



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

Ontología de la formación en tiempos difíciles.
Una contribución para y desde la pedagogía.

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
MTRO. JORGE LUIS PAZ VÁZQUEZ

Tutora Principal
Dra. Elsa González Paredes
Facultad de Estudios Superiores Aragón

Comité Tutor:
Dra. María Teresa Reyes Ruíz
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Dra. María Guadalupe Villegas Tapia
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Dr. Ramiro Daniel Macías Ortiz
Facultad de Estudios Superiores Aragón
Dr. Antonio Carrillo Avelar
Facultad de Estudios Superiores Aragón

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, Agosto, 2023



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.



PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD

Yo, **Jorge Luis Paz Vázquez**, estudiante de **Doctorado** en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con número de cuenta **096016707**, declaro que soy autor/a del documento académico titulado:

Ontología de la Formación en tiempos difíciles. Una contribución para y desde la Pedagogía

que presento como trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente.

Certifico que el mismo es fruto de mi trabajo personal, y que no he copiado o utilizado ideas, formulaciones, citas integrales, datos, o ilustraciones extraídas de cualquier obra, libro, capítulo, artículo, memoria, etc., en cualquier formato y soporte, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Me hago cargo de que respetar los lineamientos éticos de autenticidad y originalidad de mi trabajo académico es, en sentido estricto, mi responsabilidad. Soy consciente de que no hacerlo podría hacerme acreedor(a) a sanciones universitarias y/o extrauniversitarias.

Protesto respetar los valores de integridad y honestidad académica y actuar de acuerdo con los principios éticos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cd. Nezahualcóyotl, Estado de México, **07 / 06/ 2023**

JORGE LUIS PAZ VAZQUEZ

Esta PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD debe insertarse en la primera página de todos los trabajos terminales para la obtención de grado.

ÍNDICE

Ontología de la formación en tiempos difíciles. Una contribución para y desde la pedagogía.

Introducción.....	4
1. La perplejidad de la Pedagogía hoy y la comprensión como punto neurálgico. A modo de problematización.....	8
1.1. Los antagonismos de la formación. De lo subjetivo a lo social y viceversa.....	12
1.2. Episteme de la ontología de la formación. Planteamiento Metodológico.....	30 40
1.2.1. Inflexiones Metodológicas.....	
2. Prolegómenos en clave fenomenológica. Elementos filosóficos y sociológicos de la formación.....	49 51 54
2.1. El mundo de la vida como estructura originaria de sentido.....	
2.1.1. El horizonte de sentido como impostura del poder.....	60
2.2. La socialización como dinámica de la formación subjetiva y social.....	66
3. Los antagonismos de la formación y los dispositivos pedagógicos en la era hipermoderna.....	66 73
3.1. Venir al mundo es venir a los dispositivos. El pacto educativo de la familia y la escuela.....	81
3.2. Los dispositivos pedagógicos en la hipermodernidad.....	95
3.2.1. La familia como dispositivo para la individualización y el consumismo.....	119
3.2.2. De la pérdida de autoridad de los padres y madres a la violencia Filio- parental.....	130 136
3.2.3. Pedagogía de la ligereza. La crisis de autoridad y la ruptura del pacto educativo entre escuela y familia.....	143 150 162
4. Consideraciones finales. El individualismo como código del Horizonte Semiótico Ontológico de la Formación.....	

4.1. El Mandato de Individualidad como gramática de la formación.....

Conclusiones.....**Referencias****Apéndices**.....**Introducción**

En las últimas décadas la realidad humana se ha transformado vertiginosamente a tal punto que para algunos los cambios superan por mucho los de los dos siglos precedentes. Esta vertiginosidad cegadora genera desorientación de tal forma que es complicado ubicar las nuevas coordenadas del mundo. Los fenómenos que acontecen rebasan nuestras categorías explicativas porque presentan características conocidas junto con elementos inéditos que hacen difícil su comprensión.

En el campo de las ciencias humanas y sociales que se encuentran de frente al acontecimiento, la Comprensión es una necesidad. En el caso de la pedagogía, o sea, de la formación y la educación que se bifurcan en la dialéctica producción-reproducción, que tienen una lucha interna entre mantener y cambiar, conservar e innovar, sujetar y emancipar, requiere de la superación (*Aufhebung*) hegeliana, es decir, de procesos para sintetizar estos opuestos, sin la negación o supresión de sus elementos como lo proponen algunas perspectivas. Comprensión y superación como principio de transformación.

La presente investigación toma esa dirección, es por ello que se emprendió la tarea intelectual de abrir sus alcances a la ambiciosa pretensión de contribuir a una ontología del presente desde el ámbito de la formación, es decir, escudriñar en los resquicios de lo que somos y estamos siendo, los fenómenos implicados y los elementos determinantes. Para ello las categorías centrales de la investigación son: Formación (subjetiva y social), Comprensión (Hermenéutica), Dispositivos Pedagógicos.

Ahora bien, partimos de la siguiente tesis: cuando la crisis, la fragmentación social, los antagonismos y las diferencias se hacen manifiestas de forma

incontrovertible, las posiciones en pugna se radicalizan (sobreidentificación), sobre todo las correspondientes al orden social vigente. En el proceso de desestabilización y pulverización del orden, este tiende a radicalizar sus signos característicos y los hace circular mediante los dispositivos (Agamben, 2015) existentes o los crea para tal efecto, con la función de interpelar y reidentificar o sobreidentificar a los sujetos, sea por interdictos o por la vía sutil de la seducción (la estratagema de nuestro tiempo) en todo caso por efectos de poder. En ello juegan un papel fundamental los dispositivos pedagógicos hipermodernos.

Entonces, partimos de un momento fundante en la subjetividad del ser humano: la niñez y las relaciones que va teniendo con los otros, lo Otro y los dispositivos pedagógicos, por lo tanto, el análisis de la sobredeterminación (campo discursivo e ideológico) que configura un imaginario y representaciones de lo que debe ser la niñez, así como, sus estrategias de interpelación, de tal forma que podamos comprender sus marcos de referencia, de sentido y acción; lo que los hace pensar y actuar de una cierta manera y, que a pesar, de la multiplicidad de orígenes, circunstancias, lugares, condiciones, estamos ante una impronta cultural que no cesa de amplificar sus efectos para bien y para mal.

En ese orden de ideas, es incuestionable muchos de sus aspectos positivos con respecto a lo que ha sucedido en tiempos anteriores, donde las imágenes y representaciones de la niñez la ubicaban como una etapa de menor importancia, de poca valía, como fuerza de trabajo o como el tiempo de preparación para la vida adulta, es decir, se consideraba un momento vital carente de valor en sí, no por nada era común el infanticidio en la antigüedad, en la edad media y entrando la modernidad la mortandad infantil de causas naturales era elevada por falta de cuidados. (Rosero & Amorocho, 2022) Sin embargo, en el giro del tiempo y con la posición oracular que ha adquirido la niñez, ya tendríamos que mirar de frente y encarar todos sus aspectos negativos que se expanden social y culturalmente. En esto consiste esta investigación en tratar de comprender estos cambios en la formación desde la niñez y su relación con la formación social, sus aspectos retroactivos, dialécticos, sistémicos y subjetivos.

Pero, como el punto de vista crea el objeto (Saussure) y, ante la imposibilidad de erradicar la subjetividad del que escribe, la presente investigación también es producto de las implicaciones directas y concretas con el objeto, las experiencias, los aprendizajes y las vivencias durante los años que trabajé en la educación básica. Es producto, entonces, del asombro, perplejidad e indignación acumuladas a lo largo de los años; producto de la perplejidad frente a la forma de relacionarse de padres, madres e hijos, lo que dicen y cómo actúan. Es por el asombro frente a los arrebatos de hijos e hijas con sus padres y cómo estos viven azorados y esclavizados a sus impulsos y deseos y, que luego padecen los maestros, maestras y sus compañeros. La incredulidad que genera las acciones y reacciones que tienen en la escuela, las formas de resolver problemas, la imagen que tienen del docente, el antagonismo de una exigencia recalcitrante hacia el maestro y la escuela, a la vez que la desvalorización y los condicionamientos que imposibilitan realizar estas exigencias.

Es producto de la indignación que genera ver cómo algunos docentes viven con miedo, frustración, impotencia frente a los estudiantes, padres de familia, autoridades. Que viven bajo la presión permanente de cumplir responsabilidades y exigencias sin las condiciones necesarias para llevarlas a cabo y es producto de la inquietud (tanto como desasosiego como por interés intelectual) generada por las repercusiones que tiene esto en nuestra cultura y que provoca fenómenos virales como los lords, ladies, mirreyes y whitexicans, que son expresiones de violencia subjetiva (Zizek, 2013).

Por lo tanto, es producto de la perplejidad, inquietud y asombro que sobrevienen al mirar las múltiples caras de la violencia subjetiva, que por más espectacular, sensacional, turbador o conmovedor que parezcan, al mirarlas de sesgo, aparecen los contornos del monstruo que yace en las profundidades, de lo Real lacaniano, bajo la superficie de la normalidad y de la naturalidad. Es la violencia sistémica y simbólica (Zizek, 2013), que viene como *imprinting* cultural y que por invisible nos desactiva y hace chocar virulentamente en los antagonismos y síntomas de la formación. Estas son las motivaciones de esta investigación y sus intenciones comprensivas y superadoras.

Ahora bien, el trabajo se divide en cuatro capítulos. En el primer capítulo se construye la problematización y el objeto de estudio, para luego hacer el planteamiento de las preguntas de investigación, exponer los motivos, tomando en consideración la importancia del docente como agente de la educación. También se encontrará el planteamiento metodológico y los modos de proceder durante la investigación del campo empírico, así como, la manera de interpretar la información recabada.

El segundo capítulo es una introducción a los fundamentos fenomenológicos clásicos de la formación. La formación es un fenómeno humano en el que intervienen muchos procesos y fenómenos que para ser comprendida se requiere de una perspectiva multirreferencial y multidisciplinar (Sociología, filosofía, psicología). Este capítulo tiene como finalidad sintetizar las formas en que se ha hablado de la socialización, la sociabilidad, la construcción de la identidad, el nacimiento y como somos arrojados al mundo simbólico, que son parte de los procesos que intervienen en la formación, para actualizar y superar algunas de sus explicaciones o presupuestos de acuerdo a los hallazgos empíricos y así hacer una reelaboración de que sirva como marco explicativo de las nuevas realidades.

El tercer capítulo es el entrecruce entre el dato empírico, el estado del arte, la teoría y las posibles interpretaciones que se pueden hacer de los fenómenos actuales de la formación, tanto a nivel subjetivo como a nivel social. En este apartado se busca dar cuenta de los dispositivos pedagógicos anteriores y nuevos que son la mediación de los sujetos con el mundo, por lo tanto, que establecen marcos de sentido y regulaciones para el ser y estar en el mundo desde el nacimiento. Se pone énfasis en el aspecto simbólico, en la experiencia y en las ideologías hegemónicas como dimensiones onto-epistémicas de la formación. En este capítulo se trata de establecer como el poder y la violencia atraviesan la formación (subjetiva-social) y con ello se delinea un horizonte histórico particular.

En el último capítulo se realizan algunas consideraciones finales a modo síntesis interpretativa escrita en la forma de teoría, como esbozo de las posibilidades explicativas que devienen del producto final de la investigación

poniendo de relieve lo que a nuestro modo son los aspectos centrales sobre los que se tienen que ejercer la crítica y construir la alternativa. Después las conclusiones finales y el fin del trabajo. Espero que lo que sigue sirva para quien lo lea como un trabajo que muestra la multidimensionalidad y los muchos caminos desde donde se puede abordar la formación y hacer investigación pedagógica.

1. La perplejidad de la Pedagogía hoy y la comprensión como punto neurálgico. A modo de problematización

Son tantas las transformaciones que ha experimentado el mundo; cambios vertiginosos, multidimensionales que se han dado en todas las direcciones y niveles de la realidad. Una trayectoria que viene del siglo XX y que se ha intensificado en las últimas tres décadas; producto de la imaginación y creatividad humana que, a pesar de ser los responsables, el grado de asombro y fascinación es equivalente a la inquietud y desconcierto que todo aquello nos ha generado.

En esta época, independientemente de los contextos y de las especificidades espacio-temporales, las sociedades de todo el orbe y sus territorios –sin obviar las dinámicas combinadas, desiguales y adaptaciones particulares- tienen una inercia homologa, una tendencia tecnologizante con implicaciones ecológicas, geopolíticas, económicas y culturales. Una lógica acompañada de un ideario constitutivo y constituyente de la semántica global que sobredetermina la formación de las subjetividades y los espacios que habitan.

La expansión y el crecimiento demográfico de las zonas urbanas y sus megalópolis, es ejemplo de lo antes dicho, donde se concentra la mayoría de la población: 55% a nivel mundial, alrededor del 81% en Latinoamérica y más del 78% en México (ONU, 2016; BM, 2018; CEPAL, 2019; INEGI, 2016), sin embargo, su desarrollo y expansión se ha dado de manera desigual en el que se pueden distinguir dos modos que se mezclan y contraponen a la vez.

En algunos casos las megaciudades se han expandido de forma irregular y desorganizada (Ciudad de México, Rio de Janeiro, Bogotá) que como manchas voraces consumen todo a su paso; otras en la versión *Smart City* (New York,

Tokio, Londres) que se caracterizan por su sostenibilidad, la infraestructura tecnológica en comunicación, información, movilidad, seguridad y vigilancia, el uso de energía limpia, robotización, entre otras. Las combinaciones de estas formas y sus características son variadas de acuerdo a la ciudad y el país del que se hable, pero en cualquiera de los casos, la concentración económica y el proceso de urbanización es una constante, con todos los problemas de asentamiento, distribución económica, oferta, demanda y competencia laboral, movilidad urbana y social que eso implica.

La racionalidad tecnocientífica y económico política que nos ha direccionado, es producto y productora de los cambios introducidos -siguiendo la distinción que hace Habermas (2002b): en el sistema-mundo, 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; y en el mundo-vida, el espacio de las experiencias y vivencias del ser-en-el-mundo (*Dasein*) en relación a un proyecto histórico cultural.

Esta racionalidad que ha impactado contundentemente en ambos registros de la realidad (Sistema-Mundo y Mundo-Vida) se le ha denominado y significado de muchas maneras en el ámbito intelectual: aldea global, globalización, glocalización, era digital, sociedades postindustriales, de la información, del conocimiento, del riesgo, de la transparencia; (*pos, híper, trans, alter, tardo*) modernidad, (*tecno, híper, turbo*) capitalismo, (*neo, pos, de*) colonialismo, sistema capitalista heteropatriarcal, orden neoliberal, neodesarrollismo, neoextractivismo, etc., categorías con las cuales se busca explicar y comprender, desde diversas posiciones epistémicas y políticas, la multidimensionalidad de los fenómenos, la vertiginosidad de los acontecimientos, las nuevas formas de organización social, de explotación, opresión y control, que por inéditos son inextricables y una clara indicación de las convulsiones que atraviesa la humanidad.¹

¹ Véase la guerra tecnológica entre Estados Unidos y China por el dominio de la 6G, de la cual todavía no tenemos idea cómo impactara la dinámica de las sociedades y la vida de los individuos. (Roberts, 2019; Martín, 2021; El Economista, 2021)

Por supuesto que no es posible que los fenómenos y acontecimientos de nuestro mundo sean agotados por ninguna de dichas categorías, pero, hay que advertir que esta explosión de significantes es debido a la complejidad dinámica de las sociedades donde fenómenos 'glocales' (García, 1995; Valencia, 2016) -entendiendo el concepto como aquello que se gesta en un espacio geopolítico determinado pero que tiene relaciones causales y determinaciones dialécticas local-globales- producen antagonismos sociales que imposibilitan la identidad plena de los fenómenos (Laclau & Mouffe, 2001), lo que genera un estado de ambivalencia y polisemia de significados que desestructuran el campo discursivo o universo simbólico y, en esas condiciones lo social es empujado al interregno de la crisis.

A pesar de ello, los diversos paradigmas explicativos aportan elementos analíticos diferenciales desde las ópticas y dimensiones en las que se concentran, pero también presentan coincidencias en sus diagnósticos, y este es uno de los aspectos centrales que se busca rescatar en esta investigación, pues resulta de suma importancia romper con la inercia de fragmentar y polarizar las perspectivas exclusivamente en pos de 'posicionamiento' -científico en el mejor de los casos, publicitario en el peor.

Las diversas coincidencias existentes en las distintas perspectivas es algo que debemos aprovechar con el afán enriquecer nuestros marcos de referencia y comprender a cabalidad las múltiples concreciones de nuestra realidad y de las problemáticas que presenta, pues en este mundo interconectado, las influencias se dan en direcciones múltiples, con efectos y ajustes globales-locales, que gestan interdependencias multidimensionales y producen realidades, retos y problemas cada vez más complejos con repercusiones simultáneas en diferentes partes del mundo, escenarios que han sobrepasado la capacidad de los Estados para dar respuesta, como nos ha mostrado recientemente la pandemia del coronavirus (Covid-19).

Lo mismo podríamos decir con respecto a otras problemáticas globales con su particular incidencia local, a saber: el desastre ecológico, la sobreexplotación de los recursos y las personas, sobreacumulación, polarización económica,

pobreza, migraciones masivas, terrorismo; exacerbación del racismo, fascismo, xenofobia, es decir, una 'violencia sistémica' (Zizek, 2013) que se manifiesta de tantas maneras en cada Estado-Nación y en cada una de sus regiones.

En México y el resto de América Latina, sucede, además, una progresiva concentración de la riqueza, pauperización, desigualdad, desempleo, subempleo, empleo informal; el agobio del crimen organizado, la expansión exponencial de una red de negocios ilícitos, guerras informales (Segato, 2016) entre bandas delictivas, feminicidios, desplazamientos y desapariciones forzadas. Dichas problemáticas además vinculadas con la pérdida de la soberanía del Estado – aunque no su papel central como muchos lo piensan-, el creciente distanciamiento con la sociedad y la aparición de un 'segundo estado' (Segato, 2016; Segato en Vericat, 2004) o aparato paraestatal donde distintas corporaciones (legales e ilegales) se apropian de los territorios, sus recursos y las personas que los habitan.

La corrupción, la infiltración o connivencia institucional con el crimen organizado (Castells & Calderón, 2019; Zabala, 2018; Valencia, 2016), las violaciones a los derechos humanos, la falta de voluntad política, la incapacidad jurídica, la pérdida de legitimidad y credibilidad de las instituciones y el descrédito de los partidos políticos que congregan a los supuestos representantes de la ciudadanía, todo esto genera un clima de incertidumbre, desconfianza, inseguridad, odio y miedo, generalizados en la sociedad.

Ahora bien, negar, rechazar, mirar a otro lado o tomar una actitud cínica ante estos problemas multidimensionales estatales y paraestatales –como lo hacen algunos políticos, figuras públicas o intelectuales- produce una forclusión sistémica que retorna en lo Real (Lacan) como 'segunda realidad' (Segato, 2018), antagonismos (Laclau & Mouffe, 2001; Zizek, 1992) y efectos distorsionantes de 'violencia sistémica' y violencia subjetiva' (Zizek, 2013). Dicho de otro modo, negar y rechazar que enfrentamos graves problemas, los expulsa del registro simbólico de los sujetos, sin embargo, estos significantes suprimidos se manifiestan (retornan) de forma fantasmática y espectral, es decir, al no poder simbolizar-se,

no se pueden designar, sin embargo, sus efectos se hacen presentes de forma inesperada, se manifiestan de modo imprevisible o de manera amorfa y violenta.

En este conjunto de circunstancias y situaciones, en este estado de las cosas ¿cómo lo viven o experimentan las personas? ¿Cómo se integran todos estos problemas en el tejido de la subjetividad y la intersubjetividad? ¿Cómo se traduce en la formación de los sujetos y de lo social? ¿Cómo está delineada la pedagogía de nuestro tiempo en tanto horizonte de la formación? ¿Cómo se entreteje el horizonte de la formación dadas estas condiciones de posibilidad en el mundo-vida y el sistema-mundo?

1.1 Los antagonismos de la formación. De lo subjetivo a lo social y viceversa

Digamos que, a la morfología de nuestra sociedad actual, con los fenómenos y manifestaciones discordantes que se han mencionado, le corresponde fenómenos correlativos en el ámbito subjetivo. Es indubitable la relación de la formación social o formaciones sociales con la formación y agencia subjetiva, lo cual no implica la preponderancia de uno u otro registro de la realidad sino relaciones de positividad y negatividad y, manifestaciones de síntomas y antagonismos en diferentes gradualidades.

El síntoma, siguiendo la perspectiva de Slavoj Žižek (1992; 2017), es una huella, algo que está ahí pero no está; es algo espectral o fantasmagórico; un elemento constitutivo que a la vez obstaculiza la constitución, es decir, es un antagonismo original dislocante que resiste la simbolización. El antagonismo -en esa misma línea argumentativa- lo entiende Ernesto Laclau (2014; 2001; en De Alba & Peters, 2017) como el límite en la constitución de todo espacio objetivo: es lo Real en lo social. Ambos autores utilizan lo Real en sentido lacaniano como una experiencia de dislocación en el tejido subjetivo y social que es producido por aporías en el registro de lo simbólico, “algo por lo cual está en guerra consigo” (Laclau en De Alba & Peters, 2017, p. 298), imposible de simbolizar y que impide el cierre de la totalidad subjetiva y social.

Una manera de explicar gráficamente lo que implica lo Real según lo dicho, son los imanes del mismo polo que se repelen. Cuando enfrentamos el mismo

polo de dos imanes, no hay posibilidad de unión (cierre), siempre queda un espacio vacío (imposible de simbolizar) entre los dos, una fuerza actuante como campo inaccesible. Este campo inaccesible, aunque no podamos verlo, está actuando en la conjunción de los imanes, determina su direccionalidad en sentido contrario a las intenciones de unirlos.

Ahora imaginemos la primera vez que alguien estuvo ante este fenómeno, para lo que pido poner en suspensión la consabida explicación física. Cómo habrá sido para las primeras personas experimentar una fuerza invisible (fantasmagórica) actuando entre dos metales, que al intentar unirlos tienden a repelerse sin causa aparente; imaginemos la experiencia vivida ante la imposibilidad de explicar, comprender y simbolizar esa presencia ausente. Efectos y experiencias similares suceden en el campo de lo subjetivo y lo social que más adelante se detallará en casos concretos.

Los síntomas y antagonismos, como efectos dislocantes, producen una imposibilidad en lo social y lo subjetivo. Entonces, a la apertura propia o imposibilidad de cierre de las formaciones sociales, corresponde la apertura subjetiva o incompletud. Sin embargo, en el despliegue temporal de tal o cual formación social o de la propia existencia de un sujeto, existen niveles de estabilidad, equilibrio y mantenimiento, a partir de lo cual se logra una identidad con cierta plenitud, por supuesto, mientras que, de manera concomitante, se gestan gradualmente diferenciaciones radicales y termina por manifestarse la escisión original de la formación social o subjetiva.

En ese caso, partimos de la siguiente tesis: cuando la crisis, la fragmentación social, los antagonismos y las diferencias se hacen manifiestas de forma incontrovertible, las posiciones en pugna se radicalizan (sobreidentificación), sobre todo las correspondientes al orden social vigente. En el proceso de desestabilización y pulverización del orden, este tiende a radicalizar sus signos característicos y los hace circular mediante los dispositivos (Agamben, 2015) existentes o que crea para tal efecto, con la función de interpelar y reidentificar o sobreidentificar a los sujetos, sea por interdictos o por la vía sutil de la seducción (la estratagema de nuestro tiempo) en todo caso por efectos de poder. Esto

genera reacciones y resistencias en tanto posiciones radicalmente enfrentadas que luchan por hacerse de la hegemonía, lo cual puede producir un nuevo orden y nuevas subjetividades o un 'efecto lampedusa': que todo cambie para que todo siga igual.

Esquemáticamente, en esta dinámica de la formación, en los procesos limítrofes de lo dado/dándose, producción/reproducción, orden/caos, identidad/incompletud, apertura/cierre, determinado/indeterminado, intervienen la contingencia, la necesidad, la potencialidad, las decisiones, la agencia, lo inédito, la retroacción y lo preexistente.

La problematización de estas dinámicas en ámbitos concretos de nuestra sociedad desde una perspectiva pedagógica, nos conduce ontológica y epistemológicamente al análisis de la formación subjetiva. A la formación porque es el objeto de estudio de la pedagogía o si se quiere, uno de sus campos problemáticos, la cual implica tener como referencia inicial el ámbito de la facticidad de la existencia, partiendo de sujetos concretos, sus experiencias, sus narraciones, que como correlatos de otros, sirve para entretener un gran relato vinculante de contemporaneidades, no importando la lejanía geográfica, pues lo que se pone en juego es la correlación e interdependencia dadas las condiciones de posibilidad de nuestro mundo globalizado y no por eso obviando las especificidades históricas o la historicidad de las particularidades locales.

Las particularidades -en términos musicales- tienen resonancia (en el sentido de acompañamiento o desenvolvimiento) como realce y exaltación en la trama principal (hegemonía o lógica dominante), pero que en momentos de disarmonía (turbación), suenan chirriantes, ensordecedoras y desarticuladas, incluso pueden superponerse a la melodía central, dicho en términos coloquiales, las personas (y las particularidades) participan en la reproducción y éxito del orden social, pero también en su transformación, sobre todo en tiempos de desestructuración y coyuntura cuando se controvierde al orden, cuando el orden se pone en crisis.

Ahora bien, "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 sistema-mundo y del mundo de la vida. Algunas de las formas que adoptan los síntomas en el interregno de la crisis es el barroquismo y lo kitsch y, en general los excesos y el extremismo. Para los griegos era "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, 1996, p. 17). Contrario a la idea muy difundida de la crisis de los valores, lo que se postula es que en la tardomodernidad la *hybris* aparece como parte de los síntomas mórbidos de la escalada paroxística de los valores y signos del sistema.

En ese orden de ideas, problematizar la formación teniendo en cuenta las problemáticas estructurales mencionadas en el apartado anterior, implica moverse en distintos registros macro-micro espacio-temporales de la vida social y cultural en relación a procesos de subjetivación. La(s) cultura(s) implica(n) lenguaje, la producción humana, valores, regulaciones, sistemas de sentido, aspiraciones, epistemes, etc., es decir, es una matriz con un código semiótico ontológico (De Alba & Peters, 2017; De Alba, 2016; De Alba, 2014) que condiciona y posibilita las decisiones, las acciones y, en general, un ser y estar en el mundo en un determinado horizonte histórico.

Es necesario superar la "microvisión" al momento de explicar los problemas sociales. El concepto de horizonte histórico del cual habla Ferraroti (1991) intenta captar el nexo de condicionamiento recíproco que conecta los diferentes niveles de experiencia del individuo, y establece relaciones entre estos niveles y el plano macrosistémico estructural, a fin de fijar los primeros elementos de una dialéctica relacional en la que naturaleza y cultura, ambiente e historia, sistema, clase, grupo e individuo establecen entre sí una relación necesaria y, al mismo tiempo, previsible. La propuesta de horizonte histórico de este autor alerta sobre la necesidad de "mirar lo vivido" sin desligarlo de sus contextos. (Castellano, 2004, pp.138-139)

En ese sentido, hablar de horizonte histórico en relación a la subjetivación, implica concebirlo también como un horizonte pedagógico o de formación donde se establecen relaciones históricas (macro-micro espacio-temporales) de ponderación con respecto a mecanismos, estrategias, políticas y tecnologías del

yo mediadas por distintos dispositivos, entre los que destacan primordialmente los dispositivos pedagógicos.

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, pp. 291 y ss. Cursivas mías)

La experiencia de sí original -a decir de Laclau y Zizek siguiendo el psicoanálisis lacaniano- es una experiencia de la falta, de incompletud, que se da en el momento de nacer cuando el niño empieza a tomar consciencia de su individualidad y de su estar separado del mundo, distinto a la experiencia en el vientre materno donde experimentaba continuidad y unicidad de él con su entorno. Esa experiencia posterior al nacimiento se funda como una falta original a partir de la cual se estructura la subjetividad signada por la imposibilidad de plenitud. Lo que sigue al experimentar esta falta originaria son los procesos de subjetivación mediante identificaciones dentro de estructuras sociales que llenen la falta, por lo tanto, la experiencia de sí original como punto de partida de la formación está estrechamente ligada a la falta, los otros y lo Otro (orden simbólico).

En el apartado anterior hablábamos de algunas de las problemáticas que enfrentamos en nuestro contexto nacional y nos preguntábamos: ¿cómo viven o experimentan las personas dichas problemáticas? ¿Cómo se integran todos estos problemas en el tejido de la subjetividad y la intersubjetividad? ¿Cómo se traduce en la formación de los sujetos y de lo social?

Existen muchas maneras de abordar estos cuestionamientos, diferentes puntos de partida. Para el caso de esta investigación pedagógica, metodológicamente planteamos el inicio a partir de una fenomenología de problemas en la vida cotidiana. ¿Cuáles problemas? ¿Responder directamente cómo viven o experimentan las personas las problemáticas enumeradas? Esta forma era una de tantas, pero acceder a la ontología de la formación, es decir, cómo llegamos a ser lo que somos, puede tener un punto de acceso que no esté comprometido por la tensión -por decir lo menos- que implica experimentar las

problemáticas estructurales, o sea, los síntomas sociales que se manifiestan principalmente en la forma de retorno de lo Real como revival de hechos traumáticos y que como tal están fuera del registro de la conciencia crítica ya sea por normalización, naturalización supresión o forclusión.

Entonces tenemos el dilema de cuales problemas indagar y de quienes, sin perder de vista que el centro de saber organizador de la investigación es la Pedagogía, entendiendo sus objetos de estudio y campos problemáticos desde una epistémica de la complejidad y multirreferencialidad (Ducoing, 2016; Zuluaga, 2015, Orozco, 2009; Morin, 2001; Ardoino, 1993), pues presuponen dimensiones varias de la realidad y fenómenos sincrónicos de corto, mediano y largo alcance en el espacio y el tiempo.

Desde esta perspectiva la Pedagogía que tiene como objeto de estudio a la formación, 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 como categoría, se convierte en un eje articulador, de mediación y confluencia de lo macro y microsocial como constituyentes de la subjetividad.

La formación entendida como un nodo entre lo subjetivo y social, que a su vez se articula a una categoría epistémica y metodológica central de la investigación, a saber: *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), la cual posibilita el acceso a una ontología de la formación dentro de nuestro horizonte histórico en la manera que se ha definido. Teniendo lo anterior como matriz epistémica de la investigación, una fórmula, por lo tanto, que se verá desarrollada en todo el trabajo es la propuesta por Morin (2010): “pensar global/ actuar local; pensar local/ actuar global” (p. 54).

Al comienzo de la problematización se reflexiona sobre problemas sistémicos-estructurales y la racionalidad hegemónica que direcciona el sistema-mundo, en la inflexión de la perspectiva analítico interpretativa, las preguntas de investigación van orientadas a localizar el objeto de estudio, teniendo como marco

el campo problemático de la pedagogía y tomando como eje articulador las implicaciones y correlaciones de los problemas estructurales 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 las unidades básicas sociales que son las familias y las escuelas, constituidas en zonas urbanas -donde mayoritariamente se concentra la población- como el espacio de interés de esta investigación.

Allí en esos espacios microsociales es donde da comienzo la ontología de la formación, en donde se constituyen las relaciones entre padres, madres, docentes, niños y niñas, como los filamentos que conforman la urdimbre social. Además de localizar o circunscribir el objeto de estudio, de “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, este momento de la investigación es clave para enlazar las dimensiones micro y macro de la ontología de la formación.

Pero la cuestión es cómo indagar estos aspectos específicos desde una perspectiva pedagógica, o sea, de cara a la formación en términos de subjetivación, y que no parezca una investigación en el ámbito sociocultural de cara a la formación social, aunque multirreferencialmente exista correlación -como se ha estado insistiendo- por las coordenadas epistémicas que implica una Ontología de la Formación.

Más adelante se detallará el proceso metodológico con respecto al acercamiento al campo empírico y a los sujetos de estudio (S-S), lo que me interesa destacar en esta problematización es algunos de los hallazgos que sirven como articulaciones con lo que se viene exponiendo teóricamente de la correspondencia formación social y formación subjetiva en relación a los problemas que se han mencionado en el apartado anterior y tratando de contestar las preguntas: ¿cómo viven o experimentan las personas dichas problemáticas estructurales? ¿Cómo se integran todos estos problemas del orden sistémico en el tejido de la subjetividad y la intersubjetividad? ¿Cómo se traduce en la formación de los sujetos y de lo social?

En lugar de preguntarnos como se traduce aquello en esto, podemos preguntarnos concretamente ¿Qué problemáticas existen actualmente en el orden de la vida cotidiana en los espacios de la familia y la escuela? Si hacemos mención de algunas de las posibles respuestas tendríamos réplicas de lo ya dicho, o sea, problemas de pobreza, violencia, desempleo, etc., y el punto de partida sería sociocultural o socioeconómico, pero al preguntarnos eso mismo en términos de la agencia de los sujetos en cuanto a la formación, la pregunta se traslada de la familia-escuela, a los padres-madres y maestros: ¿Cuáles son los problemas que enfrentan los maestros y madres-padres con respecto a la educación de los niños?

Planteado de esta manera nos pone de cara a la trama significativa, es decir, a las interacciones, experiencias, acciones, palabras, saberes, así como, frente a los retos, dificultades, limitaciones, tensiones y malestares que se gestan en la vida cotidiana. Permítaseme, entonces, introducir la respuesta desde mi propia experiencia como sujeto de la formación, como parte del fenómeno y de las problemáticas de este fenómeno, como testigo, como observador atento, como *flâneur* escolar.

La experiencia en la educación básica (11 años, en preescolar y primaria) como docente y directivo, me permitió estar en contacto directo con la comunidad educativa (maestros, alumnos, padres de familia o tutores y autoridades académicas); conocer la dinámica y la vida de las escuelas en las que laboré y de alguna manera de aquellas que pertenecían a la zona escolar de adscripción (coordinación administrativa y pedagógica de un cierto número de escuelas según un determinado espacio geográfico), ya que en las reuniones periódicas, denominadas Juntas de Consejo Técnico Escolar (JCTE) de la Zona, que se llevan cada mes durante el ciclo escolar, los directivos de cada escuela exponen las problemáticas que enfrentan en relación a la aplicación de la normatividad, los planes y programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje, la relación entre docentes, maestros y padres de familia, las incidencias, los accidentes y, problemas en general.

Esto lleva a lo siguiente: Ya sea como maestro o directivo, estar a cargo de alumnos requiere de una gran cantidad de conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos y una capacidad de respuesta inmediata ante las contingencias cotidianas; es preciso conocer las características cognitivas, emocionales, sociales y culturales de nuestra comunidad y tener la capacidad de anticipar las posibles reacciones de los diferentes actores; es importante ser preciso y conciso en la forma de comunicar y establecer acuerdos con los diferentes actores que intervienen en las situaciones diarias, además del compromiso, paciencia, empatía, interés, respeto, incluso, inculturación y aculturación que posibilite el contacto cultural.

Suponer que, con solamente conocer los planes y programas de estudio, seguir la normatividad vigente y tener más o menos una cierta vocación didáctica es suficiente para atender las necesidades del aula y la escuela, es, por decir lo menos, una visión muy reduccionista de lo que acontece en el ámbito, a pesar que ello es ya un reto permanente y complejo para los maestros. Claro que hay rutinas que aligeran el peso de estas complejidades, pero el trabajo del maestro permanece de frente a la contingencia, la urgencia y el cambio, sea afrontado o no.

Entonces, cada miembro de una comunidad educativa constituida en torno a la escuela se asume de manera distinta. La integración de cada uno se da según los grados y niveles de responsabilidad que cada quien asuma en cuanto y en tanto el rol que le corresponde. En cualquier caso, es preciso encarar la dinámica de la escuela y resolver toda clase de problemáticas e incidencias de distinta naturaleza, muchas en el orden formal de lo escolar: inscripciones, bajas, inasistencias, dificultades de aprendizaje que varían de acuerdo a la unidad de conocimiento, adecuación programática, las formas de interrelación entre los integrantes de la comunidad escolar, entrega de planeaciones, atención a las necesidades de cada alumno, inclusión, estrategias didácticas y uso de recursos didácticos, evaluación formativa y calificación, implementación de los programas especiales (Ecología, Salud y Seguridad, de Lectura, Asociación de Padres de Familia, Consejos de Participación Social) y actividades extracurriculares

(festivales, ceremonias cívicas, inicio y fin de ciclo, efemérides, etc.), rendición de cuentas a los padres de familia y a las autoridades, Juntas de Consejo Técnico Escolar, los Cursos de Actualización Docente, seguimiento de los comunicados de las autoridades, etc.

Por otro lado, tenemos, procesos, problemáticas e incidencias no propiamente de la formalidad del ámbito escolar y, sin embargo, que tienen una fuerte repercusión tanto en la dinámica escolar, como sujetos de la formación. Es bien sabido que los contextos culturales, lingüísticos, el capital cultural y económico, y los antagonismos sociales como aspectos dados, como parte del entramado del mundo de la vida, son marcos presubjetivos que anteceden a la formación en cualquiera de sus posibilidades, entre ellas la educación escolar. Dichos contextos engendran sus propias necesidades, enigmas y asuntos a resolver que son condición de la formación subjetiva y social.

La presente investigación al llevarse a cabo con sujetos del contexto urbano de la Zona Metropolitana del Valle de México, específicamente de la Ciudad de México (CDMX) y del Estado de México presenta características que dotan de cierta particularidad y a la vez generalidades relativas a este tipo de contextos ciudadanos que se pueden encontrar en otras entidades o incluso en otros países. El Valle de México es la zona de mayor concentración poblacional con más de 21 millones de habitantes (Blanco, 2021) y es el centro financiero, económico, político y cultural del país. Es una de las zonas urbanas más grandes del mundo, aunque también una de las más desiguales, entre otros factores, por un alto porcentaje de desempleo y de empleo informal, que se traduce en una seguridad social deficitaria, entre otras de las causas del alto índice de delincuencia y violencia.

Teniendo esto como telón de fondo ¿Cuáles son los problemas que enfrentan los maestros y madres-padres con respecto a la educación de los niños? ¿cuáles son esas problemáticas o incidencias no propiamente de la formalidad del ámbito escolar y que, sin embargo, tienen una fuerte repercusión tanto en la dinámica escolar, como sujetos de la formación?

Continuando con el análisis retrospectivo de mi experiencia en educación básica. Muchas de las maestras, sobre todo las recién egresadas de carreras

como Psicología de la Educación, Ciencias de la Educación, Pedagogía, llegaban a sus grupos asignados con la mejor actitud, repitiendo como mantra que *cada ser humano es único e irrepetible*. Influenciadas por el constructivismo, la Escuela Nueva, la psicología de las inteligencias múltiples y unos pincelazos de la Pedagogía Crítica, llegaban con la intención de empatizar y crear un espacio de seguridad y diálogo con sus alumnos de tal forma que sea posible lograr aprendizajes significativos. La consigna era contrarrestar la educación tradicional, es decir, la homogeneización en el comienzo, romper con la verticalidad maestro-alumno, y convertir a la escuela aburrida en una escuela divertida.

Un ejemplo del que se habló mucho en las juntas de consejo técnico de directores fue el de una maestra recién llegada a una escuela pública -del noreste de la Ciudad de México (antes Distrito Federal). Una pedagoga egresada de la FES Aragón-UNAM, a la que se le asignó 6° de primaria, llegó al salón con una variedad de dinámicas y técnicas para hacer lúdicos y divertidos los contenidos. Les solicitaba a los alumnos que eligieran los temas que querían trabajar y si se sentían aburridos hacía dinámicas de relajación, ponía películas o videos de youtube, escuchaban música, entre otras acciones. También para llamar su atención les hablaba sobre temas controversiales y tabú (cómo tener sexo y cómo protegerse, sobre la diversidad sexual, feminismo, etc.) mostrando su apertura: Que sepan que es la maestra buena onda y alivianada.

Así seguiría, hasta que al terminar el segundo bimestre (ahora las evaluaciones son trimestrales) ya era evidente que 'el imperio' de sus alumnos - por utilizar la expresión de Rousseau (2011)- había crecido tanto que ya había perdido el control de ellos, es decir, las demandas particulares de los alumnos eran cada vez mayores, de tal forma que se hacía imposible complacer a cada uno, entonces, seguir el programa se hacía más complicado pues si no era algo divertido, chusco, agradable para cada uno, cualquier actividad y contenido, era rechazado con desagrado y hastío por unos o por otros dado el grado de atomización del grupo. Ese grupo había obtenido el mejor desempeño de la escuela durante el año anterior, tanto en las evaluaciones internas como externas,

sin embargo, al terminar el 6°, el grupo presentó el más bajo desempeño y un alto nivel de rezago en cuanto a los contenidos del ciclo escolar.

Como era de esperarse los padres de familia comenzaron a quejarse. Durante el primer bimestre la maestra sorteó las quejas con la justificación de la importancia de establecer confianza, seguridad en el grupo -argüía- que un buen clima dentro del aula favorecería el aprendizaje. Sin embargo, para el segundo bimestre ya era insostenible lo dicho. Todos los padres de familia le reclamaron que no hacía nada, que solamente entretenía a los alumnos pero que con respecto al ciclo anterior no habían aprendido casi nada.

Dicho sea de paso, fueron los mismos padres que se quejaron, sobre todo en los primeros bimestres de un ciclo escolar anterior, de la docente en turno por ser exigente y poner demasiadas actividades en el aula. Decían que era una tirana y que tenía a los niños asustados, estresados y no querían ir más a la escuela. Después la mayoría de los padres de familia cambió de opinión porque comenzaron a ver los resultados y el avance en sus hijos, sin embargo, un grupo de mamás no dejaron de levantar quejas contra la maestra por la 'abrumadora' forma de trabajar con el grupo. Pues ese mismo grupo de madres encabezaba ahora la protesta con la nueva maestra comparando el trabajo actual con el desempeñado por la maestra del ciclo anterior, así que el cierre de ciclo fue complicado, con muchas fricciones y el colmo de la situación sucedió cuando la maestra les quiso enseñar a sus alumnas a poner el condón con la boca.

Así como este ejemplo, son muchas las historias parecidas que sucedían en las otras escuelas de la zona escolar. Aunque lo que me interesa resaltar no son los resultados académicos, sino la pérdida de control del grupo y la imposibilidad de trabajar con los alumnos en esas condiciones, así que era un lugar común, en los docentes y los directivos, hablar sobre la falta de control y límites de los alumnos, relatar en diversas ocasiones, los casos y problemas que se ocasionaban cuando los niños y niñas inventan cosas en la escuela y en la casa, las dificultades para tratar con estos y los padres de familia y cómo estos instigan el menosprecio y el descrédito de las maestras con otros padres, llegando

a los casos en los que la violencia escalaba hasta la propia integridad física de los docentes.

Quizás hasta este punto se puedan inferir algunas conclusiones, y alegar distintos aspectos sobre el papel, la formación y las estrategias del docente, sin embargo, el problema que se trata de comprender trasciende la relación maestro-alumno, pues por otro lado, al observar las formas de trato entre padres de familia e hijos o con los abuelitos que se encargan de estos y, al platicar con ellos durante los diagnósticos, juntas o entrevistas varias que se dan durante el ciclo escolar, muchos de ellos, incluso aquellos que se quejan de las maestras y maestros (que consideran rígidos, estrictos o cualquier otro apelativo negativo con el que se refieren a ellos), expresan la impotencia que experimentan en la educación de sus hijos, por desobediencia, no poder controlarlos y porque hacen lo que quieren a la hora que quieren; algunos no expresan propiamente esto, pero hablan de la necesidad de utilizar la fuerza física y los golpes en diferentes situaciones *pues de otro modo no entienden*.

En una investigación previa, publicada parcialmente con el nombre: *La escuela y el maestro en la encrucijada. Las voces y reflexiones de los docentes sobre el desencuentro en la escuela* (Paz, 2018), se analiza varios de estos aspectos y entre las conclusiones destacadas encontramos una crisis de autoridad y de la educación. Lo que hoy presenciamos es la ruptura del pacto educativo al interior de las instancias que antaño tuvieron un papel (no mejor, no peor) fundamental en la formación de los individuos; la ruptura del pacto entre estas instancias y el desplazamiento por nuevos agentes de formación.

Estos síntomas (*vid. ut supra*, pp. 10-11) dentro de la familia y la escuela y, también, en las relaciones que se establecen entre estos dispositivos pedagógicos; la disolución de los lazos que se establecen al interior de estos espacios, la negación, desorientación e inversión de papeles y roles y un tipo de violencia inédita que en silencio ha ido avanzando exponencialmente, son expresiones de un fenómeno que enlaza dimensiones macrosociales. No es casualidad que estas manifestaciones sintomáticas -por un tiempo minimizadas-

en la actualidad se generalizan en nuestra sociedad y en otras sociedades del orbe (Paz, 2018; Julio-Maturana, *et al.*, 2016; Bolívar, 2006).

El mundo de la vida cotidiana es el ámbito en el que se desenvuelven los sujetos con naturalidad y sentido común, en el que se edifica la identidad y se dan las interacciones con los otros a partir de pautas comunes, acuerdos, reglas, sostenidas por una variedad de valores, creencias, ideas y saberes. Es por lo tanto el espacio de la realidad donde se constituye la subjetividad e intersubjetividad desde marcos de comprensión del mundo compartidos, en constante pugna, renegociación, reconocimiento y exclusión.

Los sujetos forman parte de comunidades y las comunidades se conglomeran en comunidades cada vez mayores hasta constituir formaciones sociales entendidas como sociedades, por lo tanto, el mundo de la vida cotidiana de cada sujeto y cada comunidad no es cerrado y autónomo, se va constituyendo a partir de influjos externos: otras cotidianidades constituyentes de otras comunidades, estructuras sociales, otros saberes, etc.

Aunque el universo simbólico se pluraliza en la medida en que analizamos las particularidades sociales, también es posible encontrar particularidades que se universalizan en el conjunto social, entonces aquello que definía o identificaba a una pequeña comunidad se convierte en un elemento de identificación para las demás comunidades hasta convertirse en un rasgo identitario social, incluso, evidencia fenomenológica de la constitución ontológica. Lo mismo podríamos decir sobre los valores, las ideas y las creencias y otros aspectos.

Siguiendo esa perspectiva, es por ello que en esta investigación se concibieron las entrevistas a docentes de educación básica y los talleres con padres y madres de familia o encargados directos del cuidado de los niños, los cuales se realizaron en escuelas de la Ciudad de México (CDMX) y en una estancia infantil del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (SNDIF o DIF Nacional). La intención es hacer -en la medida de lo posible- una muestra amplia para observar variantes y patrones en la constitución narrativa de los sujetos de investigación.

En el acercamiento al campo empírico, en las entrevistas realizadas a docentes, al preguntarles por los problemas que enfrentan en la formación de los alumnos -eliminando los problemas académicos o del proceso enseñanza-aprendizaje- todos ellos mencionaron, *la falta de límites, la agresividad de los alumnos hacia ellos y/o hacia sus padres* (en mayor o menor medida), *la falta de respeto para los otros, la mala conducta; además, en todos los casos mencionaron el menosprecio y la violencia a los maestros por parte de los padres de familia y alumnos* y, en general las relaciones de confrontación entre la familia y la escuela.

En el 2018 en un ciclo de conferencias en el IISUE, Hugo Casanova Cardiel, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba, Marcela Gómez, Patricia Ducoing, Sebastián Pla y otros -que participaron en las mesas de trabajo de la cámara de diputados sobre el rumbo de la educación durante la transición de sexenio- partían de un diagnóstico coincidente con lo dicho por los docentes entrevistados y sus intervenciones giraron en torno a la necesidad de reconstituir el reconocimiento y la valía de los docentes; contrarrestar esa tendencia a desacreditarlo, por lo tanto, repensar la imagen y el papel del docente de cara a dichos problemas y a los cambios de la sociedad.

Por otro lado, en el intercambio de experiencias que se suscitó en los talleres con respecto a los problemas que enfrentan en la educación de sus hijos, los aspectos destacables o que resonaron de manera unísona fueron²: *los berrinches, la mala conducta, la desobediencia, la rebeldía, la falta de límites, actitudes retadoras con los adultos, etc.*, así como, otras actitudes o acciones derivadas de lo anterior, lo cual coincide con los hallazgos de la investigación anterior (Paz, 2018) y esto nos lleva no solamente seguir el análisis de un fenómeno social en su devenir histórico, sino a profundizar las interpretaciones al respecto, ya que las explicaciones más difundidas sobre dichos problemas proviene del ámbito de la psicología o dicho propiamente, se tiende a explicaciones psicologistas, por ejemplo, la mayoría de las veces que los maestros o los padres exponían sus problemáticas salía a relucir algunos de los siguientes

² En los siguientes párrafos utilizaré las palabras tal cual fueron mencionadas por los sujetos de la investigación: Padres y madres de familia o encargados del cuidado de los niños y niñas.

términos: Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), stress, depresión, ansiedad, bipolaridad, inteligencia emocional, inteligencias múltiples, programación neurolingüística, niños índigo (cristal, arcoíris o diamante), etc.

La psicología es el conocimiento más difundido socialmente, aunque sólo en las versiones que constituyen y fundamentan la gramática y semántica del individualismo: del sujeto neoliberal, por lo tanto, la gramática y el sentido de la vida cotidiana de los sujetos. Lo anterior resulta paradigmático, en el campo de la profesionalización pedagógica y educativa, pues, al menos en mi experiencia como directivo, coordinador curricular y docente, he visto en recién egresados, en docentes, en planes de estudio de las carreras educativas, la propensión a las explicaciones psicologistas que han transitado del constructivismo a las competencias, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, el coaching, como los discursos fundamento del desarrollo humano y, que en las últimas décadas han tenido un fuerte impacto y resonancia social y académica .

Existen una infinidad de artículos en revistas especializadas en donde se habla de dichos temas, a pesar de las fuertes críticas en el ámbito científico que ponen en entredicho su legitimidad y veracidad, pero si en áreas especializadas como la Pedagogía, Psicología, Administración, Mercadotecnia, estos discursos se han difundido tanto, en la vida cotidiana de la gente común, esto se ha convertido en filosofía de vida, basta con ver la cantidad de instituciones de diversa índole, así como, los memes, cadenas (en WhatsApp, Facebook), frases, sitios web, páginas y grupos virtuales donde se habla, reza, medita, circula, comparte, likea y comenta toda esta parafernalia discursiva.

En ciertas sectas y agrupaciones religiosas, como la de los cristianos evangélicos y pentecostales, que en los últimos 20 años en México han aumentado 35% frente al catolicismo (Mendoza, 2019), o como la Cienciología y la NXIVM -con escándalos y denuncias de violencia y abuso físico, psicológico y sexual (Insua,2020; BBC News Mundo, 2019) ; también en las organizaciones piramidales (una de las formas de fraude más común) de esquema ponzi, o “esquemas como la Flor de la Abundancia, el Mandala o el Telar, que incluso se reciclaron en los últimos meses aprovechándose de discursos feministas sobre

“sororidad y empoderamiento” (Sousa, 2019) y en muchas otras organizaciones lucrativas y no lucrativas, se utiliza el empoderamiento, el ser empresario de sí mismo, la fuerza inconmensurable del yo, el yo como potencia infinita, la libertad total, junto con las estrategias de la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples y todas las versiones del *coaching* para adoctrinar e instruir a sus adeptos e integrantes.

La cantidad de compañías que se dedican a este giro (Televisa.news, 2018), han ido en aumento en los últimos años y han tendido un gran éxito económico y social donde se ofertan cursos, talleres y retiros sobre técnicas, estrategias, el uso de los recursos personales para desarrollar la autoimagen, el autoconcepto, la autoestima para el liderazgo, trabajo en equipo, la proactividad, comunicación asertiva y el éxito profesional.

El entrenamiento se ha posicionado como la tendencia más importante para la capacitación en muy variados sectores del mercado laboral (Torres, 2019) y una necesidad para la resolución de problemas, el crecimiento y el desarrollo en la vida cotidiana. En general, estas instituciones y la difusión exponencial de esta discursividad se constituyen como parte fundamental del dispositivo pedagógico neoliberal. Los *coaches* y el *coaching* se han convertido en los nuevos gurús de la existencia y la filosofía de la vida

En este orden de ideas y regresando a los problemas que se enfrentan en la formación, la psicologización de la vida es otro elemento problemático, porque en el imaginario social los problemas (educativos, laborales, religiosos, económicos, éxito o fracaso) obedecen a la psicología de los individuos; este imaginario desarticula la realidad, produce un entendimiento unidimensional -la ilusión ideológica por excelencia- en la forma de “mentira vivida necesariamente como verdad” (Adorno, *cit. pos.* Zizek, 2017, p. 39) que tiene implicaciones epistémicas con respecto a la comprensión de lo que sucede y, consecuencias en tanto las decisiones y acciones de los individuos.

El problema a resolver a partir de la incorporación de estos hallazgos en el campo empírico, es ahora inverso: ¿Cómo se relacionan los problemas que enfrentan los padres de familia y maestros con respecto a la educación de sus

hijos y alumnos con los problemas estructurales y sistémicos que se han mencionado? ¿Qué relación tiene la ruptura del pacto educativo al interior de las instancias básicas de la sociedad, así como, su desplazamiento por nuevos agentes de formación con la crisis del estado y sus instituciones? ¿Qué relación existe entre estos problemas del mundo-vida y aquellos del sistema-mundo de tal forma que podamos realizar una ontología de la formación? Y finalmente: ¿Cómo está delineada la pedagogía de nuestro tiempo en tanto horizonte de la formación? ¿Cómo se entretene el horizonte de la formación dadas estas condiciones de posibilidad sintomáticas y antagónicas en el mundo-vida y el sistema-mundo y qué marcos de comprensión disponen los sujetos para comprender sus circunstancias?

De eso se tratará esta investigación, de responder estas preguntas en torno a la formación subjetiva y social, los fantasmas que la atraviesan y las múltiples manifestaciones que -como *poltergeist*- se dan en la realidad dejando en perplejidad y desconcierto a las personas, pues como se menciona al final del apartado anterior, negar y rechazar los problemas que enfrentamos, los expulsa del registro simbólico de los sujetos, sin embargo, estos significantes suprimidos se manifiestan (retornan) de forma fantasmática y espectral, empero, sus efectos se hacen presentes de forma inesperada, se manifiestan de modo imprevisible o de manera amorfa y violenta.

Suscribiendo lo que dice Manuel Castells que, con toda la evidencia empírica, los diversos análisis, investigaciones y resultados obtenidos durante más de una década -agreguemos lo sucedido con la pandemia actual- un término que pudiera comunicar la vivencia actual en América Latina sería el vocablo: *kamanchaka*

La *kamanchaka* es una palabra aimara, que designa una niebla espesa que, de cuando en cuando, envuelve los campamentos mineros y los valles andinos. No es una niebla como las otras: es oscura (eso significa el término en aimara, "oscuridad"), bloquea totalmente la visión y penetra en los pulmones, oprime y angustia. Está asociada a leyendas y mitos que denotan la desorientación, la pérdida de rumbo, la ausencia de senderos visibles. Tal vez, esa es la situación que se vive en América Latina tras las dos primeras décadas del tercer milenio

(Castells & Calderón, 2019, pp. 315-316): millones de personas viviendo en enormes áreas metropolitanas donde el factor dominante es la violencia, el miedo y la economía criminal. (Castells, 2019)³

Para superar estas circunstancias y el estado en el que nos encontramos - por supuesto, si creemos que es posible un mundo mejor- la comprensión hoy es una necesidad de primer orden. “Paciencia histórica y conciencia de nuestra crisis -dice Castells y Calderón (2019)- (...) partir de no saber en dónde estamos ni cómo salir de la niebla (...) hasta que vislumbremos algún camino” (p. 316). Invirtiendo la tesis de Marx (2010) que dice que: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (p.19), Zizek plantea que de lo que se trata ahora no es de transformar al mundo, habría que detenernos, hacer un alto total y comprenderlo: volverlo a pensar. Esta es la intención (*ethos*) con la que quiere contribuir esta investigación como parte de una ontología del presente.

1.2 Episteme de la ontología de la formación. Planteamiento Metodológico

Proponer como punto neurálgico la comprensión del mundo, en primera instancia parece una obviedad a toda empresa académica y científica, pero como se ha dicho en el principio, las transformaciones del mundo, la perplejidad y creciente desorientación que experimentan los individuos en los distintos ámbitos de la vida y de las relaciones sociales (Han, 2018; Lipovetsky, 2010; Bauman, 2007; Sartori, 2001) nos conducen ineludible y necesariamente a esta tarea intelectual.

Los problemas que anteriormente se mencionaron correlacionan distintos niveles de la realidad, desde lo sistémico hasta el individuo y viceversa, es decir, son estructurales a la vez que son producidos y reproducidos por las acciones de los individuos en su vida cotidiana; representan campos problemáticos que los científicos sociales, maestros e intelectuales -dado el supuesto papel que tienen

³ A principios del mes de abril de 2019, en el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Manuel Castells presentó su libro en coautoría con Fernando Calderón titulado: “La Nueva América Latina” publicado en el Fondo de Cultura Económica, el cual se puede leer como un diagnóstico de las transformaciones de las sociedades latinoamericanas, las lógicas y máculas que las definen en este inicio de siglo.

en la sociedad- tendrían que darse a la tarea de comprender y explicar, sobre todo por la polivalencia semántica y la confusión que genera.

Es tarea de la comunidad científica, académica y de los intelectuales (aunque no siempre es el caso) producir sistemas de inteligibilidad de las nuevas realidades y de los fenómenos que tienden a complejizarse; asumir un activismo teórico para crear nuevas gramáticas y discursos que enuncien y denuncien lo que sucede en nuestra realidad, pues tenemos que ser conscientes de que siempre existen sistemas de poderes que secuestran nuestra capacidad de nombrar las cosas y nos imponen su retórica. Por ello es menester pensar políticamente para evitar que se normalice y naturalice el estado de las cosas, combatir el fanatismo ideológico y sus adherencias ciegas; contrarrestar el antiintelectualismo informado (académico y social) que fomenta actitudes cínicas e indiferencia. Romper con la tendencia pretenciosa de querer encontrar soluciones de manera localista y monodisciplinar a problemas atravesados por lógicas estructurales y globales, lo cual genera visiones y formas fragmentarias, reduccionistas o unidimensionales de encarar la realidad.

En este orden de ideas, política y metodológicamente para los fines de esta investigación, los educadores, maestros y gestores culturales tienen un papel clave, porque son un gremio que trabaja con un amplio sector de la sociedad. La mayoría de la población -en México 30.1 % tiene 17 años o menos (INEGI, 2019)- con la que llevan a cabo el ejercicio de su profesión está en edades y etapas cruciales de su formación y desarrollo a partir de las cuales se determinará el rumbo de sus vidas –recordemos aquel famoso apotegma de Freud: infancia es destino. Y si tomamos en cuenta los otros segmentos sociales que atienden en los otros niveles educativos y modalidades (universitarios, adultos, tercera edad), así como en los distintos proyectos culturales y artísticos en los que participan, el número de personas que atienden corresponde a un segmento enorme de la población nacional y mundial, es decir, y esto quiero subrayarlo: el campo de intervención de los maestros, educadores, gestores culturales y, en general, de los profesionales de la educación es amplio, diversificado y vasto, por lo que se incrementa el deber -ético y político- que tienen con la sociedad de ser

intelectuales, expertos, grandes conocedores de las circunstancias del presente, de la cultura y de todo ámbito que incida en la educación y formación; implica, también, que su intervención no sea neutral y produzca agencia.

Además, son agentes estratégicos porque, así como son los encargados de poner en marcha el modelo oficial de educación y la política cultural, de contribuir a la formación de un tipo de ciudadanía, de servir de puentes entre el conocimiento científico y técnico -validado para el sistema- y la sociedad, así también podrían ser los catalizadores sociales de los diferentes ámbitos del conocimiento social y humano, es decir, agentes que divulguen y pongan en práctica (entiéndase no como aplicación o recetario, sino como el uso de marcos cognitivos para la acción y la intervención) en los diferentes sectores de la sociedad con los que trabajan, el conocimiento sociológico, filosófico, antropológico, para una comprensión compleja de lo que sucede en la vida cotidiana y como elementos discursivos divergentes en la formación, algo que de otro modo es imposible trasminar a la sociedad o sólo a cuenta gotas: un tanto en el nivel medio superior y un poco menos en ámbitos universitarios y especializados que son estadísticamente, ámbitos restringidos a la mayoría de la sociedad.

El 77% de los mexicanos entre 25 y 34 años no cuenta con estudios de educación superior, cifra que alcanza 82.6% en el grupo de entre 25 y 64 años, en comparación con el promedio de la OCDE de 63%. (...) Menos de una cuarta parte de los adultos jóvenes en México (23%) tiene estudios de educación superior, en comparación con el 44% en promedio en la OCDE y cerca de 30% en países como Colombia y Chile. También hay una desigualdad enorme de acuerdo al origen étnico. En 2015, solo 6.6% de los mexicanos de origen indígena entre 25 y 64 años había completado la educación superior, en contraste con casi 19% de aquellos de origen no indígena. (Gurría, 2019)

Los maestros, educadores y gestores culturales al tener un gran público, podrían tener una influencia decisiva, al menos -lo cual es bastante-, al presentar formas diferentes de enunciar, comprender y relacionarnos con los otros y el mundo, diferentes al *mainstream* discursivo del sistema y los marcos de

comportamiento que promueve. Lo anterior sólo es posible estableciendo alianzas políticas con diferentes sectores de la sociedad, cambiando el status epistemológico y político de la pedagogía y sus agentes, reconocerla como uno de los más importantes dispositivos de mediación societal, el más importante ámbito de vinculación de la ciencia, por lo tanto, lo potencialmente valioso y nodal que podría ser para las ciencias humanas y sociales.

Pero cambiar su estatus conlleva la necesidad de repensar el campo problemático de la Pedagogía; replantear las dimensiones de la realidad sobre las que debe reflexionar e intervenir -una tarea permanente de por sí. Liberar a la pedagogía y a la formación, de los márgenes de la escuela, pues al parecer existe -salvo algunas excepciones- representaciones sociales muy generalizadas y un acuerdo tácito en situar la reflexión e intervención pedagógica en los linderos de lo escolar, lo cual resulta limitado dadas las características de las sociedades contemporáneas, los diversos fenómenos que se dan dentro de ellas y la influencia de los nuevos dispositivos pedagógicos: la televisión, el cine, el Internet. Además, con lo sucedido a partir de la pandemia del Covid-19 se ha vuelto una urgencia repensar la educación y la formación, la relación de la escuela y la familia desde otras dimensiones que contemplen escenarios futuros de esta índole.

Por ello, la perspectiva que queremos posicionar es una que entiende que la pedagogía y la formación son parte inmanente de un proyecto antropológico y social más amplio en constante pugna, que como fenómeno tiene un carácter abierto y contingente y, su nivel de concreción es producto de la hegemonía dominante, lo cual tiene que ser un aspecto considerado epistemológicamente, es decir, como una premisa de cualquier investigación pedagógica o construcción de conocimiento encaminada a la comprensión. Dicha premisa epistemológica organiza nuestro pensamiento de tal forma que capturemos la pertenencia a un entramado material, cultural y simbólico atravesado por lógicas de poder que configura nuestra subjetividad desde el nacimiento, la intersubjetividad y la formación social mediante diferentes dispositivos pedagógicos los cuales van cambiando a través del tiempo y son reemplazados por nuevos dispositivos.

El ejemplo más significativo de esto último es el desplazamiento de la familia y la escuela, los padres, madres y maestros, como los agentes que antaño les correspondía la socialización, la sociabilidad y la formación de sus hijos y alumnos (Paz, 2018). Este desplazamiento que podríamos denominar crisis de las instituciones primarias de la sociedad que se tiene como una de sus expresiones la dilución de la corresponsabilidad de los distintos agentes en el proceso y proyecto de la formación, lo anticiparía, en los años cincuenta del siglo XX, Hannah Arendt (2018) en su ensayo “La Crisis de la Educación” y, tiene una estrecha correlación con el proceso de individuación (Lipovetsky, 2000; 2006) y la crisis estructural de las instituciones que Bauman (2003) denominó: Modernidad Líquida.

El fenómeno de desplazamiento ha implicado una reconfiguración de la socialización primaria y secundaria descrita por Peter Berger y Thomas Luckmann (2012) en su libro: La construcción social de la realidad, por lo tanto, algo que tenemos que revisar en profundidad para comprender como se instituye nuestra sociedad en las circunstancias históricas actuales, desde una de sus dimensiones fundantes, a saber: la formación en el mundo de la vida.

Lo importante en este punto, además, de indicar la transformación de los dispositivos pedagógicos, es señalar que los sujetos de la familia -como sea que ahora esté constituida- son sujetos de suma importancia desde el punto de vista epistemológico de la reflexión e investigación pedagógica y, político, en tanto agentes estratégicos con los cuales maestros, gestores culturales y educadores, podrían establecer alianzas para impulsar proyectos de formación alternativos desde las bases de la sociedad.

Estos son los razonamientos que metodológicamente nos llevaron a tomar como referentes a estos actores, justificar y delinear los sujetos de la esta investigación, es decir, las fuentes empíricas con las que comenzamos esta ontología de la formación social que son -utilizando la expresión de Gilles Deleuze (1990)- los sujetos que pertenecen y actúan en los dispositivos pedagógicos, es decir los padres, madres, hijos y maestros, pues independientemente del lugar epistemológico o político que hoy ocupan, es innegable su corresponsabilidad y la

influencia que, ya sea por acción o por omisión, tienen en la formación, esta como el elemento constituyente de lo que somos. Y es que, aunque sus papeles se han vuelto secundarios o se han tornado difusos en la trama social, considero que es necesario repensar su papel protagónico en un guion distinto de lo social y que mejor que partir del conocimiento y experiencia acumulado que poseen, como agentes y voces autorizadas en el campo educativo y en el ámbito de la formación.

Entonces, si nos preguntamos ¿Qué pedagogía necesitamos para enfrentar los retos y problemáticas de la formación en el S. XXI? Para poder contestar dicha pregunta que se entiende como una ambiciosa pretensión no exenta de peligros, porque en definitiva podría plantearse como una fórmula ideológica -de por sí algo inmanente a cualquier pretensión de construir un modelo antropológico y social- pero que en nuestro caso busca proponerse como una pedagogía mínima para nuestro tiempo, entendiendo pedagogía mínima, en primer lugar como aquellos elementos onto-epistémicos que nos permitan acceder a la comprensión del fenómeno de la formación y, en segundo lugar como un modelo que integre aspectos éticos y políticos que cuestionen el estado de las cosas y toda perspectiva dada que se haya naturalizado en un momento histórico específico.

Es decir, el aspecto que precede a la necesidad es la comprensión y ya dijimos que tenemos que contestar multirreferencialmente ¿Cómo se relacionan los problemas que enfrentan los sujetos de la investigación con los problemas estructurales y sistémicos que se han mencionado? ¿Qué relación existe entre los problemas del mundo-vida y aquellos del sistema-mundo de tal forma que podamos realizar una ontología de la formación? Antes de plantearnos que pedagogía necesitamos responder: ¿Cómo está delineada la pedagogía de nuestro tiempo en tanto horizonte de la formación? ¿Cómo se entreteje el horizonte de la formación dadas estas condiciones de posibilidad sintomáticas y antagónicas en el mundo-vida y el sistema-mundo?

La investigación, así, entrelaza dos dimensiones: lo epistémico-ontológico y lo político-cultural, como dos ámbitos decisivos en la formación (subjetiva y social) en los diferentes ámbitos de la realidad, pues si bien es cierto que existe una

diferencia crucial entre formación subjetiva, intersubjetiva y formación social; a pesar de ser realidades o fenómenos de distinto orden, registros de la realidad que tienen sus propias dinámicas y condiciones, en términos habermasianos, a pesar de la diferencia entre mundo de la vida y sistema-mundo, la formación como fenómeno enlaza el sí mismo, el otro y lo Otro, en donde el lenguaje, los dispositivos (instituciones, ideologías, medios de comunicación), la cultura y las fuerzas de poder juegan un papel de condición y posibilidad.

Visto de esta manera, en primer lugar, esta pedagogía mínima nos pone la tarea de realizar un diagnóstico de nuestro tiempo, específicamente una ontología histórica (Foucault, 2006) de la formación social y de la propia Pedagogía. La aspiración de realizar una ontología de la época tiene que ver con una de las acepciones que Foucault identifica como pertenecientes al pensamiento crítico que se inscribe en la cuestión de la actualidad, el cual tiene en Kant su primera formulación al preguntar: ¿qué pasa ahora? Y ¿qué es este ahora que nos circunda y en el interior del cual estamos unos y otros? La ontología del presente es esta reactivación de la pregunta kantiana en cuanto a lo que somos hoy. (Corona, 2018, pp. 317-318)

Siguiendo estos cuestionamientos como ejes estratégicos de esta investigación otras preguntas que guían esta empresa son: ¿Cómo llegamos a ser lo que somos ahora? ¿Qué dispositivos forman nuestra subjetividad? ¿Qué discursos, relatos e ideologías, estructuran nuestra comprensión y la experiencia de nuestro sí mismo y del mundo? Estos cuestionamientos se encaminan a la comprensión compleja de la formación del sujeto (individual) y a los dispositivos pedagógicos de subjetivación en la sociedad (estructural). “No es un preguntar desinteresado, lo que se busca en el fondo es vincular las posibles respuestas a un diagnóstico cultural, el cual va del conocimiento a la comprensión de sí mismo del sujeto y de ahí a las formas de sujeción propias de la sociedad” (Corona, 2017, p. 318) y su formación en cuanto tal.

En síntesis, con esto también –objetando ciertos estudios e investigaciones sociales que se centran exclusivamente en ámbitos microespecializados o ciertos movimientos sociales, que solamente atienden problemáticas microsociales-, lo

que se pone en la palestra es un principio ontológico y epistémico con el que se busca interpretar nuestra realidad, esto es: la complejidad como ser de la realidad y como forma de abordarla para su comprensión.

Esto conlleva, en el plano de la investigación, una cierta gramática y significantes paradigmáticos, a saber: multidimensionalidad, multirreferencialidad, interdisciplinariedad, lo macro y microtemporo-espacial y, también, requieren de toda nuestra capacidad heurística, un pensamiento creativo, lateral y divergente. Específicamente lo que busco resaltar en toda la investigación es la relación Global-Local planteada por Edgar Morín (2010; 2004; 2001) en la siguiente fórmula: Pensar global para actuar local y pensar local para actuar global, en donde enlaza -muy cercano a la noción de praxis y totalidad en Marx- representación-sentido-acción en relación con el todo y las partes y las múltiples relaciones posibles desplegadas en el espacio-tiempo. Por lo cual -dicho sea de paso- sería necesario buscar la manera de coordinar acciones en espectros amplios de la sociedad y a nivel global, dicho lo anterior no sólo como una consigna política sino a nivel axiomático.

Esta posición epistémica y política (porque no existe neutralidad en la ciencia), es de gran pertinencia en el ámbito de la pedagogía ya que sus objetos y campos problemáticos presuponen la interrelación de diferentes niveles de la realidad y diferentes áreas del conocimiento social y humano, es decir, es una disciplina -comprensiva y prescriptiva- interdisciplinaria, que tiene campos y objetos multirreferenciales (Ducoing, 2016).

En el caso de nuestra investigación, al presentarse esta como una ontología de la formación social, es decir, como un cuestionamiento que busca explicar e interpretar los modos de subjetivación que sobredeterminan nuestra subjetividad, que es constituida y constituyente de lo social en nuestro horizonte histórico, el 'punto de partida' (categorial y empírico) es el sujeto de la formación y las diferentes posiciones que ocupa en lo social (Laclau, 2001). Este en su estado de 'yecto' (arrojado) imbuido en un código semiótico-ontológico (De Alba & Peters, 2017; De Alba en Ducoing, 2016; De Alba en Beuchot, 2014), como existencia interpretada, que conlleva modos de ser y estar en el mundo y con los otros,

también como ser parlante capaz de interpretar y dirigir sus acciones que se incorporan en el marco de las sobredeterminaciones y en las luchas discursivas y por la subjetivación.

Tomando esto como punto de partida, metodológicamente el inicio se plantea como un proceder que implica dos momentos entrelazados. El primero de índole hermenéutico, es narrativo y conversacional que tiene como aspecto central la experiencia de los sujetos; el segundo es una interpretación del orden simbólico como marco de la acción, narración y conversación, es decir, como estructura de sentido que está en constante pugna y bajo el influjo o efecto de los antagonismos (Laclau, 2001; Žižek, 1992), que imposibilitan su cierre total.

En ese sentido, 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, reitero, la investigación tiene un inicio hermenéutico narrativo, pues si queremos comprender cómo llegamos a ser lo que somos, el punto de partida en este caso es desde la perspectiva del actor (Taylor & Bogdan, 1987); la interpretación de las significaciones y sentidos que producen sus actos, empoderando al sujeto desde el reconocimiento de su saber en el plano de su historia en 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)

El primer momento consiste en conversaciones y diálogos (Gadamer, 2000; 2010; Ferrándiz, 2011) con sujetos de la formación (maestros de todos los niveles

educativos, padres y madres de familia), mediante el cual se ha buscado acceder y comprender la dimensión de la acción significativa (Ricoeur, 2010; Bertely, 2000), ahí en el mundo cotidiano donde se despliega la existencia, el ser en situación y donde la formación tiene sus orígenes.

A partir de los diferentes encuentros *vis a vis* y del intercambio dialógico, llegamos (el que escribe y los sujetos de la investigación) a coincidencias sobre cuestiones acuciantes, en tanto descripción e “interpretación común” (Gadamer, 2010, p. 185) de los problemas y dificultades de la educación y formación que enfrentamos como maestros o como papás y mamás, a saber: la pérdida de la autoridad moral e intelectual frente a los niños y jóvenes, por consiguiente, la dilución de sus referentes; el deterioro de la comunicación y la ruptura de los vínculos familiares y escolares que, a su vez, ha exacerbado diferentes tipos de violencia. Todas estas manifestaciones en el ámbito cotidiano –que se desarrollarán en los siguientes capítulos- como síntomas del desencuentro de escuela y familia y, de sus miembros, siendo otra de las causas de la ruptura del lazo social (Paz, 2018).

Este acercamiento de tipo etnonarrativo hermenéutico -que entrelaza diversas técnicas como talleres, observación participante, entrevistas conversacionales y una actitud de flâneur (actitud expectante, detective semiótico)- me ha permitido gradualmente vislumbrar la narratividad y el horizonte pedagógico de nuestro tiempo, que atraviesa las acciones, relatos, testimonios, conversaciones, diálogos y experiencias compartidas con los sujetos de la investigación en su posición de sujetos y agentes de la formación.

Y aquí entramos al segundo momento metodológico. Una segunda interpretación de las posiciones discursivas de mis sujetos de investigación nos permite entrever fragmentos o elementos dispersos, significantes flotantes y una cierta gramática de una formación discursiva dominante, lo que me posibilita hacer una inflexión analítica al orden simbólico o sobredeterminación de la formación social (Laclau, 2000), con la intención de conocer la relación y ‘articulación’ de estos fragmentos con:

las narrativas profundas que permanecen encerradas en los esquemas de representación que ocurren en los espacios urbanos contemporáneos. (...) Entender cómo se relacionan esos esquemas de representación con los regímenes del discurso y con los patrones de relaciones y regulaciones sociales, no sólo a nivel local sino globalmente, mediante el desarrollo y proliferación de nuevas tecnologías. (McLaren, 1998, p. 83)

Dicha inflexión o desdoblamiento metodológico, me permite entrelazar y comprender los relatos y acciones de mis sujetos de investigación, sus interacciones simbólicas, las distintas posiciones de estos en el entramado institucional y su participación en prácticas otras de todo tipo, como parte de un campo discursivo más amplio que se articula como una hegemonía. Dicho en otros términos es el camino para comprender los modos de subjetivación contemporánea que confluyen en la formación de las subjetividades, de la cultura y de lo social en el sistema-mundo capitalista.

“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)” (Morín, 2001, p. 90). Esta noción se vincula directamente con la Hermenéutica crítica (Ricoeur) o para ser preciso, la Hermenéutica Ontológica (Heidegger, Gadamer y Ricoeur), que servirá también como mediación de las diferentes categorías epistémicas y metodológicas.

Por esa razón la Comprensión es asumida como una categoría central de nuestra metodología, ya que la intención es articular las múltiples dimensiones de nuestra problemática, como ya he dicho, desde la perspectiva del pensamiento complejo, recuperando la fórmula: “pensar global/ actuar local; pensar local/ actuar global” (Morin, 2010, p. 54) e interpretar lo que somos en presente, como llegamos a serlo y por cuáles mediaciones. Entender nuestro estado actual (lo que somos) para luego emprender la tarea de vislumbrar lo que nos es posible llegar a ser, en tanto emergencia de la formación y la Pedagogía.

En síntesis, estos dos momentos metodológicos nos plantean el camino de la formación subjetiva a la formación social como articulaciones en el seno del orden simbólico que sobredetermina el entramado institucional y los dispositivos (Agamben, 2015) que nos hacen ser y estar en el mundo de una determinada

manera; en otros términos, en donde asumimos diferentes posiciones de sujeto, siempre en un carácter de abierto, lo que da la pauta a la transformación. Aquí se da comienzo a una ontología que va de la totalidad hermenéutica (Dasein) a la formación social como dos momentos sincrónicos y antagónicos.

1.2.1. Inflexiones Metodológicas

Hablar sobre las prácticas y procesos para la construcción de conocimientos en la edificación científica, nos lleva siempre a planteamientos divergentes, multívocos y contradictorios. Diversas formas de aproximación, algunas hiperespecializadas, pragmáticas y unidimensionales que en general provocan miopía o ceguera intelectual (Zemelman, 1996; Morin, 2001), cimentadas en la racionalidad fragmentaria de las tradiciones positivistas, que parten de la relación sujeto-objeto (S-O); cuantifican y someten al cálculo estadístico y algorítmico para en el mejor de los casos describir los hechos o fenómenos a partir de variables preestablecidas, fijas e inmutables o basadas en la lógica del mercado, donde la producción del conocimiento se somete a la racionalidad mercantil con fines de costo-beneficio (Lyotard, 2000) y consumo inmediato.

Por otro lado, tenemos 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; Zemelman, 1987, 1996); buscando la comprensión de los fenómenos desde sus procesos y múltiples relaciones (Marx, 2010) para hacer una lectura más allá de lo evidente: develar hermenéuticamente, lo oculto y contradictorio (Gadamer, 1996).

Estas polémicas nos retrotraen a la vieja disputa del *erklären* contra el *verstehen* (Mardones & Ursúa, 1982; De Alba, 1996; Hoyos, 2010; Silva-Herzog, 2013) y se enmarcan en un campo de lucha ideológico; en la disputa por la validez y el monopolio de la verdad (Espinosa y Montes, 2010), centrada en el rigorismo lógico y metodológico, en la búsqueda -siempre angustiosa- del estatus de cientificidad de los conocimientos ideográficos y nomotéticos (Windelband) y en

los límites y diferenciación de las Ciencias Naturales y Ciencias del Espíritu (Dilthey en Ferraris, 2000).

Dichas discusiones se extienden hasta nuestros días, por ejemplo, en la universidad de Harvard, entre Steven Pinker y Leon Wieseltier sobre las fronteras entre las ciencias y las humanidades, la ruptura de los cánones tradicionales y los aportes de los que deberían servirse ambas (Silva-Herzog, 2013), planteando con ello un nuevo giro, en oposición a la división tradicional de las ciencias, que en cierto momento histórico fue necesaria para dotar de singularidad a los estudios que se refieren a lo humano.

La oposición que plantean muchos autores contra las perspectivas monodisciplinares (McLaren, 2006; 1998), sobre todo a partir del Congreso de Niza de 1970 -en el que participó Jean Piaget con una defensa epistemológica a la interdisciplinariedad- ha abierto las puertas a perspectivas que están buscando nuevas formas de entrecruces de diferentes ámbitos del conocimiento, tal como lo han hecho la teoría de los sistemas o el pensamiento complejo, entre otras, que pretenden encumbrar el estatus multidimensional y multirreferencial de la realidad y las diferentes formas epistémicas de comprenderla y aprehenderla.

Ahora bien, la importancia de hacer este tipo de reflexión se encuentra en el necesario e ineludible posicionamiento en el que se sitúa el investigador y la postura relacional de este sujeto frente a un objeto (S-O) o -como lo señalan posturas críticas y hermenéuticas de las ciencias humanas y sociales- de un sujeto frente a otros sujetos (S-S). La praxis constituyente de la investigación implica ciertas relaciones definitorias, en primer lugar, el investigador hace explícito un posicionamiento con respecto al conocimiento, la realidad y el propio sujeto, es decir, un posicionamiento epistémico directamente relacionado a las pautas y la estructura necesarias que guiarán y sostendrán el actuar del investigador, esto es: los métodos, metodologías, estrategias y técnicas y, la perspectiva teórica. En segundo lugar, se establece la relación:

Sujeto-Comunidad, para fundamentar y validar la construcción del objeto no en la subjetividad, sino en la intersubjetividad. Puede haber diversas comunidades involucradas, pero la indispensable académicamente es la "científica". Tercero, la relación entre el objeto construido y las evidencias empíricas de su "existencia",

según se la representa la intersubjetividad. De manera que el objeto no es una cosa, sino una representación compartida de la cosa. (Fuentes, Navarro *cit. pos* Domínguez, Gutiérrez, 2007, p. 46.)

La investigación tiene un fuerte anclaje individual y subjetivo, pero en la medida que arranca formalmente el proceso, se vislumbra una implicación crítica fundamental: La construcción del conocimiento es una construcción social, en el que siempre van a intervenir los otros, ya sea como sujetos sociales, referentes teóricos, informantes o comunidad científica que legitima. Y es por esto que uno de los pilares del proceso de investigación en las ciencias sociales y humanas es determinar a partir de la problematización, el campo empírico de referencia y los sujetos de investigación.

Teniendo estas consideraciones axiomáticas y tomando en cuenta que la formación, en su dimensiones subjetiva y social, está ligada a la agencia de los sujetos (personas y comunidad), por lo tanto, a sus acciones, experiencias, interacciones en el marco de la “sobredeterminación social”, o sea, del “orden simbólico” (Laclau & Mouffe, 2001, p. 134) y en el marco institucional sistémico, es vital en esta investigación, dar centralidad a los sujetos implicados en el proceso de la formación.

El problema en el ámbito pedagógico es que hay un vacío en lo concerniente a la ontología del presente. Hay muy pocas intenciones de construir explicaciones e interpretaciones macrosociales y esto tiene una justificación general en la que intervienen tres factores interdependientes, a saber: a partir de la influencia de la filosofía posestructuralista, posmoderna y del giro decolonial y del giro lingüístico, ciertos ámbitos de la antropología, sociología y pedagogía, se avocaron en los estudios sobre multiculturalismo e interculturalidad, raza, género, culturas urbanas, etnia, sexualidad, identidad, reconocimiento, etc., desarrollando metodologías y epistemes locales, microsociales, particulares, con la intención atender aspectos descuidados por las teorías de alcance global, principalmente, las que abrevan del marxismo, estructuralismo, funcionalismo, etc.

Otro de los factores que contribuyeron a establecer microepistemes fue la globalización y sus efectos colaterales, que produjeron y exacerbaron fenómenos glociales, regionales, identitarios, incluso, fundamentalistas y el revival

nacionalista, lo que ha llevado a muchos investigadores, partir del supuesto que este tipo de eventos o fenómenos son expresiones singulares autorreferenciales y no los síntomas colaterales de la globalización, lo que ha contribuido a una creciente forma de acercamiento a la realidad desde una microvisión social (*Vid. Ut supra.* p. 13).

Por último, -aunque creo que pasa desapercibido, aun haya críticas y cuestionamientos a esta racionalidad- la ciencia presupuestada tiende a la superespecialización por cuestiones de costo-beneficio, pragmatismo, eficacia, eficiencia y otros efectos del capital. La mercantilización del conocimiento implica la imposición de lógicas y controles para la aceleración de su producción, difusión y obsolescencia.

En resumen, la crisis de los sistemas de sentido a partir de los sesentas del siglo anterior y el surgimiento de nuevos derroteros del conocimiento; la reorganización mundial a partir de una novedosa forma de globalización y la mercantilización del conocimiento en la fase neoliberal del capitalismo, fueron los factores coyunturales para producir el conocimiento en formas distintas a las establecidas y petrificadas en ese tiempo. Sin embargo, hoy estamos ante otra realidad y tendríamos que someter a examen esta inercia; reexaminar las tendencias epistémicas que se derivaron de esta coyuntura y cuál de estos factores es el que prevalece a la hora de construir conocimientos.

Para que no haya confusiones, quiero aclarar que no estoy descalificando este proceder *per se*, lo que cuestiono es la direccionalidad exclusiva hacia lo micro, local, particular, específico, individual que se ha dado en el ámbito de la Pedagogía, cuando -si partimos epistemológicamente, que su objeto de estudio es la formación- puede tener un estatus ontológico no regional y encumbrarse como parte de una ontología general, es decir, entenderse como parte instituyente de la realidad humana.

Por lo pronto, tenemos este vacío en la investigación pedagógica. Con lo que contamos es con las herramientas de ciertos autores que podemos considerar sus estudios como ontologías del presente (Zizek, Byung-Chul Han, Boaventura de Sousa Santos, Lipovetsky, Bauman, McLaren, Laclau, Sloterdijk, Judith Butler,

Rita Segato, Eva Illouz, Manuel Castells, etc.). El problema o el vacío que encontramos en estos, son sus sujetos de estudio, que -por inferencia- se centran en jóvenes y adultos o en instituciones y hay un descuido generalizado de la infancia y de los espacios como la familia y la escuela que considero vitales para la comprensión ontológica de lo que somos históricamente.

Dos razones al respecto que se interrelacionan y refuerzan -una epistémica y otra política- por las cuales se descuida estos ámbitos y sujetos a la hora de emprender una explicación global de la sociedad. La familia, la escuela, las madres-padres, hijos y maestros, son estudiados desde perspectivas microsociales por ámbitos del conocimiento que parten de premisas onto-epistémicas regionales.

Por otro lado, el ámbito de lo doméstico está despolitizado, al margen del interés público, es decir, es recluido en la esfera de lo privado y de lo íntimo, pero no de lo íntimo mercantilizado que como fenómeno difumina el límite de lo público y lo privado, sino como espacio remanente que otrora se consideraba el lugar de las mujeres y, por lo tanto, “defenestrado y colocado en el papel residual de *otro* de la esfera pública: *desprovisto de politicidad*, incapaz de enunciados de valor universal e interés general. *Margen*, verdadero *resto* de la vida pública.” (Segato, 2016, pp. 94-95)

En el caso de las agendas progresistas, que suponen los espacios de resistencia y crítica del sistema, el espacio doméstico ha sido suprimido por significarlo como un espacio tradicional a erradicar y por las razones que expone Segato (2016; 2018), sin embargo, las fuerzas neoconservadoras (iglesias, partidos) y neoliberales (mercado, marcas) se lo disputan permanentemente.

Por estas razones, y con el afán de ofrecer una contraofensiva epistemológica y política, para y desde la pedagogía, es que tomamos como sujetos de investigación a los padres y madres de familia. Además, los padres de familia al estar directamente relacionados con el proceso formativo y educativo de sus hijas e hijos, mantienen vínculos con la escuela (dispositivo pedagógico), lo que los posiciona en una de las voces más importantes para hablar de las dificultades que se enfrentan en la formación y la educación y, esto los convierte

en una referencia obligada para la comprensión y la construcción de alternativas en este ámbito.

Para estos sujetos de la educación y como uno de los acercamientos al campo empírico, se realizaron entrevistas colectivas en la forma de talleres en cuatro escuelas de la Ciudad de México (2 preescolares 1 primaria y 1 de ambos niveles) y en una estancia infantil del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (SNDIF o DIF Nacional). Las entrevistas colectivas se realizaron con la figura de 'Escuela para padres y madres de familia' utilizando como palabra detonadora -en el sentido freiriano- el concepto 'la educación de los hijos', partiendo de los problemas que enfrentan en esta labor. Cabe aclarar que denominamos talleres a las entrevistas colectivas con padres de familia para que las autoridades de dichas instituciones nos abrieran las puertas y permitieran llevarlas a cabo. Estos talleres que en realidad eran 'entrevistas colectivas' se formularon con la intención de tener una muestra más abarcativa, pero no perder la profundidad.

En las entrevistas colectivas *se reúnen* individuos que compartan elementos que los relacionen entre sí. Las entrevistas colectivas tienen ciertas ventajas: por un lado ahorramos tiempo a los informantes, y por otro podemos provocar la discusión y el intercambio de diferentes puntos de vista y multiplicar las reacciones individuales. (Ferrándiz, 2011, p. 117. *Cursivas mías*)

En esas intervenciones al establecer un espacio de confianza entre iguales, dejaron de enumerar y contestar sólo lo que se les preguntaba, abriendo su interioridad para compartir sus experiencias y dar testimonio de cómo se viven la familia en relación a la educación de los niños desde los roles o posiciones de sujeto que tiene que afrontar (mamá, papá, casados, separados, divorciados, trabajadores, ama de casa, desempleados, profesionistas, etc.), así también, la relación que establecen con la escuela y los maestros, la televisión, el Internet y los dispositivos tecnológicos. 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)

Lo anterior, con todas las implicaciones narrativas que supone dar sentido a nuestras experiencias y exponerse a los demás, es decir, pese a las omisiones, ficciones o reminiscencias, que es compensado con el análisis del lenguaje, en el sentido literal y figural (Laclau, 2014) de su utilización, como 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 ideas, creencias, acciones y experiencias de los sujetos en el marco del orden simbólico.

Durante los talleres se remarcó la importancia de entender los problemas desde una perspectiva multifactorial y la importancia de trabajarlos en conjunto como familia, pero, también con la escuela, para poder construir soluciones con un mayor alcance social. Esta premisa como principio metodológico de la Narrativa tiene la exigencia de: “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 como lo mencioné más arriba, 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 del individuo no es la raíz de todos los problemas, sino que hay otras dimensiones (sociales y culturales) que son constituyentes de lo que nos sucede durante nuestra vida. Los comentarios o reflexiones de padres de familia que se citen en el trabajo, se podrán identificar porque las abreviaturas de las referencias iniciarán con: T1, T2, T3 y T4.

El segundo acercamiento al campo empírico fue a través de 8 entrevistas conversacionales con maestras de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y maestros de nivel superior de acuerdo al 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 más entrevistas a maestros universitarios, sin embargo, por cuestiones de homología en cuanto a los rangos de edad del segmento infantil que atienden similar al de los tutores de los talleres realizados, las entrevistas se centraron en maestros de educación básica con el perfil mencionado.

Al igual que los talleres con padres de familia, la intención era hacer hablar la subjetividad, utilizando como pregunta generadora ¿Cuáles son los problemas o dificultades más comunes -no académicos ni de enseñanza-aprendizaje- que actualmente enfrenta el docente 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?

En este acercamiento al campo surgieron -a partir de lo dicho por las maestras entrevistadas- diferentes categorías de análisis como: el deterioro de la imagen del docente, el desencuentro cultural en la escuela, la violencia hacia los docentes por parte de padres, madres, alumnos, autoridades, incluso, las políticas educativas, 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 a los contextos culturales y sociales más amplios que corresponden a la formación social, atravesada por discursividades locales y globales.

El grado de significación que tuvieron los diálogos con los maestros es bidireccional: en primer lugar, como parte de mis fuentes empíricas pues “al fin y al cabo, los propios relatos de los profesores son construcciones sociales que dan un determinado significado a los hechos y, como tales, deben ser analizados por la investigación” (Bolívar, 2002, p. 15); en segundo lugar, por las razones políticas que exponía al principio del apartado, porque son agentes culturales y referentes intelectuales con una potencial fuerza transformadora para participar desde la subjetivación en la configuración de una nueva hegemonía. Las citas de las

entrevistas se podrán identificar porque las abreviaturas de las referencias inician con: E1, E2, E8, etc.

Finalmente, otra forma de acercamiento al campo empírico fue desde la posición de *flâneur* pedagógico, entendiendo esto como el observador detallista, el paseante en los espacios educativos, abierto a las experiencias, problemas, dificultades, retos y logros de los sujetos que pertenecen y actúan en los dispositivos, incluyéndome, es decir, yo como sujeto investigador que entra en la dialéctica y retroacción sujeto-sujeto, como sujeto implicado y partícipe (productor-reproductor-resistente) del fenómeno que estoy interpretando, como una referencia posible en calidad de sujeto y agente de la educación (director técnico, docente frente a grupo y padre de familia). Esta circunstancia propicia un trabajo sobre mí mismo, una autobiografía que “conlleva analizar, clasificar, vincular, conectar y secuenciar, mis propias experiencias y conocimientos, pero también inventar e imaginar” (Righetti, 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.

Estos son los presupuestos epistémicos y los momentos metodológicos que sostienen el primer momento de la investigación desde una Etnonarrativa Hermenéutica en segundo grado, para el tratamiento de la formación subjetiva en la trama del mundo de la vida cotidiana donde se tejen proyectos e inercias que se relacionan, resisten, reproducen o antagonizan la formación social.

El segundo momento de la investigación corresponde a la inflexión dialéctica de la formación subjetiva a la formación social, por lo tanto, el análisis se vuelca al ámbito de lo simbólico, de la sobredeterminación, entonces, de la ontología política. Cuando hablamos de momentos metodológicos no estamos

sugiriendo pasos o etapas, ni mucho menos un orden expositivo, estamos planteando registros articulados que guardan relaciones de positividad y negatividad, así como, fenómenos sintomáticos y antagónicos.

Durante la exposición se han de evidenciar estas relaciones, sea que se esté hablando de la vida cotidiana o del sistema, para ello se utilizarán categorías mediadoras como pueden ser los dispositivos, la ideología, el discurso y categorías condensadoras tales como neoliberalismo, capitalismo, modernidad, es decir, se utilizarán significantes como (Zizek, 2014) que ocupan el lugar de la representación en la *episteme* (Foucault, 2010) contemporánea, como parte del código semiótico ontológico (De Alba & Peters, 2017; De Alba, 2016; De Alba, 2014) de nuestro horizonte pedagógico.

2. Prolegómenos en clave fenomenológica. Elementos filosóficos y sociológicos de la formación.

Responder a las preguntas planteadas en el capítulo anterior, conlleva una pretensión de diagnóstico -en términos filosóficos- una Ontología del Presente, que en el sentido foucaultiano, quiere decir un análisis, interpretación y comprensión de la subjetividad, es decir, la constitución histórica de nosotros mismos y, aunque esta ontología histórica de nosotros mismos tenga como centralidad solamente alguna de sus aristas o dimensiones, implica de cualquier manera reconocerla imbricada en un entramado complejo constituido en el espacio-tiempo y que está determinada de alguna u otra manera multidimensionalmente.

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 de que nos atraviesan las sombras del pasado y se confunden con las ilusiones o fantasías del porvenir. Por eso al preguntarme pedagógica, 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.

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, dado y dándose en un tiempo y espacio determinado; por lo tanto, hacer una Ontología del Presente, es decir, la interpretación de la constitución de nuestras subjetividades implica remitirse a la Modernidad como hecho antropológico primordial.

Del mismo modo -siguiendo el propósito de esta investigación- comprender cómo llegamos a ser lo que somos desde un análisis pedagógico, implica una lectura multirreferencial y multidimensional del ámbito de la formación subjetiva y de la formación social, que son ámbitos diferenciados pero que no dejan de tener una influencia recíproca porque ambas realidades están mediadas por dispositivos, los cuales, a su vez, interconectan esas realidades. En otros tiempos podía diferenciarse los dispositivos que operaban en la vida cotidiana y los que correspondían al ámbito sistémico, sin embargo, esa diferenciación ya no existe o ya no es distintiva.

En la actualidad existe una correlación e interdependencia cada vez más marcada entre la lógica y direccionalidad del sistema-mundo establecida por el capitalismo, esto es, la tecnificación y mercantilización expansivas en todos los niveles y esferas del humano y, la semántica del mundo-vida, es decir, el ámbito de sentido que se construye a partir de las formas de enunciar la realidad, la vida, las cosas, las personas y a uno mismo, que a su vez está vinculado a nuestras experiencias y a nuestra 'acción social significativa'. (Berger & Luckmann, 2012; Ricoeur, 2010; Bertely, 2000)

El sistema se ha vuelto extremadamente eficaz al introducir en nuestras vidas sus reglas de operación y crea un fenómeno inédito de formación, socialización y sociabilidad mediante la influencia de distintos dispositivos, pero antes de describir y explicar las razones por las cuales ha sucedido esta aleación de realidades que establecen marcos de comprensión y de acción inéditos en la historia, permítaseme plantear algunas anotaciones filosóficas y sociológicas que sirvan como prolegómenos pre-pedagógicos para luego abordar el problema que nos ocupa.

Por las características propias del campo problemático en le está inmersa esta investigación son insoslayables las explicaciones multirreferenciales y multidisciplinares, aunque no es nuestra intención entrar y agotar las múltiples discusiones al respecto, simplemente, se pretende esbozar algunos aspectos fundamentales que sirvan en principio como punto de partida para situar a la formación a partir del nacimiento, como un acontecimiento vinculado a un cierto espacio, tiempo y formación social y, también, como referencia de su devenir hasta nuestros días.

2.1. El mundo de la vida como estructura originaria de sentido.

La creencia es un suelo existencial. “Las ideas se tienen; en las creencias se está” –decía Ortega y Gasset (1940, p. 11)- lo que plantea una diferenciación entre el pensar las cosas y darlas por sentado, contar con ellas. Esto abre diferentes niveles de comprensión sobre el mundo, por un lado, aquello sobre lo que elucubramos, discutimos, sostenemos, es decir, nuestras ideas; por otro lado, aquello que no formulamos pero que opera anónimamente en nosotros como un marco de comprensión que también determina a lo primero.

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, 2017; 2016; 2014). Quiere decir que, al nacer el ser humano arrojado ahí, recibe por mediación del lenguaje, una impronta cultural, una codificación simbólica-semiótica original del horizonte histórico como marco de referencia de su ser y estar en el mundo, que reproducirá y reconstruirá durante el transcurrir de su existencia.

Un concepto clave para entender lo anterior es el “mundo de la vida” (*Lebenswelt*) que tiene su origen en tanto uso sistemático en Edmund Husserl (2008) y -dicho sea de paso- es una de las categorías medulares en el desarrollo de la Fenomenología y la Hermenéutica del siglo XX que pondrían en cuestión los

presupuestos epistemológicos como formas de comprensión de la realidad humana, teniendo como punto de inflexión la ruptura con la epistemología y la gnoseología tradicional (S-O) y con la ontología esencialista. Así pues:

El mundo no aparece ya como algo «representable» por un sujeto configurador de sentido, sino que es esa tupida red, ese plexo de relaciones de sentido en la que se despliega la vida humana, en la que está el *Dasein* en cuanto *Da-sein*. (Herrera, Restrepo, 2010, p. 249)

Para las personas -siguiendo a Husserl (2008)- el mundo de la vida es algo pre-dado y se experimenta como algo incuestionable, como realidad que no se adquiere inicialmente por la actividad judicativa, es creencia original y una infraestructura de sentido prerreflexiva que se coloca como matriz existencial la cual nos provee del esquema básico para aprehender el mundo: percibirlo, sentirlo, estimarlo, valorarlo, pensarlo y actuarlo, es decir, toda la experiencia de la vida cotidiana -dimensión de las interacciones humanas- se dará sobre este suelo, “el cual conlleva que lo experimentado sea mucho más rico que el contenido efectivamente presente” (Herrera, 2010, p. 256), es decir, la experiencia es un plexo formado por lo inmediato, lo mediato y lo remoto, así como, lo manifiesto y lo oculto, lo cual -dicho sea de paso- se contrapone a la epistemología clásica, principalmente al positivismo que entiende la experiencia del sujeto sólo en relación directa e inmediata con los objetos.

Husserl (2008) dirá que el mundo de la vida está “oculto en lo obvio permanentemente incuestionable de la experiencia sensible, y toda la vida de pensamiento de que ella se nutre, la no científica, finalmente también de la científica” (p. 119), es decir, mundo de la vida cotidiana y el mundo de la ciencia tiene como basamento esta intuición originaria. Posteriormente Martín Heidegger (1993) inspirado por su maestro Husserl y también continuando la polémica con la epistemología clásica, va a plantear en *Ser y Tiempo* que la estructura fundamental del *ser ahí* (*Dasein*) es el ser en el mundo, una correlación humano-mundo como fenómeno originario.

El *ser en el mundo* no significa en realidad estar en contacto efectivo con todas las cosas que constituyen el mundo, sino que significa estar ya familiarizado con una totalidad de significaciones, con un contexto de referencias. (...) Las cosas se dan

al *Dasein* sólo en el seno de un proyecto o, como dice Heidegger, como instrumento. El *Dasein* existe en la forma de un proyecto en el cual las cosas son en la medida (...) en que tienen un sentido en ese contexto. Esta familiaridad preliminar con el mundo, que se identifica con la existencia misma del *Dasein*, es lo que Heidegger llama comprensión o precomprensión. Todo acto de conocimiento no es más que una articulación, una interpretación de esta familiaridad preliminar con el mundo. (Vattimo, 2000, pp. 103-104)

El mundo, entonces, siempre está ya dado al humano como un proyecto histórico cultural vinculado directamente con su mortalidad, es decir, existe una determinación temporal de vida e histórica en el ser en situación (*Befindlichkeit*), donde las cosas y los otros nos sirven como esos instrumentos para comprender la significatividad del mundo; comprensión que tiene subyacente al lenguaje o habla y al *oír-se*, lo cual tiene su esencia en el decir como forma de apropiación del mundo en tanto su significación. (Heidegger, 1993, pp. 179-185) De ahí la famosa frase heideggeriana del lenguaje como la casa del ser, y este

como horizonte de apertura en el que aparecen los entes puede darse sólo como vestigio de palabras pasadas, como anuncio transmitido, de ahí también la importancia de la tradición, de la transmisión de mensajes lingüísticos, cuyas cristalizaciones constituyen el horizonte dentro del cual el *Dasein* es lanzado como proyecto históricamente determinado. (Vattimo, 2000, p. 107)

Para Heidegger y luego para su discípulo Hans-Georg Gadamer, la tradición es primordial en la comprensión del *ser en el mundo*. Ambos autores se alejan del “prejuicio básico de la ilustración: el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuación de toda la tradición” (Gadamer, 2012, p. 337). Para Gadamer el prejuicio quiere decir un “juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes. (...) Prejuicio no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positiva o negativamente.” (p. 337)

El concepto de “prejuicio” gadameriano tiene un paralelo con la “predación” del Mundo de la vida de Husserl que en ambos casos advierten la intersubjetividad fundante y la historicidad. “Asimismo, la temática de la pre-comprensión como la condición de posibilidad para iniciar el movimiento de la comprensión se halla

presupuesta en esta pre-dación del "mundo de la vida", lo mismo que la dinámica de familiaridad y extrañeza que apunta a la fusión de horizontes en la perspectiva de Gadamer" (Monteagudo, 2001, p. 57).

Cuando decimos por ejemplo que "*así es la vida*" en un primer momento no es una representación de la realidad sino un producto de la percepción inmediata y masiva del mundo, es una intuición original que por su intensidad evidente es incontrovertible, en palabras gadamerianas, es una pre-concepción que adquiere el sujeto como condición para la ulterior comprensión del *ser ahí (Dasein)*, donde entra en juego los prejuicios y la tradición como totalidad de sentido, -lo cual a su vez continua la crítica y ruptura de sus antecesores con la epistemología "invitándonos a considerar otra forma de aproximación a la verdad más allá de la que se lleva a cabo en la experiencia científica" (Herrera de la Fuente, 2005, p. 18)- que posibilita la fusión de horizontes para la comprensión del *ser en el mundo* donde el lenguaje juega un papel de posibilidad. Puesto que "esta existencia del mundo está constituida lingüísticamente" (Gadamer, 2012, p. 531), el mundo, entonces, es sentido.

2.1.1. El horizonte de sentido como impostura del poder

Cuando hablamos de la intuición primera del mundo, producto del "*imprinting cultural*" (Morin, 2001) del mundo-vida, lo que sucede después es una suerte de naturalización y normalización de las cosas en donde queda oculta la actividad del humano como constructora de sentidos y significaciones que determinan la praxis. Karl Marx ya anticiparía este ocultamiento -tema fundamental en Heidegger y Gadamer- que viene dado por la inversión de la conciencia y la fetichización. Siguiendo con la perspectiva gadameriana, la conciencia como impulso subjetivo para comprender el mundo, que se sabe participe de la construcción de sentido tiene al lenguaje como plataforma del que se deriva el hablar de algo. Ahora bien, para Foucault -al igual que Gadamer y sus antecesores- este hablar de algo depende de condiciones históricas específicas y disposiciones implícitas o explícitas en cada horizonte.

En toda cultura existen códigos fundamentales que constituyen los órdenes empíricos a partir de los cuales es posible que los hombres puedan reconocerse y convivir (lenguaje, esquemas perceptivos, jerarquía de sus prácticas, técnicas, valores); asimismo, que a la par de estos códigos, las ciencias y las filosofías dan cuenta de la existencia de un orden en general característico de la propia cultura, de las leyes que lo gobiernan y establecen las razones de la existencia de ese orden particular, y no de otro. (Martirena, 1997, p.47)

El ordenamiento de sentido en un determinado momento histórico y cultura es llamado por Foucault (2010) la *Episteme*, que se establece como orden general del saber el cual:

Instaura una red de disposiciones o «condiciones de posibilidad», el modo mismo de ser, de las prácticas discursivas y la formación de sus enunciados, sus maneras de describir, caracterizar y clasificar. Se trata de condiciones en referencia a las cuales se constituye todo «lo que hay de pensamiento». (...) Incorporar lo que hay de pensamiento en el espacio general del saber, quiere significar que fuera de éste nada se da como experiencia, mirada, cosas, palabras, opiniones, costumbres, prácticas, acciones, etc. (Téllez, 1998, pp. 86-87)

Entonces, si el mundo de la vida como estructura de sentido es determinante de nuestra existencia es porque contiene una episteme (Foucault, 2010) que se interrelaciona con otras estructuras significantes desde las cuales se construye y se impone el marco y los rudimentos de saber, así como, la normatividad correspondiente como pautas para regular la vida misma a partir de las cuales se busca mantener el estado de las cosas (normalización) comenzando con el sentido o significación que construimos y le atribuimos. Para ello entra en juego distintos dispositivos y la trama del poder.

Para comprender los diferentes niveles implicados podemos recurrir a la distinción analítica que hace Habermas (2002) entre Mundo de la vida (experiencia, vivencia, comunicación) y Sistema (sistemas especializados de la política, la ciencia, la economía) como dos instancias interrelacionadas dinámicamente, pero que cada una tiene su propia especificidad, incorporando el aporte que hace Foucault con quien se introduce el problema del poder en las estructuras originarias de sentido, en el orden del saber y sus condiciones de

posibilidad las cuales están determinadas históricamente, por lo tanto inscritas en estructuras y relaciones de poder desde donde se enuncia la Verdad ya no en el sentido de adecuación epistemológica (*adaequatio*) o desocultación ontológica (*alétheia*) sino como impostura que en la facticidad de la vida se experimenta como realidad.

Regresando al ejemplo, cuando alguien dice que *así es la vida* y cree en ello, podríamos decir que en un primer momento es producto de una intuición original que se va conformando desde el nacimiento por la mediación de dispositivos que configuran nuestro ser y estar en el mundo y luego la convertirán en una representación vía la sutileza de la naturalización o por mecanismos de control para la normalización. Como ya anticipamos en el apartado anterior, los dispositivos responden a ciertas circunstancias y se van moldeando a través del tiempo, así es que pueden aparecer, desaparecer y reaparecer según las urgencias del momento. Aclaremos, entonces, que entenderemos por dispositivo, una categoría clave en esta investigación.

Para Foucault el dispositivo es un término que juega un papel estratégico en su pensamiento. Aunque en sus diferentes textos donde lo menciona no explicita una definición como tal, es en una entrevista de 1977 que define el término a grandes rasgos:

Lo que trato de identificar con este término es ante todo un conjunto absolutamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en definitiva: tanto lo dicho como lo no dicho, he ahí los elementos del dispositivo. El dispositivo es la red que establece entre estos elementos...

...Con el término dispositivo entiendo una especie -por así decir- de formación que en un determinado momento histórico tuvo como función esencial responder a una urgencia. El dispositivo tiene por tanto una función esencialmente estratégica (...) ello implica que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, de una intervención racional y convenida en las relaciones de fuerza, sea para desarrollarlas en una determinada dirección, sea para bloquearlas o para estabilizarlas y utilizarlas. El dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder

y también siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y, en la misma medida, lo condicionan. El dispositivo es esto: un conjunto de estrategias de relaciones de fuerza que condicionan ciertos tipos de saber y son condicionados por él. (Foucault, *Dits et écrits*, vol. III, pp. 229-300, en Agamben, 2015, pp. 10-11)

La terminología que usa Foucault para establecer los elementos de los dispositivos, me parece que los ubica temporalmente, esto es, podríamos considerarlos una invención moderna, por lo cual, conlleva reflexionar sobre este proyecto histórico que como hecho antropológico tiene características persistentes hasta nuestros días que han signado nuestro mundo de la vida y nuestra existencia. En ese sentido, hay varios aspectos destacables que durante el trabajo serán analizados en su devenir histórico.

Por principio de cuentas, la modernidad *per se* es globalizadora “y esto resulta evidente en algunas de las características esenciales de las instituciones modernas” (Giddens, 2000, p. 67). A diferencia de lo que podrían pensar muchos que han escuchado o usado el término globalización, ubicándola como un acontecimiento contemporáneo que empieza en los ochentas o noventas del siglo XX, en realidad inicia en Europa, en el momento en que se transforma la manera de comprender la naturaleza, el planeta y al ser humano; con la invención de la imprenta que inaugura la era de Gutenberg y una forma diferente de concebir, producir y transmitir el conocimiento; cuando los europeos descubren que no eran los únicos en el planeta⁴, o sea, en los tiempos cuando inicia la conquista y el colonialismo de América a finales del siglo XV y durante el siglo XVI, caracterizados por la depredación, el esclavismo y la barbarie. Es con esos acontecimientos cuando el mundo experimenta la primera globalización moderna, así que la globalización actualmente en su fase neoliberal “es la etapa actual de una era planetaria que se inició en el siglo XVI” (Morin, 2010, p. 57).

⁴ Enrique Dussel -lo cual suscribimos- ha discutido en sus textos, en entrevistas, en clases, conferencias y diversas publicaciones, el problema semántico e ideológico de hablar sobre el “Descubrimiento de América” según la creencia de los europeos, ya que América ya estaba poblada y tenía civilizaciones altamente desarrolladas. Entonces, lo que los europeos descubrieron, en dado caso, fueron los límites de su mundo y de su civilización, que no eran los únicos en el planeta y el mundo era más grande y con características muy diferentes a lo que ellos creían, esto, dejando de lado los indicios de que otras civilizaciones ya habían conocido América en tiempos más remotos que las expediciones de Cristóbal Colón, Fernando Magallanes y Vasco de Gama.

La Modernidad, entonces, es la época de los dispositivos. A partir de 'la revolución dual' (Eric Hobsbawm, s/d), esto es: La Revolución Francesa y la Revolución Industrial; la primera en oposición a las monarquías, a la verticalidad divina y teniendo al liberalismo como el basamento ideológico de su 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, es decir, en el ínterin del antiguo régimen al régimen moderno, una de las promesas era romper con las ataduras del ser humano a la predestinación divina, según proclamaban sus representantes terrenales, es decir, el clero y la monarquía; era liberar a los individuos para que cada quien labre su propio destino, se gobernara a sí mismo y eligiera quien lo gobernara en su representación. Para ello se desarrolló el liberalismo y se inventó el Estado-Nación como una entidad capaz de organizar, dirigir, desarrollar y salvaguardar la integridad, libertad de los individuos y sus bienes en un territorio determinado.

Las instituciones y los ámbitos de representación que se crearon para tal efecto se pretendían como medios de vinculación entre los individuos, sus representantes, sus gobernantes, la toma de decisiones y los fines que persiguiera la incipiente y recién creada nación. Las unidades sociales como la familia y la comunidad cedían su jefatura a los poderes del estado y se integraban al proyecto de un mundo nuevo. La escuela como institución moderna sería la encargada de formar a los individuos con los ideales y bajo la égida del Estado.

Con la reorganización del nuevo orden, las sociedades empezaron a crecer y complejizarse. La ciencia se consolidaba como un modelo de conocimiento avanzado por los grandes descubrimientos en el mundo natural, así que se traslada su aplicación sistemática a la tecnología y se trata de utilizar como paradigma para explicar el mundo humano. Aparecen, entonces, las ciencias humanas y sociales bajo la impronta de las ciencias naturales.

Más que plantear el debate epistemológico de este origen (*Vid.* Hoyos, 2010; De Sousa, 2009; De Alba, 1996; Mardones & Ursúa, 1982), se quiere señalar que el conocimiento sobre lo humano y lo social hasta ese momento resultaba insuficiente para explicar las nuevas realidades, por lo que se hizo

necesario la producción de nuevos conocimientos y modelos explicativos (paradigmas) que a la postre servirían como parte del direccionamiento de la realidad social.

La urgencia de crear nuevas formas de comprensión, organización, regulación, mediación y control ante la creciente complejización de los social; las aspiraciones humanas, los proyectos, las utopías, los cambios en la forma de experimentar el espacio y el tiempo, la intención de colonizar el futuro y otros fenómenos inéditos y contingentes caracterizan los tiempos modernos. Los inventos, descubrimientos y creaciones modernas, a saber: la imprenta, el Internet y el avance en general de la tecnología, los Estados-Nación, las instituciones, la ciencia, el capitalismo, diversos sistemas, etc., así como, la proliferación exacerbada de ideologías y discursos que han surgido en esta época han configurado dispositivos de diversa índole que estructuran el orden social, el mundo-vida y las subjetividades de formas insospechadas.

En el tránsito de órdenes, el capitalismo y el liberalismo enmarcan la discursividad y materialidad del sistema-mundo y mundo-vida. Inauguran un código semiótico ontológico (De Alba & Peters, 2017; De Alba, 2016; De Alba, 2014) y condiciones objetivas modélicas para el desarrollo social, aunque como advertía Rousseau (2000) en el origen de toda época, en sus inicios “comienza a morir, llevando también los gérmenes de su propia destrucción” (p. 138). Así que todo aquello que otrora sirviera de brújula y fundamento para consolidar la experiencia moderna, ahora ha pulverizado los cimientos sociales, desata las amarras subjetivas dejando a las sociedades y sus individuos a la deriva.

En el capítulo anterior se mencionaron diversas problemáticas estructurales y de la vida cotidiana que afectan la formación subjetiva y social. Esos problemas acuciantes que enfrentamos en la actualidad -énfasis- están conectados e interrelacionados con el devenir de la modernidad, ya que son síntomas y antagonismos que se han manifestado de manera concomitante a dos procesos interdependientes que se acentuaron a finales del siglo XX, a saber: la radicalización de los signos modernos, de los que se ha ocupado Gilles Lipovetsky (2006, 2010, 2018) a partir de su libro *Los tiempos hipermodernos*, donde analiza

y describe cómo hemos entrado en el tiempo de los excesos, de la exageración, de la desmesura.

Lo hiper como signo de nuestro tiempo que intensifica otros signos característicos de la modernidad: lo nuevo, el humanismo, la globalización, el capitalismo, la búsqueda de la libertad. Estos y otros elementos han entrado en un grado superlativo, en paralelo a un proceso de licuefacción de las estructuras de la modernidad descrito por Zygmunt Bauman (2003; 2007; 2013) a partir de su libro la *Modernidad Líquida*; procesos omnímodos que al ponerse en marcha produjeron la sintomática actual *-hybris-* en las instancias reguladoras y organizativas de la sociedad, con los consecuentes efectos en la formación subjetiva, intersubjetiva y del ser social.

2.2. La socialización como dinámica de la formación subjetiva y social.

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”, pensamos según piensan los que nos rodean, valoramos lo que se dice que es valioso y nuestras acciones y experiencias están condicionados por estas creencias, ideas y valores. Es cierto que con el paso del tiempo -bajo ciertas circunstancias- se puede ampliar nuestra conciencia sobre las personas, el mundo y las cosas, se modifican nuestros esquemas básicos para comprender de otro modo lo que nos pasa. La relación con las demás personas, la ampliación del círculo social, la incursión en ámbitos institucionales diferentes a la familia, el conocimiento que vamos adquiriendo, las nuevas experiencias, la educación misma, todo esto que comprende la formación y que sucede, entre otras cosas, por la socialización y la sociabilidad va a posibilitar o también dificultar nuestra capacidad de comprender el mundo y nuestra capacidad de actuación.

El nacimiento -incluso desde la gestación- es un momento germinal y se da regularmente en el seno de la familia, que como dispositivo pedagógico, es ahí donde se producen las primeras percepciones, las primeras experiencias, el primer contacto con otras personas, por lo tanto, la intersubjetividad y las primeras

formas de relación interpersonal; aprendemos la manera en que se configuran ciertos roles con sus características y, gradualmente tomamos conciencia del lugar que ocupamos en las formaciones o estructuras sociales (Identificación). Allí se establecen las primeras adecuaciones (*adaequatio*) entre lo que se dice y las cosas o las personas, nuestras percepciones y sensaciones van adquiriendo nombre; así también, tenemos nuestro primer contacto con el deseo y las emociones de los otros, las primeras resonancias emocionales (sentir lo que está sintiendo el otro o modificar nuestro estado emocional por el estado emocional del otro), se instaura el deseo, se dan las primeras transferencias, las primeras interpelaciones y valoraciones.

En este contexto comienza a estructurarse nuestro aparato psíquico y se implanta la primera huella, sello (*imprint*) o impronta (*imprinting*) cultural.

El *imprinting* es un término que Konrad Lorenz propuso para dar cuenta de la marca sin retorno que imponen las primeras experiencias del joven animal (como en el pajarillo que saliendo del huevo toma al primer ser viviente a su alcance como madre; es lo que ya nos había contado Andersen a su manera en la historia de El Patito Feo). (Morin, 2001, p. 28)

Entonces es en el nacimiento donde se produce el “*imprinting* cultural o huella matricial” (Morin, 2001, p. 28) a la vez que se inicia la progresiva incorporación a la sociedad con todas las implicaciones y determinaciones geográficas, sociales, económicas, políticas, axiológicas, étnicas, raciales y sexuales. Nos imbuimos y aprehendemos el lenguaje, se internaliza el “universo simbólico: la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales” (Berger & Luckmann, 2012, p. 123) que ordena y configura tanto la Historia como nuestra biografía.

Esta internalización y huella original signará nuestra existencia, dicho de otro modo, las ideas, valores, creencias, la tradición y la educación que se da en este ámbito serán la matriz epistémica -mundo de la vida como ya decíamos- desde la cual comenzaremos nuestra aprehensión del mundo y serán la base de nuestros primeros actos, es decir, 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 y el universo simbólico que nos es transmitido.

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 -como sea que esté constituida- sería la encargada de la transmisión o 'socialización primaria' (Berger & Luckmann, 2012, pp. 162 y ss.). Peter Berger y Thomas Luckmann (2012) en su obra clásica: *La construcción social de la realidad*, analizan y describen el proceso de la socialización en dos fases: la socialización primaria y la socialización secundaria. La socialización primaria ocurre durante la infancia, principalmente en el seno de la familia en donde "el individuo adquiere el lenguaje, los esquemas básicos de interpretación de la realidad y los rudimentos del aparato legitimador de dicha realidad" (Tedesco, 2009, p. 40).

Mientras que la socialización secundaria -explican los autores- es un proceso ulterior cuando el individuo ya socializado se introduce en otros ámbitos de la realidad, submundos basados en instituciones. "Olvidando por un momento sus otras dimensiones, podemos decir que la socialización secundaria es la adquisición del conocimiento específico de "roles", estando éstos directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo" (Berger & Luckmann, 2012, p. 173), dicho de otro modo, cuando el individuo se incorpora a dispositivos que pertenecen al orden del sistema-mundo donde se le asignan 'posiciones de sujeto' en el sentido althusseriano. Más adelante regresaremos a detallar ciertos aspectos de la socialización secundaria que son relevantes para entender cómo hemos llegado a ser lo que somos, en tanto formación de la subjetividad y su relación con las 'posiciones del sujeto' en el sistema.

Durante la socialización primaria que es el momento primordial de la 'internalización' de significados intersubjetivos, se internaliza la sociedad, se adquiere una identidad y un mundo. La identidad (como fenómeno que se produce

en la dialéctica individuo y sociedad, entre lo mismo y lo otro, entre el mundo interno y externo, es decir, entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva, por lo tanto, que es inacabada, que no tiene un cierre total y que cambia durante toda la vida, en unos más que en otros) durante la socialización primaria -escriben Berger & Luckmann- se constituye de forma incontrovertible. Los niños no elijen ni las cosas, ni las personas, ni las palabras o el idioma que utilizan esas personas, no tienen elección de significantes, pues se nace en una microestructura social predeterminada, predefinida y preestablecida.

Como el niño no interviene en la elección de sus otros significantes, se identifica con ellos casi automáticamente. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como el mundo, el único que existe y que se puede concebir, el mundo *tout court*. (Berger & Luckmann, 2012, p. 169)

La experiencia en este proceso ontogenético es tan intensa y masiva que se vive como la realidad. La carga afectiva y la identificación son las características más importantes de la socialización primaria, de tal forma que “la socialización primaria tiene lugar en un contexto de enorme carga emocional, que constituye una condición para que se produzca la identificación absoluta con la visión del mundo presentada por los adultos” (Tedesco, 2009, p.41). Estos factores generan un tipo de identificación y, al consolidarse la identidad individual y la identidad con la comunidad (familia) se produce de manera simultánea en el individuo, un sentido interno de coherencia fundado en una ‘seguridad ontológica’.

Anthony Giddens retomando el concepto de ‘confianza básica (*basic trust*) de Erik Erikson explica que:

La seguridad ontológica es una forma, pero una forma muy importante, del sentimiento de seguridad. (...) La expresión 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*. Pero éste es un fenómeno anímico, no cognitivo, y está enraizado en el inconsciente. (...) El origen de la seguridad que siente la mayoría de la gente, la mayoría del

tiempo, (...) hay que encontrarlos en ciertas experiencias características de la infancia. (Giddens, 2002, pp. 91-93)

El padre y, general o principalmente, la madre (por la tipificación de los roles sexuales), tienen un papel crucial en la inoculación de esta seguridad ontológica que es la base de la confianza (*trust*) del niño o la niña en sí mismo y en los demás, primeramente, en los padres que son el primer lazo intersubjetivo y el filamento elemental de la urdimbre social (de ahí la vieja expresión -aunque cuestionable: la familia como la base de la sociedad).

La madre y, generalmente, el padre (o sobre todo por la tipificación de los roles sexuales y visto desde el psicoanálisis de Freud y Lacan), tendrían un papel crucial en la instauración de la ley, el reconocimiento de la autoridad como figuras de interdicción. Desde el nacimiento el padre y la madre, como figuras de autoridad, introyectarían, como parte de la socialización, las reglas, normas, interdictos, regulaciones sociales y el deber ser o la moral. Las ideas, creencias, valores, emociones, sentimientos y acciones de los padres, en tanto marcos de sentido, por lo tanto, tendrán gran relevancia en la constitución psíquica, social y cultural del niño y/o la niña.

Hubo un tiempo que en Europa y América, la religión católica y el cristianismo en general, tenían una importante influencia en la constitución moral de la familia, pues todavía en gran parte del siglo XX, sobre todo en las sociedades latinoamericanas, la moralidad de los individuos y sus formas de ver el mundo estaban determinados en gran medida por lo que decían los padres que a su vez estaban influenciados, entre otras cosas, por la religión que profesaban y la retraducción que le daba el sacerdote o pastor de la comunidad y la interpretación que los feligreses hacían de esa retraducción.

Los lazos consanguíneos o filiales ("*filius*", hijo; "*filiare*", criar a un hijo y "*felare*", mamar), iban de la mano con las creencias religiosas y la moral consecuente. Cada una de las figuras representativas de estas instancias (padres/sacerdote) que forman parte de la socialización primaria, eran símbolo de autoridad y, además, representaban los eslabones del presente con el pasado, es decir, con la historia, la herencia cultural, la tradición y los valores característicos

de la familia, la comunidad y la nación (esto último, al menos en la forma particular de vivirlo de cada familia).

Anthony Giddens (2000) al rastrear las raíces lingüísticas de la palabra tradición dice: “La palabra inglesa tiene sus orígenes en el término latino *tradere*, que significa transmitir o dar algo a alguien para que lo guarde” (p. 52). Vista desde sus raíces lingüísticas, tradición y transmisión están íntimamente ligadas, por tal motivo en este trabajo se entienden como fenómenos que se implican y tienen cierta equivalencia, dependiendo del contexto conceptual en el que se usen. Es importante subrayar que estos fenómenos tienen que ver con aspectos dinámicos de la vida y no mecánicos e invariables como ya se mencionó anteriormente.

En esto radica la importancia que se le estará otorgando a la tradición-transmisión, porque son aspectos que “dan continuidad y forma a la vida” (Giddens, 2000, p. 57), generan sentido de pertenencia en las formaciones sociales, empezando por la familia, que es la que cohesiona e inscribe a los individuos en una cultura plétórica de vestigios, en constante recreación y germinal; además, posibilitan los lazos intergeneracionales que se originan en la relación que se establece con el padre, la madre o tutores, los cuales son el primer eslabón social y cultural, así como, los responsables de infundir en sus hijos la fiabilidad, confianza y seguridad en sí mismos y en ese lazo social y cultural que los vincula con sus antepasados y sus coetáneos allegados y distantes.

En resumen, estos son algunos de los elementos característicos de la socialización como dinámica de la formación subjetiva y social, sin embargo, no son estructuras fijas e inmutables. Las ideas que se desarrollaron al respecto - como dirían Peter Berger y Thomas Luckmann (2012)- “no plantean ni un ‘sistema social’ ahistórico, ni una ‘naturaleza humana’ a-histórica” (p. 228). Nada es permanente en el mundo humano y, por paradójico que suene, lo único permanente es el cambio. En adelante discutiremos los límites del análisis clásico de la socialización, tal como lo describieron los autores, con relación a los cambios estructurales de la familia que han afectado su función socializadora y, en general, por el desplazamiento, crisis y surgimiento de dispositivos pedagógicos (Paz,

2018) que dan otra morfología al campo empírico, fenoménico y discursivo de la formación.

Hasta aquí dejamos estos prolegómenos filosóficos y sociológicos en clave fenomenológica, como herramientas conceptuales y categoriales que son claves para comprender el fenómeno de la formación subjetiva y social y, que sintéticamente tratan de captar lo que acontece desde el momento del nacimiento, en la entrada de nuestro ser (*Dasein*) al mundo de la vida o *ser-en-el-mundo* mediado por dispositivos y signado por el *Zeitgeist* de la modernidad en su fase contemporánea.

3. Los antagonismos de la formación y los dispositivos pedagógicos en la era hipermoderna

Durante el siglo XX -como ya se mencionó anteriormente- la estructuración y organización de la sociedad se fue transformando aceleradamente; los dispositivos pedagógicos trasmutan o son desplazados por nuevos, es decir, los espacios, las instituciones, los discursos e ideologías, así como, la función, el rol, o posición de los sujetos que pertenecen y actúan en los dispositivos pedagógicos es reconfigurado, entonces, se trastoca el mundo de la vida con su impronta (*imprinting*) y con ello, la formación subjetiva, cultural y social.

3.1. Venir al mundo es venir a los dispositivos. El pacto educativo de la familia y la escuela

Como bien sabemos tradicionalmente la familia en estrecha relación con la iglesia, 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 como efecto de la impronta cultural y la socialización, dos espacios en y con los que acontece la formación subjetiva, pero falta tomar en consideración la relación de la familia con la escuela como el dispositivo pedagógico moderno por excelencia, que tomo su lugar en el proceso de subjetivación de la infancia principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX.

En la medida en que se consolidó el Estado Moderno en los diferentes países del mundo del siglo XVIII al siglo XX, en esa medida avanzaron los ideales de la Revolución Francesa, el liberalismo y el republicanismo que, entre otras cosas, ha tenido a la educación pública como uno de sus estandartes.

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)

La escuela pública surge -en tanto dispositivo pedagógico- como una urgencia en la transición del antiguo régimen (*Ancien Régime*) al nuevo orden del mundo, se crean instituciones encargadas de regular, dirigir y consolidar el proyecto de una nueva sociedad. La educación pública y las universidades tendrán como tarea la formación de los ciudadanos de este nuevo orden, sacándolos de la minoría de edad como dijera Kant, liberándolos de la ignorancia y las supersticiones que no le permiten tomar las riendas de su destino. “Atrévete a saber” o “ten el valor de usar tu propia razón”, es decir, el “*Sapere Aude*” kantiano será la exigencia de este mundo nuevo. La función y la finalidad que se pensó para las escuelas y la educación ha sido un proceso de concreción paulatino y diferenciado según la historicidad de cada país y se ha dado entre diversos conflictos y luchas para alcanzar la promesa -ahora derecho- de la Educación.

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 luchas sociales que tienen su punto más álgido en 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 el accidentado establecimiento de los Estado-Nación, se fueron implementando 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) desde una visión eurocéntrica, es decir, desde una perspectiva de superioridad occidental frente a la existencia del universo epistémico, semiótico-simbólico, ontológico que caracterizaba a América Latina -como señala 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)

Con dos siglos de diferencia, se pone en marcha el proyecto y la misión de la Ilustración, con el lema '*Civilización o Barbarie*', con el mismo aire mesiánico de aquellos tiempos. José Vasconcelos representaba ese mesianismo. Se convierte en “el apóstol de la educación” y toda 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 será la portadora 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 un gran impulso como las instituciones encargadas de formar a quienes tenían en sus manos la misión de civilizar a la nación. En este tiempo 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 popular, pero enemistad con esferas del poder, por representar un agente subversivo. Con respecto a lo anterior Monsiváis (2000) escribe 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, p. 91. Las cursivas son mías.)

Para la segunda mitad del siglo XX la modernidad en América Latina lo es todo. A partir de 1940 inicia una etapa, que durará hasta los años setentas, denominada el 'milagro mexicano', que consolida al país como una nación moderna e industrializada, y es en este periodo que la educación recibe su máximo impulso⁵. El incremento de la matrícula en todos los niveles educativos es considerable, sobre todo en el nivel preescolar, el cual nos interesa destacar porque corresponde a la etapa de la primera infancia donde se da el primer punto de inflexión de la socialización primaria a partir del momento en el que entra en juego la escuela.

Este rodeo pretende ubicar a la escuela como dispositivo pedagógico moderno que se concibe en la urgencia y umbral de un cambio epocal, estableciendo agentes, discursos, enunciados científicos y filosóficos, leyes, medidas administrativas en busca de un modelo antropológico donde el individuo se gobernara a sí mismo, se librara de sus ataduras, limitaciones y fuera el hacedor de su destino, un proyecto de sí mismo o al menos lo que a la postre se buscará en esos términos, desde el liberalismo hasta el neoliberalismo.

Con respecto al proceso de sociabilización, Berger y Luckmann no incluirían a la escuela como agente de socialización primaria porque en general hasta finales del siglo XX los primeros años de vida seguían a cargo de la familia. La educación obligatoria empezaba a los 6 años en la mayoría de los países del mundo, sin embargo, es durante el siglo XX que el sistema educativo amplía su gradación a los primeros años de vida, creando la educación inicial (1-3 años) e implementado la obligatoriedad desde el preescolar (3-5 años) a finales del siglo.

⁵ Para indagar sobre el desarrollo del sistema educativo mexicano entre 1960 al 2010 con respecto a los distintos niveles de educación, tomando en cuenta la relación de alumnos, maestros, escuela, gasto federal, escolaridad y otros indicadores véase el estudio de: Olvera, A. (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. Para consultar fuentes oficiales del 2003 al 2018 consultar el portal del extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en la sección de Panorama Educativo de México que se conserva como un archivo histórico.

En 1960 se atendía en México el 6.5% del total de población infantil de 3-5 años, para 1990 el 42.2% (Olvera, 2013, pp. 84-86) y en 2018 el 81% (INEE, 2019, p. 297) de este grupo de edad. En general:

Según la Encuesta Intercensal de INEGI, en 2015 había 19,232,037 niños y niñas de 3 a 12 años que asistían a la escuela, mismos que representaron el 87.2% del total de dicho segmento en México. Del mismo modo la Secretaría de Educación Pública, a través del Sistema de Consulta Interactiva de Estadísticas Educativas registró a 19,069,848 niños y niñas cursando los niveles de preescolar y primaria en el ciclo escolar 2016 - 2017. (...) Según el Estudio General de Medios, 99.6% de las niñas y los niños asistían a la escuela durante 2017.

(...) Si bien el entorno familiar de las niñas y los niños es su ambiente primario de desarrollo, el papel que juegan la socialización y el aprendizaje dentro y fuera de la escuela también es determinante en la construcción de su personalidad como individuos. (IFT, 2018, p. 10)

Entonces la escuela, al menos en los niveles básicos, se convertiría en la extensión de la familia en cuanto continua el proceso de socialización, sociabilidad, fortalecimiento de la confianza y de la seguridad, donde los padres y madres compartían la autoridad con las educadoras y maestros como sucedáneos que en la escuela continúan el proceso formativo, donde hubo un tiempo que los profesores reclamaban el deber de actuar *in loco parentis*, 'en lugar del padre' (Paglia, 2018, p. 31) y que los padres y madres aceptaban, incluso solicitaban.

La ampliación del sistema educativo a los primeros años de vida fue un factor determinante para que se iniciará la transformación de la función socializadora de la familia, pero, no es el único factor, ni el más importante, también entraron en juego aspectos sociales, culturales, tecnológicos y económicos en el cambio de la organización familiar.

Algunos de estos factores, dichos de manera sumaria, fueron: la invención de diversos artefactos que modifican el tiempo empleado a las actividades del hogar (lavadora, licuadora, refrigerador, horno de microondas), el cambio de la composición familiar y los roles sexuales, el feminismo y la lucha por los derechos de la mujer, la necesidad y deseo de la mujer para entrar en el mercado laboral, que responde no solamente a la liberación de género como muchos podrían

sugerir, sino en gran medida al aumento de la desigualdad, la depreciación del salario y el deseo/interpelación por alcanzar las promesas de nuestro mundo actual, a saber: obtener el nuevo estatus social y los signos de diferenciación que nos brinda el éxito, la realización personal, el reconocimiento, la identidad y el ser uno mismo.

Estos factores en conjunto propiciaron que un alto porcentaje de la población infantil dejara el hogar para incorporarse a la escuela, lo cual implica la injerencia de las políticas del Estado en el desarrollo de la niñez con la correspondiente agenda de formación ciudadana. La formación en la primera infancia correspondía a la familia y el universo simbólico adquirido correspondía a la manera particular de interpretar el mundo por parte de los padres, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la escuela en México y otras partes del mundo, empieza a tener cierta injerencia, al principio sólo como extensión de la familia, pues la educación inicial y el preescolar se consideraban instituciones de asistencia social y de apoyo familiar que no poseían ningún programa en específico.

Para 1979 se implementa el primer programa de educación preescolar⁶, pero no es hasta el 2002 que se hace obligatorio el nivel y se crea un programa nacional de educación preescolar (PEP 2004) para homologar las actividades en todo el país y los ámbitos a desarrollar en esta etapa infantil (lo cual no siempre iban de acuerdo a los programas vigentes), y es en este momento en el que el Estado toma parte decisiva en la socialización, que se ve impactada no sólo por los lenguajes institucionales y los enfoques pedagógicos (conductismo, constructivismo, competencias), sino por las agendas, los objetivos estratégicos de los Planes de Desarrollo del país, las influencias económicas nacionales e internacionales, las políticas sociales, culturales, educativas y los cambios administrativos que tienen sus propias dinámicas y tiempos.

Los límites y diferenciación entre la socialización primaria y secundaria como los describieron Berger & Luckmann empiezan a desaparecer. Los procesos

⁶ Para ampliar la información sobre la evolución de la educación preescolar en México de 1970 a 2005 véase el artículo de: Barrera, E. (s/d). La educación preescolar en México 1970-2005

de la socialización primaria que ya se han descrito más arriba se entremezclan con lo que antes pertenecía al ámbito de la socialización secundaria, por ejemplo:

La socialización secundaria requiere la adquisición de vocabularios específicos de "roles", lo que significa, por lo pronto, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Al mismo tiempo también se adquieren "comprensiones tácitas", evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los "submundos" internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el "mundo de base" adquirido en la socialización primaria (Berger & Luckmann, 2012, p. 173)

Si los agentes y las condiciones de la socialización primaria y secundaria se entremezclan, entonces, el lenguaje, los campos semánticos, las interpretaciones y comportamientos, se ven modificados de diversa manera. La intromisión del sistema educativo al mundo de la vida en la edad temprana provoca que los contrastes entre el mundo de base y lo que antes eran submundos se diluya o desaparezca.

En la actualidad con la educación inicial (1-3 años) -aunque el porcentaje de matriculación todavía es muy bajo no ha dejado de aumentar con el paso del tiempo (1.1 % de la población en edad de cursar el nivel inicial)- y el preescolar que atiende el 81% de la población de 3-5 años, los millones de niños que asisten a estos niveles se ven inmersos en roles, rutinas institucionales, evaluaciones, es decir, el mundo base que se adquiere en los primeros años de vida antes de la mano de los padres de familia, se ve trastocado por los maestros, los pares, la organización, episteme y semántica institucional del sistema educativo que está interrelacionado con otras instituciones del Estado y ámbitos supranacionales.

La socialización secundaria presuponía el proceso previo de la socialización primaria, "o sea, tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado" (Berger & Luckmann, p. 175), sin embargo, los contenidos y el contexto institucional que correspondían a la socialización secundaria ahora están presentes desde el principio como dispositivos pedagógicos que determinan desde los primeros años de vida la experiencia de sí, nuestro lenguaje, comprensión y relación con los otros y el mundo.

Ahora bien, el pacto educativo que se estableció entre la familia y la escuela ha tenido una cierta sincronía con el desarrollo infantil. Los planes y programas de la educación inicial y el preescolar integran concepciones de la infancia y teorías infantiles que contemplan este desprendimiento del seno familiar, por lo que preponderan los aspectos y potencialidades psíquicas, sociales, cognitivas, afectivas y físicas correspondientes a esta etapa incipiente del individuo.

Hasta aquí hemos hablado de lo que ha sucedido a partir del tiempo en el que la escuela comparte con la familia la función socializadora en los primeros años de vida. Diversas narrativas y testimonios nos hablan de ese tiempo en el que los padres y madres de familia depositaban toda la confianza en los maestros y, cómo los maestros representaban una autoridad moral, intelectual y cultural que los hacía gozar de alta estima social, sobre todo en los sectores populares. También cómo en el imaginario social la educación representaba una de las mejores formas para el desarrollo del individuo y la sociedad. La pregunta ahora es: ¿Sigue siendo así en el S. XXI?

3.2. Los dispositivos pedagógicos en la hipermodernidad

El sistema se ha vuelto extremadamente eficaz al introducir en nuestras vidas sus reglas de operación produciendo un fenómeno inédito de formación, socialización y sociabilidad mediante la influencia de distintos dispositivos, muchos de los cuales son del ámbito de la tecnociencia: electrónica, informática, cibernética, inteligencia artificial y ciencias sociopsicológicas al servicio del capital para mapear a las sociedades y hacer taxonomías de las subjetividades según sus características cognitivas, afectivas y emocionales; según las inclinaciones, deseos, aspiraciones, fantasías. Todo ello almacenado en inmensas bases de datos que están a la venta como *commodities* informacionales. Capitalismo cognitivo, capitalismo emocional o afectivo, las facetas del capitalismo que han hecho eficaz al sistema para mercantilizar la vida.

Vayamos con detenimiento. ¿Cómo ha sido posible esto? ¿Cuáles son las estrategias, los mecanismos para poner en marcha semejante operación subjetiva y social? Una tesis de la que partimos es que la intromisión de la televisión y el Internet en nuestras vidas -con todo lo que implica la información, las imágenes

del mundo, los comportamientos y las valoraciones que difunde- ha producido la ruptura del lazo social, no solamente en el sentido de brechas generacionales, sino en un aspecto más fundamental.

En este tiempo se pone en puntos suspensivos la filiación en su sentido etimológico de “*filius*” (hijo), “*filiare*” (criar a un hijo) y “*felare*” que significa “mamar”, que en sentido figurado es absorber o incorporar algo del medio desde la infancia, tal *como lo dice el viejo y conocido refrán*: la educación se mama y, aunque de algún modo sigue siendo cierto, lo que se pone en puntos suspensivos y entre comillas son los sujetos involucrados, pues visto desde la explicación fenomenológica de Berger y Luckmann (2012), la institucionalidad familiar, la sedimentación, la tradición, la definición de roles y, por lo tanto, la legitimización del orden familiar a cargo de padres, madres, hijos y otros miembros de la familia, es trastocada por la influencia de la televisión y el Internet que imponen visiones de mundo, modos de interrelación y su propia jerarquía de valores.

En el caso de la sociabilización y sociabilidad, ha quedado anulada en los espacios cotidianos como la casa o la escuela; la proximidad y la presencia que otrora representaba la forma natural de vinculación entre los sujetos, ya sea como padres, madres e hijos o maestros y alumnos, ha sido abolida. De la vinculación que se daba en la proximidad se reemplaza por la interconectividad y la telepresencia y, de los encuentros y el acto comunicativo que implica al lenguaje, la conversación, la gestualidad, la expresión corporal, el intercambio simbólico y sígnico y, la puesta en marcha de una hermenéutica intersubjetiva, es reemplazada por intercambios de caracteres, emoticones, emojis, siglas, *links*, memes, *likes* (transparentes en sí mismos), esto es, por intercambios de información, que, si bien establecen otra forma de comunicación, es una comunicación disminuida subjetivamente, pues como diría McLuhan: el medio es el mensaje.

En el traspase del fordismo-taylorismo al neoliberalismo, es decir del capitalismo pesado al capitalismo liviano (Bauman, 2003), la economía transita de un modelo de producción a un modelo de consumo; la terciarización económica transforma la socialización capitalista y, multifactorialmente, se modifica la forma

de concebir el tiempo de trabajo y el tiempo de ocio. Al trasladar el acento al consumo, el tiempo de ocio adquiere un valor incalculable.

La revolución telemática se encuentra en la base de estas transformaciones que trasmuta la información en un valor simbólico de intercambio; en el capital de las Sociedades Postindustriales -como las denominara Daniel Bell (2006)- las cuales transitan hacia un modelo económico basado en la compra-venta de información y conocimiento, alcanzando su grado más alto, con la informatización y digitalización de lo social y la subjetividad.

El advenimiento de la Era Digital en las últimas décadas del siglo XX y la paulatina materialización en la sociedad, aceleró el fenómeno de la globalización en todas las direcciones y con ello la democratización de las sociedades, que empieza con las estructuras y termina en las emociones, de la Política a la política de vida. El conocer las realidades de otras latitudes, las experiencias culturales de otros países, los movimientos sociales, sus luchas y el avance de los derechos humanos permitió globalizar el cambio en las expectativas de vida hasta en las sociedades más rígidas y fundamentalistas. La revolución sexual, el feminismo y las luchas multiculturales por el reconocimiento conmovieron las estructuras sociales; fueron parte del proceso de fusión y sublimación -hablando físicamente- de las sociedades disciplinarias que analizara Foucault (2003).

La transformación de las formaciones sociales son correlativas a la conversión en las formas de ser y estar en el mundo, al cambio en las formas de concebirnos y de establecer nuestras relaciones con los otros. Las estructuras sociales se van transformado, por ejemplo, la familia experimentó cambios en su valoración, finalidad y en los roles que se juegan en su interior. La estructura y composición familiar se hizo variable y diversa en contraste con la familia nuclear, como efecto -lo decíamos más arriba- de los cambios en la sexualidad, la incorporación al campo laboral por parte de la mujer y decíamos también por efecto de la tecnología para el ámbito doméstico.

La aplicación tecnológica en la vida cotidiana, *prima facie* supone para los individuos: confort, comunicación, información y entretenimiento, pero en la medida que se convierten en medios para construir una imagen del mundo,

reorganizan el tiempo, son considerados como signos de estatus, las implicaciones se hacen problemáticas. En ese sentido, la técnica (particularmente, los medios informáticos y digitales) opera como dispositivo -en el sentido foucaultiano- que nos ata y le da un giro a la subjetividad.

En las últimas décadas se ha hecho exponencial la inmersión de los medios de comunicación y el Internet en todos los hogares del mundo. Es al menos medio siglo de generaciones nacidas en el tiempo de las grandes mutaciones producidas por las tecnologías de la comunicación e información. El primer momento de este proceso se dio durante la segunda mitad del siglo XX con la televisión y aunque muchos consideran que ha perdido impacto, los estudios demuestran que sigue teniendo una importante presencia en los hogares⁷.

En México⁸, según el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT, 2016; 2019), en el 2016 el 98% de los hogares contaba con al menos un televisor, para el 2019 se reporta el 95%. “En 2014 se registró que niñas y niños pasaron frente al televisor un promedio de 4 horas con 34 minutos” (IFT, 2015), “en 2017, el público infantil pasó un promedio de 4 horas con 46 minutos” (IFT, 2018) y, “en el 2019 en promedio al día pasaron 4 horas con 56 minutos frente al televisor” (IFT, 2020). De acuerdo con lo que manifestaron 95 padres de familia en los talleres realizados para la presente investigación en la CDMX, el tiempo promedio que sus hijos entre 2-12 años pasan al día es de entre 2 y 4 horas frente al televisor y, las variaciones de tiempo se deben a que alternan con videojuegos, celulares, tabletas u ordenadores. Los 95 padres y madres de familia de dichos talleres informaron que sus hijos e hijas, desde preescolar o antes, poseen esta variedad de aparatos electrónicos o al menos uno de ellos.

⁷ Para conocer una breve historia de la televisión en México, su auge y debacle a partir de los medios digitales y, la participación política y empresarial en esta historia véase: *La rebelión de las audiencias. De la televisión a la era del trending topic y el like*. (Villamil, 2017)

⁸ Dos observaciones importantes: Primero, los datos que a continuación se presentan provienen de diferentes fuentes oficiales dedicadas a la analítica de medios de comunicación y digitales. Es posible encontrar diferencias en las cifras o porcentajes, pero esas variaciones corresponden a la metodología usada en cada estudio citado y son diferencias menores. Segundo, no se tomaron en cuenta las estadísticas durante la pandemia, pues, el aumento de consumo televisivo y de los medios digitales son excepcionales y se requiere para el análisis contemplar otras variables desde una lectura retrospectiva y no prospectiva.

La televisión hasta no hace mucho tiempo tuvo la primacía entre los *mass media* y, a pesar del éxito de los medios digitales y el Internet -según Nielsen IBOPE (2020)- “la televisión alcanza diario a 6.5 millones de niños de 4 a 12 años en nuestro país, los cuales la ven en promedio 5 horas 16 minutos al día”, lo que nos indica que el tiempo de permanencia frente al televisor sigue en aumento. Esto la coloca como el medio de comunicación de mayor penetración y consumo entre la niñez mexicana. “Después de la televisión radiodifundida, el internet fue el medio con un mayor consumo, seguido de la televisión de paga.” (IFT, 2018, p. 12)

Este dato es importante, no sólo porque la televisión tiene la primacía entre la infancia como dispositivo, sino porque el Internet ya se encuentra en segundo lugar y ambos comparten el logro de desplazar a los agentes de formación, de la niñez y la juventud que se entendían naturales al humano. En la *Segunda Encuesta Nacional sobre Consumo Digital y Lectura entre Jóvenes Mexicanos* (IBBY, 2019) encontraron los siguientes datos de consumo:

Los jóvenes invierten en promedio una cuarta parte (6.1 horas) de su día en el uso de internet, al igual que en 2015.

- El 97% de la población joven de zonas urbanas usa internet.
- En zonas rurales el internet alcanza al 88% de los jóvenes (rurales de entre 500 y 2,500 habitantes).
- El uso de internet creció un 10% entre 2015 y 2019, superando por 31% a la media nacional (dato de la Asociación de Internet.mx)
- El smartphone se consolida como el dispositivo preferido para usar internet.

Afirmamos al principio que la racionalidad tecnocientífica como lógica global ha direccionado de manera homologa a todas las regiones del planeta y, hasta cierto punto, el nivel socioeconómico no es un factor limitante. “Así, por ejemplo, México, Argentina, Perú, Chile y Colombia están entre los diez países del mundo con mayores porcentajes de usuarios en las redes sociales” (Castells & Calderón, 2019, p. 124), muchos de ellos sin tener la edad mínima permitida para estas plataformas como nos informa una madre:

-Luz (25): Mi hija tiene 11 y está en Facebook

-Jorge: ¿Por qué tiene cuenta en Facebook si la edad mínima es de 13 años?

-Luz (25): Porque todos sus amigos están ahí (T1M25-JNL)⁹

Giovanni Sartori (2001) en su libro: *Homo videns: la sociedad teledirigida*, sostenía una tesis sobre la televisión que hoy se puede extender a los medios digitales: “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). En otros términos, son dispositivos pedagógicos que llevan un tiempo considerable funcionando como mediación del sujeto y el mundo, a través, de la difusión de imágenes, íconos, estereotipos, signos, significantes, lenguajes, es decir, un universo simbólico con su correspondiente jerarquía valórica, emocional y cognitiva.

Decíamos que a finales del siglo XX la intervención paulatina de la escuela ya había tomado parte en la socialización primaria, sin embargo, mucho antes que los individuos entren a la escuela la televisión y ahora los medios digitales ya están presentes en la cotidianidad infantil. También señalábamos que los planes y programas de la educación inicial y el preescolar integran concepciones de la infancia y teorías infantiles que toman en cuenta el desprendimiento del seno familiar, por lo que preponderan las necesidades y potencialidades psíquicas, sociales, cognitivas, afectivas y físicas correspondientes a esta etapa incipiente del individuo, pero la televisión, los celulares, las laptops ¿qué concepciones de infancia subyacen a sus contenidos?

Jenaro Villamil (2017) explica sintéticamente el precedente que sentó las bases para el modelo televisivo mexicano:

En octubre de 1947 el poeta y ensayista Salvador Novo y el ingeniero Guillermo González Camarena iniciaron un viaje por Estados Unidos y Europa que culminaría en un estudio sobre el modelo recomendable de televisión para México. Eran los comienzos de ese medio de comunicación. Eran también los años de la consolidación del régimen posrevolucionario en su versión priista. El presidente Miguel Alemán, el cachorro de la Revolución, estaba dispuesto a emprender un

⁹ A partir de aquí se encontrarán este tipo de citas que corresponden a testimonios, reflexiones o información relevante que proporcionaron los sujetos de la investigación en los acercamientos al campo empírico durante el proceso de la investigación. Fueron talleres con madres-padres de familia (T1, T2, T3, etc.) y entrevistas a docentes (E1, E2, E3, etc.). Así comienzan las abreviaturas de las referencias empíricas, seguido del sexo, edad y nivel educativo de la institución a la que pertenecen.

nuevo modelo de desarrollo basado en la firme alianza entre los políticos y empresarios, y entre los medios de comunicación y la Presidencia de la República. (p. 47)

Como resultado de ese viaje, Novo escribió un informe que después titularía La televisión. Este breve ensayo se puede considerar el primer estudio-análisis de la estructura de la televisión en México. Para Novo, los dos conceptos de televisión predominantes a finales de los años cuarenta eran radicalmente distintos. En Estados Unidos, donde Novo y González Camarena conocieron los estudios de la CBS y la NBC, la televisión tenía “el carácter de una industria más de explotación comercial”, mientras que en Gran Bretaña, donde existía ya la poderosa BBC, “radio y televisión caen bajo el dominio de un monopolio que excluye toda mirada comercial en el contenido que imparte a sus actividades”. (pp. 52-53)

El modelo estadounidense triunfó y fue el modelo que ha asumido la televisión mexicana hasta nuestros días (la gran ausente es la Secretaría de Educación Pública que durante esta historia no ha figurado) guiado por la triada: información, entretenimiento y consumo. Aquí tenemos la primera parte de la respuesta a la pregunta ¿qué concepciones de infancia subyacen a los contenidos televisivos?

Al contrario de lo que en primera instancia pudiera suponerse, que no hay ninguna concepción sobre infancia en la televisión, lo que ha quedado en evidencia es que si la hay, pero en términos de clase -recordemos la cruel sinceridad y cinismo de Azcárraga Milmo dueño de Televisa en 1993 al declarar que hacen televisión para jodidos- y, principalmente, como segmento de consumo, con algunas modificaciones al paso del tiempo y en la medida que ha cambiado la sociedad mexicana, pero, quizás lo más importante es que la televisión asume el supuesto -analizado por Hanna Arendt (2018) en la sociedad estadounidense de los años cincuenta del siglo XX- de que existe un mundo infantil aparte y esto ha tenido consecuencias problemáticas en diferentes niveles que se analizarán el siguiente apartado.

Recapitulando, decíamos que lo natural al nacer durante mucho tiempo, es que llegáramos al mundo en el seno de una familia, con sólido anclaje originario, lo que implica ya un entramado de sentido, valoraciones y aspiraciones que se

trasminan desde la propia lengua, desde el lenguaje. La falta, la ley del padre y el deseo de la madre estaban en la base de nuestra constitución psíquica como parte de todos esos elementos presubjetivos a los que somos arrojados, es decir, como parte de lo *predado* del mundo vida. Luego, en la incorporación al mundo que cada uno experimenta, se fijaban las pautas y los esquemas de vida, moldeados según el lugar, el tiempo y la posición en la escala social, por lo tanto, en relación a diferentes capitales, disposiciones o *habitus*, como lo explicara Pierre Bourdieu (1998). La familia incorporaba a la sociedad a individuos ya socializados, deseantes y con una cierta identidad, lo cual posteriormente representaría un problema para la segunda socialización

Los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No puede construir la realidad subjetiva *ex nihilo*. Esto presenta un problema, porque la realidad ya internalizada tiende a persistir. Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente. Existe, pues, un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo de resolver en los diferentes casos. (Berger & Luckmann, p. 175)

Esto es lo que suponía el enfrentamiento del individuo ya socializado a la sociedad en los ámbitos institucionales, pero esto ha dejado de ser así porque el individuo es socializado desde muy temprana edad con lo que se suponía corresponde a la socialización secundaria, esto es, con los lenguajes, esquemas de sentido, reglas y valores del sistema.

Entonces: ¿La socialización secundaria está absorbiendo a la socialización primaria al punto de hacerla desaparecer? ¿Son los agentes de la socialización primaria los que se han diluido a tal punto que la socialización primaria queda a merced de cualquier agente que pueda entrar a ocupar su lugar? ¿El problema radica en estas categorías que ya no dan para explicar los actuales procesos y fenómenos de conformación social? ¿Son las instancias básicas de la sociedad las que ya no funcionan, los roles de los agentes los que ya no son vigentes, las

formas de nombrar estos fenómenos que resultan anacrónicos? ¿Es esto o es la lógica de un sistema que apuesta a estas descomposturas para funcionar mejor? ¿De qué se trataría? ¿De cambiar, reinventar o reactivar?

Hasta aquí, se ha explicado desde Berger y Luckmann el proceso de la sociabilización y las mutaciones que se han dado durante la globalización y la llegada de la Era Digital. Se parte de la descripción sobre la incorporación de las nuevas generaciones en la escuela y, luego del influjo de la televisión y el internet en la primera infancia con datos sobre su consumo en nuestros días. Pero ¿Cómo podemos leer esto en clave pedagógica, esto es, en términos de formación?

3.2.1. La familia como dispositivo para la individualización y el consumismo

En el documental *The Pervert's Guide to Cinema* (Fiennes, 2006), el filósofo Slavoj Žižek -guionista y presentador- dice que el deseo se enseña y en esto el cine ha jugado un papel primordial en lo que va de su historia. En esa misma línea, conversando con Jorge Larrosa decía:

A querer también se aprende. Entonces, a los niños se les enseña constantemente qué es lo que deben querer. (...) Los niños no saben querer, hay que enseñarles a querer, pero hay que enseñarles lo que vale la pena querer, no lo que les quieran vender en el supermercado este que se ha convertido nuestro mundo. (...) Lo que hay que cultivar, es justamente el querer de los niños, (...) lo que desean. (Larrosa, 2021, 47m40s)

Hay que enseñar el deseo, sin embargo, en esto el cine, los *mass media* y el Internet nos llevan la delantera desde hace mucho tiempo. La imagen como representación, signo y/o copia ha dado un salto exponencial al configurar el campo imaginario y simbólico de los sujetos. El código semiótico ontológico se ve sobrecargado por la primacía de la imagen, a partir de la cual se ha engendrado una cultura visual desde la que se constituyen modelos de comprensión y sentido en la vida y para la vida. Hoy "*non vidi, ergo non est*" (Sartori, 2001, p. 94), lo que no se ve, entonces no existe.

La televisión sería el dispositivo que allanó el camino para esta cultura que tiene su culmen en los sistemas multimedia y la digitalización social, aunque

desde una reflexión pedagógica, son las acciones y omisiones de los agentes sociales, específicamente de la familia, los que deciden voluntariamente pertenecer a estos dispositivos. Más adelante detallaremos esta afirmación, a la luz de la coyuntura moderna, las ideologías hegemónicas, y esta revolución tecnológica, de tal forma que extraigamos algunas reflexiones para la intervención pedagógica.

Por principio de cuentas todo mundo sabe -aunque parece que no lo sabemos o que lo sabemos y no nos importa o nos da lo mismo o que cuando nos importa sólo lo moralizamos y lo usamos como chivo expiatorio- que los niños y niñas de las últimas generaciones antes de cualquier cosa, de valerse por sí mismos en algunas actividades cotidianas como saberse vestir, bañarse, sostener una cuchara para comer; antes de introyectar la ley, incluso, antes de aprender a hablar, ya están frente a la televisión y a muy temprana edad también traen en sus manos una tableta o *smartphone*, así tal como lo explica una mamá de los talleres realizados:

Se tiene mucha influencia de los dispositivos, por ejemplo, a mi hija de 3 años yo misma le enseñé 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. (T3M26-PRIMA)

Antes de siquiera tener alguna inclinación o gusto definido, los niños se pasan del *zapping* en televisión al *scrolling* en smartphone. Desde muy pequeños se introduce ese estado de excitabilidad en donde prima la imagen frente a la palabra. La palabra es vehículo de significaciones subjetivas e intersubjetivas que son parte del tejido social y cultural. Significaciones sedimentadas y en camino a transformarse por la interacción, intercambio, resignificación de la agencia de los sujetos históricos. En el momento que una madre enseña hablar a su hijo se reafirma la filiación y la impronta cultural (*imprinting*), sin embargo, en el viraje de los tiempos, la palabra es desplazada por la imagen televisiva y de los medios digitales.

La imagen cargada con las significaciones propias de dichos dispositivos, entran en disputa con la palabra de la madre y del padre o quien este a cargo del cuidado del niño; el deseo, la ley, lo simbólico y el imaginario de los padres entra en disputa con la imaginería televisiva o virtual, el entretenimiento y la producción mercadológica de ilusiones y aspiraciones, que rebosan emoción y deseo. En esta disputa los padres y las madres ya la llevan de perder, más aún si de antemano, sea por acción u omisión, ya hubieran abdicado su posición. Como bien lo explica una mamá:

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-PRIM)

En ese dejar a los hijos consiste la suspensión y desplazamiento de la familia, mientras “*matrices de razón práctica, que implican (...) ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no sólo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes*” (Foucault, 1990, pp. 48-49. Cursivas mías.) entre otras cosas, en una palabra, mientras “tecnologías” -en el sentido foucaultiano- de los dispositivos digitales, seducen a los niños a partir del deseo.

El deseo, que debiéramos cultivar y enseñar a los niños -como dice Jorge Larrosa (2021)- se ha convertido en la estrategia de consumo, tal como lo explica Peter McLaren (1998):

Vivimos en una era en la que los deseos, Otrora introspectivos -*mejor dicho subjetivos e intersubjetivos*- 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. Cursivas mías)

Desde una perspectiva lacaniana, sujetos en falta que tratan de compensarla con los excedentes de la ilusión de los medios digitales y la supuesta consumación de deseos convertidos en codicia, pues -como dice el Dr. Hannibal Lecter (Anthony Hopkins) en *The silence of the lamb* (Demme, 1991)- “*Codiciamos lo que vemos cada día*”, siendo este el fundamento del bucle mercadológico de los medios visuales y digitales. Esta codicia toma la forma mortificante del deseo: el goce (*Jouissance*), que el sujeto como lugar vacío quiere alcanzar ante la interpelación ideológica, aunque sea imposible su consumación. *Ten cuidado con lo que deseas, se puede convertir en realidad*, dice el proverbio chino, pero podríamos invertir la advertencia y decir: Ten cuidado con lo que deseas, podría nunca hacerse realidad.

Entonces, mientras la familia y la escuela nos enseñaban la relación con el pasado y la tradición -cada una de cierta forma y con cierta intencionalidad- valores y formas de ver y comprender el mundo, un sentido de pertenencia a una comunidad o nación, la importancia de encontrarle sentido a la vida y la trascendencia; los dispositivos de la era digital, nos clasifican en segmentos, exaltan y difunden ciertos gustos, entretenimiento y modos de vida como necesidades, para que nos identifiquemos y, formemos grupos con ideas y valores a nuestra medida; nos enseñan los ritmos y formas aceptables de consumo y nos encierran en el goce del presente.

El claro ejemplo de estas agrupaciones en segmentos y nichos de mercado son aquellas de las que circulan información y memes hasta el hartazgo por todos los medios con la supuesta finalidad de explicar los atributos de cada generación, sus diferencias, sus fortalezas y debilidades (para memes y burlas), cuando en realidad es un bombardeo de estilos de vida (*way of life, style of life*), gustos musicales y de vestir, actividades, ideas, formas de comunicación e interacción, hábitos, entretenimiento, preferencias educativas, profesionales y laborales, etc., siempre en relación a las tecnologías y dispositivos de la comunicación e información para producir “identificaciones falsificadas” -esas que le parecen tan chocantes a Peter McLaren- y comportamientos de consumo: Generación X, Y, Z, Net, Millennials, Centennials, Baby Boomers, Punto com, APP, etc.

Todos estos, segmentos y nichos de mercado pasando por categorías explicativas que constituyen -eso que Foucault denominara- el “Régimen de Verdad” en estos tiempos del capitalismo cognitivo y emocional donde los *mass media* y medios digitales ostentan el poder soberano sobre la subjetivación. Como bien lo explica Manuel Castells (2009):

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)

Por ello la familia ha perdido toda centralidad social, pues si en algún momento, por función natural o por encargo, le correspondía moldear la mente de los individuos, ahora solamente quedan vestigios de ese poder -compartido en el mejor de los casos- en realidad anulado por los dispositivos pedagógicos de nuestro tiempo. El modelado de la mente: el autoconcepto (*selfconcept*), la identidad, la socialización y la socialidad se fraguan al interior de la familia conquistada y seducida por otros dispositivos que impulsan, difunden, exaltan el culto al yo y el consumo como ley tras la mascarada de la necesidad. Como señala una mamá:

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).

La presuposición de que nuestros niños ya tienen deseos propios, que son como cualquiera, como cualquier adulto, advierte que esos deseos no fueron enseñados por la madre y que no está en su consideración ni en su papel el tener que enseñarlos. Se da por sentado que los hijos nacen con deseos ya integrados (innatos), que no es necesario cultivarlos, por lo tanto, el trato tiene que ser de igual a igual (en el apartado siguiente se analizará esta idea de los padres de tratar a sus hijos de igual). Ahora bien, otro aspecto que llama la atención -por la

exactitud y precisión de la expresión- es hablar de un deber: el deber de complacer. ¿Quién ha puesto ese deber? ¿Qué autoridad o poder supremo ha dictado tal imperativo?

En generaciones anteriores digamos los padres y madres nacidos en los años cincuenta del siglo anterior, se dividían entre la tarea de ordenar y complacer, entre quien imponía las reglas y quién representaba la complacencia, la ternura y el afecto. Más o menos se sincronizaban al respecto y tenía un cierto equilibrio. Cada parte representaba un tipo de autoridad y señalaban los deberes, los premios, los permisos, en una cierta dirección y acuerdo. Los padres y las madres tenían claro a que le decían si y a que no, que se podía hacer o que no, cuales eran todos los deberes, tareas y obligaciones y, después de su cumplimiento, sólo entonces y no siempre, qué derecho, premio o permiso otorgaban. Con respecto a las necesidades eran los padres los que decidían unilateralmente, en su mayoría, que se tenía que comprar y que necesidades cubrir. En el caso de las personas con mayores recursos económicos, llevaban a sus hijos e hijas a academias de artes o deportes, pero, principalmente por decisión de los padres y según lo que consideraban fuera mejor para los hijos.

Eran familias de las sociedades disciplinarias con una marcada verticalidad. En el tránsito a las sociedades líquidas hipermodernas, la asunción de un liberalismo y la democratización de todas las estructuras sociales, entre ellas la familia, condujo a la democratización de los deseos y los afectos, luego a su liberalización total y de ahí a su mercantilización. Entonces los papeles y roles antes descritos se han difuminado, el 'deber' ahora es la complacencia y dar lo que desean los hijos -como lo expresa la mamá citada-, pues a "los niños hoy se les reconoce como sujetos soberanos de sus deseos y elecciones" (Bauman, 2007, p. 91). ¿Pero qué es lo que complacen las nuevas familias? ¿Qué es lo que dan a sus hijos para satisfacer sus deseos? Para introducir a la respuesta tomemos de referencia el siguiente fragmento del diálogo con una de las mamás en los talleres realizados:

Ale: 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 empiece 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.

Jorge: ¿Por qué tiene esa costumbre?

Ale: Pues yo me imagino, porque siempre se le han dado las cosas cuando las pide. (...) porque ya es una obligación comprarle un juguete diario y no es porque no tenga (T1M27JNL)

Es significativo que la mamá haya utilizado las palabras *costumbre* y *obligación* en relación a este darle siempre las cosas cuando las pide. Costumbre como práctica habitual de una persona, de un colectivo o de una sociedad. El imperativo y la costumbre del consumo inoculada desde la infancia mediante los dispositivos tecnológicos con el consentimiento, permiso y fomento parental, que como *imprint* cultural, genera disrupción entre padres, madres e hijos, tal como señala otra mamá:

Pues nosotros tenemos la culpa porque los acostumbramos, por ejemplo, mi hijo no se 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 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. (T1M32JNL)

En un artículo titulado *¿Por qué los niños son los reyes del consumismo?* señalan que: “El sistema de valores predominante de la crianza de niños de clase media es aquel que implica que los niños sean impulsados a buscar las cosas que los entusiasman y perseguirlas” (Expansión, 2017). El problema es que, dicho de ese modo, se pasa por alto los generadores de ese entusiasmo. Existen diferentes estudios que demuestran la relación directa entre la exposición de los niños y niñas a la publicidad y sus deseos y hábitos de consumo, exposición que como demuestran diferentes estudios, va en incremento año con año, sea vía la televisión o el tiempo en línea. El ciber mundo o “vida en línea está exponiendo a

los niños a oportunidades de compra y marcas que determinan el inicio de una relación de consumo en evolución” (Kasriel, 2017, p. 7)

Por eso un aspecto central en esta tendencia de la crianza “es dar a los niños mayor representación tanto como consumidores con sus propios derechos como en la influencia que ejercen frente a los gastos que hacen sus padres” (Expansión, 2017). Daniel Thomas Cook (*cit. pos.*, Bauman 2007) concluyó que:

El derecho de los niños de consumir antecede y prefigura en diversos aspectos a todos los otros derechos legalmente constituidos. A los niños ya se les había dado voz en el centro comercial, en concursos de diseño y de “póngale usted el nombre”, en la elección de ropa, en los sondeos de mercado y estrategias de marketing, varias décadas antes de que sus derechos fueran sancionados en 1989 por la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. (p. 91)

El consumo como costumbre y como derecho “transmitido y legitimado”, implícita o explícitamente, por los progenitores que, a su vez, responde a los valores que se promueven en la cultura de la sociedad consumista.

La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. Es importante comprender que la legitimación tiene un elemento tanto cognoscitivo como normativo. En otras palabras, la legitimación no es solo cuestión de "valores"; siempre implica también "conocimiento". (...) Este "conocimiento" lo recibe a través de una tradición (*costumbre*). *Ciertos agentes a través de la tradición proporcionan “explicaciones”* (...) que constituyen tanto instrumentos legitimadores como elementos éticos de la tradición. La legitimación no solo indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra; también le indica por qué las cosas son lo que son. En otras palabras, el "conocimiento" precede a los "valores" en la legitimación de las instituciones. (Berger & Luckmann, 2012, p. 120. *Cursivas mías*)

Para actualizar esta explicación tenemos que agregar dos elementos. Primero, clarificar lo que Berger y Luckmann exponen como *dignidad normativa a sus imperativos prácticos* y, enfatizar en ello como una dimensión de poder (orden simbólico) que se traduce en interdictos que interpelan al individuo y lo sujetan a imperativos prácticos en la forma como declara una mamá con respecto a su hija: “a fuerzas se le tiene que complacer en todo, en ropa, comida, todo” (T1M30-JNL).

Es la mamá citada más arriba que dijo que tenemos que complacer y respetar los deseos de los hijos.

Esto nos lleva al segundo elemento que tenemos que agregar en la explicación de Berger y Luckmann: el 'deseo', como el elemento primigenio del orden instituido en el mundo actual, que precede al conocimiento y a los valores en el proceso de legitimación. Un deseo formulado por algoritmos y cálculos informáticos, es decir, por dispositivos pedagógicos digitales, que moldean la subjetividad desde la infancia a tal punto que convierten a cada niño en "consumidores en entrenamiento" (Kasriel, 2017, pp. 7-11), esto es, un gestor del consumo dentro de la familia y una referencia principal en la toma de decisiones.

En un estudio que se hace cada año titulado *Las 10 principales tendencias globales de consumo*, en el correspondiente al 2017 dicen que:

Esta tendencia es tan fuerte que los niños en algunos mercados desarrollados se han convertido en "El Rey de la Casa", el título de un libro del especialista en marketing familiar español Miguel González-Durán, una referencia en países de habla hispana. De acuerdo con González-Durán, la relación de igualdad entre los padres y los niños ha convertido a los últimos en lo que se denomina "los hijos de Colón", que se sientan en sus carritos de compra y estiran sus manos hacia los productos que "deben" comprar.

En términos de regalos específicos para niños, como juguetes y juegos, por ejemplo, 67% de los analistas en los EEUU, Canadá y el Caribe declararon que los niños entre 3 y 11 años tienen un considerable o completo control de las decisiones de compra en sus países. En la región Asia Pacífico, este porcentaje alcanza el 69%, en Europa fue del 77%, mientras que en América Latina la cifra se elevó al 82%. (Kasriel, 2017, pp. 8-9)

Esta es la forma en que se objetiva la racionalidad económica en la infancia, haciendo de cada niña y niño un consumidor a ultranza, además, si la satisfacción inmediata de sus deseos son condición para la autoestima -como dijeron varios padres de familia- entonces, el consumo se convierte en una necesidad en sí misma, tal como atestigua una mamá de los talleres al hablar de su hijo de 10 años, revelando la fórmula por antonomasia del consumo dicha por su hijo: *Mamá se me antoja algo de la tienda; ¿Que se te antoja?; No sé, pero*

vamos a comprar (T4M30-JNPRIM). La fórmula es global. Veamos la siguiente descripción etnográfica sobre una escena cotidiana de un niño de preescolar en Brasil:

Madre del chico: — Hijo, mañana, si el día está lindo, con sol, ¿vamos a dar una vuelta, a pasear? ¿Tal vez ir al parque?

Chico (tres años y medio): — ¡Sí! Vamos. ¿Y vamos a comprar algo?

Madre: — ¿Qué cosa?

Chico: — Ah, no sé. Vemos en el momento, pero tenemos que comprar algo. (Henn, *et. al.*, 2012, p.93)

Finalmente, esta tendencia a *complacer y dar a los niños lo que piden en el momento que lo piden* tan problemática para la educación y la relación filio-parental, además, ha afectado la salud psíquica (Zabala, 2018), social (Benítez, *et. al.*, 2016), y física (Islas, *et. al.*, 2020; Observatorio de Nutrición y Estudios de Sobrepeso y Obesidad-Perú, 2019; ISGlobal-Barcelona, 2019; FIC-Argentina, 2014; Moreno & Toro, 2009) de la infancia y adolescencia en México y el mundo.

El desplazamiento de los agentes y las instancias básicas de la sociedad por los dispositivos pedagógicos contemporáneos ya es un fenómeno problemático en sí y no solamente en cuanto a la evolución y adaptación social, es decir, al hecho de incorporarse y ajustarse a los nuevos tiempos, ponerse a la moda, sino que es problemático como fenómeno inédito donde el espacio íntimo, doméstico, privado, en el que se producía un particular intercambio simbólico; se constituía, reconstituía y pluralizaba el universo simbólico; en el que se escapaba a la presión de la producción económica y la explotación laboral, ahora se ve estructurado, organizado y sobredeterminado por el orden del sistema mundo, por sus gramáticas, discursos y minado por sus antagonismos.

La nueva vigilancia no es institucional sino a través de panópticos económicos digitales; no es para la coerción o coacción de los cuerpos y las mentes, sino para su complacencia y satisfacción, no importa las consecuencias que se deriven de ello. El sometimiento no viene de afuera sino del interior. La producción más sofisticada del capitalismo es la producción de deseos y su finalidad el autosometimiento.

En este punto, otro aspecto que tiene redundancia en lo que hemos venido analizando, así como, en los comentarios y reflexiones de los padres de familia es la orientación al yo, al individuo o mejor dicho la interpelación ideológica del yo, en tanto y en cuanto, que llama al individuo y le dice: *¡hey tú! Este tu eres*. Interpelación ideológica que proviene de la racionalidad económica, mercantil, en las diferentes formas que asume. Porque si bien ya hemos explicado el desplazamiento de la familia y otras instituciones básicas de la sociedad por dispositivos pedagógicos de la era digital, y si bien hemos establecido cuáles son los aspectos en los que influyen para que desde la infancia se sedimenten deseos, ideas y prácticas, falta clarificar el aspecto discursivo e ideológico por el cual se establecen las coordenadas subjetivas y condiciones en la formación.

La televisión y las redes sociales y, en general, los *mass media* y el internet se han configurado como modelos de negocio. Cualesquiera que hayan sido sus fines originales, han quedado supeditados a la lógica económica. Si en un momento se consideraron espacios de democratización de la información, espacios de libertad informativa o de libre expresión, hoy en día para que un programa de televisión, una página web, el contenido de un canal de youtube, o la cuenta de cualquier usuario sea arrojado en las búsquedas principales, tiene que representar un nivel de monetización, ya sea por el rating, la publicidad, patrocinios, suscriptores, visitas o vistas.

Los algoritmos del internet están diseñados para destacar búsquedas en relación a la información que tienen de cada usuario y de las ofertas existentes y más rentables. Entonces, la información, sitios y cuentas obtenidas en las búsquedas que hacemos, se personaliza (cajas de resonancia) cada vez más en proporción a cada acceso, clic, vista etc., que hagamos. Toda esta información producida por los usuarios se vincula a las ofertas existentes y se pone en marcha los algoritmos publicitarios, los cuales están planeados estratégicamente por el marketing (mercadotecnia), con tantas formas y tipos como características de los segmento o nichos de mercado existan.

Lo que quiere decir que todos podemos ser agrupados como segmentos o nichos y que estas estrategias abarcan desde frivolidades hasta las causas y

activismos más serios. Todo lo que sea rentable es bienvenido, el capital no hace distinción incluso si el producto o el cliente sea anticapitalista. Como escribiría Carlos Monsiváis: “Si el Apocalipsis (...) va a ser negocio, no tenemos inconveniente en su llegada. Lo que no se puede aceptar es un acabose no rentable” (Monsiváis, 2011, p. 416).

Si la modernidad con la ilustración y luego el liberalismo sentaron las bases para el individualismo, en tiempos hipermodernos (Lipovetsky, 2006) con el neoliberalismo y la parafernalia mercadológica se asciende a un hiperindividualismo narcisista. El individualismo como proyecto antropológico moderno ha tenido un devenir que va de la insistencia kantiana del *Sapere Aude* (Atrévete a Saber o Ten el valor de usar tu propia razón) hasta la arborescencia hipermoderna del *sé tú mismo*; del ser un proyecto de sí mismo -en el sentido baudelairiano- a ser empresario de sí mismo por adquisición.

El culto al yo y todo su ideario se ha convertido en un mantra cultural, difundido en *Best Sellers*, programas televisivos, artículos de revista y periódicos, memes, cadenas de WhatsApp (antes email), *post*, pódcast y videos en diferentes redes sociales, publicidad, productos, servicios y *merchandising* que nos permite adquirir a la carta los atributos que deseamos, ya sea en estanterías físicas o virtuales, con los métodos de pago que sea y diferentes formas de envío según la urgencia. Lo importante es no estar a la zaga de los demás pues como advierte un padre de familia:

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)

Lo que señala este padre de familia es muy esclarecedor, pues nos permite entender en qué sentido “los objetos son coartadas para el consumo cotidiano de relaciones humanas” (McLaren, 1998, p.121), es decir,

el consumo (...) no se define ni por el alimento que se digiere, ni por la ropa que se viste, ni por el automóvil de que uno se vale, ni por la sustancia oral y visual de las imágenes y de los mensajes, sino por la organización de todo esto en sustancia significativa, o sea, (...) es una actividad de manipulación sistemática de signos. (...) *Y para que algo pueda volverse objeto de consumo es preciso que el objeto se vuelva signo.* (...) Esta conversión del objeto hacia un status sistemático de signos implica una modificación simultánea de la relación humana, que se convierte en relación de consumo. (Baudrillard, 1969, p. 224. Cursivas mías)

Otro aspecto que saca a la luz el padre de familia es comprender el consumismo como *lo que me hace ser*, como identificación y diferenciación y es que “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: Consumo, luego existo. Desde una perspectiva zizekiana, el consumo como el significativo por el cual el individuo cumple la ley de lo Otro (autoridad simbólica) y se identifica con el otro, aunque sea por extensión o proyección de sí mismo.

La *Bildung* (formación) y el *cuidado de sí* que otrora fuera el proyecto por excelencia, a decir de los intelectuales, toma su manifestación sintomática cuando deviene en ‘ser empresario de sí mismo’ (*made-yourself*) 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 *yoicas* a partir de diversas estrategias mercadológicas que operan al nivel de tecnologías del yo (Foucault): *Prosumidor*, *customer experience*, *self brand*, *self concept*, *self images* y todos los ‘autos’ para producir signos, valores, deseos y necesidades, que luego el sujeto como parte de la construcción de su identidad, intentará infructuosamente satisfacer.

Lo que cambio en la individuación de la primera y segunda modernidad fue este paroxismo de la fantasía ideológica del culto al yo como *objet petit a*

lacaniano, es decir, como un objeto de deseo inalcanzable o imposible de satisfacer. “La promesa de satisfacción sólo conserva su poder de seducción siempre y cuando esos deseos permanezcan insatisfechos. (...) La sociedad de consumo medra en tanto y en cuanto logre que la no satisfacción de sus miembros (lo que en sus propios términos implica la infelicidad) sea perpetua”. (Bauman, 2007, pp. 70-71)

Entonces, la relación que establecen algunos padres de familia, a saber: el consumo como autoidentificación, como parte del proceso de construcción del autoconcepto y como garante de autoestima, trasluce la gramática del código semiótico en el mundo de la vida cotidiana, una gramática instituida sobre las expectativas y el sentido de la vida centrada en el yo, en la ideología del hiperindividualismo (Lipovetsky, 2006) que se puede sintetizar en la siguiente fórmula para la vida expresada por una madre:

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. (T2M33-PRIMIB)

La creencia del individuo aislado de los otros, de la comunidad de la sociedad, con una supuesta autonomía absoluta. ¿A qué punto se suprime la presencia del otro o a qué punto cosificamos al otro que no damos cuenta de su existencia en nuestra narración? ¿A qué grado de invisibilización sometemos al otro al punto que refleja solamente nuestra propia imagen? ¿Y por qué?

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)

La utopía capitalista de la libertad total y el triunfo de la estrategia ideológica hiperindividualista que es la mascarada que traslada la culpa a los individuos de sus condiciones objetivas y subjetivas. La culpa siempre está alejada de los medios y las condiciones reales (McLaren, 2006) que generan las desigualdades sociales, la violencia objetiva y la pauperización social y para ello es necesario que cada uno se asuma como único responsable.

Es así como se va constituyendo desde la infancia nuestro código semiótico de la formación, las gramáticas para pronunciarnos, para nombrar el mundo, las personas y las cosas, es así como se jerarquizan nuestros valores, así se va construyendo el concepto que se tiene de sí mismo, de este modo se dan las primeras identificaciones y se crean los moldes para las futuras, así es como aprendemos a desear y lo que debemos desear ante la presencia, telepresencia y presencia virtual del otro -una otredad disminuida, seducida o desactivada mediante dispositivos pedagógicos a los que pertenecemos y por los que actuamos- y según los interdictos de lo Otro (el orden simbólico).

En resumen, tenemos que la familia como el espacio de la socialización primaria ha sido desplazada por dispositivos del panóptico digital y esto ha puesto en suspensión el papel de sus agentes, es decir, de los padres, madres o personas al cuidado de los niños y niñas. Se pone en suspensión la construcción simbólica en el mundo de la vida y se abre el espacio a las estanterías físicas y virtuales para la adquisición de “objetos-signos de consumo” (Baudrillard, 1969).

La inmersión desde la primera infancia a las lógicas y narrativas del sistema, esto es: al consumismo, el individualismo y la correspondiente segmentación mercadológica, como modos de identificación artificial y de encierro en cámaras de eco que producen burbujas cognitivas, han llevado -por utilizar una expresión de Byung-Chul Han (2018)- a un exceso de positividad que colapsa al yo por un sobrecalentamiento de lo idéntico, por un encierro en la mismidad. La sombra de este yo inflamado se proyecta sobre la otredad, es decir, sobre el padre, la madre, los hermanos, los amigos, compañeros, sobre el maestro y los consume, en su doble acepción de consumir y aniquilar. Esta es la base de un tipo de violencia sin objeto que inicia con la cosificación y negación del otro y, es

una de las improntas (*imprint*) de nuestro tiempo que está en la base del malestar de la familia, de la escuela y de nuestra cultura.

3.2.2. De la pérdida de autoridad de los padres y madres a la violencia Filio-parental

Vivimos en un tiempo de continuas transformaciones en los distintos niveles de la realidad humana. La telemática y la revolución digital, la transfiguración de los valores culturales, la licuación de las estructuras sociales y, en general, la conmoción y exacerbación de los signos de la Modernidad están en la base de las mutaciones del mundo contemporáneo y de su permanente aceleración. Lo inédito de los cambios y su vertiginosidad han conducido a una desorientación generalizada principalmente por el descentramiento institucional que va desde la familia hasta el Estado y, de manera concomitante, por el surgimiento de nuevos dispositivos con sus correspondientes modos de subjetivación.

En el ámbito de la formación subjetiva -como hemos expuesto- los dispositivos pedagógicos actuales han desplazado las instancias que otrora representaban origen y puntal constituyente de alguna de las dimensiones de lo social. El desplazamiento y la suspensión de los espacios instituyentes transmuta la representación de los sujetos, es decir, transforma el estatus simbólico, el significante y la significación. En el caso de la familia hablamos del papel del padre, de la madre, de los parientes, de la propia familia y de las relaciones que se establecen entre los miembros. Aclarando un punto, las comparaciones o cualquier alusión al pasado no es porque pensemos o añoremos el regreso y restablecimiento de estas figuras como si fueran impolutas o sagradas, es simplemente por un hecho natural: todos tenemos un padre y una madre o alguno de ellos.

Son nuestro primer encuentro con el otro, lo hayamos querido o no, seamos conscientes o no, se haya suprimido o forcluido, sea desplazado o suspendido. Como sea la formación de la subjetividad es “un ir y venir entre el dentro y el fuera del propio yo: (...) no hay modo de escapar a la dependencia estructural del otro” (Recalcati, 2015, p. 12) y es en la familia donde y con quienes empieza todo esto.

Como ya hemos señalado la organización social se ha transformado, el feminismo ha modificado los roles sexuales, ha ido mermando la cultura machista, así en el ámbito doméstico, el hombre participa de manera creciente en la crianza de los hijos, a la vez que la mujer se incorpora al mercado laboral y se vuelve proveedora. El cambio de posiciones y concepciones de los sujetos toma relevancia en el orden de las cosas y en su desenvolvimiento, por eso mismo se hace urgente discutir, de cara a estas transformaciones, el papel de la familia y sus agentes en la formación.

Uno de los elementos más trabajados por la literatura infantil especializada es respecto a la confianza básica o seguridad ontológica desarrollada durante este tiempo vital, la importancia de su desarrollo y las consecuencias inmediatas y para el resto de la vida de los individuos. El psicoanalista Erik Erikson escribiría al respecto:

(Los padres)... crean un sentimiento de confianza en sus hijos por una especie de administración que combina en su calidad tanto el esmerado cuidado de las necesidades individuales del niño, como el firme sentimiento de validez de confianza personal, dentro del marco fiable del tipo de vida de su cultura. Esto configura la base sobre la que se sustenta el sentido de identidad del niño que más tarde combinará el sentimiento de ser «bueno», de ser él mismo, y de convenirse en lo que otra gente confía que se convertirá... los padres no sólo deben mostrar ciertas maneras de guiar a través del permiso y la prohibición, también deben ser capaces de representar para el niño una profunda, casi somática, convicción de que lo que hacen tiene sentido. (Erikson, 1965, pp. 239-241, *cit. pos.* Giddens, 2002, p. 94)

En primer lugar, lo que señala Erikson es la importancia del *esmerado cuidado de las necesidades individuales del niño*, quiere decir el cuidado de sus necesidades básicas y necesidades de aprendizaje que implican un tiempo. Luego menciona los permisos y la prohibición y, la clara “internalización” que lo que se hace tiene sentido. Sentido en tanto que sea lo que se espera que se haga o no, en relación a los otros, es decir, tener una conducta satisfactoria para los demás, que implica, entre otras cosas, un proceso de autorregulación en diversas circunstancias.

Desde aspectos tan elementales como no desperdiciar la comida porque hay gente que no tiene para comer, comer todo lo que se le sirva porque es necesaria su buena alimentación, no romper las cosas o no golpear porque es importante frenar nuestros impulsos, lavarse los dientes y bañarse porque son hábitos de higiene, estudiar y hacer sus tareas de la escuela porque es su derecho, responsabilidad y es parte de su crecimiento, ayudar en la casa porque es parte de la familia y tiene que participar y tener cierta responsabilidad. Dicho en otros términos que se pueden complementar:

La socialización primaria crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los "roles" y actitudes de otros específicos, a los "roles" y actitudes *en general*. (...) Esta abstracción de los "roles" y actitudes de otros significantes concretos se denomina el otro generalizado. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros o sea con una sociedad. Solamente en virtud de esta identificación generalizada logra estabilidad y continuidad su propia auto-identificación. (...) La formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado (...) implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua." (Berger & Luckmann, 2012, pp. 166-167)

Todo ello contribuiría al desarrollo de la confianza temprana y la autoidentificación siempre en un marco compartido de experiencias *mutuas* entre padres, madres e hijos, que se van reforzando con otros miembros cercanos (hermana, tío, abuela), siempre y cuando se dedique el tiempo suficiente al cuidado del hijo, pues como señalaría Winnicott (*cit. pos*, Giddens, 2002) "no es la satisfacción de las pulsiones orgánicas lo que hace que, el niño «comience a ser, a sentir la vida como real, a encontrar la vida valiosa». Tal orientación deriva más bien de la relación entre el niño y su cuidador" (p. 95). Por lo tanto,

En la socialización primaria no existe ningún *problema* de identificación, ninguna elección de otros significantes. La sociedad presenta al candidato a la socialización ante un grupo predefinido de otros significantes a los que debe aceptar en cuanto tales, sin posibilidades de optar por otro arreglo. *Hic Rhodus, hic salta*. Hay que aceptar a los padres que el destino nos ha deparado. Esta desventaja injusta inherente a la situación de hijo tiene la consecuencia obvia de

que, aunque el niño no sea un simple espectador pasivo en el proceso de su socialización, son los adultos quienes disponen las reglas del juego (Berger & Luckmann, 2012, pp.168-169)

Ahora bien, por lo que hemos expuesto en el apartado anterior podemos observar que, por múltiples factores y causas, los padres y madres han sido desplazados en muchos sentidos por los nuevos miembros tecnológicos de la familia. El tiempo dedicado al cuidado de los hijos se ha disminuido y, en muchos casos específicos, lo que les correspondía a los padres ha sido suplantado por estos nuevos integrantes.

De acuerdo a la Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo del 2014 “las mujeres dedicaban en promedio 28.8 horas a la semana al cuidado de los hijos, mientras que los hombres sólo 12.4 horas” (Publimetro, 2017). Para el 2019 disminuyó el tiempo de cuidado de los hijos, pues las mujeres dedicaron 24.1 horas y los hombres 11.5 horas (INEGI-INMUJERES, 2019). La encuesta del 2014 reveló que “entre las personas que tienen niños de 0 a 5 años de edad, las mujeres dedicaban 13 horas semanales a su cuidado, mientras que los hombres únicamente 5.2” (Publimetro, 2017). En 2019 hubo un aumento ya que fueron 14.6 horas las mujeres y 6 horas los hombres en promedio semanal con respecto al cuidado de los hijos de esta edad. (INEGI-INMUJERES, 2019).

Si tomamos en cuenta las 35 horas promedio a la semana que pasa los niños frente al televisor y las 42 horas promedio a la semana que pasan los jóvenes en internet, existe una diferencia significativa entre el cuidado de las madres y el tiempo de los hijos frente al televisor y el Internet y, aún más grande la brecha respecto al tiempo que ofrecen los padres de familia (*vid. ut supra*, pp.73-74). El problema es multifactorial ya que existen -dicho por los padres y las madres- infinidad de razones y circunstancias por las que sucede esto, desde aquellos que tienen que trabajar todo el día hasta aquellos que simplemente no quieren lidiar con sus hijos. (*vid. ut supra*, pp.79-80)

Cualquiera que sea la razón o circunstancia por la ausencia física o simbólica, por las acciones y omisiones de los padres y madres de familia, de acuerdo a lo dicho párrafos arriba, las repercusiones se dan en el ámbito de la seguridad ontológica o confianza básica, en la identidad, en la identificación, en el

establecimiento de los lazos y pautas sociales, en el sentido de pertenencia, en el adquisición de marcos de referencia y esquemas básicos de comprensión y valoración del mundo, las personas y las cosas. Todo ello es un sostén existencial que se constituye principalmente en la infancia y, se seguirá desarrollando y modificando el resto de la vida.

La carencia o falta de estos aspectos redundan en síntomas varios que colocan en un *impasse* a la educación. Hablando de la confianza básica, la falta de esta en ciertas circunstancias “podría perfectamente caracterizarse como desconfianza, bien sea respecto a sistemas abstractos o a personas. (...) En lo que se refiere a personas, «desconfianza» significa la duda o el descreimiento de las pretensiones de integridad que esas personas encarnan o representan con sus acciones” (Giddens, 2002, p. 98). Podemos inferir que la ausencia parental que observamos en la actualidad conlleva un descreimiento parental generalizado y, con ello, una desconfianza social intergeneracional, entre adultos y niños-jóvenes.

El descreimiento parental significa una ‘falta de creencia’ en los padres y las madres en tanto figuras de cuidado, de guía y de autoridad que quebranta la relación filio-parental, que sabemos es prototipo de las relaciones futuras. Como decíamos con Ortega y Gasset (1940; *vid. ut supra*, pp. 48-ss.) las creencias son un suelo existencia en las que *estamos*, con el que *contamos*: “Son nuestro mundo y nuestro ser” (p. 13), constitutivas de nuestra estructura originaria de sentido. La falta de creencia socava el cimiento existencial y la estructura de sentido (vital para la confianza básica según Erikson), por lo tanto:

«Desconfianza», es un término demasiado suave para expresar la antítesis de lo que es confianza *básica*, el elemento cenital en el conjunto general de relaciones con el entorno social y físico, *porque* la forja de la confianza es la condición primordial para el reconocimiento de la clara identidad tanto de objetos como de personas. Si esa confianza básica no se desarrolla, o si no se logra contener su inherente ambivalencia, el resultado es una persistente angustia existencial. En su más profundo sentido, la antítesis de la confianza es un estado mental que se puede resumir mejor como ansiedad o miedo existencial. (Giddens, 2002, p. 98)

Pero ¿qué pasa con los niños sobreprotegidos? ¿Su confianza se desarrolla gracias al cuidado desbordante? Se podría creer que sí, pero en

realidad el problema de la desconfianza se vuelve contra el propio protegido. “La sobreabundancia de cuidados y (...) «asistencia rápida» se manda como mensaje de amor: «lo hago todo por ti, porque te quiero», pero contiene una sutil e inconsciente descalificación: «yo lo hago todo por ti porque quizás tú solo no podrías»” (Nardone, *et. al.*, 2003, p. 55), lo cual transmite a los hijos la sensación de que es incapaz hasta ponerlos en una posición de indefensión que, luego se convierte en una real incapacidad de valerse por sí mismos.

Para Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) los modelos de familia oscilan entre el hiperprotector, democrático-permisivo, sacrificante e intermitente (mezcla de los anteriores), es decir, tal como lo precisa una mamá:

Los padres sobreprotectores complacen en todo, todo lo permiten (*Sacrificante, Democrático-Permisivo*) y a la vez, no dejan que los niños hagan las cosas y no aprenden a resolver nada (*Hiperprotector*). Hacemos que nuestros hijos sólo busquen complacer sus deseos y si no lo logran hacen berrinches o se frustran (*Sacrificante, Democrático-Permisivo*). (T2M25-PRIMIB, Cursivas mías)

Cada uno de estos modelos presentan ciertas características en sus modalidades relacionales y comunicativas, así como, en las reglas que establecen entre sus miembros. Además, comparten ciertas características, pero en la que todos ellos coinciden es en el aspecto normativo y regulatorio. Las reglas y las normas son indefinidas o aplicadas intermitentemente, cambiadas a contentillo y conveniencia, suavizadas, suspendidas o los padres y madres *se hacen de la vista gorda*. Bien dice una mamá:

Ponemos límites a nuestra conveniencia, por ejemplo, cuando estoy ocupada o no quiero que me moleste entonces deajo 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 (T1M30-JNL).

En los talleres realizados para esta investigación, con padres, madres y familiares que tienen a su cuidado los niños, las palabras más utilizadas para hablar de los problemas que enfrentan a la hora de educar -y que podemos leer en las reflexiones, comentarios y testimonios citados- son los berrinches, la falta de

límites, la desobediencia y la hiperactividad (descontrol o falta de autorregulación). De los 95 asistentes a los diferentes talleres, el 90% declaro tener alguno o varios de estos problemas, incluso, los que aseguraban enfáticamente no tener ninguna de estas dificultades, las docentes de sus hijos o los directivos contradecían esas versiones y nos informaban que estaban ocultando esas problemáticas, quizás para no exponerse en público, pero que si las tenían y muy graves.

En el caso de los talleres realizados, específicamente, en la estancia infantil del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (SNDIF o DIF Nacional), al solicitar a los asistentes que propusieran temas necesarios a tratar en los talleres y que los mencionaran en orden de importancia, el tema que todos mencionaron por tener mayor relevancia fue “La Educación en Valores” y al preguntarles porque lo ponían en primer lugar contestaron cosas tales como: *es necesario enseñar el respeto a nuestros hijos; para que nos respeten y a los maestros; me interesa para manejar los berrinches; para que sepan obedecer y respetar en casa y en la escuela; para que mi hija no haga lo que quiera; para saber poner límites.* (T-DIF)

En general, lo que señalan los padres y madres como algo urgente que tienen que aprender es *saber poner límites*, dicho de otro modo, que se les oriente para trabajar el proceso regulatorio, el imperativo categórico o deber ser, esto es: los valores, las reglas, las normas, los acuerdos, los derechos y obligaciones, ya que el problema radica en que

Hemos hiperefatizado el tema de los derechos de los chicos, pero hemos nada con los deberes, y yo creo que cuando se hiperefatiza 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. (Sordo, 2011, 4m15s)

Entonces, aquello que decían Berger y Luckmann (2012) sobre que “hay que aceptar a los padres que el destino nos ha deparado y que esa desventaja injusta inherente a la situación de hijo tiene la consecuencia obvia de que son los

adultos quienes disponen las reglas del juego” (pp.168-169), para la mayoría de las familias hipermodernas ya no es así, ya sea porque los padres y madres no quieren poner *las reglas del juego* (marcos de referencia), no saben cómo hacerlo o definitivamente no pueden, es decir, han perdido su autoridad.

Autoridad viene del latín *auctoritas* cuya raíz es *augere* que significa ‘aumentar’, ‘promover’, ‘desarrollar’, ‘enriquecer’, ‘dar plenitud a algo’. Para los romanos la Autoridad tenía que ver con una cualidad creadora, que es reconocida por otros. Es una forma de poder interno que los otros reconocen y por el cual podemos accionar en ellos. Por ello el vocablo se aplica al prestigio moral, intelectual o a la capacidad de una persona en función de cierta actividad o saber que suscita natural acatamiento.¹⁰ Entonces, tendrá autoridad (*auctoritas*) un padre o madre si cuida, enseña, acompaña a su hijo durante su vida y lo forma como persona y, tendrá autoridad un maestro si su enseñanza revela al mundo y sus circunstancias y, si muestra la riqueza del conocimiento y su calidad de herramienta para la vida.

El problema es que ‘autoridad’ es un término que se confunde frecuentemente con tiranía o con una forma de coerción violenta. “La propia palabra está ensombrecida por la controversia y la confusión; (...) como siempre demanda obediencia, por este motivo es corriente que se le confunda con cierta forma de violencia y, *en realidad* (...) se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa” (Arendt, 2018, p. 145-147. Cursivas Mías). En eso consiste el rechazo social de la autoridad en general, principalmente, a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuando aparece en la escena intelectual como crítica de los grandes relatos modernos (Lyotard, 2000), la posmodernidad y con esta, una moral *soft* que pondera como los valores supremos, al hedonismo y la libertad individual (culto al yo), paradójicamente, convertida en el metarrelato sintomático de las relaciones sociales.

Gilles Lipovetsky que, en los ochentas y noventas veía con optimismo estas mutaciones, al pasar el tiempo y sobre todo a partir de su libro *Los Tiempos*

¹⁰ Para explicar la etimología de Autoridad utilizamos diccionarios de la red: Diccionario Etimológico Castellano en Línea (DECCEL) y Wikcionario

Hipermodernos (2006) ha cambiado su perspectiva. Por ejemplo, en uno de sus últimos libros (*De la ligereza*) -muy cercano a lo que hemos expuesto más arriba- señala lo siguiente:

Los aspectos positivos de este cambio de paradigma no deben subestimarse. Pero a estas alturas tampoco deben ocultarse los efectos negativos que comporta. La educación permisiva, en efecto, favorece el desarrollo de los niños inquietos, hiperactivos, ansiosos y frágiles, porque se han educado sin reglas ni límites, sin figura que represente la autoridad, sin la asignación de lugares claros que son como normas indispensables para la construcción y estructuración del yo. (...) La lógica educativa *cool* tiende a producir inseguridad psicológica, desestructuración de la personalidad e incapacidad para dominar los impulsos y deseos. Tal es la ironía de la ligereza hipermoderna, que no deja, por sus excesos permisivos, de volverse contra sí misma. (Lipovetsky, 2018, p. 281)

Este tipo de educación light -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-PRIM), lo que hay es una ilusión de libertad total y sin límite, una perspectiva y práctica que es antagónica en sí con la educación o como dice José María Vinuesa Angulo (2001):

...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, es un imposible. (p. 51)

La crisis en educación es el corolario de una crisis de autoridad que se manifiesta en todos los ámbitos institucionales y tiene su expresión más significativa, la “que indica su hondura y gravedad, en la crianza y educación de los niños, donde la autoridad en el sentido más amplio siempre se aceptó como un imperativo natural” (Arendt, 2018, p. 146), tanto por razones de protección del niño como por la preservación de la continuidad del legado cultural.

El símbolo de autoridad como imperativo natural y capacidad de preservación del legado cultural ha quedado desactivado porque ha perdido a sus

depositarios y, sin figuras de autoridad (desubjetivación) se imposibilita la transmisión, la identificación, la sociabilización, la socialidad y la educación: componentes procesuales y fenoménicos de la formación. Luego, sin autoridad el lugar queda vacante y los individuos desde la infancia quedan expuestos y a la deriva, bajo sus propios recursos, a merced del gran Otro. Así el problema de la formación, evidencia su transversalidad con lo cultural y, también, con lo político en el sentido que Laclau lo entiende, a saber, como lo instituyente de lo social (Laclau, 2014). El conflicto se encuentra entonces en la representación, validez y legitimidad de los actores, las instituciones y su legado; en la imposibilidad de identidad y de identificación cultural y social: antagonismo producido por el discurso hegemónico.

En el capítulo siguiente ahondaremos en este aspecto, sólo diremos que el campo discursivo a partir del cual se estructura lo social y cultural, lleva en el seno los gérmenes de su propia imposibilidad. Ontológicamente se contraviene, impide su plenitud. Los significantes por los cuales se ocasiona esta escisión se establecieron desde la consolidación de la Modernidad. La libertad, el individuo y lo nuevo son los significantes amo del orden simbólico que sobredeterminan la formación social y subjetiva. Hannah Arendt lo advierte cuando habla de la crisis de la educación en el mundo moderno:

El problema de la educación en el mundo moderno se centra en el hecho de que, por su propia naturaleza, 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, 2018, p. 299)

La educación no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, sin embargo, el campo discursivo de la Modernidad abreva de los Ilustrados y su lucha (prejuicios y desdén) contra lo antiguo, la tradición, el pasado y, de los liberales y su exaltación de la libertad y lo individual, es decir, está erigida sobre significantes que, además, en su versión contemporánea (híper y líquida), hacen de la educación un imposible. En eso consiste el antagonismo primordial en la educación moderna, considerarse uno de los medios por los cuales se vislumbraba el tránsito del antiguo régimen al nuevo mundo, pero, con la imposibilidad de sus agentes de investirse con la autoridad, de ser los mediadores

de la tradición, es decir, enseñar el mundo prescindiendo del legado cultural, imposibilitados a tender un puente entre el pasado, el presente y el futuro.

Luego, 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.” (Wyneken *cit. pos* Aromí en Sanabria, 2009, pp. 117-118)

Vamos a detenernos en estas afirmaciones y veamos cómo esas tendencias históricas socioculturales se fueron sedimentando y objetivando en el campo empírico. Para ello -siguiendo lo que afirmaba Wyneken- vamos a partir de lo que Hannah Arendt señalaba en la sociedad estadounidense de mediados del siglo XX, ya que, dada la hegemonía establecida en el orden mundial, particularmente en Latinoamérica y, específicamente, por la integración con México, la influencia cultural que ha tenido ha sido decisiva, lo que Néstor García Canclini (1995) denominó *americanización*.

Hannah Arendt (2018) señalaba tres ‘supuestos básicos’ sobre los que se desarrolla la educación.

1. Existen un mundo y una sociedad infantiles, ambos autónomos
2. Una Pedagogía centrada en la enseñanza y emancipada de los contenidos
3. La sustitución del aprender por el hacer y el trabajo por el juego (pp.279-285)

Veamos cuáles son las implicaciones de estos supuestos básicos irrigados en la sociedad. En este apartado nos centraremos, principalmente, en el primero, y posteriormente abordaremos con mayor hondura los siguientes. Así que entonces ¿Cuáles son las consecuencias de asumir la existencia de un mundo infantil aparte?

El que se crea *que existen un mundo y una sociedad infantiles, ambos autónomos*, con una organización social propia, por principio de cuentas hace del adulto (empezando con el padre y la madre), un extraño o extranjero, lo distancia y lo coloca en una posición satelital, sin injerencia ni agencia. Queda cancelada la posibilidad de mirarlo como autoridad, por lo tanto, las fuentes de autoridad (los que ponen las reglas del juego) que indican lo que se debe o no hacer, lo que se debe o no pensar, lo que se debe desear y valorar, etc., en primer lugar, se desplazan dentro del propio grupo infantil, es decir, son los propios niños los que se guían, influyen y determinan.

Esto se había hecho notar en las narraciones de los padres que hemos citado, por ejemplo, cuando se mencionó que *los niños son como cualquier persona que tienen sus propios deseos* o como se trasluce en las siguientes declaraciones donde los padres no saben qué hacer ante circunstancias cotidianas:

- Me gustaría saber cómo acercarme a mis hijos (T1H38-JNL)
- No quiere venir a la escuela porque no le gusta y no sé cómo manejar este asunto, no sé cómo hablar con ella para hacerle entender que tiene que venir a la escuela. (T1M32-JNL)

Esta característica en la experiencia de los padres, de no saber cómo o qué hacer, también se evidencia cuando trasladan la culpa a terceros, digamos cuando hablan de la influencia de los primos, amigos o de unos hijos sobre otros, como en los siguientes casos:

- Tengo dos hijas, de 3 y 6. El problema, sobre todo con la mayor, es que son muy desobedientes e hiperactivas y su hermanita le sigue sus pasos (T3M26-PRIMA).
- Tengo 4 hijas de 17, 16, 11 y 4. Mi niña la de 11 es muy distraída y como dicen aquí desobediente, no se concentra, es tímida. (...) Copia a sus compañeros sus personalidades, no es ella misma. (T3M35-PRIMA)

También sucede cuando se culpa a los programas de televisión que ven o a los videojuegos, a pesar, que son ellos mismos los que se lo permiten o se los compran. Así que, el vacío en la posición de autoridad que otrora ocupaban los padres y madres -injustamente si se quiere como decían Berger y Luckmann-

queda vacante, sea por desplazamiento o por abdicación, pero entonces los niños tienen que asumirse en el mundo con sus propios recursos emocionales y cognitivos.

Es como si los padres dijeran 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, 2018, p. 294)

Entonces, el vacío pareciera ser llenado por los otros niños, por grupos de iguales en condiciones similares, aunque en realidad lo que sucede es que la vacante es ocupada por agentes que se disputan la subjetivación. Los dispositivos pedagógicos digitales (televisión e Internet) -como vimos en el apartado anterior- desde la racionalidad del consumo y la forma más álgida de la premisa 'un mundo infantil aparte', se convierten en la fuente de ideas, valores, deseos y necesidades de los niños.

Por ello no es de extrañarse la gran cantidad y el éxito de series y películas bajo el supuesto que estamos analizando, por ejemplo: *Home Alone* (1990, Mi pobre angelito) *The Sandlot: Scotty's Summer* (1993, Nuestra pandilla), *Pequeños traviesos* (1994), *El chavo del 8*, *iCarly*, *13 Reasons Why*, *Lazy Town*, *Rebelde*, *Drake & Josh*, *Élite*, entre muchas otras, en donde el mundo y la vida de los niños y jóvenes están lejos del escrutinio del adulto. Los adultos disminuidos simbólicamente, pierden la mirada vigilante, de arbitro o la posición de cuidador y guía; cuando aparecen es solamente como un intruso o como un sujeto inútil que termina vilipendiado por su ausencia (física y simbólica), sus carencias e incapacidad.

La premisa de un mundo infantil aparte que ya advertía Arendt, en las condiciones actuales se ha convertido en una de las narrativas más extendidas socialmente y promocionadas en los programas infantiles y juveniles. Estamos ante la difusión de un modelo social y la proyección de la sociedad en sus formas básicas, que "produce una situación en la que el adulto, como individuo, está inerme ante el niño y no establece contacto con él. Sólo le puede decir que haga

lo que quiera y después evitar que ocurra lo peor. Así es como se rompen las relaciones reales y normales entre niños y adultos.” (Arendt, 2018, p. 279)

Pero hagamos una precisión. Las relaciones que se rompen son, específicamente, entre padres e hijos y luego maestros, así como con todo aquel adulto que tradicionalmente representara autoridad, pero no quedan expulsados todos los adultos. Quedan ‘virtualmente’ aquellos que resquebrajan el mundo de la vida con las reglas de operación del sistema mundo y los algoritmos del ciber mundo; quedan los que elaboran las narrativas que constituyen los dispositivos para mercantilizar la vida y, aquellos que corresponden a lo que Rita Segato (2016) denomina “segunda realidad”, es decir, los grupos, asociaciones y corporaciones criminales, siempre atentos a reclutar, recluir y arrebatar la vida a los que sean vulnerables, incluso, siguiendo la misma lógica de los dispositivos del capitalismo contemporáneo, esto es: por seducción.

El acceso que los chavos tienen a la información sin regulación alguna, hace que accedan a todas las 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, (...) 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. (E3M34-PRIM)

La observación anterior realizada por una maestra entrevistada resume con precisión muchos de los aspectos que venimos desarrollando. El problema se ha generalizado como síntoma de la formación social y es un problema global que ha sido reportado en Chile, Bolivia, México, España, EU, Italia, Argentina, Francia, pero, al pertenecer al ámbito de lo doméstico queda suprimido como un residuo de la vida social, empero, la cuestión es apremiante y suscribimos lo que Arendt (2018) señalaba y que hoy se hace imperante preguntarnos:

«El siglo del niño», como podríamos llamarlo, iba emancipar a los pequeños y a liberarlos de las normas provenientes del mundo de los adultos. Por consiguiente, nos preguntamos cómo pudo ser que las condiciones de vida más elementales y necesarias para el crecimiento y desarrollo del niño se pasaran por alto o, sencillamente, no se reconocieran. Además, tampoco entendemos cómo pudo ocurrir que el niño quedara expuesto a lo que más caracteriza al mundo adulto, al

aspecto público, cuando se había llegado a la idea de que el error básico de toda la educación antigua había sido el de no ver en los grupos infantiles más que grupos de adultos pequeños. (p. 288)

El descuido, este pasar por alto y la exposición del niño al sistema-mundo abre ante nuestros ojos una serie de problemas concatenados que constituyen el horizonte de la formación de nuestro tiempo. Dispositivos y narrativas de poder (aspecto público) operando a nivel de la vida cotidiana en aspectos que eran característicos de la intimidad como lo es el cuidado de los hijos. Si bien ya analizamos la ideología del individualismo y el consumo difundidas por los medios digitales en la forma de información, entretenimiento y publicidad, por lo cual se constituyen como dispositivos pedagógicos, no podemos perder de vista las otras narrativas que, bajo esta misma ideología y forma, se trasminan en el resto del mundo de la vida, procedentes de la 'segunda realidad' y que también se sedimentan y marcan con su impronta la formación subjetiva y social, como lo es la narcocultura.

Para ir articulando las dimensiones analizadas contestemos la siguiente pregunta utilizando las categorías empíricas surgidas en talleres y entrevistas: ¿Cuál es el común denominador entre los berrinches, la falta de límites, la desobediencia y la hiperactividad? La respuesta ya la mencionábamos con Byung-Chul Han al final de apartado anterior (*vid. ut supra*, p. 92), sin embargo, me parece más revelador la premonición de Juan Jacobo Rousseau (2011) en su libro *Emilio o de la educación*, una de las obras capitales de la pedagogía moderna.

Para Rousseau la educación en la infancia es fundamental para la vida por ser un momento vital propicio para formarse en hábitos, valores y conocer el mundo. Es una labor propia del padre y la madre en mutuo acuerdo y, por extensión, del maestro (preceptor o mentor). En muchos pasajes del libro explica la importancia de partir de los saberes y disposiciones naturales del niño, sin embargo, advierte con insistencia en no ceder a los antojos y apetitos infundados de los niños y niñas, evitar llenarlos de "atavíos inútiles y perniciosos"; no acostumbrarlos a conseguir todo para que no crezca desmesuradamente su deseo y se vuelva un pozo sin fondo. Decía: "no dejar expandir su imperio".

Ahora bien, cuando en la cotidianidad una persona habla de berrinches, desobediencia y falta de límites por parte de los hijos, generalmente, la respuesta automática, es decir, la 'creencia' dicta que: *Así son los niños; ya se le pasará cuando crezca; está en la etapa de los berrinches* (T4H35-JNPRIM), es decir, se considera natural que los niños sean así, se encuentra normalizado. La creencia del Mundo infantil aparte, regido por sus propias reglas, en donde el adulto no tiene injerencia, se ve cristalizado en estas creencias que desactivan la agencia de los padres y las madres.

Desde la psicología positiva, ciertas versiones de pedagogías pragmáticas, utilitaristas y constructivistas y la forma en que la filosofía posmoderna tuvo influencia en la cultura, se contribuyó a la desactivación de la agencia parental, pues, desde las premisas básicas arendtianas se condenó la Autoridad y todo aquello que sirviera como regulación y disciplina (del latín *discere*-aprender), con ello valores como la perseverancia, tenacidad y prudencia (*phrónesis*) cayeron en desuso, para dar paso a una ética indolora (Lipovetsky, 1992), liviana, sin contratiempos, de recompensa inmediata, relativista, muy a tono con formas de enseñanza sin relación con el contenido enseñado o formas de aprendizaje centradas en el hacer y el juego, es decir, un proceso de enseñanza-aprendizaje desarticulado en su dualidad, ludificado (gamificación), utilitarista y sin contenido.

Sobre la base de estas ideologías se funda una nueva educación y un tipo inédito de familia, antagónicamente, en progresivo debilitamiento de sus lazos filiales, pues "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 Durán, 2010, p. 79); se "cae en cumplir sus caprichos y complacer en lo que *quieran* para que no *dejen* en mal con la gente" (T4M-JNPRIM, Cursivas Mías. Solamente cambie la primera por la tercera persona) y es así como la negociación termina siendo la imposición de los hijos sobre los padres.

Se funda una familia donde los padres y madres disminuidos simbólicamente pierden su capacidad de generar identificación entre los

miembros, con la comunidad y, por lo tanto, con la sociedad. Lo que sustituye estos lazos es la pertenencia a nuevas formas de conglomeración y asociación en la forma de redes virtuales y entornos tecnosociales en los que se construye una ciberidentidad a la carta, correspondiente a los deseos, necesidades, gustos individuales y, pasado el tiempo, a sus aspiraciones e indignaciones, con lo cual se da paso a nuevas clasificaciones que sobrepasan la clase, raza o género; clasificaciones informáticas (*big data*) de identificación digital (huella digital) que luego serán vendidas al mejor postor, incluyendo las corporaciones delictivas.

Estos postulados en la versión ecléctica de un pragmatismo posmoderno, transmutaron, por ejemplo, el amor maternal rousseauiano en rampante y feroz sobreprotección y contraproducente permisividad, creciendo culturalmente el imperio de la infancia.

Así, el niño a quien basta con querer para alcanzar, se cree arbitro del universo, mira como esclavos suyos a todos los hombres; y cuando al fin se ven en la precisión de negarle algo, él, que cree que todo es posible cuando da órdenes, contempla esta negativa como un acto de rebelión; (...) todas las razones que se le den son meros pretextos; en todo ve mala voluntad; y exasperada su índole con la idea de una pretendida injusticia, toma odio a todo el mundo, y sin agradecer nunca la condescendencia, se indigna contra toda oposición. Es un déspota; es a la par el más vil de los esclavos y la más miserable de las criaturas. Sí desde su infancia los hacen desgraciados estas ideas de imperio, ¿qué será cuando lleguen a mayores y empiecen a dilatarse y multiplicarse sus relaciones con los demás hombres? (Rousseau, 2011, p. 57)

En varios pasajes Juan Jacobo Rousseau habla de la justa medida entre *rigor e indulgencia* y que el abuso de estos polos puede hacer miserable al niño. En el caso de la exageración de indulgencia, explica cómo hace miserables tanto a padres, hijos y las otras personas con las que se relacionen en el presente y el futuro y es que, si en algo estaba de acuerdo con Thomas Hobbes, era que el individuo tiende a saciar sus deseos y apetitos, los cuales acarrearán toda clase de excesos como la violencia, por ello la necesidad de un contrato social, del Estado (Leviatán) y sus instituciones, sin embargo, con el fracaso de dichas instituciones como espacios de intermediación y con la ruptura del contrato, lo que queda es el

individuo y sus reacciones inmediatas que oscilan desde la pasividad hasta el frenesí.

Con el fracaso de la familia lo que queda es el yo infantil y sus reacciones e inclinaciones inmediatas. Así que el común denominador de los berrinches, la desobediencia, la falta de límites y la hiperactividad en la infancia actual es la expansión sin fin de su imperio, que con el paso del tiempo se vuelve insondable, ya sea por las acciones, omisiones y desplazamiento de los padres y madres, o sea, por su pérdida de autoridad a causa de la incorporación del supuesto básico del mundo infantil aparte y por la cooptación de la familia por los dispositivos y sus ideologías. El punto es que el común denominador es un exceso del yo, un hiperindividualismo narcisista que tiene su expresión más contundente en esas manifestaciones infantiles, las cuales signaran el devenir de su vida.

El culto al yo exacerbado en nuestros tiempos hipermodernos es uno de los metarrelatos constituyentes de la “*imprinting* cultural o huella matricial” (Morin, 2001, p. 28) que tiene sus manifestaciones objetivas en la fenomenología de la formación infantil en la forma de síntoma que produce un profundo malestar en la educación, empero, que ha sido “defenestrado y colocado en el papel residual de *otro* de la esfera pública: *desprovisto de politicidad*, incapaz de enunciados de valor universal e interés general. *Margen*, verdadero *resto* de la vida pública.” (Segato, 2016, pp. 94-95), por lo tanto, que ha avanzado silenciosamente y profundizado sus consecuencias, al punto de transmutarse en un tipo de violencia inédita que se ha generalizado en la base social.

En los talleres realizados, después de hablar sobre los problemas que enfrentan con respecto a la educación de sus hijos y contaran sobre las rabietas y arrebatos que son comunes para lograr que sean complacidos -lo cual, dicho por los padres, es lo que comúnmente hacen, a pesar de saber que incurren en un error- al hablar del tema de la complacencia de los padres se les pregunto ¿cómo es la forma de ser de un niño que se le complace en todo? Respondieron lo siguiente: *Déspota, autoritario, que todo lo merecen, manipulador, chantajista, no toleran la frustración, quieren todo para ellos*, o sea, lo que ya nos decía Rousseau.

¿Qué pasa con esos niños que su imperio no tiene límites? Esos niños o niñas que, a partir de sus padres se formulan una idea sobre los adultos, traslada esa forma de ser con otras personas -como dice una mamá- “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” (T2M46-PRIM). Luego a otros ámbitos -como dice un papá: “Mi problema son los berrinches, que mis hijos se quieren imponer en todo y mi hija mayor (9 años) le falta al respeto a los maestros” (T1H38-JN). ¿Hasta qué punto puede estar disminuido un padre o una madre para permitir que ocurran reiteradamente tales situaciones? ¿Qué detiene a los niños y jóvenes para no intensificar sus conductas y actitudes o escalar a otras peores?

En uno de los talleres realizados, una de las mamás que también era maestra señalaba lo siguiente:

Tendríamos que analizar lo que hacemos en casa, qué 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 atención donde comparan la educación anterior con la actual. En una imagen (*meme*) está el maestro regañando al alumno y los padres de familia miran con molestia *a su hijo* por lo que está diciendo 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. (T3M35-PRIM)

El meme que describe la maestra se hizo viral hace algunos años y es algo que sucede frecuentemente en las relaciones entre padres de familia, maestros y alumnos, aunque, falta la otra imagen, en donde los niños en el hogar como todopoderosos regañan y señalan qué hacer o no a sus padres y madres, por lo tanto, falta también la imagen donde los padres dejan a los hijos a su suerte, pues, como lo hemos señalado estos fenómenos educativos sólo han sido posibles por el entrecruce ideológico y, el quebranto y desplazamiento ‘institucional’ en el sentido fenomenológico.

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 como 'institución' (Berger & Luckmann, 1968, pp. 72 y ss.) y sus integrantes quedan desamparados, cada quien con sus propias fuerzas y posibilidades. Ante este vacío, entonces padres y madres a merced de sus hijos, delegan y meten con calzador la función formativa que les corresponde 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 apartado).

Se forma, entonces, una red familiar que "glorifica el reino de la expansión del Ego puro" (Lipovetsky, 2000, p. 55), la educación, que se supone corresponde a los padres y que implica asumir una posición de autoridad, ya no tiene lugar. Los padres retroceden ante los caprichos e impulsos de sus hijos y, con este empoderamiento hipermoderno de la niñez nos convertimos -diría Pilar Sordo, 2011- "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, 38s), tal como agrega otra mamá al comentario anterior de la maestra: "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 y viceversa" (T3M33-PRIM). Por ejemplo, una maestra nos relataba una experiencia cuando atendía un 4to año de primaria, algo que sucedió con una mamá que entró a preguntar sobre la situación de su hijo. Dejo el relato completo por lo ilustrativo que resulta:

Le dije que era bueno que se acercara y que si tenía que comentarle algunas cosas. 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 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 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 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.

Ante el fracaso de las organizaciones de mediación queda las reacciones inmediatas de los individuos: los impulsos, la violencia. En la medida que los padres y madres de familia pierden la autoridad sobre los hijos, en la medida que los hijos ven con desconfianza, desapego, indiferencia y menosprecio a los padres, es decir, en la medida que avanza la muerte simbólica parental, se exagera la violencia en ambas direcciones por reacción mutua acumulada en la forma de esquismogénesis. Los padres por perder todo reconocimiento, valía y capacidad de identificación y, los hijos por no identificarse con los padres, por no sentir su cuidado y protección, por verlos como otros iguales o inferiores, por indiferencia mutua o simple desprecio, según sea el caso y, con ello pasamos a otro nivel, “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” (Baudrillard, 2000, pp. 120-121).

Existe una gran cantidad de investigaciones sobre la violencia de padres a hijos, sin embargo, son escasos los estudios de la violencia de los hijos hacia los padres. Podemos encontrar artículos de la pérdida de autoridad, la crisis de la educación, la falta de límites (Regulación y autorregulación infantil), pero, como ya lo hemos dicho, la psicología y pedagogía posmoderna lo consideran problemas psicológicos o psicopedagógicos que con un especialista se pueden resolver.

En otros casos son tratados como un asunto de brecha intergeneracional, de la aceleración de las transformaciones, un asunto de comunicación afectada por las diferencias de gustos e ideas, un problema de lo tradicional frente a lo

nuevo, por lo tanto en donde los padres -y con ellos todos los adultos- deben de llevar a cabo un proceso de asimilación y acomodación -en el sentido piagetiano- de las nuevas realidades o, nuevamente, un asunto que se resuelve en la medida que entendemos que las nuevas generaciones son un 'mundo aparte', totalmente distinto al mundo de los adultos que tenemos que entender y respetar.

Los elementos sintomáticos se forcluyen en las propias explicaciones que postulan, en las que se escinde el tiempo histórico, se descoyunta el pasado, el presente y el futuro; se fragmenta el tiempo a tal punto que solo existen presentes inconexos, por lo tanto, las personas sólo son la suma de sus instantes, sin una historia o narración vital, sin tradición, sin conexión con sus antepasados, ni siquiera con sus antecesores inmediatos. El universo simbólico explota en partículas incomunicadas.

Se pasa por alto la disolución filio-parental como fenómeno transversal de la desestructuración (fusión) de la formación social dadas las nuevas condiciones de posibilidad, que transmutan la fenomenología y ontología de la formación, entonces, se manifiesta como retorno de lo real, es decir, como manifestación traumática de la escisión en el campo de lo simbólico deformada en formas varias de excesos individuales y sistémicos, microviolencia y macroviolencia que le dan forma, por ejemplo, al fenómeno inadvertido de la violencia filio-parental.

La violencia filio-parental es una variante de la violencia intrafamiliar. Mientras que la violencia intrafamiliar puede ser ejercida por cualquiera de los integrantes de un núcleo familiar hacia otro, la violencia filio-parental es aquella a través de la cual un hijo exhibe conductas de maltrato contra sus progenitores (o contra aquellos que ejerzan de progenitores), de forma consciente e intencionada, a lo largo de un tiempo y en repetidas ocasiones que viene a causar daño y sufrimiento en los mismos (aunque este daño no llegue a producirse y el menor no consiga lo que pretende, no puede negarse la existencia del mismo).

La víctima, en muchos casos, no se siente amenazada, ni tiene consecuencias diagnosticables, sin embargo, el daño o perjuicio, sigue existiendo. La violencia ejercida puede ser psico-emocional, física o económica y consigue causar en los padres una pérdida de autoridad, autoestima y una frustración en sus aspiraciones educacionales. Los hijos suelen llevar a cabo estas acciones con el fin de

conseguir control, dominio y poder sobre sus progenitores para conseguir lo que desean. (Torres, 2018)

¿Acaso los padres de familia que hemos citado en la investigación no podrían empezar a palomear algunos de estos aspectos que caracterizan a la violencia filio-parental tomando como base a los testimonios y relatos que nos brindaron? ¿Qué tanto de las problemáticas denunciadas por los padres de familia manifiestan la condición latente de este fenómeno? ¿Cuántas de estas experiencias son ya la expresión patente de la violencia?

El problema es su avance inadvertido ¿Por qué hemos reiterado que es inadvertido? En primer lugar, ya hemos dicho que se naturalizó y normalizó el problema dadas las creencias que se han dado a partir de la idea de un mundo infantil aparte, separado de los adultos, en donde filosofías, psicologías y pedagogías, en un afán de sacar a la infancia del lugar de otredad negada como lo fue en siglos precedentes, terminaron por romper los puentes de comunicación. Cualquier aspecto normalizado *per se* es inadvertido. En segundo lugar, aunque comenzó a tener diferentes estragos, al estar vinculados al hogar, al ámbito de lo doméstico, no se consideró de importancia social, sino un asunto de resolución privada. En tercer lugar, porque se ha buscado agentes externos que sirvan de chivo expiatorio, como ha sucedido, específicamente, con la escuela y los maestros, entre otros.

Empero, existe un aspecto fundamental al que tenemos que prestar atención: el poder como elemento constitutivo del problema. La naturalización o que “la víctima no se sienta amenazada” nos muestra la imposición del poder del niño sobre el progenitor. “Cuanto más poderoso sea el poder, con más *sigilo opera*” (Han, 2016, p. 11), no siempre opera en la forma de coerción. “El poder incrementa su estabilidad ocultándose, haciéndose pasar por algo cotidiano u obvio. En eso consiste la astucia del poder.” (Han, 2016, p. 68). De ahí que nuestros entrevistados aseguren que es su deber complacer a sus hijos o que consideren que es normal sus actitudes o que son parte de su forma de ser, como si fueran determinaciones genéticas por encima de la responsabilidad y praxis educativa.

No solamente ha pasado inadvertido, sino que cuando ya ha sido insostenible el problema, se ha trasladado la culpa a otros agentes, lo cual en parte es por el desconcierto, desorientación y desconocimiento de las dimensiones y causalidades de estos problemas y, a la vez, por el desplazamiento de las familias y sus agentes, por la abdicación de su responsabilidad social: “ciertas generaciones a la fecha *de* personas que 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 los docentes” (E3M34-PRIM). “Padres de familia que dejan a sus niños más por deshacerse de ellos que otra cosa. Padres de familia que consideran que dejar al niño en la escuela es igual que delegar su responsabilidad, pero no se entiende que su responsabilidad no termina.” (E1M53-JN)

Además, el padre de familia dejó de tener la mirada en el aprendizaje de su hijo, yo no sé si es por todos estos cambios que ha habido, por el sistema, las políticas educativas o el menosprecio al docente, no lo sé, pero el padre de familia ya no entra a ver qué problema o carencia tiene su hijo o en qué puede apoyar a su hijo, sino a ver si el maestro es bueno, o si tiene fallas o si grita, y entonces se vino una situación de violencia hacia el maestro por parte de los padres de familia y esto ha acarreado una situación grave en las escuelas. (E2M57-PRIM. *Cursivas mías*)

En la última década se han empezado hacer investigaciones sobre la violencia de hijos a padres como un fenómeno emergente, principalmente en el ámbito de la psicología (Vázquez S, Romo T, Rojas S, et al., 2019; Calvete, E. & Veytia, M., 2018; Torres, 2018; Rojas-Solís, J. L. & Vázquez-Aramburu, G. & Llamazares-Rojo, J. A., 2016; Gómez, 2013) aunque -como hemos tratado de demostrar- es un fenómeno cultural, social y político que bien podría rastrearse su gestación desde mediados del siglo anterior y sus manifestaciones -en la forma que hoy las conocemos- desde al menos treinta años atrás cuando se sentaron las bases para que actualmente tuviera la magnitud y el impacto suficiente para llamar la atención de algunos medios de comunicación y de la comunidad científica.

Mientras se comienza a tomar con seriedad y se toman cartas sobre el asunto como un problema social, público, común a todos nosotros; como un problema cultural y político -como entendemos aquí el término-, los padres y

madres tendrán que seguir sorteando la situación, y no solamente ellos, también los maestros, que son testigos y viven en carne propia la construcción imaginaria infantil de la representación del adulto en su versión hipermoderna, tal como explica una maestra entrevistada:

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, viene las culpas para el maestro y empieza una ruptura y violencia entre el padre y sus hijos contra los maestros. (E2M57-PRIM)

Estas son las transformaciones que se han dado al interior de la familia visto desde una ontología de la formación y este es el panorama de la educación familiar, sus antagonismos y -como ya nos explican las maestras entrevistadas- las características con las que son recibidos niños y padres de familia en la escuela. Comprender este fenómeno de la formación y de la cultura contemporánea es de vital importancia para la escuela y los maestros, no para renunciar a su responsabilidad o echar culpas, sino para no caer en desconcierto y perplejidad, para estar preparados al recibir a estos niños y sus familias, establecer pautas y acuerdos con los padres, establecer un nuevo pacto educativo y preparar las estrategias necesarias para emprender la tarea que les corresponde.

3.2.3. Pedagogía de la ligereza. La crisis de autoridad y la ruptura del pacto educativo entre escuela y familia

La escuela es uno de los artefactos culturales más importantes que ha creado el ser humano. Ha sido una de las instancias de sociabilización y de sociabilidad más importantes de la historia; el espacio de transmisión y adquisición de diferentes tipos de conocimientos, de potenciación de las capacidades y donde es posible tener experiencias intelectuales, artísticas, emocionales, sociales y corporales. Es el lugar de encuentro de las diferentes formas de vida, valores, formas de pensar y ver el mundo, no solamente del presente, también del pasado; es un espacio de pluralidad simbólica en el que converge el tiempo pasado y el presente y, desde donde se abren las posibilidades de futuro.

También es un espacio donde se recrea y se pone de manifiesto las condiciones sociales, económicas y culturales de sus integrantes; sus ventajas y desventajas, sus privilegios o carencias y las posiciones que ocupan en lo social. En la Modernidad, la escuela ha sido el motivo de conflictos y enfrentamientos, porque se sabe que es uno de los artefactos culturales donde se puede direccionar a la sociedad. La capacidad de influencia que puede ejercer la escuela en los individuos ha sido la razón por la cual se ha convertido en uno de los tantos campos de lucha ideológico, es por eso que es en una de las dimensiones estratégicas del poder, un espacio en permanente pugna. Continuando con el orden de ideas expuestas en el apartado anterior, veamos cómo se fue objetivando los tres supuestos arendtianos en la escuela, esto es:

1. Existen un mundo y una sociedad infantiles, ambos autónomos
2. Una Pedagogía centrada en la enseñanza y emancipada de los contenidos
3. La sustitución del aprender por el hacer y el trabajo por el juego (Arendt, 2018, pp.279-285)

Con respecto al segundo punto, una pedagogía centrada en la enseñanza, donde se prepondera los métodos, las técnicas y los instrumentos didácticos, en detrimento del contenido mismo que se enseña fue generando un empobrecimiento paulatino en los conocimientos que se enseñan, empezando porque el maestro deja de lado la profundidad del saber para convertirse en tecnócrata que instrumentaliza la enseñanza (didactismo). Al respecto nos comenta una maestra entrevistada lo siguiente:

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. (...) 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. (E2M57-PRIM)

Esos vacíos se van incrementando durante todo su trayecto escolar. En las mediciones internacionales hemos obtenido resultados que nos colocan en los

últimos lugares ¹¹ y la estrategia que han tomado los gobiernos para no tener peores cifras es no reprobar a los alumnos. “Eso lo saben los papás, y no quieren que haya exigencias a sus hijos y menos a ellos. Al final saben que de todos modos se les debe aprobar y así pasan toda la primaria y secundaria. Imagínate las carencias” (E2M57-PRIM)-decía la maestra antes citada. El trayecto escolar de los estudiantes se ha ido empobreciendo a tal punto que para los pocos que llegan a la universidad “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.” (E3M34-PRIM)

Luego, tenemos que agregar que a partir del pragmatismo posmoderno adoptado en el Informe Faure (1972) y el Informe Delors (1996) presentados en la UNESCO se pone en el centro al niño y al aprendizaje como

“Un proceso que trasciende la educación y la enseñanza, -por lo tanto, que presupone una mayor importancia que la que implica el encuentro y la comunicación con el otro (docente), con su historia, con su cultura, con sus saberes y valores. Un proceso 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)

Con esto la escuela y el maestro pierden centralidad, en favor de un aprendizaje (funcional y adaptativo) que tiene su actualidad en el modelo de competencias. Entonces, el maestro transita del tecnócrata de la enseñanza al ‘facilitador’ de aprendizaje en donde el niño tiene la última palabra en ‘su’ proceso de aprendizaje. La disolución del proceso enseñanza-aprendizaje, del maestro-alumno, preponderando alguno de estos aspectos, rompe con cualquier posibilidad dialógica y, por lo tanto, comunicativa. Tradición, transmisión, legado cultural son desactivados en esta perspectiva.

¹¹ Véase la serie de documentos. “Panorama Educativo de México” que va del 2003 hasta el 2018 en donde se analizan diferentes variantes para el logro educativo en el nivel básico y media superior. También, todavía puede consultarse el archivo histórico del INEE sobre las evaluaciones nacionales e internacionales.

En el caso del didactismo porque el maestro empobrece el contenido de su enseñanza a favor de los métodos y las técnicas. La enseñanza y el aprendizaje se hacen rígidos y mecanicistas, pero, principalmente el maestro pierde su autoridad intelectual como sujeto supuesto saber. En el caso cuando se da centralidad al niño y el aprendizaje, porque el maestro ya empobrecido en conocimiento, al ser considerado un 'facilitador', la enseñanza se convierte en un servicio y el maestro en un proveedor, es decir, se produce una terciarización de la enseñanza-aprendizaje, donde el alumno es un cliente que hay que complacer, por lo tanto, la escuela se convierte en una promotora de cámaras de eco que producen burbujas cognitivas muy al estilo de lo que sucede en el Internet, las redes virtuales y sus aplicaciones. Como sea en ambos casos el maestro pierde autoridad intelectual y moral frente al alumno.

Poner el acento en el aprendizaje y el niño es otra de las formas objetivadas del supuesto básico del mundo infantil, con toda su carga ideológica individualizadora, donde no existen los adultos (padres y maestros), que se hace extensivo en la escuela mediante este discurso (aprendizaje centrado en el niño) en el que se encuentra 'normalizado' el desplazamiento de la escuela como instancia educativa y la difuminación de la figura docente, como resultado del efecto ideológico (ocultador y cínico a la vez) del pragmatismo adaptado a la racionalidad administrativo-empresarial de la tecnocracia educativa y, del proceso histórico inédito que desencadenó la globalización neoliberal y las tecnologías de la comunicación e información al hacer sintomatizar las instancias básicas formativas y a sus actores.

En la globalización contemporánea, el Estado y sus instituciones, así como, las organizaciones en general, han ido cambiando la forma de estructurarse y de concebir e integrar a los individuos. Bajo el influjo del tecnocapitalismo neoliberal, las instituciones del Estado mezclan los modelos de la burocracia, tecnocracia y empresa. Incluso en ámbitos inusitados es notable la integración progresiva del modelo de gestión empresarial y la introducción de las tecnologías de la comunicación y la informática, donde las personas son vistas como clientes, consumidores y usuarios.

Pese a la resistencia social o reacciones, el ejemplo por antonomasia ha sido el sistema educativo, que desde el punto de vista organizacional ha permeado todos sus procesos con los enfoques de calidad total y su ideario de eficiencia, eficacia, excelencia, innovación, emprendimiento, calidad y control, este último aspecto convertido en un discurso fundamental que opera de manera subrepticia y disimulada con el nombre de la evaluación. (Véase la Reforma Educativa 2013 en México). La incorporación del campo semántico empresarial a la educación tiene ya varias décadas y, en México ha tenido diferentes momentos álgidos bajo el nombre de modernización, por ejemplo: en el gobierno de Vicente Fox (2000-2006) cuando se estableció el modelo de competencias que –aunque tenga ciertas variaciones en el nombre: aprendizajes clave o aprendizajes esperados- hasta el día de hoy sigue vigente.

Por otro lado, desde la consigna de la innovación se ha insistido en el uso de las tecnologías telemáticas en sus diferentes formas de comprenderse: Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP) y Tecnologías de la Relación, Información y Comunicación (TRIC), con las que se pretende, desde un paradigma de didácticas emergentes, innovar el ámbito de la enseñanza-aprendizaje; sustituir los modos tradicionales de enseñanza-aprendizaje por modelos híbridos y entornos virtuales de aprendizaje centrados en el usuario en diferentes plataformas y aplicaciones. Aunque la tecnificación de la educación en México y muchos países del mundo, ha sido, más bien, una historia de fracasos por las condiciones objetivas y materiales de las sociedades y los individuos, la fuerza de esta racionalidad busca la superación de estos diques, tal como lo explica una maestra:

La sociedad en la que vivimos no proporciona posibilidades para superar o mejorar los trabajos que muchas de las familias tienen como vendedores de chicles, limpia parabrisas, albañilería y no veo que tengan una visión ni las condiciones de crecimiento. (...) A esto podríamos sumarle la manipulación en los medios de comunicación y la proliferación de aparatos electrónicos, porque a pesar de estas condiciones económicas de los padres eso si todos tienen celulares y les compran computadoras o tablets a sus niños, por sencillas que sean. (E1M53-JN)

Incluso, “hay padres que están en el paro cuyos hijos tienen un *iPad*, un móvil inteligente último modelo, unas zapatillas de lujo” (Lipovetsky en entrevista con Hermoso, 2020). Como ha quedado demostrado en los estudios sobre el consumo de medios digitales y cómo estamos viendo en estos tiempos de pandemia, cuando más se ha acelerado esta lógica en todo el mundo, a pesar de las condiciones económicas que no han sido determinantes para impedir el avance de la tecnificación social.

El tercer supuesto básico, la sustitución del aprender por el hacer y el trabajo por el juego, es otro de los fundamentos en educación que contribuye a el empobrecimiento cultural, a crear una suerte de clima antintelectual en nuestro país y en otras partes del mundo. En educación, el conocimiento útil y pragmático que debe ser enseñado de tal forma que se alcance un ‘aprendizaje significativo’, se traduce en las escuelas como un conocimiento simple, facilón y práctico. Además, desde hace décadas se insiste en hacer del aprendizaje algo lúdico y hoy en día tenemos un campo multidisciplinario enfocado a desarrollar la gamificación (versión hipermoderna de la ludificación) como discurso innovador de aplicación multidimensional. El conocimiento o el saber en el sentido de *episteme* cae en desuso (Lyotard, 2000). Este empobrecimiento en el contenido del aprendizaje se ha dado en 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 algunos elementos del proceso cognitivo pierden importancias frente a la capacidad de la banda ancha (velocidad de internet). En ambos casos hay un predominio del entretenimiento y de lo lúdico, en la televisión 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, dicho sea de paso, 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 con su *imprinting cultural*. Como afirmaba Sartori (2001), muy cercano a lo que hemos expuesto en los apartados anteriores:

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 y, *en general, el cibermundo audiovisual* 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.)

Ahora bien, contrario a lo que se afirma, que la escuela sigue siendo tradicional en todos sus sentidos, lo que vemos hoy es una escuela hipermoderna que, según las condiciones sociales, en mayor o menor medida, aunque progresivamente, asume discursiva, tecnológica y organizativamente modelos de gestión institucional, escolar y de conocimiento muy *ad hoc* a los tiempos. No estamos diciendo que en todos los confines del país o del planeta suceda de manera homogénea, pero si, es clara la fuerza y direccionalidad de esta lógica.

Sobre la base de un pedagogía de la ligereza que edifica virtualmente un mundo infantil, que prepondera al individuo frente a lo social, que desactiva la enseñanza y a sus actores (padres y maestros), que rompe con el pasado, la tradición y el legado cultural y que prefiere el entretenimiento y la información antes que el conocimiento y su hondura; sobre la base de una pedagogía que concibe al aprendizaje de manera solipsista, además, como el proceso más trascendente dentro de la escuela, que tienen que ser divertido (lúdico), en el que se ve a la escuela y a los maestros como proveedores de servicio y a los padres de familia y a los alumnos como clientes, sobre la base de una pedagogía de valores livianos, hiperflexibles que desecha todo aquello que pueda incomodar, disgustar, desagradar, aburrir o contrariar, es decir, sobre la base de una pedagogía de la ligereza se edifica la familia y la escuela hipermoderna.

Estas son las improntas que marcan las relaciones y la comunicación dentro de la escuela entre padres de familia, alumnos, directores y maestros.

Estas improntas se han convertido en un tipo de contrato implícito que de no seguir las cláusulas generan una inmediata reacción de aversión, desacuerdo y violencia en muchos casos. ¿Pero cómo se relaciona la estructuración familiar y la estructuración escolar? ¿Cómo influye las relaciones familiares con las formas de relación dentro de la escuela?

Ya anticipábamos en el apartado anterior que estos problemas producidos por nuestra matriz cultural, que padres y madres enfrentan, también son enfrentados por los maestros, pues son testigos y viven en carne propia la construcción imaginaria infantil de la representación del adulto en su versión hipermoderna. Y es que, ante el vacío de autoridad, los padres y madres que están a merced de sus hijos, delegan y meten con calzador la función formativa que les corresponde a los maestros, que también están desautorizados y, a la escuela, que ha perdido la legitimidad y su función formativa del cuerpo social. ¿De qué manera la pérdida de autoridad analizada en el apartado anterior tiene efecto en la escuela?

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. Llega un momento en que no avanza uno, al contrario, suceden retrocesos. 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-PRIM)

Uno de las peores afrentas de nuestro tiempo es exigir, disciplinar, pedir esfuerzo y, aún peor, no partir del deseo del niño, pues, es signo de ser tradicional o autoritario que resulta en el trauma, miedo y rechazo de los niños. En esta educación de la ligereza que pone al niño en una posición oracular, es el niño

quien -como decía Wyneken- “debe decirnos cómo debe ser educado, debemos dejarnos educar por él” (*cit. pos* Aromí en Sanabria, 2009, pp. 117-118) con todas las implicaciones que esto conlleva, como lo señala la siguiente maestra:

Esta situación se da en toda la escuela, en mayor o menor medida, pero es lo que sucede en general con nuestra comunidad. 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 les 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. *Además*, los niños en esas condiciones aprenden muy poco, casi nada y no es fácil encontrar estrategias en estos casos. (E2M57-PRIM)

En general, las maestras y maestros entrevistados mencionan lo complicado y frustrante que se ha vuelto trabajar bajo estas condiciones, donde los maestros sufren de un desprestigio social que se da desde las autoridades, los medios de comunicación, los padres de familia o tutores y los niños. El descontrol y los excesos, por acción u omisión, 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 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)

El imaginario social que existe con respecto al maestro, su ser y hacer, lo que se espera que sea y haga, la concepción que se tiene como sujeto social se ha delineado de un modo -véase los informes de Faure y Delors de la UNESCO que han influido en las políticas educativas de al menos las últimas dos décadas de nuestro sistema educativo (SEP)- que desactiva o imposibilita su agencia. Además, como mencionan los maestros y maestras entrevistadas, son las propias autoridades que los desacreditan o los dejan en estado de indefensión. El sistema educativo y sus políticas vulneran a los maestros y maestras desde sus derechos laborales y sus posibilidades de acción.

Un ejemplo reciente lo tenemos en el sexenio de Enrique Peña Nieto (EPN, 2012-2018), en el ámbito de la educación, el organismo "Mexicanos Primero" fundado, entre otros, por Emilio Azcárraga Jean (dueño de Televisa) y Claudio X. González, en ese entonces su director y ahora David Calderón fueron los autores intelectuales y principales promotores de la Reforma Educativa 2013 -que desde los gobiernos panistas sobre todo con Felipe Calderón estuvieron impulsando- con la cual vulneraron los derechos de los docentes y por la cual hubo despidos masivos.

Fueron los principales promotores de desprestigio docente, sobre todo en el sexenio de EPN. Erosionaron la imagen y credibilidad de los docentes mediante campañas mediáticas (televisión, radio, multicinemas), documentales (Véase De panzazo) y acciones punitivas, minando la salud psicosocial de los docentes. La reforma que crearon e impulsaron lo que menos atendía era la educación pues no tenía ningún embalaje pedagógico. 'Mexicanos Primero' ha sido una de las últimas organizaciones que ha tomado a la educación como botín político, impulsado su mercantilización¹²; de esa manera, han formado parte del deterioro y la agudización de la desigualdad que impera en las escuelas, así como, del divorcio de la escuela y la familia durante más de una década.

Bajo estas circunstancias históricas socioculturales, la escuela y el maestro se encuentran en una encrucijada. El desencuentro en la escuela es un desencuentro análogo al que existe en la familia y en otros ámbitos institucionales de la sociedad; el desencuentro entre maestros y alumnos es análogo al desencuentro entre padres e hijos y, el choque de los individuos con diferentes figuras de autoridad en otros ámbitos institucionales es correlato a la crisis de las instituciones de mediación.

A esto hemos de agregar, la licuefacción de las instituciones de la sociedad, los abismos generacionales, los desencuentros socioculturales, las brechas sociales, entre otros, causados por las ideologías que fundamentan nuestra realidad, entre las que se encuentra el rechazo del pasado. Un rechazo sedimentado desde la ilustración que, en su versión hipermoderna, se ha convertido en una obsesión incesante por hacer tabula rasa, empero, como decía Hegel, el que no conoce su historia tiende a repetirla y Marx decía que la historia se repite primero como tragedia y luego como una miserable farsa. En nuestra época estamos en el punto de repetir la historia como farsa con todos los excesos y extremismos del pasado. Ya se ven los signos pululantes.

¹² Dicho sea de paso, en la presente administración, con Andrés Manuel López Obrador (AMLO) como presidente, el primer secretario de educación asignado fue Esteban Moctezuma un empresario que fundó y dirigió "Fundación Azteca". Nótese la implicación de las dos televisoras más importantes del país como poderes fácticos y en el manejo de la educación:

a) Televisa-Mexicanos Primero: Azcárraga Jean, Claudio X y David Calderón
b) Tv Azteca-Fundación Azteca: Salinas Pliego y Esteban Moctezuma

En esto consiste la ontología del presente visto desde la formación. Las improntas que en el devenir de los tiempos son constitutivas de nuestra subjetividad y del ser social. Como hemos tratado de mostrar, desde la constitución de la formación social, desde su momento instituyente lleva -por usar una expresión de Rousseau- los gérmenes de su propia destrucción. No es el fracaso de la institución tardomoderna o del capitalismo tardío, sino su éxito y sus excesos lo que muestra sus efectos colaterales y antagonismos en la ontología de nuestra formación.

4. Consideraciones finales. El individualismo como código del Horizonte Semiótico Ontológico de la Formación

Después del camino recorrido en este trabajo, principalmente, a través de los sujetos de investigación por los cuales nos adentramos en las honduras de la formación subjetiva y sus relaciones, implicaciones e interdependencias con la formación social, quisiéramos delinear una teorización final como un último movimiento de inflexión hacia lo social en tanto estructura determinante, sin perder de vista que para nosotros las determinaciones no clausuran las posibilidades de agencia, aunque si las ocuyen y ralentizan como parte de la perpetuación del estado de las cosas o la reproducción del orden hegemónico.

Y es que el sistema es muy eficaz para absorber o neutralizar los desajustes, críticas, movimientos y contestaciones que se gestan a nivel social. La sobredeterminación (Laclau, 2001) o el orden simbólico de lo social esta sobrecargado por la lógica, semántica, racionalidad, política y pedagogía del capitalismo neoliberal. La capacidad autopoiética del sistema -por decirlo en términos de Luhmann (1996)- se ha consumado en una crisis de imaginación denunciada ya de tiempo atrás. *There is no alternative (TINA)* -decía Margaret Thatcher- y pareciera ser que la Dama de Hierro 'suturara' el campo discursivo con dicha afirmación. ¿Qué significa esto? ¿Qué implicaciones tendría en la formación de lo social y qué implicaciones tendría en la formación subjetiva de los miembros que se van incorporando a la formación social?

Aquí cabe recordar con Ernesto Laclau que el efecto ideológico por excelencia es la sutura, es decir:

Este es el efecto ideológico stricto sensu: la creencia en que hay un ordenamiento social particular que aportará el cierre y la transparencia de la comunidad. Hay ideología siempre que un contenido particular se presenta como más que sí mismo. Sin esta dimensión de horizonte tendríamos ideas o sistemas de ideas, pero nunca ideologías. El argumento debe ser entendido como una presentación de la ideología como dimensión de lo social que no puede ser suprimida, no como crítica de la ideología. (Laclau, 2014, p. 29)

El efecto de la ideología lo denominaría Zizek (1992): la ‘fantasía ideológica’. Entonces, “el proyecto neoliberal tuvo éxito. Su gran triunfo ha sido convencernos de que sin ellos no hay alternativa” (Klein en Precht, 2017). Este convencimiento e incapacidad de pensar el mundo de otra manera lo podemos rastrear a partir de la segunda mitad del S. XX cuando se comienza hablar de la ‘crisis de sentido’, la erosión de los sistemas comprensivos de la realidad y el “fin de los metarrelatos” (Lyotard, 2000), así como, posteriormente con la caída del bloque socialista y la consolidación del capitalismo neoliberal como ‘Pensamiento Único’ (Chomsky & Ramonet, 1995).

Por un lado, tenemos durante el siglo XX, el advenimiento de las sociedades posindustriales y posmodernas a partir de transformaciones sociales, culturales y económicas inéditas acaecidas con el desarrollo de la telemática que ponen en entredicho las categorías explicativas de las ciencias humanas y sociales. La posmodernidad surge en la segunda mitad del siglo XX como fuerza crítica contra toda homogenización y totalización, sin embargo, en la medida que el pensamiento posmoderno tendía a la relatividad, al análisis microsocia, a las honduras de la subjetividad, a la microfísica del poder, para principios del siglo XXI decaía su fuerza y se encontraba inerte frente a las nuevas totalizaciones y homogeneidades del tecnocapitalismo.

Los pensadores de la posmodernidad -sin quererlo- le hicieron el juego al pensamiento hegemónico, pues mientras se anunciaba el fin de las grandes utopías emancipadoras y los sistemas totales de sentido, se adoptaron con cierta festividad una multiplicidad de pequeños relatos que supuestamente eran la forma por excelencia que toma la invención imaginativa y la ciencia (Lyotard, 2000). El desencanto por las promesas rotas de la modernidad y la tragedia socialista,

condujo a la pulverización del pensamiento (superespecialización) y a la renuncia de los grandes sistemas para comprender la realidad desde una perspectiva total y, de las grandes utopías.

La posmodernidad que se pretendía como una crítica a la crisis de la modernidad y como oposición a los metarrelatos contribuye paradójicamente a la instauración de un gran relato, a saber, la globalización neoliberal, que exagera uno de los principios fundantes de la modernidad, esto es: el antropocentrismo que deviene individuocentrismo; desde sus versiones críticas como lo son las políticas de identidad y reconocimiento, hasta las versiones del hiperindividualismo narcisista; en el ámbito social, desde el reconocimiento cultural (del pluralismo al etnocentrismo) hasta las comunidades red del ciber mundo (cámaras de eco y segmentos de mercado).

Este gran relato ha tenido implicaciones epistémicas y políticas que han mantenido a cierto sector de las ciencias humanas y sociales enredadas en relativismos, en un pensamiento local y visiones hiperespecializadas, de donde emanan micro explicaciones de fenómenos localizados, fragmentados y atómicos, que en el afán de explorar diversos lenguajes explicativos y romper con el economicismo marxista imperante en la filosofía, sociología y antropología de finales del S. XX, se produjo una estetización y literaturización de las ciencias dejando de lado las condiciones objetivas y materiales de la sociedad, por ejemplo, como lo han señalado Peter McLaren y Žižek (cada uno con sus matices y diferencias) sobre el posmodernismo y el multiculturalismo o Nancy Fraser sobre el feminismo.

Las ciencias sociales y humanas bajo el halo de cierto pensamiento posmoderno y los movimientos sociales que se formaron con dicha influencia discursiva, paradójicamente, se amalgamaron con el avance y consolidación del capitalismo en su versión neoliberal que empuja hacia el individualismo, uno de los metarrelatos de la modernidad que en cierto sentido fungió como ideología de acoplamiento neoliberal, como catalizador para la nueva fase del capitalismo y para la autopoiesis del sistema frente a la fuerza crítica. Lo dicho queda asentado como parte de la crisis de imaginación a la que se refiere Naomi Klein, pues desde

las ciencias sociales y humanas, la crítica posmoderna muy a su pesar, y el desencanto tras la caída del muro de Berlín (1989) -como hecho traumático que rasgó el universo simbólico contestatario y de resistencia- sirvieron para que el neoliberalismo, sin oposición contrahegemónica- se consolidara como el gran relato (*grand récit*) de nuestro tiempo.

La globalización neoliberal entendida como la última fase del capitalismo es multidimensional. Son muchos los informes que nos han puesto al tanto de las implicaciones y consecuencias de este capitalismo tecnocognitivo y sus estrategias de poder bio-psicopolítico (Han, 2014). El neoliberalismo ha signado, durante el último medio siglo, el escenario de nuestro tiempo que sobredetermina nuestro código semiótico-ontológico (De Alba, 2017; 2016; 2014), y se caracteriza por radicalizar los presupuestos y claves modernas, como el fenómeno de la individuación que deviene en individualismo narcisista y consumista (Lipovetsky, 2000; 2003; 2004; 2006; 2010). En general, ha generado una manera de ser y estar en el mundo y una forma particular de goce y de subjetivación, esto es: una manera de desear, valorar, mirar y relacionarse con las cosas, las personas y el mundo.

Estas formas de subjetivación están atravesadas por ideologías de la lógica tecnocapitalista, a la vez, producen y son producto de la mercantilización de la existencia, uno de los fines del orden neoliberal en el que predomina una racionalidad económica, donde todo es susceptible de ser mercantilizado (McLaren, 1998; Lyotard, 2000; Bauman, 2003; Lipovetsky, 2006; Morin, 2010; Han, 2017). Así todos los ámbitos del ser humano han sido alterados por esta racionalidad: el arte, las ideas, el amor, la verdad, la subjetividad, la formación y, aquellas dimensiones de la organización y funcionamiento de la sociedad, tales como la familia, escuela, cultos y religiones.

La identidad, la indignación, la sociabilidad, la moral, se encuentran en el estadio del '*Click Like*' en la fórmula usada en el capítulo primero de la tercera temporada de la serie '*Black Mirror*': "Caída en picada" (Brooker, 2016). 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.

Lo mismo sucede con respecto a la organización social y disidencia, pues coexisten las agrupaciones y movimientos sociales tradicionales como el 'Movimiento de los Indignados (15 M)', 'Occupy Wall Street', 'Ni Una Menos', con las nuevas formas de reacción y contestación como el 'YoSoy132', WikiLeaks, MeToo, la cultura *woke*, *progre* (veganos, animalistas) y de cancelación de los *Social Justice Warriors* (SJW), esto es, ciberactivistas de comunidades mediáticas virtuales (Twitter, Facebook, Tik Tok, Instagram, Change.org, teletón, etc.).

Con la progresiva y truculenta historia de la democratización y del acceso a la información de la sociedad, los movimientos sociales, los medios de comunicación alternos y disidentes y, los espacios de resistencia cultural e intelectual, han conquistado ámbitos de decisión y han propiciado momentos importantes de conciencia social y de ruptura con los regímenes autoritarios, sin embargo, en el reacomodo de fuerzas, los medios telemáticos siempre están de lado del ganador. No es que desconozcamos la fuerza y potencialidad organizativa que es posible -y que se ha dado- mediante las redes sociales y plataformas digitales como fue el caso de la 'Primavera Árabe', pero, dependiendo de quién tenga el control sobre estas tecnologías pueden servir en dirección contraria, es por ello que, en general, asistimos a una comparti-mentalización social según nichos de mercado.

Además, los ámbitos proyectivos de la organización y acción social, o sea, la política, la educación, la ciencia, la cultura, la comunicación y las artes, a pesar de las resistencias y luchas intestinas, están supeditados a la economía y las finanzas bajo controles de evaluación que preponderan su rendimiento, rentabilidad, competencia y calidad; se han convertido en dispositivos especializados absorbidos y neutralizados por el sistema; espacios por los que, de manera subrepticia, se reproduce la ideología capitalista, simulando el rostro humano del sistema, mientras se presentan ante los individuos como espacios alternativos y de crítica que se pueden consumir en salas-estanterías físicas y virtuales.

En definitiva, la autopoiesis del sistema capitalista, es decir, la capacidad de asimilación, acomodación, reabsorción, readaptación, para la reproducción, muestra su mayor eficacia cuando la crítica, los movimientos de resistencia y el pensamiento alternativo se transmutan en “objetos-signos de consumo” (Baudrillard, 1969), es decir, cuando la organización de la sociedad, su acción política, subversiva, de resistencia y disensión son desactivadas y, sus símbolos distintivos se convierten en artículos de consumo y productos publicitarios (*merchandising*). Lo mismo cuando la conciencia social, la ‘crítica’ y los valores correspondientes se convierten en accesorios para la identidad, en signos de mera diferenciación mercadológica en la forma de rótulos luminiscentes que se exhiben en redes sociales como publicidad del incommensurable yo.

Ese yo sin límites, insaciable, narcisista, hedonista, arrogante, autocomplaciente, ensimismado, ‘pagado de sí mismo’, formado y educado así desde los primeros años de la infancia, con las experiencias vividas en una familia hipermoderna, esto es, una familia flexibilizada *ad nauseam*, donde los miembros ya no saben dónde es arriba, abajo, adelante o atrás; donde la línea del horizonte ha quedado borrada y se le reclama a los nuevos miembros -los hijos- aquello que antaño les correspondía a los padres y madres: ser brújula y guía del camino a seguir. Por lo tanto, que, al ingresar a la institución escolar, ven en los maestros y maestras la proyección de sus padres, o sea, de un adulto desvalido, disminuido y sin autoridad, sobre el que pueden imponer su voluntad so pena de acusarlos de toda clase de faltas, maltratos y atentados contra su bienestar físico y emocional.

Un yo acostumbrado a conseguir por las buenas o por las malas todo cuanto desea, pues, acude a escuelas donde el plan curricular está configurado y tiene como centro la individualidad del alumno; enfoques pedagógicos sobre la didáctica (ludificación o gamificación), los contenidos (competencias) y el papel del docente (facilitador) al servicio de los alumnos y alumnas, para evitar su tedio o aburrimiento y optimizar al máximo su desarrollo, esto es, eliminando todo aquello que es innecesario, engorroso, abstracto, tedioso, por lo tanto, con un enfoque principal en el *saber hacer* (lo utilitario). Una escuela sin filtro, donde nadie

reprueba y donde los alumnos son clientes del servicio, a los que se les tiene que dar lo que pidan.

Un yo que desde la primera infancia pertenece y actúa en nuevos dispositivos pedagógicos (escuela, familia, medios comunicación, redes sociales) todos ellos funcionando de manera sincrónica y correlativa para inocular la ideología del consumismo y el individualismo en su versión híper. Cada uno de estos dispositivos con su particular funcionamiento, como correlato uno del otro en la constitución y reproducción del código semiótico ontológico de nuestra formación social que empuja a una gran parte de los individuos a una infantilización o a lo que se ha llamado ‘síndrome de Peter Pan’.

Infantocentrismo o Adolescentrismo, no importa la expresión, “henos ahora en la época hipermoderna de la *Gran Desorientación*. (...) Afectadas todas las esferas de la vida personal y social. (...) La incertidumbre es el sentimiento más común que hay hoy en el mundo” (Lipovetsky, 2010, p. 23) y, en ese mundo incierto, las nuevas generaciones al tener que vérselas consigo mismas, sin la autoridad (*auctoritas*) parental, institucional, estatal, lo que les queda es simplemente una ilusión, la ‘fantasía ideológica’ que supone el empoderamiento de las nuevas generaciones, esto es: “lo que quieren y lo que pueden hacer”.

4.1. El Mandato de Individualidad como gramática de la formación

Para cerrar con este trabajo de investigación quisiera hablar de lo que a mi modo de ver es la impronta definitoria de nuestras culturas contemporáneas, lo que considero el núcleo a partir del cual se concatena una serie de procesos y fenómenos contemporáneos en el ámbito estructural-sistémico y, en el plano subjetivo del mundo de la vida, por lo tanto, en el plano de la formación subjetiva y la formación social.

Una de las frases más emblemáticas de las generaciones nacidas a partir del año 2000 es: ‘*Porque quiero y porque puedo*’. Es el eslogan o mantra de la generación hipermoderna que le da sentido a su forma de actuar en el mundo, que es parte de su identidad. Si se hace esto o aquello la justificación, el *leitmotiv*, el fin en sí mismo es el querer y poder hacerlo. Acción sin objeto, es la acción por la acción misma. Este mantra parece ser la síntesis del dicho popular “Querer es

poder” y de una de las frases más famosas de Walt Disney “Si lo puedes soñar, lo puedes lograr”, las cuales ponen en el centro al individuo en tanto *mismidad* (diferente de ipseidad tal como hace la distinción Paul Ricoeur), es decir, en tanto lo idéntico a sí mismo (*idem*), dicho en otros términos, como aquello a lo que se refiere Byung-Chul Han cuando habla sobre el ‘exceso de positividad’, que es un ensimismamiento, un encierro y narcisismo del yo.

¿Por qué brindarle importancia a esta frase o dicho común? En el capítulo segundo, al hablar del ‘mundo de la vida’ y la huella matricial, anotamos como ejemplo una frase común de otras generaciones: ‘*Así es la vida*’ y decíamos que en un primer momento sería producto de una intuición original que se va conformando desde el nacimiento por la mediación de dispositivos que configuran nuestro ser y estar en el mundo y luego se convertiría en una representación vía la sutileza de la naturalización o por mecanismos de control para la normalización.

En el contexto en el que surge y se hace común esta idea, los Estados y la formación social tendían al conservadurismo; la iglesia tenía una fuerte influencia en la educación familiar y escolar y, estas instancias se organizaban en una forma vertical al igual que el mundo del trabajo (Taylorismo-Fordismo). Fueron los tiempos de la modernidad sólida, de las sociedades disciplinarias en las que su código semiótico ontológico se componía de símbolos religiosos (trascendencia), de una moral rígida y política autoritaria. La fuerza de los individuos estaba supeditada a las estructuras y la acción individual se ‘creía’ irrelevante o ineficaz; era claro que solamente la estructura daba soporte al individuo y al grupo. Así era la vida y no podía ser de otra manera.

Con la hipermodernidad líquida, “todo lo sólido se desvanece en el aire” (Marx) y entonces el peso de la realidad recae sobre los hombros del individuo; las estructuras sociales renuncian a sus responsabilidades o se incapacitan tal como lo hemos querido mostrar. Sea por las crecientes complejidades, sea por eficiencia del sistema; por desplazamiento o crisis, las instituciones declinan. En el tránsito a esa condición, de manera concomitante, el sistema-mundo produce y difunde discursos que tienen como objeto interpelar la individualidad del sujeto, como soberano y dueño absoluto de su vida y destino. En ese sentido el sistema-mundo,

el Otro simbólico, formula un 'mandato de individualidad' encubierto con la fantasía ideológica de la libertad total.

El ideario de nuestro tiempo, patente en la fraseología: *sé tú mismo, ser empresario de sí mismo, conviértete en lo que quieras ser, busca tu propia realización, se auténtico, se único, renuévate, reinvéntate* y un largo etcétera, son los edictos dirigidos a los individuos en la forma de un 'mandato de individualidad'. Venimos al mundo y estas son las significaciones familiares sedimentadas por el proyecto cultural hegemónico que nos "programan para triunfar" (Marzano, 2011) para ser exitosos y buscar nuestra autorrealización.

El hiperindividualismo es el sello cultural de nuestros tiempos, paradójicamente, 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' -como *point de capiton (punto de acolchado)*- 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. El yo se proyecta en el otro y lo hace a su imagen y semejanza, así el otro se convierte en la extensión del yo.

La utopía capitalista por excelencia: la libertad total, da paso a todos los excesos (*hybris*). En la hipermodernidad líquida no hay arriba ni abajo, la vida pende de un principio, la emblemática frase de la novela *Los hermanos Karamazov* de Fiodor Dostoyevski (1960): "Si Dios no existe, todo está permitido" (p. 682); si es que existió, lo hemos matado (Nietzsche, 2001, pp. 218-220) y, sin esta trascendencia el humano queda a la deriva, en una especie de nihilismo, encerrado en el presente, a merced de sí mismo, de su voluntad; sin ley para sus pasiones y deseos, en la posibilidad de hacer lo que quiera. ¿Qué podría querer? (*Che vuoi?*)

Sin esa trascendencia el lugar queda vacante. ¿Quién habrá de ocupar el lugar de Dios? De algún modo tiene que ser llenado ese vacío. Para Lacan, pensando en la dialéctica del 'amo y el esclavo' hegeliana, considera que no

podemos estar sin un amo, entonces, la vacante finalmente será ocupada por un ‘Gran Otro’ del orden simbólico. Reconvertidos, en nombre de este Otro haremos cualquier cosa. Por eso Zizek, pensado en la utopía capitalista, sus mandatos e interpelaciones, invierte la frase de Dostoyevski y dice entonces: *Si Dios existe, todo está permitido*” (Wright, 2004), es decir, si hay un todopoderoso o una trascendencia por la cual actuar en su nombre, entonces, los individuos tienen una justificación en nombre de ese poder supremo: quedan exculpados.

Las situaciones biográficas o históricas pueden oscilar en ambos sentidos, sin embargo, es preciso señalar que los extremos de ambas posiciones se juntan, tanto para los que existe como para los que no, en el extremo de esas posiciones lo que abunda son los excesos y el desenfreno, sea por la ausencia o en nombre de. La pulverización de las cosas nos precipita en el abismo y -dice Nietzsche- que “cuando miras largo tiempo a un abismo, también éste mira dentro de ti”. La vertiginosidad de la caída nos quebranta y nos arroja a la angustiosa búsqueda de un soporte, un fundamento que nos sostenga no importa que repose sobre el fango. En el abismo, un pantano parece suelo firme.

El hiperindividualismo es el pantano que nos está sirviendo de soporte, por ello nos hemos hundido lentamente en el antagonismo primordial de la modernidad, pues desde el establecimiento del antropocentrismo (liberal y romántico) ya estaban los gérmenes de sus excesos. El cuidado de sí, el hacer de cada quien una obra de arte, el *sapere aude*, la idea de la libertad como parte de la naturaleza humana, es decir, esas narrativas para liberar nuestra subjetividad de las ataduras de la superstición, de la divinidad, del autoritarismo, en favor de autogobierno, de la posibilidad de dirigir nuestro destino, de hacer un proyecto de sí mismo, contenían los gérmenes de su imposibilidad, que en el devenir de los tiempos hipermodernos se ha convertido en el *objet petit a* (objeto de deseo inalcanzable) que constituye el goce mortificante al que nuestros edictos nos destinan.

Una forma de subjetivación que, desde una relectura de Freud, Herbert Marcuse y luego Zizek (2017) describirían como las dos caras de una misma moneda: de la sublimación represiva a la desublimación represiva, esto es, del

acomodo del sujeto en las estructuras, convenciones y exigencias sociales al control mediante la manipulación de sus gustos y deseos, repito, de las prohibiciones y la represión a la seducción y el goce sin por ello abolir un aspecto crucial: el mandato. Ello y Superyó se alinean en su victoria contra el Yo.

La situación tradicional del sujeto burgués liberal, que reprime sus impulsos inconscientes por medio de su ley interna, tratando de dominar, mediante su autocontrol, su propia espontaneidad pulsional, sufre una inversión en la medida en que la instancia del control social ya no adopta la forma de una ley o de una prohibición interior que requiere la renuncia, el dominio de sí mismo, etc., sino más bien la de una instancia hipnótica que obliga a dejarse llevar por la corriente y cuya culminación se reduce al mandato: ¡Goza! (...); a la imposición de un gozo bestial dictado por el entorno social. (Zizek, 2017, p. 35)

La supresión del Yo como instancia psíquica mediadora entre el Ello y el Superyó corresponde al tiempo en que se disgrega la comunidad y se desplazan o suprimen las instituciones, como instancias mediadoras entre el individuo y el sistema, donde el primero queda preso de sus deseos y de los mandatos del segundo (o de quién ocupe el lugar del Gran Otro) dentro del horizonte histórico y de su historia de vida. La agencia del sujeto es suspendida en la medida en que el control opera subrepticamente tras la fantasía ideológica de la libertad, la autonomía de elección y la autorrealización. En cualquiera de los casos, por desregulación o por mandato de individualidad, el común denominador es el 'exceso de positividad', el encierro del yo en la cápsula de la mismidad y la aceptación optimista de la servidumbre.

Para los que viven según la idea que la vida es como es y no puede ser de otra manera o en el extremo opuesto donde el mundo está hecho a nuestra imagen y semejanza y solo basta querer para poder, viven con el *imprinting cultural* de dos épocas que se entrecruzan; viven en un tiempo de tránsito que se caracteriza por los excesos de las posiciones opuestas, la punta del iceberg de la violencia objetiva (simbólica-estructural) (Zizek, 2013) poseedora de una gubernamentalidad bicéfala que genera explosiones extremas de violencia subjetiva.

En las sociedades disciplinarias del capitalismo sólido el peso de las estructuras, la enajenación, la homogeneización, el control de la vida (biopolítica) y los deseos (moral), impulsó a los sujetos a su emancipación, a liberarse de las trabas sociales con el fin de crear formas de vida en la cada quién fuera el artífice de su destino, a partir de una ética y estética de la existencia, para la construcción de nuestra identidad y la expansión subjetiva. La lucha era clara y las consignas también: libertad, emancipación, identidad, diferencia, singularidad, reconocimiento, pluralidad.

En las sociedades hipermodernas del capitalismo líquido donde la libertad se corresponde con la autoexplotación y el consumo, la autorrealización hace de muchos, 'máquinas de rendimiento autista' (Han, 2018); los estilos de vida, identidad y valores se adquieren a la carta, la adhesión a los movimientos sociales se parece a la incorporación a un segmento de mercado del cual hay *merchandising* para todos los niveles de poder adquisitivo; las empresas capitalistas más rapaces apoyan causas humanitarias y sociales, dan con una mano lo que quitan con la otra; la singularidad, la diferencia y la autenticidad son mandatos de individualidad del propio sistema, en estas sociedades no se sabe qué consignas serían necesarias o ideales: la utopía está desactivada.

Las formaciones sociales que tienen como código semiótico el mandato de individualidad, es decir, ese conjunto de edictos que sirven de normas para enunciarse, enunciar al mundo y actuar, teniendo como referencia central al yo, han alcanzado su punto álgido de desarrollo, en tanto en cuanto, derrumban las barreras del espacio íntimo y buscan suprimir desde la infancia la pluralidad simbólica intersubjetiva del mundo de la vida cotidiana, pues desde que nacemos el espacio de la vida cotidiana ya está colonizado por el sistema mediante sus dispositivos pedagógicos, tal como lo vimos con respecto a la familia, la escuela, la televisión, las redes sociales, el Internet. Nos queda pendiente la Inteligencia Artificial (IA)¹³ y la Neurotecnología que traen consigo un catálogo de

¹³ La Inteligencia Artificial es uno de los asuntos post-pandémicos que han tomado suma relevancia, particularmente en el ámbito educativo. Véase: Paz, J. (2023). "Los desafíos educativos ante la Inteligencia Artificial" una reflexión del que escribe sobre este asunto publicado en *Expansión*.

problemáticas en cuanto a sus aplicaciones y nuevos fenómenos a comprender en el campo de la producción y difusión del conocimiento y la cultura, de la organización laboral y, entonces, de la formación subjetiva y social.

Finalmente, el código semiótico ontológico de los tiempos hipermodernos ha conducido a una infantilización de la sociedad. Los adultos están sin brújula, sobre suelo pantanoso, viven desorientados e inestables. Por otro lado, en este tiempo se experimenta una adulteración de la infancia con la expansión del imperio del niño, la creación de un mundo infantil a parte en el que se derrumban los límites del deseo mediante el bombardeo con objetos-signos de consumo -diría Rousseau- para llenarlos de atavíos inútiles y perniciosos; donde, sin autoridad, el niño tiene que hacerse cargo de sí mismo provocando el quebranto de los lazos filiales que produce diferentes grados de amnesia genealógica, con implicaciones que van desde el rompimiento simbólico o el rechazo puro y simple del que habla Jean Baudrillard (2000) a la violencia filio-parental, para luego convertirse en un adulto infantilizado desorientado, angustiado, que tendrá hijos o hijas que no se sentirán sus descendientes y que se volverán con violencia contra este por su ausencia física y/o simbólica.

No olvidemos lo que ya mencionaba Rousseau y que resulta de una actualidad insospechada:

El niño y *después adulto* a quien basta con querer para alcanzar, se cree arbitro del universo, mira como esclavos suyos a todos los hombres; (...) en todo ve mala voluntad; y exasperada su índole con la idea de una pretendida injusticia, toma odio a todo el mundo (*hoy como cultura de la indignación y de la cancelación*), y sin agradecer nunca la condescendencia, se indigna contra toda oposición. Es un déspota; es a la par el más vil de los esclavos y la más miserable de las criaturas. (Rousseau, 2011, p. 57. Cursivas mías)

Quizás no haya existido un momento tan inextricable en la historia del capitalismo, pues los síntomas y antagonismos de nuestro tiempo pareciera ser que nos ponen frente a un callejón sin salida, sin embargo, -y con esta idea del inicio terminamos esperando que sea el puente para nuevas investigaciones: Para superar el *impasse* y la perplejidad en la que estas circunstancias nos han

sumergido, si creemos que es posible un mundo mejor, la comprensión hoy es una necesidad de primer orden.

“Paciencia histórica y conciencia de nuestra crisis -dice Castells y Calderón (2019)- (...) partir de no saber en dónde estamos ni cómo salir de la niebla (...) hasta que vislumbremos algún camino” (p. 316). Hoy ya no se trata de transformar al mundo como increpaba Marx, habría que detenernos o ralentizar la inercia vertiginosa en la que nos encontramos para comprenderlo: volverlo y volvernos a pensar. Esa es la intención con la que quiere contribuir esta investigación como parte de una ontología del presente.

Conclusiones

La Pedagogía -como las demás ciencias humanas y sociales- es un ámbito del saber en constante reconstrucción. La dinámica, cambios y complejidad de las sociedades, nos plantea constantemente retos epistémicos. Desde una perspectiva política, es decir, ontológica se tiene una ambición ineludible, la búsqueda de un mundo mejor; desde una perspectiva pedagógica, la tarea de cambiar a las personas que van a construir ese mundo mejor. La una no se puede sin la otra: Política y Pedagogía, Ontología y Formación.

Ahora bien, las transformaciones experimentadas en las últimas décadas se dice que superan a las sucedidas en los tres siglos precedentes. Las sociedades de todo el globo han experimentado cambios vertiginosos que transforman los diferentes niveles de la realidad. Esto ha generado fenómenos inéditos tanto en el ámbito estructural como en el ámbito subjetivo y social.

Para los que estamos en el campo de las ciencias humanas y sociales es preponderante la “comprensión” de dichas transformaciones para poder afrontar los retos y necesidades que se presentan en nuestras sociedades. Pero eso

implica por principio de cuentas, concebir a los campos del conocimiento social y humano desde una matriz epistémica abierta al acontecimiento, es decir, tener un pensamiento atento a las transformaciones y contingencias de la realidad -por ejemplo, la pandemia del coronavirus- a fin de comprender con la mayor cabalidad, en donde “comprender 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).

De lo que se trata -a decir de Morín- es de combatir la ceguera del conocimiento causada por la obsesión y recelo monodisciplinar, así como, por la creciente tendencia a la superespecialización de la ciencia, que tiene como efecto la fragmentación, reduccionismo y compartimentación del conocimiento, lo cual produce visiones distorsionadas y distorsionantes de la realidad que, dicho sea de paso, no ocurren simplemente por las limitaciones o incapacidad, sino porque son fallas o errores programados que obedecen a los fines e intereses del poder.

Entonces, en consideración de los campos problemáticos de las ciencias humanas y sociales y, formalmente, de sus objetos de estudio, tendríamos que insistir en la necesidad de propulsar formas de pensamiento relacional, vinculante, holístico, sistémico, ecológico, como formas de abordar la realidad para su comprensión desde un principio onto-epistémico de la complejidad. Esto conlleva, en el plano del conocimiento y de la investigación, una cierta gramática y significantes paradigmáticos, a saber: multidimensionalidad, multirreferencialidad, interdisciplinariedad, lo macro y micro tiempo-espacial y, también, el desarrollo de una capacidad heurística, un pensamiento creativo, lateral y divergente.

Estos presupuestos epistemológicos bien podrían tener un nivel axiomático, pero, también deontológico, pues como señala Morin (2001) hay dos comprensiones: la comprensión intelectual objetiva que ya mencionamos y, la comprensión humana intersubjetiva, la cual implica: empatía, generosidad, compromiso y responsabilidad. En las Ciencias Humanas y Sociales, en particular, en la pedagogía, que tiene como campos problemáticos la formación y la educación, la apertura epistémica hacia la realidad y la apertura ética hacia la

otredad bien podrían ser los principios que guíen toda nuestra actividad intelectual y profesional.

En el caso particular de los maestros y las maestras -como intelectuales y profesionales de la educación- que tienen una actividad de frente a la contingencia, a lo inédito y a todas las variaciones cotidianas, generacionales, culturales, organizacionales, normativas, consideramos que su papel es protagónico en el espíritu del tiempo (*Zeitgeist*). Como mediadores de la cultura, el conocimiento y el entendimiento de la realidad, los sabemos agentes constituyentes de la sociedad, sea en su reproducción o en su transformación.

Por ello los investigadores, los encargados de las políticas educativas y culturales tendrían que establecer un vínculo permanente en la búsqueda y cambio del proyecto educativo de la nación, se podría, después de analizar a detalle los pros y contras, impulsar la iniciativa de hacer autónomo el Sistema Educativo Mexicano con respecto a las administraciones presidenciales en turno: convertirlo en un sistema autónomo, como lo es el Banco Central de México o el Instituto Nacional Electoral, ya que una de los más graves anomalías de nuestro sistema es la falta de proyectos a mediano y largo plazo, hablando específicamente de proyectos divergentes al orden establecido. Tendríamos que experimentar otras formas de gestión institucional del Estado y modelos alternativos de vinculación y cooperación con la iniciativa privada nacional e internacional, con las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) de la sociedad civil, que en las últimas décadas se han convertido en protagonistas en la organización de la sociedad, todo esto desde una perspectiva democrática plural que rompa con la inercia hegemónica de la derecha, neoliberal y neoconservadora.

Superar -en sentido hegeliano- el modelo económico del 'crecimiento' con énfasis en la rentabilidad (costo-beneficio), optimización, competencia y consumo y, crear paradigmas multidimensionales de 'desarrollo' que consideren lo social, cultural y educativo, no como ámbitos satelitales o complementarios y menos como un botín, dádiva o mercancía, sino como dimensiones fundamentales en el desarrollo humano y de la sociedad. En ese sentido las dimensiones estructurales

de la formación social se transformarían, el orden simbólico en el sentido lacaniano, comenzaría su transfiguración.

Con respecto al ámbito del mundo de la vida cotidiana, en donde se dan las interacciones, experiencias, vivencias y transcurre el tiempo vital, la impronta que tenemos que superar, el trauma que tenemos que atravesar es: el individualismo. La primera revolución individualista en la modernidad, la que sucedió del siglo XVI al siglo XVIII y que se sintetiza en los ideales liberales, sirvió como parteaguas en la experiencia subjetiva moderna. Sujetó al humano a sus condiciones materiales y objetivas, con todas las implicaciones que esto supone, lo puso de frente al presente y futuro como agente de su vida y destino.

Se instaura un código semiótico ontológico (De Alba & Peters, 2017; De Alba, 2016; De Alba, 2014) y condiciones objetivas modélicas para el desarrollo social y subjetivo, pero, como advertía Rousseau (2000) en el origen de toda época, desde sus inicios “comienza a morir, llevando también los gérmenes de su propia destrucción” (p. 138). Lo que se sintetizó y fue abanderado con el liberalismo, se ve imposibilitado por la otra cara de la moneda: el capitalismo, que surge de manera concomitante o correlativa al liberalismo.

El primero en advertirlo fue Marx -diría Lacan- el descubrió el síntoma, esto es, la correlación antagónica liberalismo-capitalismo que daba con una mano lo que con la otra quitaba, o para precisar, que lo uno, imposibilita a lo otro. En eso consiste el síntoma, en tanto en cuanto, inscripción original de la modernidad. Mientras en el orden de lo simbólico, ‘individuo’, ‘libertad’ y ‘propiedad’ son significantes amos, los significantes de la modernidad, que en el ámbito material y el ámbito económico se producen condiciones que los imposibilitan.

En el tiempo de la segunda revolución individualista, que comienza a principios del S. XX y que no ha cesado de ampliar sus efectos hasta nuestros días, por el contrario, que aceleró y potenció sus efectos con la revolución digital. En esta segunda revolución individualista que rompe con la subjetivación de las sociedades disciplinarias y es correlativa a la modernidad líquida, se dan fenómenos inéditos de formación y control. En esta fase hiperindividualista que tiene como valores cardinales el gusto, el deseo y la emoción, cualquier estructura

que merme la capacidad de elección, de libre expresión, de autoafirmación, es vista con recelo y como un peligro.

Muchas organizaciones como es el caso de la familia o son espacios de expansión del ego o no son, es decir, pierden su valor como agrupaciones de cooperación y corresponsabilidad. Como lo hemos explicado en esta investigación, en la familia los miembros viven bajo el mismo techo, pero, pronto pierden su filiación y sentido de pertenencia. El lazo que por naturaleza los une pronto se rompe por la impronta cultural.

El status simbólico es establecido democráticamente en una suerte de igualación de los integrantes, aunque -como hemos analizado- el fenómeno que tiende a prevalecer es el desdibujamiento de los roles y jerarquías, por lo que la familia se estructura según quien imponga su poder, y no necesariamente es el adulto, pues, no se trata de la relación fuerza-debilidad sino de formas de control y dominio distinto. Incluso en los caos de violencia -y este es otro hallazgo de la investigación- existe un fenómeno inédito en creciente aumento en donde la violencia física y otras formas de violencia es ejercida por niños, niñas o adolescentes. Es la violencia filio-parental que física o simbólicamente está presente en la constitución familiar.

En esas condiciones no hay quien promueva el desarrollo y la plenitud, es decir, no hay autoridad en el sentido que hemos explicado. Y con la renuncia o pérdida de autoridad creciente de padres y madres, queda en suspensión la tradición y la filiación cultural. Estamos ante la última fase de la despolitización del espacio doméstico, como una institución que diluye su corresponsabilidad con la sociedad. No es que pensemos -como se ha dicho- que la familia sea la base de la sociedad y que en ella recaiga toda la responsabilidad de los males sociales, no creemos que en la familia suceda la formación de la totalidad del sujeto, pero eso no implica que nos coloquemos en el otro extremo, el cual considera a la familia como una institución arcaica destinada a desaparecer.

No asumimos ni una perspectiva conservadora, ni la de cierto progresismo; ni valor absoluto, ni carente de valor. Si comprendemos la correlación establecida en esta investigación, la sincronía de procesos entre la formación subjetiva y la

formación social, entonces, entendemos el papel de las instituciones o -en los términos que lo hemos trabajado- de los dispositivos pedagógico y de los sujetos. Que la familia esté desplazada, minusvalorada o suprimida, de ninguna forma quiere decir que no tenga una responsabilidad fundamental en la formación.

Consideramos que tenemos la tarea de repensar su papel y el de sus miembros y dotarla de un nuevo valor político (en el sentido instituyente que hemos trabajado), atravesar la fantasía ideológica del hiperindividualismo porque, “no existe un sujeto que se haya hecho a sí mismo, no existe autosuficiencia, el hombre no es un *ens causa sui*” (Recalcati, 2015, p. 12). Los padres y las madres como sea que sean, son nuestro primer encuentro con el otro y esto es un hecho incontrovertible, que al suprimir o forcluir retorna de forma distorsionada y violenta. Además, este encuentro tendrá una influencia decisiva en los subsiguientes encuentros, con todos los efectos sociales que esto implicará.

Lo mismo podríamos decir con respecto a la escuela. Sin perder de vista su dependencia directa con el Estado y el sistema, por lo tanto, como un aparato ideológico que nos conduce a la dimensión de la política formal, al plano de lo público y de las relaciones de poder entre el Estado y el capital, sin perder de vista esa condición, los agentes dentro de la escuela tenemos que replantear su papel y la de sus agentes -la pandemia nos ha hecho más urgente esta necesidad- porque los cambios de la sociedad, la cultura, la tecnología y la economía, y en general, los cambios históricos van a hacer surgir nuevos dispositivos pedagógicos y la escuela tiene que reinventarse para seguir cumpliendo su función, pero, sobre todo para que siga siendo el espacio de donde surgen las resistencias, la disidencia y las propuestas alternativas a las injusticias y el sufrimiento causado por el orden establecido.

Dicho lo anterior y para cerrar este trabajo, los fenómenos inéditos de formación subjetiva y social: la conversión de la socialización primaria y secundaria, el surgimiento de nuevos dispositivos pedagógicos y desplazamiento de los existentes; la transfiguración axiológica, esto es, el cambio de jerarquía de los valores; la incorporación de nuevas gramáticas e ideologías y en general con la exacerbación discursiva de las últimas décadas; con los nuevos fenómenos de

violencia que se unen a las viejas formas; con el incremento de la violencia objetiva, manifiesta principalmente en los antagonismos de la modernidad, que a su vez desata toda clase de expresiones virulentas de violencia subjetiva, la exacerbación y los excesos de los que somos testigos y coparticipes nos indican una escalada sintomática hacia la coyuntura.

Entonces, si la comprensión hoy es una necesidad de primer orden, lo mismo tendríamos que decir de un nuevo contrato social y la reconstitución institucional que tenga como base a la cooperación, solidaridad, corresponsabilidad y compromiso, pues ante las circunstancias actuales no es suficiente las acciones individuales o de colectivos fragmentados, ni tampoco los proyectos estructurales, se requiere de la dialéctica individuo-estructura, siguiendo la fórmula moriniana “pensar local para actuar global y pensar global para actuar local”. No podemos seguir pensando local.

En fin, se requiere del esfuerzo conjunto de la sociedad y de un giro axiológico que contrarreste y transforme los valores y las fantasías ideológicas del capitalismo. Una pedagogía política, en donde familia y escuela, padres, madres y docentes estrechen lazos y reactiven la responsabilidad que les corresponde en la ontología del presente. ¿De qué forma tendríamos que reconstituir los dispositivos que habitamos? ¿Cuál o cuáles son los dispositivos pedagógicos que ante esta urgencia tendríamos que crear? Esta es la encrucijada en estos tiempos difíciles.

Referencias

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?*. Barcelona: Anagrama
- Arendt, H. (2018). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Austral.
- Baudrillard, J. (2000). *Pantalla Total*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J. (1969). *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI
- Bauman, Z. (2003). *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.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*. México: Paidós.
- Carrizales, C. (2003) *Paisajes Pedagógicos I*. México: Lucerna Diogenis.
- Castells, M. (2012). *Comunicación y poder*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Castells, M. & Calderón F. (2019). *La nueva América Latina*. México: FCE
- Chomsky, N. & Ramonet. (1995). *Cómo nos venden la moto. Información, poder y concentración de medios*. Barcelona: Icaria.
- De Alba, A. (2017). Sujeto y giro del contacto cultural. En De Alba, A. & Peters, M. (Coords.). *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*. México: IISUE-UNAM
- De Alba, A. (2016). La relación agonística como constitutiva de la educación y de lo educativo. En Ducoing, P. (Coord.) (2016). *La investigación en educación: Epistemologías y Metodologías*. (pp. 51-62). AFIRSE/Plaza y Valdés: México
- 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 Alba, A. (1996). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU.
- De Sousa, Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.
- De Sousa, Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.
- Demme, J. (director). (1991). *The Silence of the Lambs*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Orion Pictures.
- Dostoyevski, F. (1960). *Los Hermanos Karamazov*. Madrid: E.D.A.F. 2ª. ed.
- Ducoing, P. (Coord.) (2016). *La investigación en educación: Epistemologías y Metodologías*. AFIRSE/Plaza y Valdés: México
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías Contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. México: Anthropos

- Fiennes S. (directora). (2006). *The Pervert's Guide to Cinema*. [Documental]. Reino Unido: Lone Star/ Mischief Films/ Amoeba Film.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI. 32° ed.
- Foucault, M. (2006). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos
- Foucault, M. (2010). *Las Palabras y las Cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: S. XXI, 2da Ed.
- Gadamer, H.G. (2012). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 13ª. ed.
- Gadamer, H.G. (2010). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 8 ed.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos Multiculturales de la Globalización*. México: Grijalbo
- Giddens, A. (2002). *Las consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- 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.
- Han, B.C. (2018). *La Sociedad del Cansancio*. Barcelona: Herder. 2da ed.
- Han, B.C. (2016). *Sobre el poder*. Barcelona: Herder.
- Hoyos, Medina, C. A. (Coord.). (2010). *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la Pedagogía una ciencia?*. México: IISUE-UNAM.

- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo
- Laclau, E. (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Laclau, E & Mouffe, C. (2001). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI. 2da ed.
- 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.
- Lipovetsky, G. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama
- Lipovetsky, G. (2018). *De la ligereza*. México: Anagrama
- Lyotard, J. (2000) *La Condición Postmoderna*. Madrid: Cátedra. 7ª. ed.
- Mardones, J. M. & Ursúa, N. (1982). *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Fontamara
- Marzano, M. (2011). *Programados para triunfar. Nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada*. Barcelona: Tusquets
- McLaren, P. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo*. Madrid: Popular.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI.
- Monsiváis, C. (2011). *Apocalipstick*. México: Random House Mondadori
- Monsiváis, C. (2000). *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*. Barcelona: Anagrama

- 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.
- Nietzsche, F. (2001). *La ciencia jovial (La gaya scienza)*. México: Colofón
- Orozco, B. (2009). *Saberes socialmente productivos y aprendizaje. Articulación didáctico-pedagógica*. México: UNAM.
- Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y Creencias*. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina
- Paglia, C. (2018). *Feminismo pasado y presente*. Madrid: Turner Minor
- Puiggrós, A. (2008). *Historia y prospectiva de los saberes socialmente productivos: el ferrocarril y los saberes del trabajo*. Buenos Aires: s.e.
- Puiggrós, A. (1984). *La Educación Popular en América Latina*. México: Nueva Imagen
- Recalcati, M. (2015). *¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna*. Barcelona: Xoroi Edicions
- Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE. 2da. ed.
- 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.
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros

- Tedesco, J. (2009). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica
- Tenti Fanfani, E. (2001). *La escuela desde afuera*. México: Lucerna
- Touraine, A. (1978). *Las sociedades dependientes*. México: Siglo XXI
- Valencia, S. (2016). *Capitalismo Gore*. México: Paidós
- Vattimo, G. (2000). *El fin de la Modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa
- Vericat, I. (2004). *Ciudad Juárez: de este lado del puente*. México: Instituto Nacional de las Mujeres
- Villamil, J. (2017). *La rebelión de las audiencias. De la televisión a la era del trending topic y el like*. México: Grijalbo
- Weir, P. (director). (1998). *The Truman Show*. [Cinta cinematográfica]. Estados Unidos: Paramount Pictures / Scott Rudin Productions.
- Zavala, O. (2018). *Los cárteles no existen. Narcotráfico y cultura en México*. México: Malpaso Ediciones. 3ra. ed.
- Zizek, S. (2017). *Porque no saben lo que hacen. El sinthome ideológico*. Madrid: Akal
- Zizek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona: Austral
- Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.

Cibergrafía

- Ardoino, J. (1993). El análisis multirreferencial. *Revista de la Educación Superior*. Recuperado de: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista87_S1A1ES.pdf
- Barrera, E. (s/d). La educación preescolar en México 1970-2005. *Boletín del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP)*. Recuperado de: http://www3.diputados.gob.mx/camara/001_diputados/006_centros_de_estudio/04_centro_de_estudios_sociales_y_de_opinion_publica/003_accesos_directos/002_publicaciones/005_boletin_del_cesop/007_boletin_num_7

- Benítez, L., Cortés, E. y Hernández C. (2016). El aislamiento social como consecuencia del uso excesivo de internet y móviles en adolescentes. *Revista PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*. 2(4), 24-30. Recuperado de: <https://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/artic le/view/26/98>
- Blanco, U. (25-01-2021). Valle de México registra 21 millones 804 mil 515 habitantes en 2020. *El Financiero*. Recuperado de: <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/edomex-y-valle-de-mexico-son-la-entidad-y-la-zona-metropolitana-mas-pobladas-del-pais/>
- BM. (2018). Perspectivas de la urbanización mundial. Recuperado de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.URB.TOTL.IN.ZS>
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), pp. 01-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*. 339, pp. 119-146. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-07.html>
- Brooker, Ch (Productor y Guionista), *et. al.* (2016-10-21). *Caída en picada*. (Temporada 3, Episodio 1) en: Brooker, Ch. (Productor y Guionista), *et. al.* *Black Mirror*. House of Tomorrow
- Hermoso, B. (2020-02-01). Entrevista a Gilles Lipovetsky. *El País Semanal*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/01/28/eps/1580212910_212654.html?ssm=F B_CC&fbclid=IwAR0WslMTItHoTWITIB7ztk1go54gt6rrJuCjTSskFtSi2hyDGNItKHkEE
- Calvete, Esther, & Veytia, Marcela. (2018). Adaptación del Cuestionario de Violencia Filio-Parental en Adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1), 49-60. <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.5>
- Castellano, A. M. (2004). Horizonte histórico, cultura y sociedad en la educación popular. *Investigación y Postgrado*, 19(1), 123-144. Recuperado de:

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872004000100007&lng=es&tlng=es.

- Castells, M. [Canal Instituto de Investigaciones Sociales]. (2019-05-07). Conferencia magistral: La corrupción del Estado en América Latina. [Archivo de video] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Gok6OzPEDkl&t=1330s>
- CEPAL. (2019). América Latina y el Caribe: Estimaciones y proyecciones de población. Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/temas/proyecciones-demograficas/estimaciones-proyecciones-poblacion-total-urbana-rural-economicamente-activa>
- Corona Fernández, Javier. (2018). La ontología del presente. *Valenciana*, 11(21), 315-322. Recuperado de: <https://doi.org/10.15174/rv.v0i21.381>
- Durán Vázquez, José Francisco (2010). La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica. *Nómaditas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 28(4), ISSN: 1578-6730. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118913009>
- El Economista. (10/02/2021) ¿Internet conectado al cuerpo? EEUU y China se preparan para la gran 'guerra' por el 6G. *el Economista.es*. Recuperado de: <https://www.economista.es/telecomunicaciones-tecnologia/noticias/11040969/02/21/Hologramas-en-tiempo-real-taxis-voladores-e-Internet-conectado-al-cuerpo-EEUU-y-China-se-preparan-para-la-gran-guerra-por-el-6G.html>
- FIC-Argentina. (2014). *¿Cuál es la relación entre la publicidad de alimentos y la obesidad infantil?*. Recuperado de: https://www.ficargentina.org/wp-content/uploads/2017/11/obesidadinfantil_publicidad.pdf
- Gómez, M. E. (2013). La violencia de los hijos sobre sus padres: causas y medios de prevención. *Revista de Educación Social*, No. 16, Recuperado de: <https://eduso.net/res/revista/16/miscelanea/la-violencia-de-los-hijos-sobre-sus-padres-causas-y-medios-de-prevencion>
- Gurría, Á. (2019). Presentación de los estudios de la OCDE “El Futuro de la Educación Superior en México: Promoviendo Calidad y Equidad” y “La Educación Superior en México: Resultados y Relevancia para el Mercado Laboral”. Recuperado de: <http://www.oecd.org/about/secretary-general/estudios-de-la-ocde-sobre-educacion-superior-en-mexico-january-2019-sp.htm>

- Henn Fabris, E. T., Amorim Marcello, F. de, & Sommer, L. H. (2012). Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(60), 89–99. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/11412>
- Herrera de la Fuente, C. (2005). Habla o lenguaje en Heidegger y Gadamer. *Contribuciones desde Coatepec*, (9), pp. 11-24. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28150902>
- Herrera, Restrepo, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Franciscanum*, Vol. LII, N. 153, pp. 247-274. Enero-Junio. Recuperado de: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/939/814>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). (2020). *Reporte trimestral de audiencias de radio y televisión con perspectiva de género. Enero-Marzo 2020*. Recuperado de: <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/medios-y-contenidos-audiovisuales/reportetrimestraldeaudienciasderadioytelevisiconperspectivadegenero1t2020.pdf>
- IBBY. (2019). *Segunda Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales 2019*. Recuperado de: <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/medios-y-contenidos-audiovisuales/01encca2019vp.pdf>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). (2018). *Estudios sobre oferta y consumo de programación para público infantil en radio, televisión radiodifundida y restringida*. Recuperado de: http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/comunicacion-y-medios/estudiossobreprogramacionparapublicoinfantil2017300418_1.pdf
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). (2016). *El IFT da a conocer la Encuesta Nacional de Consumo de Contenidos Audiovisuales en Radio, Televisión e Internet (Comunicado 86/2016)*. Recuperado de: <http://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/el-ift-da-conocer-la-encuesta-nacional-de-consumo-de-contenidos-audiovisuales-en-radio-television-e>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT). (2015). *Estudios sobre oferta y consumo de programación para público infantil en radio, televisión radiodifundida y restringida*. Recuperado de:

- <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/industria/estudiosninosfinalacc.pdf>
- INEE (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- INEGI. (2019). *Estadísticas a propósito del Día del Niño (30 de abril)*. Datos Nacionales. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/nino2019_Nal.pdf
- INEGI. (2016). *Población Urbana*. Recuperado de: https://apps1.semarnat.gob.mx:445/dgeia/indicadores_verdes18/indicadores/archivos/pdf/01_contexto/indicadores/CSE_1.1.2.pdf
- INEGI-INMUJERES. (2019). *Encuesta Nacional sobre el Uso del Tiempo (ENUT) 2019*. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enut/2019/doc/enut_2019_presentation_resultados.pdf
- ISGlobal-Barcelona. (2019). *El consumo de televisión es el hábito de vida que más se relaciona con la obesidad infantil*. Recuperado de: <https://www.isglobal.org/-/el-consumo-de-television-es-el-habito-de-vida-que-mas-se-relaciona-con-la-obesidad-infantil>
- Islas Vega, Iracema, Reynoso Vázquez, Josefina, Hernández Ceruelos, María del Carmen Alejandra, & Ruvalcaba Ledezma, Jesús Carlos. (2020). La alimentación en México y la influencia de la publicidad ante la debilidad en el diseño de políticas públicas. *Journal of Negative and No Positive Results*, 5(8), 853-862. Epub 12 de julio de 2021. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.19230/jonnpr.3259>
- Kasriel-Alexander, D. (2017). *Las 10 principales tendencias globales de consumo para 2017*. Euromonitor Internacional. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/312880572>
- Larrosa J. [Red Multidisciplinaria Sobre Formación y Educación] (2021-10-11). *Consideraciones sobre la escuela, los profesores y el estudio*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/9-zITBdJqAM>
- Martiarena, O. (1997). Lenguaje y conciencia en Michel Foucault. *Diánoia*. Volumen XLIII, Número 43. Recuperado de:

http://dianoia.filosoficas.unam.mx/files/1713/6960/3542/DIA97_Martiarena.pdf

Martín, D. (2021). Dossier Especial: La guerra tecnológica y del 5G/6G: Estados Unidos-China y la Unión Europea, y la nueva Revolución Industrial. *Ediciones Páralo*. Recuperado de: <https://edicionesparalo.org/2021/01/20/dossier-especial-la-guerra-tecnologica-y-del-5g-6g-estados-unidos-china-y-la-union-europea-y-la-nueva-revolucion-industrial/>

Mendoza, A. (23/06/2019). Aumenta 23% la oferta religiosa; ganan terreno los cristianos no católicos. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/nacional/aumenta-23-la-oferta-religiosa-ganan-terreno-los-cristianos-no-catolicos/1320236>

Moreno L, Arturo, & Toro Z, Luis. (2009). LA TELEVISIÓN, MEDIADORA ENTRE CONSUMISMO Y OBESIDAD. *Revista chilena de nutrición*, 36(1), 46-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182009000100005>

Nielsen IBOPE. (2020). Día del niño 2020. Recuperado de: <https://www.nielsenibope.com/2020/04/30/dia-del-nino-2020/>

Olvera, A. (2013). Las últimas cinco décadas del sistema educativo mexicano. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII (3), 73-97. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27028898003>

ONU. (2016). World Cities Report 2016. Recuperado de: <http://wcr.unhabitat.org/main-report/>

Paz, J. (2023/05/18). Los desafíos educativos ante la Inteligencia Artificial. *Expansión*. Recuperado de: <https://expansion.mx/opinion/2023/05/18/los-desafios-educativos-ante-la-inteligencia-artificial>

Paz, J. (2018). La escuela y el maestro en la encrucijada. Las voces y reflexiones de los docentes sobre el desencuentro en la escuela. *Vita et Tempus*. año 3, No. 6, julio-diciembre 2018, pp. 39-64, ISSN: 2594-097X. Recuperado de: <https://www.uqroo.mx/files/revista-vita-et-tempus/actualizacion%202018/revistas/vita%20et%20tempus%20%28Revisado%29n.6.pdf#page=39>

Publimetro México. (2017-06-14). *Papás con poco tiempo para sus hijos, les dedican 12 horas a la semana*. Disponible:

<https://www.publimetro.com.mx/mx/estilo-vida/2017/06/14/papas-poco-tiempo-hijos-solo-les-dedican-12-horas-la-semana.html>

Righetti, M. (2006). Historias de vida, entre la literatura y la ciencia. *Perfiles educativos*, 28(113), 81-105. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000300005&lng=es&tlng=es.

Roberts, M. (2019). El G-20 y la guerra fría tecnológica. *Sin permiso*, Recuperado de: <https://www.sinpermiso.info/textos/el-g-20-y-la-guerra-fria-tecnologica>

Rojas-Solís, J. L. & Vázquez-Aramburu, G. & Llamazares-Rojo, J. A. (2016). Violencia Filio-Parental: Una revisión de un fenómeno emergente en la Investigación Psicológica. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo"*, 14(1), 140-161. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461545454007>

Rosero, D. & Amorocho, M. (21/06/2022). La infancia: ¿cómo ha sido concebida en la historia de la humanidad? Recuperado de: <https://www.radionacional.co/actualidad/educacion/la-infancia-su-concepcion-a-lo-argo-de-la-historia>

Sanabria, A. (2009). Hannah Arendt: Crisis de la autoridad y crisis en la educación. *Investigación y Postgrado*. 2 (24), 108-123. Consultado el 27 de Septiembre 2021. Base de datos Redalyc. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/658/65817287006.pdf>

Sordo, Martínez, P. [luieuni]. (2011, Agosto, 11). Límites en la educación de los hijos. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/J4ncAtwLe9Q>

Sousa de, F. (2019). Flor de la Abundancia: los números que demuestran por qué es una estafa. *Perfil*. Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/flor-telar-abundancia-numeros-que-demuestran-por-que-es-estafa.phtml>

Televisa.news. (2018). Alertan por peligrosa estafa que llegó a México: las "Sectas Coaching". Recuperado de: <https://noticieros.televisa.com/historia/sectas-coaching-alerta-nueva-estafa-mexico/>

Torres, L. (2019/09/19). Las tendencias en capacitación para 2020. *Forbes México*. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/las-tendencias-en-capacitacion-para-2020/>

- Torres, R. (2018/08/08). La violencia filio-parental: causas, fases y cómo poner remedio a las actitudes de tu hijo. *Revista UNIR*, Recuperado de: <https://www.unir.net/derecho/revista/la-violencia-filio-parental-causas-fases-y-como-poner-remedio-a-las-actitudes-de-tu-hijo/>
- Vázquez SV, Romo TRJ, Rojas SJL, et al. (2019). Violencia filio-parental en adultos emergentes mexicanos: un análisis exploratorio. *Rev Elec Psic Izt.* 22(3):2534-2551. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi193d.pdf>
- 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>
- Zavala Romero, E. (2018). La adicción y ansiedad vinculadas a las tecnologías de la información y comunicación, incidencia en la calidad de vida de los estudiantes. *Científica*, 22(1),29-39. ISSN: 1665-0654. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=61458000004>
- 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]. Recuperado de: <https://youtu.be/Tia6R5s3WHo>

Apéndice A

Cuestionario aplicado a cada participante en las entrevistas grupales denominadas talleres a madres y padres de familia, como parte del acercamiento al campo empírico.



CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO “ESCUELA PARA MADRES Y 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

Entrevista Grupal Conversacional en los talleres para madres y padres de familia con las siguientes preguntas detonadoras:

- ¿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?

Las siguientes preguntas dependían del intercambio, el diálogo y las respuestas proporcionadas.

Apéndice C.

Guion de Entrevista Conversacional para docentes

Introducción-Rapport

Buenos días. Bueno antes que nada quisiera agradecerte el espacio que me estas brindando, y te reitero que es de suma importancia tu experiencia como docente para esta investigación porque, ¿quién sino un maestro frente a grupo sabe de las dificultades, retos y trascendencia de la educación?

Podrías platicarnos un poco sobre ti, me refiero a tus estudios, tus años de experiencia y las funciones que has desempeñado en el campo profesional.

- Nombre, Sexo, Edad, Institución de adscripción
- ¿Qué tanto consideras que tu formación académica te ha servido en el campo profesional? ¿En qué aspectos? ¿Cuál es el mayor vacío?

Desarrollo

Como ya te había comentado estoy haciendo una investigación sobre los problemas que cotidianamente enfrentan los docentes en las escuelas y en las aulas y que no son específicamente académicos o de aprendizaje, aunque redundan en ello.

- ¿Cuáles han sido los problemas o dificultades que has enfrentado con los niños o jóvenes dentro del aula? no en cuestiones de aprendizaje sino en otras cuestiones, que sabemos que finalmente repercuten en su desempeño, incluso en otros ámbitos.
- ¿Cómo es tu relación con los padres de familia?
- ¿Qué problemáticas enfrentas en esa relación?

Dependiendo de la conversación y las respuestas formulaba las preguntas siguientes.