del mundo adulto.</i></p> <p><i>Y en la vida cotidiana eso no es así, porque nuestros niños dependen de nosotros. Por eso es importante el tema de la Autonomía y Heteronomía.</i></p> <p><i>Yo: y ¿qué es ser libre?</i></p> <p><b>Yanet:</b> Poder expresarse sin pensar que alguien me vaya</p>			
---	--	--	--

<p>a decir algo, es mi propio pensamiento y <u>no importa lo que los demás piensen</u>, es algo como desbordar tus ideas.</p> <p><b>Daniela:</b> Es poder tomar mis propias decisiones.</p> <p><i>Pregunté quiénes trabajan y excepto una persona los demás tienen un trabajo formal. Y les pregunté que si quisieran no tener jefes y por qué?</i></p> <p><i>Contestaron que para tener tu propia iniciativa, hacer lo que uno quiera. La señora que es vendedora dijo que su jefe es su hija y que todas sus actividades y tiempos están en función de ella.</i></p>	<p>Aquí se encuentra lo que se entiende comúnmente sobre libertad y esto se transmite a los hijos</p>	<p>La fantasía de la libertad</p>	<p>Ideología (Zizek, 1992)</p>
<p><b>TERCERA SESIÓN</b></p> <p><i>Rescapitulamos los temas de la sesión anterior. Trabajamos con el tema de la Heteronomía y la Autonomía</i></p> <p><b>Alejandra:</b> <u>No sabemos decir que no a nuestros hijos, todo lo que nos piden se los complacemos y no tenemos autoridad con ellos. Hacemos lo que ellos quieren</u></p> <p><b>Azalia:</b> <u>Yo caía en cumplir sus caprichos y complacerla en lo que quisiera para que no me dejara en mal con la gente. Son muy manipuladoras y no tienen límites.</u></p>	<p>Aquí nuevamente sale la falta de límites a causa de la pérdida de autoridad de los padres frente a sus hijos.</p> <p>¿Por qué se cree que son manipuladores y no tiene límites? Nuevamente se naturaliza las conductas como evasión de la responsabilidad con sus hijos. Además entra el juego de las apariencias sociales</p>	<p>Fala de límites, manipulación, complacencia de los padres.</p>	<p>Sobreprotección (Nardone, et. al., 2003; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
<p><b>Daniela:</b> <u>Yo creo que si es importante poner límites, pero considero que es nuestro deber complacer a nuestros hijos, para que no</u></p>	<p>Parece ser que la mamá tiene un miedo que proyecta en su hija, la cual de antemano la considera</p>	<p>Miedo, proyección de la madres sobre la hija</p>	<p>Interpelación ideológica (Zizek, 1992)</p>

<p><u>sufran lo que nosotros sufrimos, además creo que si no les damos lo que desean van a crecer frustrados y les podemos dañar la autoestima, sobre todo porque sus demás compañeros y amigos tal vez si los complazcan. Yo no se exactamente cuándo es correcto o cuando es incorrecto complacerlos, pero pienso que un niño es como cualquiera y tenemos que respetar sus deseos.</u></p> <p><b>Fin de sesiones en esta escuela.</b></p>	<p>indefensa y vulnerable. Parece que hay un interdicto que si no es realizado la desestructura y a su hija</p>		
--	---	--	--

<b>Fecha: 13, 20 y 26 de Noviembre de 2015 (T2)</b> <b>Escuela: Instituto Bemor (Primaria Privada)</b> <b>Delegación: Gustavo A. Madero, CDMX</b> <b>Tiempo: 1 hr. 20 min. Por sesión</b> <b>Observador: Jorge Luis Paz Vázquez</b>				
<b>Transcripción</b>	<b>Inferencias factuales conjeturas</b>	<b>y</b>	<b>Categorías Empíricas</b>	<b>Categorías Teóricas</b>
<p><i>Bienvenida por parte de la directora.</i></p> <p><i>En la introducción a la primera sesión les comente la importancia de la relación de la escuela y la familia y la responsabilidad compartida que existe en todo momento; que aun cuando estén en la escuela, nosotros tenemos responsabilidad de muchos de los actos, acciones o actitudes de nuestros hijos.</i></p> <p><i>Les explico la dinámica de trabajo en el taller y se les proporciona un cuestionario de diagnóstico con el que se pretende conocer las problemáticas que enfrentan en la formación de sus hijos, para después comentarlo grupalmente.</i></p> <p><i>Se explica el proceso de diagnóstico de inicio de ciclo en los preescolares y primarias, cómo cada maestra crea instrumentos y situaciones didácticas para reconocer los conocimientos previos de sus alumnos y a partir de ello comenzar el trabajo, esta explicación la pongo de ejemplo y analogía a la forma de proceder en el taller. Así se les plantea el objetivo de la primera sesión, el cual fue reconocer las problemáticas y las necesidades de los asistentes para abordar temas de las problemáticas reales que enfrentan.</i></p>				

<p><i>¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan en la formación de sus hijos?</i></p> <p><b>Martha (55 años):</b> Tengo dos hijas una de 29 años y otro de 9 años. Con la primera no tuve ningún problema, pero con el más chico mi problema es que es muy <u>hiperactivo</u> y no puedo hacer tareas con él. Él salió de tercero de preescolar escribiendo, pero en la escuela anterior sufrió bullying y dejó de escribir. Es muy inteligente y todo lo entiende, sabe las letras y las palabras pero no me quiere escribir y ese es mi mayor problema. Aquí en la escuela si lo puede hacer pero en la casa no puede.</p> <p><b>Susana (46):</b> <u>Mi problema es que nos quiere dirigir en todo. Quiere mandar y siempre quiere manejar las situaciones. Cuando hay visitas, ella quiere hablar o nos calla o dice quién debe hablar o quién no.</u></p> <p><b>Viridiana (25 años):</b> El problema es que me separé y entonces yo soy la mala en todo, por ejemplo cuando quiero hacer la tarea yo si le exijo, pero <u>cuando está con su papá todo se le complace y entonces ella no tiene límites.</u> Quisiera conocer la manera de poner límites y no ser la mala.</p> <p><b>Andrea(23 años):</b> <u>No me pone atención nunca, se distrae</u></p> <p><b>Yaneli (28):</b> <u>Mi problema es que responde muy feo, grita mucho, hace berrinches, se enoja. No respeta las reglas</u> <i>Les propuse la idea de abordar las problemáticas</i></p>	<p>¿Qué quiere decir con hiperactividad? Seguramente lo que quiere decir es travieso, inquieto o incluso sin límites. Cuando dice que dejó de escribir, parece que en realidad no quiere, pero sólo con ella. Un dato importante es que con su hija mayor que es de una generación anterior no hubo problemas</p> <p>¿Por qué quiere mandar y dirigir todo? Considero que una persona que no se le pone límites tiende a hacer lo que su deseo dicta como en este caso</p> <p>Las rupturas familiares y la incapacidad de los padres de ponerse de acuerdo y entrar en un juego de egos conlleva contradicciones y los niños aprovechan para extender su dominio y chantajear.</p> <p>Desinterés</p> <p>Falta de límites</p>	<p>Falta de límites</p> <p>Pérdida de autoridad. Falta de límites</p> <p>Falta de límites</p> <p>Pérdida de la autoridad</p>	<p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de la autoridad (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
--	--	--	--

<p><i>expuestas a un nivel cultural y social, es decir, en el plano de las ideas y de los valores en el entorno inmediato y en un contexto más general. Les comentaba que no hay que confundir los síntomas con las causas de los problemas y que la intención de abordar de esta manera los problemas es superar la sintomatología psicológica. También les propuse plantearnos una idea provisional de educación por lo que les solicité que en lluvia de ideas me dijeran que entienden por educación:</i></p> <p><b>Lluvia de ideas:</b> Límites, transmitir conocimiento, valores, reglas, enseñanza.</p> <p><i>Después de profundizar en el concepto de educación y de proponerles que para la próxima sesión se buscaría un tema que sirviera de eje conductor para abordar las problemáticas y las inquietudes que plantean una mamá dijo:</i></p> <p><b>Viridiana (25):</b> A mi me gustaría que se abordara el tema del Bullying, pues es algo que enfrentamos cotidianamente y que sucede en todos lados, para saber qué hacer ante una situación así y cómo ayudarles a nuestros hijos para que lo eviten o lo superen.</p> <p><b>SEGUNDA SESIÓN</b></p> <p><i>Bienvenida de la directora. Recapitulación de la sesión anterior para los nuevos integrantes. Las personas que recién se incorporaban nos compartieron las problemáticas que enfrentan. Ambas mamás hablaron de</i></p>			
--	--	--	--

<p><i>la dificultad de hacer tareas. Después les pedí que nos compartieran alguna expectativa en su vida y como quisieran ser visualizadas por lo demás:</i></p> <p><b>Nadia (35):</b> <u>Pues a mí no me interesa lo que la gente piense de mí, yo siempre le enseñado a mi hija que tiene que ser ella misma y no debe importarle lo que la gente diga. Que mientras ella piense que tiene la razón que no le importe lo demás. En mi caso siempre he sido así, cada quien tiene su forma de ver las cosas y pues hay que respetar y si no coincide con alguien pues simplemente alejarte o mantener la distancia, porque yo no voy a cambiar por nadie. Y eso es algo que siempre le he inculcado a mi hija.</u></p> <p><b>Viridiana (25):</b> <u>Yo creo que no debemos depender de nadie para poder hacer lo que uno quiera y no tener que dar cuentas. Si uno hace bien las cosas es nuestro triunfo y si uno las hace mal será nuestro fracaso, pero nadie tiene porque meterse en eso. Yo siempre le digo a mi hija que a mí nadie me ha ayudado a lograr nada, todo lo he hecho con mi propio esfuerzo por eso tampoco me importa mucho lo que la gente piensa de mí.</u></p> <p><i>Se cortó el video por el espacio en la memoria</i></p> <p><b>TERCERA SESIÓN</b> <i>Bienvenida y recapitulación. Aclaración sobre lo que son los valores y la importancia de no solo creer que son aquellos que se denominan universales, sino que</i></p>	<p>Podemos definir esta perspectiva como ensimismamiento, un encerrarse en sí mismo. También hay un relativismo cognoscitivo.</p> <p>Aquí aparece la idea del individuo aislado de los otros, de la comunidad de la sociedad, con una supuesta autonomía absoluta</p>	<p>Relativismo, narcisismo</p> <p>Solipsismo</p>	<p>Individualismo Narcisista (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003)</p> <p>Individualismo (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003)</p>
--	---	--	--

<p><i>objetivamente valoramos lo que le damos mayor importancia, aprecio y peso en nuestras vidas.</i></p> <p><i>Hablando sobre la tendencia cultural hacia individualismo y mencionando algunos ejemplos comunes de lo que decimos y que muestra esa característica y de algunas cosas que se inculcan a los niños en la actualidad lo relaciono con el problema de los berrinches partiendo de la pregunta ¿Qué es un berrinche? ¿Qué motiva los berrinches?</i></p> <p><b>Viridiana (25):</b> <u>Es una forma de conseguir algo</u></p> <p><b>Martha: (55)</b> <u>Si algo no se les proporciona nos chantajea con eso.</u></p> <p><i>Pero ¿Existe un gen del berrinche que dicte naturalmente a los niños a ser berrinchudos?</i></p> <p>Todas dicen que no</p> <p><b>Viridiana (25):</b> <u>No, pero nosotros se los permitimos.</u></p> <p><i>Les pongo dos noticias de ejemplo: La joven de 22 años que se suicidó por que la corto su novio virtual y el niños que se suicidó porque su papá le castigo el celular. A esto les agrego el dato sobre el incremento de suicidio infantil en México y el mundo. Y les pregunto qué podemos interpretar de esos actos, que podemos inferir sobre sus causas.</i></p> <p><i>Decían que falta de atención, depresión, locura, incapacidad del padre para decirle las cosas a sus hijos, soledad y carencias afectivas.</i></p> <p><i>Cuando mencionó alguna de las mamás algo sobre la frustración, les pregunto ¿Por</i></p>	<p>La falta de límites por complacencia de los padres de familia</p>	<p>Falta de límites por indolencia de los padres.</p>	<p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003) Ideología Cínica (Zizek, 1992)</p>
--	--	---	---



<b>Fecha: 11 de Marzo y 8 de Abril de 2016 (T3)</b> <b>Escuela: Primaria Anahuaxochitl (Pública)</b> <b>Delegación: Venustiano Carranza, CDMX</b> <b>Tiempo: 1 hr. 30 min. por sesión</b> <b>Observador: Jorge Luis Paz Vázquez</b>			
<b>Transcripción</b>	<b>Inferencias factuales y conjeturas</b>	<b>Categorías Empíricas</b>	<b>Categorías Teóricas</b>
<p><i>Bienvenida por parte de la directora de primaria.</i></p> <p><i>Introducción y explicación del objetivo del taller: Entender la importancia del vínculo de la Escuela con la Familia en la educación de los niños.</i></p> <p><i>Planteamiento del problema: Se menciona que hay una disolución de la relación de la escuela con la familia y las repercusiones que esto ocasiona.</i></p> <p><i>Luego se explica la dinámica del taller y se les da un cuestionario de diagnóstico con el que se pretende conocer las problemáticas que enfrentan en la formación de sus hijos, para después comentarlo grupalmente.</i></p> <p><i>Se explica el proceso de diagnóstico de inicio de ciclo en los preescolares y primarias, cómo cada maestra crea instrumentos y situaciones didácticas para reconocer los conocimientos previos de sus alumnos y a partir de ello comenzar el trabajo, esta explicación la pongo de ejemplo y analogía a la forma de proceder en el taller.</i></p> <p><i>Así se les plantea el objetivo de la primera sesión, el cual fue reconocer las problemáticas y las necesidades de los asistentes para abordar</i></p>			

<p><i>temas de las problemáticas reales que enfrentan.</i></p> <p><i>Ya iniciado el intercambio:</i></p> <p><b>Mitsi (33):</b> <u>Mis problemas son con la conducta. Tengo 4 niños y le pido algo y no lo hacen, son desobedientes, incluso contestan no lo voy hacer.</u> Tiene 15, 10, 6 y 4 años y el más chico es el que más problemas presenta</p> <p><b>Mónica (43):</b> <u>Uy mis problemas son la desobediencia, la falta de confianza y la conducta. Tengo dos niños de 17 y 10 años. El menor se la pasa todo el tiempo en la Tablet que le trajeron los reyes y no quiere hacer la tarea.</u></p> <p><b>Javier (47):</b> Tengo cuatro hijos de 20,18, 16 y 10 años. <u>Sobre todo tengo problemas con el menos que no pone atención a nada y excesivamente hiperactivo, bueno si quiere concentrarse lo hace pero luego hasta porque pasa la mosca</u></p> <p><b>María Elena (26):</b> Tengo dos hijas una de 3 y 6 años. <u>El problema, sobre todo con la mayor, es que son muy desobedientes e hiperactivas y su hermanita le sigue sus pasos. Tengo que gritarle para que me obedezca.</u></p> <p><b>Mariben (35):</b> Tengo 4 hijas de 17, 16, 11 y 4. <u>Mi niña la de 11 es muy distraída y como dicen aquí desobediente, no se concentra, es tímida.</u> Dice que sabe las cosas pero en realidad no las sabe. Siempre es necesario que le <u>levante la voz.</u> Copia a sus compañeros, sus personalidades, no es ella misma.</p>	<p>Desobediencia y actitudes desafiantes, que bien puede relacionarse con la pérdida de autoridad</p> <p>Desobediencia, problemas de sociabilidad, y pérdida de autoridad</p> <p>¿Qué significa la hiperactividad? Podemos decir que se refiere a la inquietud y falta de control de la conducta y por otro lado al desinterés</p> <p>Pérdida de la autoridad, otra vez el tema de la hiperactividad</p> <p>Desobediencia, falta de interés, imitación</p> <p>Problemas de</p>	<p>Pérdida de autoridad y falta de límites</p> <p>Falta de límites</p>	<p>Sobrepotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Sobrepotección y Crisis de autoridad. (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Sobrepotección y Crisis de autoridad. (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Sobrepotección</p>
--	--	--	---

<p><b>Elvia (32):</b> <u>Mi problema es el respeto y la tolerancia. Tiene muy mala conducta y recibo muchas quejas, es muy desobediente. Estoy trabajando para que sea tolerante, porque se enoja mucho y no sabe escuchar.</u></p> <p><b>Margarita (61):</b> Como está gordito se le discrimina mucho y como es muy travieso por todo lo regañan y tiene la culpa de todo.</p> <p><b>María Alejandra (35):</b> <u>Mi problema son los berrinches, está en la etapa de que de todo llora para que se le den las cosas.</u></p> <p><i>Les hablé de la importancia de la relación escuela y familia y que nuestra responsabilidad no termina cuando dejamos a los niños en la puerta de la escuela. Los padres seguimos siendo responsables de muchas de las acciones y actitudes de nuestros niños. También les hablé de que existen otros espacios y medios que influyen en la formación de nuestros hijos.</i></p> <p><b>María Alejandra (35):</b> <u>Los dispositivos electrónicos influyen mucho y creo que tendríamos que analizar lo que hacemos en casa que tipo de educación estamos dando, porque como maestra les podría comentar todas las dificultades que tenemos en las escuelas con las actitudes que los niños traen de su casa. Por eso es importante que reflexionemos sobre cómo estamos formando nuestros niños para la sociedad. Por ejemplo existe una imagen que me llama mucho la</u></p>	<p>sociabilidad y falta de tolerancia a la frustración</p> <p>Discriminación y problemas de sociabilidad</p> <p>Falta de tolerancia a la frustración</p> <p>Opinión docente</p>	<p>Falta de límites</p> <p>Pérdida de autoridad, sobreprotección y el influjo de los medios</p>	<p>(Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Dispositivos pedagógicos en la era digital (Larrosa, 1995; McLaren, 1998)</p>
--	---	---	---

<p>atención donde comparan la educación anterior con la actual. En una imagen está el maestro regañando al alumno y los padres de familia lo miran con molestia por lo que dice el maestro, pero, en la otra imagen a partir de los 2000 se ve al padre de familia regañando al maestro y el niño viéndolo con actitud de superioridad y el maestro agachado porque no puede decirles nada. Esto es un claro ejemplo de la importancia de la familia.</p> <p><b>Mitsi (33):</b> <u>Pero no sólo los niños intimidan a los maestros, también intimidan a los papás, porque ahora resulta que el papá y la mamá tiene que obedecer al niño, y esto resulta en agresividad de los padres a los niños</u></p> <p><b>María Elena (26):</b> <u>Pues si tiene mucha influencias de los dispositivos, por ejemplo a mi hija de 3 años yo misma le enseñe a usar el celular porque no quieres que estén haciendo travesuras y entonces le doy mi celular para que se distraiga y eso provocó que hiciera mucho berrinche cuando se lo quitaba y entonces me preguntaba porque estoy permitiendo eso que me haga berrinche, pero el problema es que yo misma se lo estoy prestando.</u></p> <p><i>Hablamos sobre los valores, diferenciando los valores universales de los valores que cotidianamente vivimos en nuestra vida. Entonces reflexionamos sobre las incongruencia de lo que decimos y lo que hacemos,</i></p>	<p>Esta observación de la mamá es sumamente reveladora</p> <p>Los dispositivos electrónicos como modo de control para los niños</p>	<p>Pérdida de autoridad</p> <p>Indolencia de los padres y el papel de los medios</p>	<p>Sobreprotección y Crisis de autoridad (Nardone, et. al., 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Dispositivos pedagógicos en la Era Digital (Larrosa, 1995; McLaren, 1998)</p>
---	---	--	--

<p>de los supuestos valores que decimos a nuestros hijos que en realidad ejemplificamos otros</p> <p>También les planteo que algo que puede generar problemas son las ideas que tenemos sobre las cosas y les pregunto para ejemplificar:</p> <p>¿Qué es educación?</p> <p>Y les solicito que en lluvia de ideas me digan que palabra se les viene a la mente cuando digo Educación:</p> <p>Tener valores</p> <p>Aprender</p> <p>Respeto</p> <p>Reglas</p> <p>Responsabilidad</p> <p>Formación</p> <p>Les planteo una definición provisional sobre educación para poder trabajar en función de esta los demás asuntos que se traten.</p> <p>La educación tiene dos momentos importantes, el primero es el procesos de trasmisión de cultura, la cual la vamos a entender como las ideas y valoraciones que tenemos sobre el mundo y las cosas y el segundo momento como la transformación de esa cultura.</p> <p>Y luego comentaba que la escuela y la casa son espacios educativos, pero también, que existen otros actualmente como la Televisión, Internet y redes sociales.</p> <p>Les pregunto ¿Cuáles son los objetivos de la televisión?</p> <p>Contestan que vender, entretener e informar. En ese momento empiezo a relacionar esto con la pregunta del cuestionario sobre las horas que pasan</p>			
---	--	--	--

<p><i>los niños y niñas frente al televisor y a los otros aparatos electrónicos y lo relaciono con la educación como transmisión de valores y como la televisión gana terreno en este aspecto sobre todo en lo que se refiere a la sobrevaloración de las cosas. Les pedí que realizaran el siguiente ejercicio. Que analizaran cada hora de sus hijos durante un día ordinario y cuánto tiempo pasan con ellos en realidad?</i></p> <p><b>Mitsi (33):</b> <u>La verdad es cierto que no pasamos nada de tiempo con nuestros hijos y para todo los dejamos en la tele o les permitimos que estén en su celular o Tablet mientras nosotras hacemos cualquier cosa, sea importante o no. Y ¿qué pasa con eso? Pues que después ya no quieren estar con uno, es ahí donde se pierde la comunicación y la convivencia con nuestros hijos y la razón por la que siempre están aburridos.</u></p> <p>Cerramos la sesión preguntándoles que creen que es el bullying que lo origina? ¿Por qué un niño o un grupo de niños pueden herir a alguien sin importarle aunque no haya causa evidente? Les pedía que reflexionaran sobre ellos para la próxima sesión y que trataran de buscar la relación que guarda con lo que hemos hablado.</p> <p><b>SEGUNDA SESIÓN:</b> Se les da la bienvenida y se recapitula sobre lo trabajado en la sesión anterior. Se habla del cuestionario</p>	<p>Reconocimiento sobre las acciones y omisiones por parte de ella como madre y las consecuencias. Estas declaraciones ¿será el denominador en la sociedad? Los dispositivos electrónicos como control del niño</p>	<p>Indolencia en los padres y los dispositivos electrónicos como reemplazo</p>	<p>Sobreprotección (Nardone, et. al., 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Dispositivos pedagógicos en la Era Digital (Larrosa, 1995; McLaren, 1998)</p>
--	---	--	---

<p>diagnóstico, sobre todo para los que se integran al taller y comenzamos con el intercambio de problemáticas.</p> <p><b>Erika (40):</b> <u>Nunca obedece ni a ni a su papá</u></p> <p><b>Lizeth (25):</b> <u>No obedece y es muy caprichosa</u></p> <p><b>María de Jesús:</b> <u>No Obedece</u></p> <p><b>Lilia (52):</b> Callada e introvertida</p> <p><b>Yesenia (36):</b> <u>No presta atención a la maestra. Y no quiere comer</u></p> <p><b>Claudia Verónica (37):</b> Mi esposo y yo no enfrentamos problemas en relación a la educación de mi hijo, ambos contamos con saberes, herramientas para guiarlo en cada etapa de su vida para enfrentar adversidades y situaciones cotidianas <i>Pasamos nuevamente al tema de los medios de comunicación y de los programas televisivos infantiles y como en ellos hay un mundo infantil a parte del mundo adulto. Y en la vida cotidiana eso no es así, porque nuestros niños dependen de nosotros. Por eso es importe el tema de la Autonomía y Heteronomía y la necesidad de entender la relación simétrica que debe haber en ambas condiciones, lo que pasa cuando sólo persiste alguna de ellas, en el caso de la actualidad en el que se pretende la libertad total. Hablamos de la sobre protección a los hijos, a la vez que la incapacidad de poner límites que genera un fuerte individualismo, el cual se ha convertido en una de las características de nuestra</i></p>	<p>Desobediencia</p> <p>Desobediencia</p> <p>Desobediencia</p> <p>Timidez</p> <p>Desinterés</p> <p>En este caso es interesante el comentario porque de acuerdo con la docente frente a grupo y la directora, esta familia de maestros que tiene puestos importantes en la Secretaría de Educación Pública, presenta conflictos familiares de violencia, física y de género. Además que la superioridad con la que actúan en la escuela ha hecho de su hija tener problemas de sociabilidad. Se retiró la mamá a la mitad de la sesión porque decía que no era de interés el taller.</p>	<p>Desobediencia</p> <p>Desobediencia</p> <p>Desobediencia</p> <p>Timidez</p> <p>Desinterés</p>	<p>Sobreprotección (Nardone, et. al., 2003)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Naturalización de la Violencia. Mistificación</p>
---	---	---	---

<p><i>cultura. Luego planteamos la relación que guarda con la violencia como el bullying.</i></p> <p><b>FIN DE SESIÓN</b></p>	<p>Al final de la sesión salió el tema del machismo, de la violencia de género, lo cual generó mucha polémica entre las asistentes tomando en cuenta que la mayoría eran mujeres. Quedó como un tema al que quisieran que se le abriera una sesión exclusiva.</p>	<p>Machismo</p>	<p>Violencia de Género</p>
---	---	-----------------	----------------------------

<b>TOTAL DE PARTICIPANTES EN LOS TALLERES POR SEXO, EDADES Y GRADO DE ESCOLARIDAD</b>			
<b>EDADES</b>	<b>MUJERES</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>TOTAL</b>
20-29	9		9
30-39	13	1	14
40-49	4	3	7
50 O MÁS	3		3
NO CONTESTO			
<b>TOTAL</b>	29	4	33
<b>NIVEL DE ESTUDIOS</b>	<b>MUJERES</b>	<b>HOMBRES</b>	<b>TOTAL</b>
PRIMARIA	1		1
SECUNDARIA	7	1	8
CARRERA TÉCNICA O COMERCIAL	6		6
MEDIO SUPERIOR	8	2	10
SUPERIOR	5	1	6
POSGRADO	1		1
NO CONTESTO	1		1
<b>TOTAL</b>	29	4	33

## Categorías Empíricas



Total de Problemas mencionados	Patrón
Falta límites	26
Apatía, desinterés, indiferencia, abulia	18
Falta de seguridad y confianza	6
Otros	2
Total	52

## Categorías Teóricas



Categorización de los problemas	Patrón
Falta de Autoridad	16
Derivados de la falta de autoridad	8
Inseguridad	1
Otros	2

## Apéndice C

### **Transcripción y tratamiento de las videograbaciones de las entrevistas a maestras de la zona metropolitana del país. Segundo acercamiento al campo para la obtención de categorías analíticas**

Después de haber realizado el primer acercamiento al campo empírico, a través de los talleres para padres de familia en algunas escuelas de la Ciudad de México, se hizo el análisis de los datos y la ponderación de los hallazgos. En este primer momento se reconocieron ciertas similitudes (patrones) en lo que denuncian los padres de familia como problemas comunes en el proceso formativo de sus hijos e hijas, lo que originó, principalmente, una categoría de análisis que se relaciona o implica con las otras categorías empíricas que surgieron en los talleres, a saber, la 'Crisis de la Autoridad'.

En el segundo acercamiento al campo, en las entrevistas a docentes, hubo coincidencia en este aspecto, además, de surgir nuevas categorías de análisis que dan contenido a las suposiciones planteadas en el proyecto, pero desde la historicidad y biografía propia de los sujetos, lo cual nos permite tejer el entramado en el que se desarrolla fácticamente el fenómeno, sin perder de vista la multirreferencialidad vinculante de los contextos culturales y sociales más amplios que corresponden al proyecto nacional y global actual. Las maestras que fueron entrevistadas se eligieron tomando como principal característica que hayan trabajado en dos o más niveles de la educación, principalmente en educación básica; como docentes frente a grupo y en otras funciones, también que tuvieran más de 10 años de experiencia y que siguieran en activo. Cabe mencionar que las entrevistas que a continuación presento, no sólo abonan elementos comprensivos de la problemática planteada, también originan nuevas interrogantes y perspectivas desde las cuales abordar el problema, además de ser el testimonio del arduo trabajo, de la apasionada lucha que algunas maestras realizan día con día para afrontar los desafíos en la educación, incluso pese a la lógica del sistema.

En la transcripción se encontrará dos tipos de subrayado. Lo subrayado con línea entrecortada corresponde a otras dimensiones desde las que se puede abordar el problema, por ejemplo: la Gestión Escolar o las condiciones económicas de las comunidades educativas, el ser docente, etc., y que sólo se mencionarán sin

profundizar en ello; el subrayado con línea continua son aquellos comentarios que contienen categorías empíricas con las que construiremos las categorías teóricas. No se subrayó solamente ideas o palabras clave, sino comentarios completos que servirán de argumentación y/o ejemplificación en el grueso del trabajo.

<p><b>Fecha: 26 de Junio de 2016 (E1M53-DJN)</b>  <b>Docente: Dulce María Vázquez Zapata</b>  <b>Edad: 53 años</b>  <b>Experiencia: 35 años</b>  <b>Docente frente a grupo de preescolar y primaria y directora de preescolar tanto en escuelas públicas como privadas.</b>  <b>Duración: 1 hr. 20 min.</b>  <b>Entrevistador: Jorge Luis Paz Vázquez</b></p>		
Transcripción	Inferencias e interpretaciones	Categorías Teóricas
<p><i>Buenos días maestra Dulce. Gracias por el tiempo que me estás regalando para realizar esta entrevista. Como ya te había mencionado estoy realizando una investigación que pretende interpretar las tensiones que actualmente se enfrentan en la formación básica de los niños y niñas. En un primer momento platique con padres y madres de familia con la intención de conocer sus experiencias sobre lo que implica formar a sus hijos y las problemáticas más comunes que enfrenta. Ahora estoy platicando con maestros para conocer sus experiencias sobre este mismo punto y conocer cuáles son esos aspectos que actualmente dificultan su labor en el aula.</i></p> <p><i>Antes de comenzar con las preguntas podrías presentarte. Cuéntanos sobre tus estudios, tu experiencia profesional, las funciones o roles que has desempeñado y en qué niveles.</i></p> <p>- Bueno yo estudié en la Normal Básica para ser educadora en una escuela particular llamada Bertha Von Glümer generación 79-83 y nací en la CDMX el 12 de Septiembre 1962. Respecto a lo que es el trabajo es un crecimiento permanente. Y algo que es muy importante es que el trabajo en el aula ha sido conocer un grupo social. <u>El trabajo en el aula es por principio conocer el</u></p>		

<p><u>medio en el que se encuentra, el medio en el que se encuentra la escuela. Yo he tenido la oportunidad de trabajar en escuelas públicas y privadas y en cada uno de estos casos es muy diferente los contextos y determina el procesos educativo.</u> Por ejemplo: Los padres de familia de escuelas particulares sienten que el dinero es lo que les garantiza la educación de sus hijos y no es así. La escuelas particulares dan un extra con respecto a los programas de la Secretaría de Educación Pública y ciertas garantías sobre un alto nivel académico y resultados, pero la parte más importante que yo considero en la educación y formación de los niños, son los núcleos familiares y el papá no tendría que deslindarse de esa responsabilidad sólo porque aporta dinero. Pero esa conciencia no la toma el padre de familia, ellos piensan que el dinero tiene la prioridad y que ahí delega su responsabilidad, pero no es así. Nosotros somos servidores públicos que tenemos que dar una educación de calidad pero sin que los padres deslinden su responsabilidad. Eso lo he visto en las escuelas, que si el niño no aprende es responsabilidad de la maestra.</p> <p>- <i>Antes de continuar con lo que me vienes diciendo en que otros espacios has trabajado.</i></p> <p>- He trabajado a nivel Preescolar como docente y directora tanto en particulares como en las de gobierno y en primaria como docente frente a grupo. Mi experiencia como directora ha sido muy enriquecedora porque la visión se extiende a toda la escuela no sólo a un grupo, además, del trato con padres de familia, autoridades, otros directivos y esta experiencia es la que me hizo entender la importancia de la comunidad, pues depende dónde esté ubicada la escuela es el tipo de comunidad y es reconocer la diversidad. También he trabajado como docente frente a grupo en una primaria particular y lo que te puedo</p>	<p>La radical importancia de la ubicación, no sólo geográfica, sino social, cultural y económica de la escuela.</p>	<p>Contexto sociocultural de la escuela (Bertely, 2000)</p>
---	---	---

<p>decir que me parece relevante, además de todas las diferencias que existe en el trabajo con niños de preescolar con respecto a los de primaria, es tomar conciencia de la importancia que cada docente tiene con sus alumnos. La importancia que tiene el trabajo de preescolar para el desarrollo pleno en primaria, es más, la importancia del trabajo de cada docente en cada grado, el problema es que algunos docentes no toman conciencia de ello y es cuando los niños empiezan arrastrar muchos problemas.</p> <p>- <i>Pues me parece muy interesante todo lo que nos comentas, y hablando de vacíos y dificultades en la formación y para entrar en el tema que nos atañe, podrías decirnos desde tu experiencia incluyendo lo que llegan a decir tus compañeras ¿Cuáles son los problemas o dificultades más comunes que has enfrentado en la formación de los niños como docente frente a grupo? No me refiero a problemas académicos como el aprendizaje, sino a otras situaciones problemáticas, que, por supuesto, finalmente repercuten en su desempeño, y que son persistentes y cotidianas incluso para tus compañeras y que sobrepasa el papel de la docente.</i></p> <p>- Bueno en primer lugar las condiciones en las que tenemos que trabajar con los alumnos. <u>Dicen que la educación debe de ser de calidad, pero cuando te inscriben más de 30 alumnos ya no es tanto una educación, ahí es cuidar que no se atropellen, que no se accidenten y ya no te digo cuando hasta 45 alumnos llegamos a tener en el grupo.</u> Ahora bien, yo creo que el problema más grande que tienen las escuelas no es en sí el alumno, a pesar de que tenemos grupos muy diversos y heterogeneidad. Alumnos con discapacidades o capacidades diferentes o niños muy inteligentes, etc., no esto nos es tanto <u>el problema como los padres de familia. La falta de conciencia es el problema. El padre de familia no tiene</u></p>	<p>Sobre las contradicciones del discurso oficial de la calidad educativa, el ejemplo de la saturación de grupos</p>	<p>Sobrepoblación en el aula. (OCDE, 2015)</p>
---	--	--

<p><u>conciencia de que su hijo puede tener algún problema o conflicto con otro alumno y ellos arreglan su situación. Todo ser ha nacido para la sociabilidad pero dentro de toda sociabilidad hay conflictos, conflictos que el mismo niño puede solucionar en el ámbito escolar, pero el papá por lo regular está acostumbrado que si en la casa le pasa algo con niño, lo regaña, le pega, lo estropea, y los papás quisieran que eso se reflejara en la escuela cuando llegan y dicen “es que este niño le pegó a mi hijo” y te lo señalan, porque hasta eso tienen. Y aunque uno les diga que ya hablamos con el niño, ellos no se conforman que haya hablado con el niño, ellos quisieran ver que yo lo castigara, le diera una nalgada. Algo quisieran ver extraordinario, sino ellos sienten que pasamos el problema desapercibido, cuando en el mundo de los niños es otra cosa, conviven, juegan, se pelean y al rato otra vez están jugando.</u></p> <p><u>Habría que entrar en el mundo de los niños lo cual no se le da a cualquiera y lo menciono porque yo he tratado de entrar a su mundo, pues mientras muchos maestros quieren ver a los niños ordenados y en silencio, yo prefiero hacerme chiquita para jugar con ellos y escuchar sus diálogos y esto lo menciono porque nos da la respuesta de lo que me estás preguntando ¿qué hay detrás de la formación en el aula, detrás de lo que pueda ser mi trabajo con el niño, detrás de todo eso qué hay? Y yo veo ahí, justamente ahí es donde me doy cuenta que los niños acarrear muchos problemas de casa por ejemplo:</u></p> <p><u>Los papás por principio de cuentas muchos si bien tienen la primaria o la secundaria terminada y eso es el común en una gran cantidad de alumnos y al ver los núcleos familiares a través del niño, te das cuenta que hay muchos niños con papás drogadictos, alcohólicos o que se encuentran en prisión, entonces, esta situación hace que el niño en lugar de que llega en la disposición de aprender, trae</u></p>	<p>Amnesia Infantil</p> <p>Este comentario de la maestra toca otra dimensión por la cual se puede analizar el ámbito formativo. El mundo infantil, la amnesia infantil, y la relación maestro-alumno en el aula.</p> <p>Observación de tipo etnográfico sobre las condiciones de marginalidad de la comunidad donde trabaja y las características de las familias.</p>	<p>Contexto sociocultural de la escuela (Bertely, 2000; Tenti, 2001)</p>
--	--	--

<p><u>conflictos que le impiden el aprendizaje, sin menoscabo de los saberes y conocimientos que traen los niños.</u> Voy a tratar de deslindar estos dos aspectos. El niño trae conocimientos y saberes de casa, que si le quitáramos sus conflictos y uno se quedaría con lo que sabe porque es la base para trabajar estructuralmente con el conocimiento, pero no se puede, siempre salen a relucir sus problemáticas. Entonces en primer lugar <u>las personas no tienen conciencia y engendran hijos con esa inconsciencia de lo que implica formar una familia, pero en segundo lugar la sociedad en la que vivimos no proporciona posibilidades para superar o mejorar los trabajos que muchas de estas familias tienen como: vendedores de chicles, limpia parabrisas, albañilería y no veo que tengan una visión ni las condiciones de crecimiento. Y esto es algo que repercute en el trabajo escolar.</u> A esto podríamos sumarle la manipulación en los medios de comunicación o la proliferación de aparatos electrónicos, porque <u>a pesar de estas condiciones económicas de los padres eso si todos tienen celulares y les compran computadoras o tablets por sencillas que sean</u> y lo único que ven es agresividad, están bombardeados por agresividad. Te cuento el caso de un alumno que se llama Dominic. Dominic no ponía atención a las actividades, siempre pegaba, ofendía etc., y cuando le decía que no agrediera a sus compañeros, él decía que su papá así juega con sus amigos. Su papá es un modelo para Dominic, pero su papá está en prisión. Cuando platiqué con Dominic te dice todo lo que hay en una prisión, te cuenta su experiencia que ha tenido desde que arrestaron a su papá, o sea, cosas que a cualquiera se le hace el nudo en la garganta y entonces entiendes porque golpea, pega o agrede, porque tiene como modelo a su papá. <u>Bueno ese es un caso, pero como él hay muchos niños en situaciones muy difíciles y lo único que queda por hacer es entenderlo, escucharlo, porque más que hacer que el</u></p>	<p>Sobre la constitución familiar y sobre la falta de conciencia sobre la responsabilidad que representa y la relación dialéctica que guarda con las condiciones económicas materiales de las personas.</p> <p>Sobre las contradicciones entre condiciones de pobreza y consumo tecnológico</p> <p>La importancia de la una perspectiva multirreferencial del docente</p>	<p>Padres Posmodernos e hijos Hipermodernos (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2007)</p> <p>Educación como concienciación. (Freire, 1999; Giroux, 1992)</p>
---	---	---

<p><u>entienda lo que implica la escuela, yo tengo que entenderlo a él para poder incluirlo, integrarlo y poder darle cierta formación en el aula. Entonces a lo que quiero llegar es que en las comunidades que he trabajado, los núcleos familiares son un caos y esto en gran medida ha sido ocasionado por las ideas que se transmiten en los medios de comunicación, como la liberación de la mujer, la familia pequeña, la igualdad de géneros, pero todo esto mal enfocado. Por ejemplo la liberación de la mujer, es llevada por muchas mujeres como estar de libertina o muchos hombres con no asumir la responsabilidad de proveer económicamente a la familia (que ellas lo hagan). No se tiene claridad de la importancia de la liberación de la mujer, porque no se entiende a qué se refiere.</u></p> <p>- <i>Pero la experiencia que nos cuentas es de la escuela que actualmente trabajas que es en el turno vespertino. ¿Sabes si es diferente en el matutino?</i></p> <p>- <u>Si hay mucha diferencia, pareciera ser que los del matutino vienen de otras colonias. En el matutino al menos en la imagen de los alumnos es muy diferente porque casi todos llegan limpios, peinados, con un aspecto físico de mucho cuidado por parte de los padres, pero nuestros alumnos del vespertino no. Nuestros alumnos llegan sin bañarse, con el uniforme roto, los tenis viejos y sucios a veces ni del número que les corresponde. Despeinados, con hambre y llegan directamente a las meriendas que se les da. Entonces tenemos esos dos contrastes la comunidad matutina en su mayoría muestra que los padres tiene mayor cuidado de sus niños, pero la mayoría de los padres del vespertino, esos que trabajan en el camión de la basura, o en los puestos informales de la avenida Zaragoza, etc., tienen muy descuidados a los niños. Hemos tenido niños que han nacido en las jardineras de la Zaragoza, que viven en vecindarios o en los mismos puestos de las calles.</u></p>	<p>El proceso cultural y pedagógico sobre la interpretación y objetivación de algunas perspectivas sobre el mundo.</p> <p>La escuela de la que narra estas experiencias es de la colonia Puebla en la delegación Venustiano Carranza de la CDMX del turno Vespertino</p> <p>La escuela como espacio en el que se reproduce la división de clases. Seguramente habrá muchos factores por los que sucede esta marcada diferenciación, y aunque hablamos de un caso, quizás sea típico pues ha sido común el comentario de muchos maestros sobre las características marginales de las poblaciones vespertinas en la zona metropolitana.</p>	<p>Ideologías e interpretaciones (Freyre, 2005; Giroux, 1992; McLaren, 2006; Zizek, 1992; 2010)</p> <p>La Escuela como espacio de reproducción social (Giroux, 1992)</p>
---	---	--

<p>Ahora regresando a los cambios de formas de pensar en la actualidad, es cierto que se han dado muchos cambios, pero es importante redimensionarlos. <u>Fíjate ahora que se cambiaron los horarios en las escuelas y que son de jornada ampliada o tiempo completo, y volvemos a lo mismo a los papas mientras más les quites las responsabilidades para ellos mucho mejor. Aunque ha habido ampliación de horario llegan todavía más tarde por sus hijos y ¿qué quiere decir esto? Pues que el padre no es consciente y si bien es cierto que estos cambios son positivos, sino se redimensionan y haya consciencia de cuál es la intención de estos cambios pues nosotros vamos a ciegas. Todos tendríamos que redimensionar estos cambios.</u></p> <p>- <i>Muy bien ya nos has platicado de las implicaciones del ambiente familiar o de otras determinantes sociales o estructurales que influyen en la formación de los niños, pero quisiera ahora que nos platicaras sobre los niños. ¿Quiénes y cómo son los niños hoy? ¿Qué de sus características actuales consideras que son generadoras de problemas a la hora de formarlos y aquí me refiero a lo académico, la sociabilidad, etc.?</i></p> <p>- Bueno te reitero <u>los problemas de los niños son conductuales: agresión, la falta de concentración o atención y es porque sus núcleos familiares son muy conflictivos. No tienen nada de límites. Pero, hay cosas positivas que rescatar. Por ejemplo, hace poco hubo un aguacero que inundó la zona y cuando empezaron a llegar los niños yo les pregunté que por qué no se quedaron en su casa y uno me dijo: “yo prefiero estar en la escuela porque en mi casa hay muchas goteras”; otro, “yo prefiero venir porque me quedo con mi abuelo y es muy mala onda conmigo” y alguno otro me dijo “es que hay muchas cucarachas y ratas en mi casa y no me gusta estar ahí”, entonces escuchar sus vivencias y experiencias tan tristes que llegan a tener</u></p>	<p>Sobre la indolencia de los padres de familia</p> <p>Falta de límites, agresividad, falta de atención</p> <p>Sobre cómo transformar las condiciones adversas de los niños en un factor del cual se sirva la escuela para tener mayor impacto en la formación de los niños</p>	<p>Padres Posmodernos e hijos Hipermodernos (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003) (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2007; Tedesco, 2009)</p> <p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001)</p> <p>Educación como concienciación. (Freire, 1999; Giroux, 1992)</p>
--	---	---

<p><u>nuestros niños en sus casas, podemos convertirlas en algo rescatable, tenemos que buscar la manera de usar esto a nuestro favor, porque sea la razón que sea, al final tienen la disposición de estar en la escuela. Al darme cuenta de todas las carencias que tienen los niños: carencias emocionales, materiales, en valores, pero con todo eso muchos prefieren estar en la escuela, podemos servirnos de ello para que conozcan otras cosas, otras formas de ver, una visión diferente de vida y eso quizás, produzcan algún cambio en ellos.</u></p> <p>- <i>Por supuesto, eso debería de ser uno de los impactos sociales y culturales de la escuela. Y me llama mucho la atención esto que mencionas, de que la comunidad en la que actualmente trabajas es de muchas carencias materiales y, sin embargo, decías que los juguetes de los niños son tablets, celulares, computadoras. Uno pensaría que las personas con tales carencias materiales no tienen acceso a esas cosas, pero no es así, y en la mayoría de los casos independientemente de su situación económica, para esas cosas siempre hay, sea por crédito o piratería. Eso me llama mucho la atención, pero déjame retomar el siguiente punto. Mencionabas de que no hay valores ni límites. ¿Qué es lo que sucede en el aula o qué nos puedes ampliar en este punto?</i></p> <p>- <u>Yo me he percatado que los padres de familia dejan a sus niños más por deshacerse de ellos que otra cosa. Y sí, nuestra obligación es cuidarlos, pero no tenemos la varita mágica. El padre de familia considera que dejar al niño en la escuela es igual que delegar su responsabilidad, pero no se entiende que su responsabilidad no termina. Ahora bien, los niños están muy mal educados, pero no son tontos, entonces por ejemplo cuando hablamos sobre las reglas del salón y les pregunto cuáles son las que tenemos que llevar acabo para poder trabajar todos contestan claramente (no</u></p>	<p>Sobre la falta de responsabilidad de los padres de familia y las incongruencias que hacen en el hogar que repercuten en la falta de límites de los niños.</p>	<p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p>
--	--	--

<p><u>gritar, no tirar basura, no agredir, no pegar, etc.), sin embargo hay un abismo entre lo que dicen y lo que hacen, y eso si tiene que ver con las incongruencias de sus papás entre lo que piensan, dicen y hacen. Y esa es una problemática que presenta la mayoría, porque para poder trabajar en el aula se necesita congruencia, cosa se adquiere en casa. Y si no hay un trabajo de normas para la convivencia, la conducta, sino tenemos esta plataforma entonces no hay conocimientos.</u></p> <p>- <i>¿Por qué crees que existe esta crisis de autoridad?</i></p> <p>- <u>Te reitero que la falta de congruencia es un gran problema. Los papás le dicen a un hijo que no agrede a su hermanito, pero entre ellos mismos siempre se agreden. Los niños en muchos casos se encuentran en abandono, pero también tenemos el otro extremo de aquellas mamás que no los dejan ser. El niño no puede tener ni un rasguño porque sino los padres se vuelcan en violencia hacia la maestra.</u></p> <p><u>Los papás no van a ver qué aprendió el niño o que se tiene que hacer en casa para apoyar los procesos de aprendizaje, no. El padre de familia llega a pelear, a ofender y eso trae como consecuencia que el niño nos amenace, que diga te voy a acusar con mis papás. No hay respeto y se pierde por completo la autoridad y el resultado es que no obedecen a sus papás. El niño sobreprotegido por no tener límites, llegando a la secundaria no obedece a los maestros ni a los papás y solo hace su voluntad y lo mismo sucede con los que están descuidados porque están a la buena de Dios y eso pierde a los niños.</u></p> <p>- <i>Entonces vemos que se ha desprotegido o sobreprotegido a los niños, y ambos casos llevan a la pérdida de autoridad, por la falta de normas, valores. Pero ¿qué concluyes sobre esto que estamos platicando? ¿Qué puedes decir de todos</i></p>	<p>Incongruencias. Como el abandono de los niños o la sobreprotección puede suceder en el mismo caso y aunque parezcan contrarias muchas veces se pueden observar en un mismo padre o madre.</p> <p>Sobre la violencia contra los docentes</p>	<p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p>
--	--	---

<p><i>estos problemas que enfrentamos en la formación?</i></p> <p>- <u>Bueno pues yo concluyo que el padre de familia debe tomar conciencia y debe querer hacer equipo con el maestro. Que no quiera delegar su responsabilidad, porque si nosotros como padres delegamos nuestras responsabilidades a la escuela, ahí las cosas van a ir mal. Al contrario tenemos que hacer equipo, trabajar en conjunto para salir adelante y eso independientemente las carencias de los padres, lo que se trata es de tener voluntad y querer que los hijos no repitan nuestros esquemas. No abandonar a los hijos en la escuela, porque bien podemos hablar de abandono en la escuela y entonces sucede que muchos maestros dicen "si el padre no le interesa entonces porque a mí me ha de interesar", "si el padre que es el padre no lo hace pues yo menos" y ahí se ponen las cosas mucho peor.</u></p> <p><u>La escuela es verdaderamente un lugar de formación, porque tenemos educación vial, ecológica, y demás, pero necesitamos que docentes, padres de familia, alumnos y directivos tomemos el lugar que nos corresponde en este proceso y sólo así, trabajando en conjunto podremos sacar adelante a los alumnos, incluso a las comunidades. Así podremos sacar todos los beneficios de la educación, repito el chiste es no delegar.</u></p> <p>- <i>Pues muchas gracias por el tiempo que me has regalado y la riqueza de experiencias que me compartes, me dejas muchas reflexiones valiosas.</i></p>	<p>La necesidad de construir un lazo entre escuela y familia y que el padre de familia tome la responsabilidad que le corresponde.</p> <p>Sobre las actitudes indolentes, apáticas o desesperanzadas del docente.</p> <p>La escuela y su impacto en la sociedad.</p>	<p>Escuela, familia y sociedad (Giroux, 1992; Tenti, 2001; Freyre, 2005)</p> <p>Individuación capitalista (McLaren, 2006)</p> <p>Escuela, familia y sociedad (Giroux, 1992; Tenti, 2001; Freyre, 2005)</p>
---	--	--

<b>Fecha: 29 de Agosto de 2016 (E2M57-DPRIM)</b> <b>Docente: Cecilia Vázquez Zapata</b> <b>Edad: 57 años</b> <b>Experiencia: 30 años</b> <b>Docente frente a grupo en preescolar y primaria y directora a nivel primaria tanto en escuelas públicas como privadas.</b> <b>Duración: 1 hr. 30 min.</b> <b>Entrevistador: Jorge Luis Paz Vázquez</b>		
Transcripción	Inferencias e interpretaciones	Categorías Teóricas
<p><i>Buenos tarde maestra Ceci. Gracias por el tiempo que me estás regalando para realizar esta entrevista. Como ya te había mencionado estoy realizando una investigación que pretende interpretar las tensiones y problemáticas que actualmente se enfrentan en el ámbito educativo, en particular, en la formación básica de los niños y niñas y para mí es muy importante conocer la experiencia de los docentes ante estos nuevos retos que enfrenta la educación, pero antes que nada te puedes presentar: ¿Qué estudiaste? ¿Cuántos años de experiencia tienes y en que funciones?</i></p> <p>- Bueno pues muchas gracias y mi nombre es Cecilia Vázquez Zapata. Inicie mis estudios de Normal Básica a los 16 años. Así era en ese momento se ingresaba después de la secundaria. Estudié en una escuela privada de religiosas llamada Colegio Hispano Americano para ser maestra de primaria (4 años). Terminando mis estudios comencé a trabajar en el ámbito privado porque tardé muchos años para ingresar al Sistema Educativo Nacional, así que gran parte de mi experiencia fue en escuelas particulares, lo cual fue enriquecedor y con mucha exigencia. Fueron 15 años de experiencia en diferentes escuelas. En ese tiempo mi formación profesional dependía de los cursos que nos brindaba la escuela, pero poco a poco fui adquiriendo una experiencia de trabajo con los alumnos que me fue haciendo sentir segura y muy contenta, pues tuve logros muy buenos tanto de manera individual como grupal en diferentes concursos o mediciones y en general, los directivos siempre reconocieron mi trabajo. Y bueno en la</p>		

<p>última escuela particular que trabajé fui directora y fue una experiencia enorme, fue un gran reto, porque fui iniciadora de la escuela que empezamos con un primero y segundo grado hasta hacerla de organización completa y fue una experiencia que me llevo a adquirir un gran compromiso con la formación primaria de los niños. <u>Esta experiencia me hizo tener una visión muy amplia, no sólo de los alumnos, sino de maestros, padres de familia y autoridades. La tarea de un director es muy fuerte y se trata de poder vincular los requerimientos, las solicitudes de las autoridades, las exigencias de los padres de familia, la organización de la escuela, la formación docente y las necesidades y educación de los alumnos.</u> En ese tiempo hubo muchos cambios y muchos retos, de entrada el trabajar con la computadora, cosa que para alguien como yo que hacia todo en máquina de escribir fue muy difícil. Hubo muchos cambios y enfrentarte a esa gama de cosas te da miedo pero a la vez sabes que es necesario superarlos, sobre todo porque no es un grupo, sino toda una escuela con la que tienes la responsabilidad. Y bueno lo sacamos adelante y éstos fueron mis últimos cuatro años en el ámbito privado. Posteriormente ingresé a la Secretaría de Educación Pública y regrese al trabajo de docente frente a grupo, pero ya con otra mirada. Además, que es tan diferente las escuelas privadas que las públicas. En escuelas públicas son otros los retos y son enormes. Y la exigencia es igual o mayor que en las particulares. Aquí comencé diplomados y cursos por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México y siento que tuve un crecimiento enorme. Fue increíble tratar con gente de tan alto nivel profesional, o sea, con investigadores y demás gente dedicada al estudio de la educación. Fue maravillosa la experiencia y los conocimientos adquiridos durante ese año y eso me llevó a considerarme y valorarme más, <u>porque siempre como maestros normalistas hemos sido sumamente denigrados.</u></p>	<p>Sobre la Gestión Escolar y la visión compleja de la escuela.</p> <p>Sobre el desprestigio docente</p>	<p>Crisis de la autoridad, y Neoliberalismo en educación (Aboites,</p>
---	--	--

<p><u>Siempre decir maestro es como uy que feo, no es considerada como una profesión de alto nivel.</u> Luego se vino la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y entonces me seleccionaron para cursar el primer diplomado de un año que era de primero y sexto; luego al siguiente año se me considera para trabajar temporalmente como directora en una escuela pública en un ambiente sumamente difícil. <u>Y es que yo creo que los ambientes de las colonias y de las comunidades también generan retos importantes y este fue el caso.</u> Fue muy difícil para mí por las características sociales de la comunidad. <u>Por ejemplo en casi toda la colonia donde se localiza la escuela se vende droga, hay prostitución, mucha delincuencia y estos eran los padres de familia.</u> Aprendí muchísimo y también entre en el diplomado de la reforma para segundo y quinto año. Este año fue muy interesante porque todas las maestras que constituyo la plantilla docente eran nuevas y recién egresadas y como se acababan de ampliar horarios, o sea, se crearon escuelas de jornada ampliada para salir a las 2 de la tarde en lugar de las 12:30, en primer lugar hubo una fuerte desaparición de los vespertinos y <u>muchos movimiento de maestros, esto último muy bueno, porque esta movilidad permitió acabar con los viejos vicios arraigados y el encapsulamiento de las escuelas en esos ambientes.</u> Aquí trabajé solo un año y luego me cambiaron a la subdirección de otra escuela en la que actualmente trabajo. Fueron varios años como subdirectora y esto para mí fue un relax, me desestrecé de situaciones muy difíciles de los años precedentes, y nuevamente tuve la oportunidad de cursar el diplomado ahora para los terceros y cuartos años. También trabajé en el programa de “Escuela Siempre Abierta” que es durante las vacaciones y fue grandioso y el programa de SaludArte, que es una extensión de horario después de clases. Actualmente estoy otra vez frente a grupo y con la inclusión de las TIC’s o el inglés, ha sido importante</p>	<p>El entorno escolar y los retos que representa para la escuela.</p> <p>Un ejemplo de las características sociales de una comunidad escolar.</p> <p>Sobre la plantilla y movilidad docente.</p>	<p>2016; Gil, 2016)</p> <p>Contexto sociocultural de la escuela. (Bertely, 2000; Tenti, 2001)</p>
---	--	---

<p>seguirme actualizando. Aunque quisiera decirte que el programa de las TIC's no ha funcionado como debiera, al menos no funcionó las tablets a niños. En este año ya no se les otorgará, pero en los años anteriores estuvo mal enfocado, el niño no le daba buen uso a la Tablet y hubo descontrol. Creo no fue un buen programa y ahora no se si por el presupuesto o por qué pero ya no se les dará. Bueno ese ha sido mi recorrido profesional, aunque me faltó mi experiencia como docente en preescolar, pero eso no fue tanto tiempo. Toda mi experiencia fundamental ha sido en primaria.</p> <p>- <i>Muy bien, pues después de platicarnos esta vasta experiencia que has tenido en el nivel básico, seguramente has de estar muy familiarizada con los problemas que se enfrenta en educación. Sabemos que son multidimensionales y que se pueden analizar desde distintas aristas, además que son demasiados problemas, por ejemplo el conflicto magisterial que hoy presenciamos y que nos concierne. Pero yo quisiera que me platicaras sobre todo sobre aquellos problemas en la vida cotidiana de las escuelas, que tiene que ver con la interacción, con la relación maestro-alumno-padres de familia. ¿Cuáles son las problemáticas actuales que se enfrentan en la formación de los niños, que no son precisamente académicas aunque la influyen, que persisten en las escuelas y en el aula?</i></p> <p>- <u>Pues realmente es una situación difícil y muy profunda. Actualmente la mayor problemática que nos enfrentamos los docentes frente a grupo es que el mismo sistema se ha ido empobrecido gradualmente. Cada una de las asignaturas han sido demeritadas, y está bien que haya cambios para mejorar, son necesarios, aunque yo creo que ha sido ficticio. Se nos presentan reformas según para mejorar la educación, pero han sido deficientes. Tenemos alumnos con muchas deficiencias, los alumnos no conocen muchas cosas, cosas que antes en un cierto grado ya conocían y los niños</u></p>	<p>Sobre los cambios curriculares y el empobrecimiento en las áreas de conocimiento.</p>	<p>El enfoque de competencias y la superespecialización. (Arendt, 1996)</p>
--	--	---

<p><u>lo manejaban con cierta facilidad. Entonces las reformas en realidad son un problema, porque han recortado muchos contenidos que me parecen importantes.</u></p> <p><u>Otra de las cosas que se palpa muy fuerte es la problemática con padres de familia. Darse cuenta que los padres de familia están completamente desinteresados y desconectados de la educación de sus hijos, sobre todo en escuelas como la que yo trabajo, en donde la comunidad tiene en su mayoría a lo más secundaria. La escuela tiene más de 400 alumnos y muy pocos son los padres profesionistas y de los pocos que lo son no se desempeñan en ello, por lo tanto, es un problema muy grande, porque terminan trabajando de taxistas, veladores, comerciantes y sabemos que si no ejerces no creces profesionalmente.</u></p> <p><u>Pero bueno, un problema muy grave y común es que el padre de familia no se involucra en la educación ni en la formación de su hijo. Está muy lejos de poder apoyar al maestro en la parte académica. En un grupo de 30 alumnos a penas 5 se nota que es apoyado por los papás. Antes era al contrario, 5 estaban mal y los demás iban saliendo adelante. Ahora es al contrario y es precisamente porque el padre de familia trabaja o simplemente porque se tiene en descuido a los niños o están solos, y la mayor parte del tiempo está en la televisión, computadora, celular, tablet. El niño todo su tiempo lo emplea en todo menos en estudiar o aprender. El niño en la edad escolar está solo y los papás van de rápido y no quieren atender las necesidades o requerimiento del niño o las indicaciones que se les da. Por su puesto los grupos salen deficientes, que van al día, porque no hay horas de estudio en casa, no hay retroalimentación, van al día, lo que logran aprender en la escuela eso es lo que se llevan, lo que logran hacer en el aula. No hay el más que debería de haber en la familia.</u></p>	<p>La indolencia y el desinterés de los padres de familia con respecto a la educación de sus hijos.</p> <p>Características socioculturales y laborales de la comunidad en la que trabaja.</p> <p>Desinterés de los padres de familia en la formación de sus hijos.</p> <p>El descuido de los niños por parte de los padres de familia y el consumo digital. Muchos son los factores de este abandono, pero no siempre por razones apremiantes</p>	<p>Cambios ideológicos de la familia (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003)</p> <p>Contexto sociocultural de la escuela (Bertely, 2000; Tenti, 2001)</p> <p>Padres Posmodernos e hijos Hipermmodernos (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2007)</p> <p>Padres Posmodernos e hijos Hipermmodernos (Nardone, et. al., 2003; Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2007)</p>
---	---	--



<p><u>límites y no se le educa en casa y no se le da lo que se le tiene que dar en casa, el padre de familia se deslinda de la responsabilidad de apoyar a su hijo y viene las culpas para el maestro y empieza una ruptura y violencia entre el padre y el maestro. El padre de familia dice que todas las problemáticas que tiene su hijo de desinterés y atraso es culpa del maestro y los maestros pueden estar pidiendo a gritos el apoyo del padre de familia, el cual nunca se lo da. Y no quiero decir que en muchas ocasiones ambos tiene culpa y responsabilidad de lo que pasa, ambos tendrían que hacer su parte pero en un marco del respeto y de la cooperación, porque cuando el maestro se convierte en la persona floja, mala, que no trabaja, pues el padre de familia toma una posición ya no de apoyar al maestro, sino de juzgarlo, de ver todas sus debilidades, de maximizar sus errores y entonces esto se hace un confrontamiento tremendo y entonces, por su parte, las escuelas han tenido que cerrar sus puertas, cerrar sus espacios al padre de familia que solo le va a ocasionar problemas, en lugar de ver en que apoyan. Por ejemplo en muchos momentos de mi trabajo le decía a los papás pase y quédese el tiempo que quiera para que vea como trabajo y como se desenvuelve su hijo y por mucho tiempo me dio excelentes resultados porque el padre de familia se concientizaba y abría los ojos de cómo son sus hijos, y esto era en beneficio de los niños porque ambas partes trabajaban en acuerdos y el niño no tenía otra opción que cambiar esas cosas negativas que presentaba. Pero de momento en los últimos años cuando los invitaba el padre de familia me sacaban una lista de todas mis fallas o de las fallas de otras maestras o de los problemas o fallas de otros niños y se venía una guerra campal, porque entonces no estaba en la actitud de apoyo sino buscaba la manera de reprobarte como sucede en los medios o en el propio sistema. Lamentablemente se cierra la escuela y entonces sólo</u></p>	<p>Aquí nos habla la maestra sobre la vinculación entre el desprestigio docente y la indolencia de los padres de familia.</p> <p>La imagen deteriorada del docente.</p> <p>Todo este fragmento, nos habla de varios temas y cómo se entrecruzan. La maestra continua hablando del desprestigio docente, la actitud que asumen los padres y cómo delegan sus responsabilidades y culpan al maestro de los problemas o rezagos que presenta su hijo o hija, actitud que, quizás tenga que ver, con la campaña mediática de desaprobación de los maestros, y con los mecanismos y reglas estructurales que ha</p>	<p>La Sobreprotección (Nardone, et. al., 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Imaginario social sobre el docente. Desprestigio Docente. (Aboites, 2016; Gil, 2016)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001) (Sanabria, 2009) (Durán, 2010)</p> <p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Modernidad Contemporánea, Neoliberalismo en Educación (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2007; McLaren, 2006)</p>
---	--	---

<p><u>queda lo que pueda hacer uno como maestro y punto. Y échenle ganas, tengan cuidado cuando citen al padre, eviten cualquier confrontación, denle al padre lo que pide, traten las cosas muy delicadamente. Incluso el padre de familia se abrió brecha por los caminos institucionales para levantar actas contra los maestros y entonces nosotros vivimos a la defensiva, ya no te das al cien por ciento sino estás cuidando que no te vayas a equivocar en una expresión, una mirada que pueda molestar al niño, en la forma de dirigirte con el alumno o en no levantar mucho la voz. En muchos momento tu como maestro no tienes ninguna mala intención con tus acciones, sin embargo, el niño adiestrado o enseñado de esa manera viene con esa predisposición de todo acusarte, de que lo regañaste o simplemente de que lo moviste de su zona de confort y entonces hay un choque tremendo entre el maestro y el padre de familia y se hace una ruptura tremenda. Esto provoca un mayor problema, porque en lugar de que te pudieran apoyar los padres de estas escuelas que están tan a la deriva, pues por esta campaña de desacreditación al maestro, el padre de familia está sólo para echarse encima de ti. Porque también para ellos es más fácil que no molestes a sus hijos, el no tener compromisos como padres, y atacarte y culparte constantemente, entonces finalmente se hace muy difícil la labor docente y los niños salen con muchos problemas. Estos últimos años he tenido que trabajar con mucho tiento y detalles. Pudiera trabajar más rápido con todas estas experiencias y conocimientos que he adquirido en estos años como docente, pero no me ha sido posible porque tengo que estar cuidando esta otra parte en donde no vaya a lastimar la sensibilidad de los niños y no me refiero a los cambios de trabajo de la forma tradicional, lo cual ha sido un avance, pero no es eso sino simplemente que no le gusta al niños que lo apures o no le agrada que les exijas trabajar y en los</u></p>	<p>asumido el sistema educativo fomentando o reforzando esta problemáticas. Luego, plantea que el efecto es que el maestro al sentirse sólo y desprotegido actúe desde sus posibilidades individuales, pero siempre en función de no cometer alguna acción que pueda causar la desaprobación de los alumnos o los padres, dejando de lado los aspectos primordiales de su trabajo, lo cual desemboca en el deterioro del trabajo académico a causa de la disolución del vínculo escuela-familia.</p>	
---	--	--

<p><u>niños está la palabra: Maestra te van acusar. Todo esto ha sido la ruptura de la escuela y los padres de familia.</u></p> <p>- <u>Haber pero de esto que me comentas podrías ahondar en: ¿Qué papel juega en estos los niños? ¿Qué está sucediendo en las familias? ¿Cómo están formando a sus hijos?</u></p> <p>- <u>La situación, yo siento, es que desconocemos cómo formar a los hijos. Vamos a empezar con la cuestión de la edad. Los padres son de muy corta edad (16, 17 Y 18 años) y la madre de familia de los niños que tengo que tiene mayor edad es de 25 años y ésta tiene fallas tremendas de la forma de educar a su hijo, imagínate esas mamás de 16 o 17 años. Una mama de estas edades que ni siquiera está formada, cómo le puede hacer para poner límites o saber cómo educar a su hijo; no reconocen que los valores son importantes y si la mamá no reconoce y se da cuenta que es vital para la formación de cualquier ser humano, para todo su trayectoria de vida, pues entonces estás bordando en el vacío y el niño está a la deriva porque no tiene reglas, parámetros, hacia donde dirigirse, sin hábitos, no hay formación en casa, la mínima para que un niño se pueda desenvolver y convivir en la escuela. Yo tengo en este momento 4° y los niños están muy descuidados, entonces tu tarea empieza desde siéntate bien, el lápiz se toma así o niños que cada rato quieren ir al baño. Por ejemplo acabo de tener una plática con una mamá que entró y me preguntó sobre su hijo. Yo le dije que era bueno que se acercara y que si tenía que comentarle algunas cosas y comencé a decirle de los problemas de atención que tiene su niño en el trabajo y que no quiere hacer nada. Pues hubieras visto como se puso el niño a gritarle a la mamá: ¡Es que tú tienes la culpa! Y le pegó tremendos gritos y la mamá sólo se le quedaba viendo para luego reconocer que sí era su culpa. Es una mamá muy joven y la vi miedo de su hijo. Como que el hijo es el que implanta las reglas, las formas y los modos. Fíjate le estaba diciendo a la</u></p>	<p>Los factores demográficos y socioculturales de la comunidad escolar que propician el desajuste familiar en tanto formación de los hijos.</p> <p>Un ejemplo sobre la pérdida de autoridad, la sobreprotección y la falta de límites.</p>	<p>Contexto sociocultural de la escuela. (Bertely, 2000) (Tenti, 2001)</p> <p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003) (Vinuesa, 2001) (Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001) (Sanabria, 2009) (Durán, 2010)</p>
---	--	--

<p><u>mamá que por qué no trajo los cuadernos que marca el horario y la mamá cuando le preguntó al niño el por qué, este le gritaba que ella tenía la culpa, hasta me espanté de la forma en que la trató. En lugar de que la mamá le llamara la atención al niño, fue al revés, el niño se le echo encima a la mamá prácticamente con los gritos, reclamándole que porque no le puso las cosas, hasta que le dije que se calmara y que entendiera que el horario es responsabilidad de él, pero ni así, el niño estaba indignado porque para él su mamá tiene que hacerle el horario y por más que le volví a explicar que esa es su responsabilidad, él continuaba gritándole a su mamá hasta que le dije que no le gritara, que se tranquilizara y que dejara de faltarle al respeto a su mamá, mientras ésta ni se inmutaba, no decía nada y lo único que al final mencionó es que estaba desconectada. Ahí te das cuenta quién es el que manda y dispone cómo deben hacerse las cosas, y en muchos casos es así: El niño manda y la mamá obedece. Entonces uno se da cuenta que en la mayoría de las familias se está dando este caso (en diferentes grados y maneras) que el niño culpa a la mamá, cómo no va a culpar al maestro. Los niños ahora manejan todas las situaciones a su antojo.</u></p> <p>- <u>¿Cómo es que un niño impone su dominio de esa manera?</u></p> <p>- <u>Pues que el adulto ha perdido toda su autoridad ante el niño. Todo le concede y desde el momento que el padre de familia hace todo lo que el niño quiere, pues el niño es el que tiene el poder y ante el maestro también. Porque si el niño dice el maestro me apura, el maestro borra, el maestro me regaña, entonces el padre de familia ejerce todo su enojo contra los maestros y ellos pueden mover cielo, mar y tierra para que su hijo esté contento. Y esto se relaciona con la sobreprotección hacia los hijos, pues no quieren molestarlos para nada y esto se da en la mayoría de los casos en mi escuela. Mamas muy sometidas a los niños y muy muy aguerridas contra el maestro y llega</u></p>	<p>Pérdida de autoridad. Machismo</p> <p>Sobreprotección, falta de límites e impotencia del docente para trabajar con ese tipo de niños. La gran mayoría de la escuela presenta estos casos.</p>	<p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003) (Vinuesa, 2001) (Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001) (Sanabria, 2009) (Durán, 2010)</p>
---	--	---

<p><u>un momento en que no avanza uno, al contrario suceden retrocesos, porque a mi como maestra me dejan con la incógnita de saber cómo trabajar con ese tipo de niños. ¿Cómo trabajo si para él cualquier acción es molesta? ¿Cómo trabajo si cualquier situación lo mueve de su zona de confort?</u> Entonces llegan situaciones en las que tiene que intervenir la directora u otras autoridades, pero en todo esto el padre de familia no reconoce que él es parte de ese problema que se vive en la escuela. Y lo mismo pasa con los niños que son violentados en el hogar, porque traen la violencia a la escuela y todo esto que se genera en la escuela, el padre de familia lo atribuye a la escuela y no a su hogar, no a su ambiente familiar. Entonces, si es la violencia familiar o la pérdida de la autoridad son situaciones que bajan el nivel de aprendizaje de los niños. Niños en esas condiciones aprenden muy poco, casi nada y no es fácil encontrar estrategias en estos casos. Y esta situación se da en toda la escuela, en mayor o menor medida, pero es lo que sucede en general con nuestra comunidad. <u>Mamás que te dicen que tiene que preguntarle a su hija, o que ya le preguntaron a su hijo si quieren hacer cierta actividad o tarea, o que le dicen a sus hijos que ellos decidan cosas que tendrían que decidir los padres. Los padres le han delegado la responsabilidad de decidir. Con estos niños y padres y madres es muy difícil trabajar.</u> La sociabilidad se complica y entonces hay que convencerlos, hacerlos conscientes de los valores, las reglas, el respeto a los demás, que reconozcan que muchos de las cosas que hacen y que traen de casa tiene que cambiarlas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Esto varía dependiendo de la edad de los padres?</i></li> <li>- Pues en realidad no tanto, esto ya sucede incluso con personas mayores.</li> <li>- <i>Para ir cerrando la entrevista coméntanos ¿Qué otros factores consideras que han propiciado estas problemáticas?</i></li> <li>- Bueno pues <u>las autoridades han jugado un papel importante porque siempre</u></li> </ul>	<p>Los padres han delegado a sus hijos la responsabilidad de decidir.</p> <p>El sistema educativo ha fomentado estos</p>	<p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003) (Vinuesa, 2001) (Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001) (Sanabria, 2009) (Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001) (Sanabria, 2009) (Durán, 2010; Tenti, 2001)</p>
--	--	---

<p><u>tienes o tienen que darle la razón al padre de familia. El maestro no tiene apoyo de las autoridades, en esto estás sólo. Muchos maestros lo que hacen es despreocuparse y con tal de no tener problemas dejan hacer lo que sea a los niños y si no quieren trabajar que no trabajen y si quiere golpear que golpee.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>¿Se puede reprobar a los niños?</i></li> <li>- <u>No, porque a pesar de todos los requerimientos y evidencias que puedes presentar para hacerlo, si el padre de familia no está de acuerdo, entonces no se puede reprobar. Eso lo saben los papás, y de ahí que también no quieran que haya exigencias a sus hijos y menos a ellos, porque al final saben que de todos modos se les debe aprobar. Y así pasan toda la primaria y creo que es igual en la secundaria, imagínate las carencias.</u></li> <li>- <i>Bueno ¿qué retos enfrenta el docente en la educación? ¿Qué tendríamos que denunciar y que docentes, investigadores tendrían que estar estudiando para darle salida a esos problemas?</i></li> <li>- <u>Bueno un punto muy importante es esto de la evaluación a docentes y de ingreso al sistema educativo. La movilidad de la plantilla, como te mencionaba al principio puede traer muchos beneficios y ser valiosa en cierto momento, sin embargo, tampoco es bueno que cada año haya esos cambios, pues es importante dar seguimiento al proyecto de la escuela, para lo que se requiere de conocer la comunidad y sus necesidades, así como, los grupos que te asignan. Pero como los maestros de nuevo ingreso están de paso porque no saben si pasarán su evaluación o porque son de carreras no afines a la educación y están esperando encontrar otros trabajos, entonces no hay continuidad en el trabajo, en los proyectos, ni compromiso y seguimiento a las necesidades y problemáticas de la comunidad escolar. La evaluación no está aportando nada a nuestro trabajo dentro de las escuelas, las escuelas están inestables y los maestros que son de carreras no afines a la educación, llevan su trabajo, los planes y programas como</u></li> </ul>	<p>problemas.</p> <p>Ya no existe ningún mecanismo de regulación. La imposibilidad de reprobación ha fomentado más la indolencia de los padres y ha profundizado las deficiencias académicas. Contradicciones en la evaluación de alumnos y docentes.</p> <p>Una crítica al sistema de contratación, evaluación y movilidad docente. La necesidad de proyectos a mediano y largo plazo a partir del conocimiento y comprensión de las necesidades de cada comunidad educativa por parte de los docentes y directivos. Sobre el error de contratar a profesionistas que nos tienen carreras afines a la educación. La necesidad de fortalecer el normalismo.</p>	<p>Neoliberalismo en Educación (Aboites, 2016; Gil, 2016)</p> <p>Educación y Neoliberalismo. (Aboites, 2016; Gil, 2016)</p>
--	---	---

<p><u>un instructivo, pero no en la complejidad y riqueza que se requiere, si a los maestros que estudiamos para ello y que tenemos tantos años de experiencia nos cuesta entender los nuevos planes y programas y luego llevarlos a la práctica, imagínate a abogados, comunicólogos, etc., que no tiene en su formación elementos mínimos de pedagogía, didáctica o estrategias de aprendizaje. No creo que ni siquiera tengan el interés en esto, salvo algunas excepciones como sucede siempre.</u></p> <p><u>Yo amé desde el principio la labor docente, siempre he tenido esta vocación y en la normal te forman para ello. Sin demeritar o menospreciar el trabajo de los licenciados, incluso en pedagogía o educación, yo considero que se debe fortalecer la profesión docente, el normalismo en México, de lo contrario van a existir muchas carencias en los maestros. Yo no creo que vayamos viento en popa, estamos viviendo muchas deficiencias en la educación, pero independientemente de todo esto yo sigo entregándome con todo a mi trabajo, con mucha pasión y totalmente. Yo no me daría miedo que me evaluaran presencialmente, siento que mi trabajo deja huella en mis alumnos, los dejo con un perfil favorable para el siguiente ciclo escolar. No demeritan mis ánimos con todo y los problemas con padres de familia o las autoridades, mi ánimo siempre está presente porque estando dentro del aula, se vuelve a la raíz del ser maestro y eso da satisfacciones, al conocer a tus alumnos, cómo se expresan, las respuestas que dan, la muestras de afecto, su cariño y confianza, eso es lo que te hace sentir mucha alegría de ejercer la docencia con los niños, independientemente de todas las problemáticas que hay alrededor de nuestro trabajo, porque cuando crecen mis alumnos crezco yo y cada año concluido es una gloria y los niños y niñas son una bendición para mí.</u></p> <p><i>- Muchas gracias por regalarme esta entrevista, es una experiencia docente emocionante.</i></p>	<p>Sobre la Resistencia al embate sistémico y el amor freireano en la formación.</p>	<p>Crítica y Resistencia en educación (Freyre, 2005; Giroux, 1992; McLaren, 2006)</p>
--	--	---

<b>Fecha: 30 de Agosto de 2016 (E3M34-DPRIM)</b> <b>Docente: María Esther Torres Álvarez</b> <b>Edad: 34 años</b> <b>Experiencia: 13 años</b> <b>Docente frente a grupo en preescolar, primaria y secundaria en escuelas públicas y privadas. Promotora de lectura y de TIC's</b> <b>Duración: 55 min.</b> <b>Entrevistador: Jorge Luis Paz Vázquez</b>		
Transcripción	Inferencias e interpretaciones	Categorías Teóricas
<p><i>Buenos tardes maestra Esther. Antes que nada te agradezco por el tiempo que me estás regalando para realizar esta entrevista. Como ya te había mencionado estoy haciendo una investigación sobre los diversos problemas que enfrentan tanto docentes como padres de familia en el proceso de formación. Si recuerdas el taller para padres que realizamos en tu escuela se abordaron estas temáticas, y todo el taller se enfocó en cuáles son los problemas que enfrentan los padres a la hora de educar. Pues bien, ahora quiero conocer la experiencia de los docentes ante con respecto a los problemas cotidianos en la formación y ante los retos que enfrenta la educación actualmente, pero antes que nada te puedes presentar: ¿Qué estudiaste? ¿Cuántos años de experiencia tienes y en que funciones?</i></p> <p>- Mi nombre es María Esther Torres Álvarez, estudié en la FES Aragón la licenciatura en Pedagogía. Mi experiencia profesional inicia desde que estaba haciendo mi servicio social en el Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF), dando cursos de Cívica y Ética a personas de la tercera edad, luego a adolescentes a nivel preparatoria, a padres de familia y clubes de la tercera edad del DIF, etc. Después de esto, ingrese a un Preescolar en el cual trabajé 2 años (en 2° y 3°), luego en una secundaria en la cual le di clases a los tres grados y finalmente entre a la escuela primaria en donde actualmente laboro y en la que he dado todos los grados, incluyendo estar a cargo del programa</p>		

<p>de lectura y el programa de las TIC,s. Por las tardes desde el 2008 a la fecha, he laborado en la FES Aragón en la Unidad de Planeación, en el área de Diagnóstico y Evaluación. Esta es la experiencia que he tenido y dónde actualmente laboro: En la FES y en la SEP, teniendo 13 años de experiencia como docente.</p> <p>- <i>Entonces has trabajado los tres niveles de educación básica. Muy bien pues gracias nuevamente. Bueno sabemos que la Educación es un campo problemático multidimensional que actualmente enfrenta diversos retos. De entre todas las aristas de éste campo, a mi en lo particular me interesa conocer ciertos aspectos de la experiencia docente, específicamente, ¿Cuáles son comúnmente las dificultades que enfrentan los docentes a la hora de educar? Y se que puedes contarme los problemas académicos que existen, pero, me gustaría si es posible que hablaras de esas otras problemáticas que enfrenta el docente, que si bien no pertenecen al ámbito académico, finalmente repercuten en ello, pero que tiene que ver con otros factores, incluso diferentes a los escolares.</i></p> <p>- <u>Creo que uno de los principales problemas que enfrentamos los maestros es la apatía por la educación. A los niños y chavos de todos los niveles no les interesa tener una buena educación, no tienen esa disposición. Nosotros como docentes tenemos que convencer a los alumnos que la educación escolar puede proporcionarles muchos beneficios, porque muchos de ellos estudian porque lo exigen los padres no por convencimiento. Pero un factor que dificulta esta situación es la imagen que existe del docente en la sociedad. Esa imagen que con el paso de los años ha ido empeorando, entonces aparte de tener que convencerlos de que tienen que estudiar, tenemos que quitar esa</u></p>	<p>Apatía con respecto a la educación. Desconfianza en la instituciones educativas</p> <p>El deterioro de la imagen docente</p>	<p>Crisis del Estado y sus Instituciones</p> <p>Desprestigio docente (Aboites, 2016) (Gil, 2016)</p>
--	---	--

<p><u>imagen que hemos adquirido con el paso del tiempo.</u></p> <p><u>Otro aspecto que para mí es muy grave, es que los papás sobreprotegen a los niños, entonces esto complica aún más la situación porque llega un momento en el que ya no le puedes decir nada, porque todo es tomado a mal aunque no sea el objetivo de nosotros, sino intentar crear la conciencia en los chavos de la importancia de que estudien.</u> Y entonces ves a los chavos lleno de apatía, con un aburrimiento que se les nota en la cara, diciéndote “pues sólo vengo porque mis papás me obligan” o “si por mí fuera yo no estudiaría”. <u>Además viene esta contraparte, que mucha gente sin estudios le va bien, y eso lo toman como referencia, pues en nuestra sociedad ha sido evidente que muchas persona sin estudios les va mejor que a los profesionistas y eso demerita a la educación,</u> así es que aunque nosotros intentamos despertar en los chavos el deseo de aprender y de formarse, pero siempre está esta contraparte que te comento y la influencia decisiva de los padres.</p> <p>- <i>Muy bien, me parece que los temas que acabas de tocar son medulares, aunque me gustaría que ahondaras en éste último comentario. Sabemos que la influencia de los padres es decisiva, no solamente en la cuestión de si llevan o no a sus hijos a la escuela, sino en la manera en que los niños conciben el mundo y la vida, y por lo tanto la escuela, y decías que los docentes tienen que convencer a los niños. ¿Por qué crees que se les tenga que convencer? ¿Qué está detrás de esto? ¿Qué está pasando en la sociedad o en las comunidades en donde has trabajado para que suceda esto?</i></p> <p>- <u>Lo hemos platicado los maestros con la finalidad de implementar estrategias, y yo creo que es un problema que comenzó desde algunas generaciones atrás, no se ubicarlo exactamente,</u></p>	<p>Sobreprotección de los Pérdida de autoridad de los padres y las implicaciones en el trato de los docentes con los alumnos.</p> <p>El desprestigio social de la educación.</p> <p>Aquí parece que habla de la generación de los 80' y sobre la pérdida de autoridad</p>	<p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Crisis del Estado y sus Instituciones. (Bauman, 2003)</p> <p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p>
--	---	---

<p><u>pero hay generaciones en donde los papás querían ser los amigos de sus hijos, entonces les permitían hacer lo que quisieran, y esos hijos crecieron y ahora son padres y hacen lo mismo, entonces ya no existe autoridad y la educación ya no es adecuada.</u></p> <p><u>Los padres de familia se han dejado influenciar por los cambios a nivel mundial, por ejemplo, ahorita que estoy en el programa de las TIC's, a nosotros nos dicen que los chavos si deben usar la tecnología y que nosotros lo que tenemos que cambiar es la forma y el fin con el que la utilizan, porque pues los chavos la utilizan para ver narcoserries, o para estar platicando con sus compañeros pero de un modo que cara a cara no lo harían, ya sea por la regulación de los padres o maestros o por pena, pero cuando están solos en ese ciber mundo en el que nadie los ve y pueden ser lo que quieran, entonces utilizan un vocabulario que no deben, hacer cosas que no deben y es una problemática que enfrentamos mucho.</u></p>	<p>Aquí hace referencia a los cambios tecnológicos de la Era Digital y de la cultura posmoderna.</p>	<p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Modernidad Contemporánea, Neoliberalismo en Educación (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2007; McLaren, 2006)</p>
<p><u>Y es que esa apertura de información considero que ha ido dañando un poco y deshumanizando también a la gente, porque no se valora el reunirse y estar de frente con las otras personas, además en ese mundo sólo se ve por los intereses de cada uno, se finge ser lo que no se es y creo que esto deshumaniza. Por ejemplo, en mi clase cuando monitoreo lo que hacen, pueden poner una jajaja o un emoticon de risa, pero ves sus caras y hay una apatía total. En esa parte creo que ha mermado mucho, se ha perdido mucho la convivencia entre seres humanos y el gusto por compartir, por reunirse.</u></p>	<p>Sobre el proceso de individuación tecnológica y la atomización social</p>	<p>Subjetivación en la Modernidad Contemporánea (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003; 2007)</p>
<p><u>Además, es tanta la información que reciben los chavos y creo que no saben organizarla, digerirla. Reciben todo pero no hay control o regulación como lo que hacemos los maestros.</u></p> <p><i>- Me decías que los padres son</i></p>	<p>La desinformación en la sociedad de la información.</p>	<p>Información en la Modernidad Contemporánea (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003; 2007)</p>

<p><i>sobreprotectores ¿Por qué son sobreprotectores y cuáles son los efectos en el niño, en la escuela y en la relación con el maestro?</i></p> <p>- <u>Son sobreprotectores porque siempre están al pendiente de qué les vas hacer a sus hijos y qué les dijiste. En el momento en que ellos no estén de acuerdo en que les hayas dicho una cosa u otra, entonces ellos se vuelcan contra los maestros. Ha repercutido en nosotros los maestros, pues ya no nos respetan. Hay algunos que sí lo hacen y mamás que lo promueven, pero en la mayoría no es así.</u></p> <p><u>También desde ciertas generaciones a la fecha existen personas que yo categorizo como “personas con el mínimo esfuerzo”, entre menos me esfuerce para conseguir para mi mejor y esos que se volvieron papás educan así a sus hijos y repercute o dificulta mucho el trabajo de nosotros los docentes, porque los hijos de estos padres, no hacen caso primero, y además, como los complacen en todo y tiene a su alcance todas las novedades tecnológicas, tenemos que enfrentar problemas que se dan entre alumnos a través de estos medios en los cuales se dicen cosas terribles o cuando se unen a grupos de personas que se auto flagelan y entonces todos los compañeritos lo saben, y los últimos en enterarse somos los maestros y los padres (en ese orden). Y esto aunque no corresponda al ámbito escolar, nos ha afectado mucho. Por un lado estos chavos como depresivos, pero por otro lado y esto abunda en las escuelas, son los chavos que no tienen límites, porque si ven que tus papás te gritan, pues ellos también lo hacen. Ahora, nuestra comunidad educativa es un nivel socioeconómico bajo a lo más llegan a clase media. Tenemos la mitad de los padres sin estudios o apenas educación básica los cuales incluso trabajan en la recolección de basura, y</u></p>	<p>La sobreprotección y los ataques a los maestros</p> <p>Nos habla de personas que no se quieren esforzar: “personas con el mínimo esfuerzo”</p> <p>Sobre la falta de límites en los niños y niñas</p>	<p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010) Subjetivación posmoderna e hipermoderna. (Lipovetsky, 2000; 2006)</p> <p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p>
---	---	--

<p>otros que son profesionistas, sin embargo, en ambos casos, finalmente <u>quienes cuidan a los niños son los abuelos y los abuelos o son muy permisivos o simplemente son sobrepasados por los niños, luego los padres cuando llegan están tan cansados (o ese es el pretexto) que terminan por deslindarse de la responsabilidad de tener un hijo y no contribuyen ni a la educación, disciplina o formación de ellos. Entonces tenemos niños sin límites y cuando nosotros los recibimos y queremos poner reglas, llegar a acuerdos, pues a los niños les cuesta mucho trabajo porque no están acostumbrados y entonces los niños empiezan a ver a la escuela como un lugar en donde no se les deja ser, la ven negativamente: "Ahí no me dejan", "no me dan permiso"; porque así lo manejan con sus papás: "Aquí no me dejan ser libre", y esto nos muestra que tiene un concepto erróneo de libertad, que la entienden como hacer lo que uno quiere y desea y creo que no es así. Si algo hemos querido fomentar en ellos es el respeto en todos los ámbitos, y que se puede hacer, decir o actuar como uno quiera siempre y cuando no afectes a las demás personas, porque en el momento que ya empiezas a dañar, ahí ya no es libertad y se presentan problemáticas. Y como te decía, el acceso que los chavos tienen a la información sin regulación alguna, hace que accedan a todas las <u>modas que se ponen en boga. Hoy se habla del narco y todos quieren saber de ello, hablar y ser como ellos. Pero en general, yo los llamaría viciosos de la tecnología con la que pueden acceder a lo que sea en el momento que quieran, y al no tener una figura que lo quíe, pues hacen lo que quieren y se la pasan muchas horas del día y todo esto también para sentir que pertenecen a su grupo de iguales que hacen lo mismo. Los medios de</u></u></p>	<p>Los padres se deslindan de la educación de sus hijos, los hijos sin límites y las repercusiones en el trabajo en la escuela con este tipo de jóvenes.</p> <p>Tendencias culturales, moda, consumismo e identidad.</p> <p>Identidades tecnológicas</p>	<p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>La Sobreprotección (Nardone, Giannotti, Rocchi, 2003; Vinuesa, 2001; Durán, 2010)</p> <p>Subjetivación en la Modernidad Contemporánea. (Lipovetsky, 2000; 2004; 2006; Bauman, 2003; 2007; McLaren, 1998)</p>
---	--	--

<p><u>comunicación tienen un fuerte impacto y ahora se esfuerzan mucho menos por clasificar sus programas, ponen lo que sea y eso reciben nuestros niños. Además hay tantos programas de entretenimiento muy superficiales, pero eso le gusta a la gente, porque no tiene que esforzarse en entenderlo. La vida de la gente se basa en el entretenimiento.</u></p> <p>- <i>Entonces, nos enfrentamos al problema de la economía, porque la cultura representa mayores gastos y no todos tiene la posibilidad de acceder a esto, de ahí que prefieran el entretenimiento, pero lo paradójico, es que para las cosas tecnológicas si se tiene dinero. Los padres se podrán quejar de sus condiciones económicas, pero esto no puede faltar y aquí se vincula mucho a lo que es el consumismo. Vemos a niños y niñas muy pobres y pequeños (de preescolar) pero con un celular de última generación. Otra cosa que quisiera retomar es con respecto a la relación escuela-familia. ¿Cómo estamos en ese aspecto.</i></p> <p>- Pues es muy importante. Nosotros en la escuela implementamos programas para padres de familia con la finalidad de orientarlos y darles algunos elementos para trabajar con sus hijos y de manera conjunta con nosotros los maestros, sin embargo, no asisten. Hay una gran apatía de nuestros padres y mucha prepotencia, porque lo que llegan a decir es: "tú que me vas a enseñar a mí", o ponen de excusa o pretexto su trabajo. Y las que tiene el tiempo no vienen porque es más prioritario las otras cosas que tienen que hacer. <u>Entonces yo creo que la relación escuela-familia es muy importante, pero primero tenemos que reeducar a nuestros padres, concientizarlos de la importancia que tiene que tomen su responsabilidad.</u> Hemos hecho actividades de concientización para que no estén al margen de lo que sucede en la escuela</p>	<p>Sobre el impacto que debería tener la escuela en la comunidad. La escuela como agente cultural</p>	<p>Escuela, Familia y Sociedad (Freyre, 2005; Giroux, 1992; McLaren, 2006; Tenti, 2001)</p>
--	---	---

<p>y sepan que en la medida que participen o se interesen las cosas mejoraran, pero es muy difícil. Hubo un caso el año pasado con un maestro que le puso a sus alumnos de segundo grado calificaciones de 8, 9, 10 y cuando entraron a tercero y se les hizo el examen diagnóstico no sabían sumar, restar, multiplicar, algunos ni escribir bien su nombre. Entonces pues le echan la culpa al maestro, y si tienen razón, pero por qué si se dieron cuenta durante el ciclo que no se estaba trabajando bien y que los niños no mostraban sus aprendizajes por qué no se quejaron o por qué no vinieron a la escuela a ver qué pasaba. <u>Entonces estamos en esa actitud de decir que no es mi culpa y echarle la culpa al maestro, pero esto es deslindarse de las responsabilidades.</u> <u>Los papás basan todo en el consumismo: “Lo importante hijo mío es que tengas tenis de marca, una buena tablet o celular”, pero no importa que seas irrespetuoso, grosero, incumplido, impuntual o que no estés aprendiendo, al cabo es la responsabilidad exclusiva del maestro. O sea, mientras yo te cubro todo lo material porque la sociedad lo dice, me doy por bien servido, está la idea de “eres más mientras más tengas”, y se ha descuidado está parte del ser integro, fomentar los valores.</u></p> <p>- <i>Y con respecto al orden institucional ¿Qué factores consideras dificultan la labor docente? Sabemos que hay maestros de todo tipo, pero, institucionalmente ¿Qué cegueras, omisiones o acciones dificultan la labor docente?</i></p> <p>- <u>Principalmente el apoyo de la autoridad, porque cuando te enfrentas a situaciones difíciles con los padres de familia la autoridad termina dándoles la razón a los padres de familia y entonces eso te quita autoridad. Luego, por más que quieras hacer las cosas bien, la autoridad te dice que no te metas en problemas y</u></p>	<p>Los padres se deslindan de sus responsabilidades de educar y lo suplen con el consumismo.</p> <p>Sobre como los maestros se sienten descubijados por la estructura institucional, lo cual repercute en su disgregación y solipsismo</p>	<p>Crisis de autoridad. (Vinuesa, 2001; Sanabria, 2009; Durán, 2010)</p> <p>Consumismo (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003)</p> <p>Individuación capitalista (McLaren, 2006)</p>
---	--	--

<p><u>que le asigne la calificación que quieren los padres y te enseñan todo el marco normativo por el que te pueden atacar los padres y uno se pregunta y bueno cómo me defiendo. Por ejemplo, en la escuela hay niños autistas y son niños que golpean hasta a los maestros, y bueno los niños tienen los medios para defenderse, pero qué sucede cuando los maestros recibimos esa agresión. En ese caso no hay instancias, no hay nada que te apoye. La consigna es “tú debes sobrellevar al alumno y no meterte en problemas”. Eso ha provocado que no haya un trabajo colaborativo dentro de la escuela. Cada maestro ve por sus intereses y por su bienestar. Si tú te estás metiendo en un problema, pues Dios que te bendiga, a pesar, de que cada problema debería ser del interés de todos.</u></p> <p><u>Ahora bien, todas las instituciones han puesto el acento en los derechos de los niños, lo cual estoy totalmente de acuerdo, pero se les olvida las obligaciones, porque si tuviéramos claro los derechos y las obligaciones entonces habría mayor regulación, pero sólo se les enseña y recalca hasta el cansancio sus derechos y las obligaciones se las pasan por el arco del triunfo. No hay un equilibrio entre el derecho y la obligación, todo se basa en mi derecho a esto o aquello, y volvemos a lo mismo, siempre para el beneficio propio, pero cuando se quiere hablar de obligaciones entonces ya no se está de acuerdo ni dispuesto a aceptarlas, y esto es un problema estructural, fomentado desde las autoridades y los maestros quedamos encajonados en ambas direcciones.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Entonces, como docente se percibe un descubijo institucional y social. En todos los casos se siente como que uno está solo y con sus fuerzas.</i></li> <li>- Así es.</li> <li>- <i>Bueno y por último. ¿Se puede reprobar a un niño?</i></li> <li>- <u>Uy eso es todo un show, porque para</u></li> </ul>	<p>Sobre el desequilibrio entre derechos y obligaciones. Una faceta del individualismo</p>	<p>Individualismo (Lipovetsky, 2000; 2006; Bauman, 2003)</p>
---	--	--

<p><u>poder hacerlo se requiere de un seguimiento exhaustivo totalmente exagerado. Te lo digo así, si tomáramos en cuenta solamente el perfil de egreso de cada grado, reprobáramos al cincuenta por ciento de los alumnos de cada grupo, y se podría decir que es por la culpa del maestro, porque no tiene las estrategias, las formas y lo métodos, pero como muchos padres saben que no pueden ser reprobados sus hijos sin su autorización, entonces no les interesa cumplir con nada, como te decía, entre menor esfuerzo y responsabilidades tengan mejor, y eso no lo ven las autoridades, que eso es una de las causas por las que los niños van arrastrando tantos problemas y los niveles académicos son tan bajos. Todo esto se ve claramente reflejado en la licenciatura. Tenemos alumnos con unas carencias enormes y entonces la institución tiene que bajar sus estándares para poder tener egresados.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Bueno esos serían el caso de los que llegan, pero más bien tendríamos que decir que esta es la razón por la cual no se pasa el examen de Ceneval para ingresar al nivel medio superior, y esto es uno de los factores por las que hay un déficit académico y una eficiencia terminal tan deprimente en este nivel. Todo esto es un problema sistémico en el que se ha deteriorado la educación en todos los niveles.</i></li> <li>- Yo te reitero que es terriblemente grave que se ha tenido que bajar demasiado los niveles y estándares de admisión y de egreso, porque son tales las carencias que si se solicitara lo que realmente se necesita, la universidad al menos no tendría matrícula.</li> <li>- <i>Híjole me dejas muchas reflexiones con todo esto que me platicas. Tenemos una tarea titánica y pues muchas gracias por tu tiempo.</i></li> </ul>	<p>Sobre el deterioro educativo de los alumnos, el bajo nivel académico y las repercusiones en todos los niveles de la educación. Cabe preguntarse, entonces ¿Qué sentido tiene entonces la escuela? Contradicciones en el sistema de evaluación, promoción y certificación de los alumnos y deterioro académico del sistema educativo.</p>	<p>Neoliberalismo en Educación (Aboites, 2016; Gil, 2016)</p>
--	---	---