

ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20162827592>

EL PROBLEMA DE LA AUTORIDAD EN LA FAMILIA FRENTE AL RETO DE LAS REDES SOCIALES¹

*The problem of the authority in family facing
the challenge of social networks*

*Le problème de l'autorité dans la famille face au défi
des réseaux sociaux*

Miguel RUMAYOR

Universidad Panamericana. Guadalajara, México.

mrumayor@up.edu.mx

Fecha de recepción: enero de 2016

Fecha de aceptación: marzo de 2016

RESUMEN

En este artículo se aclarará cómo el ejercicio de la autoridad en su conjunto, particularmente en la educación en el ámbito familiar, se encuentra en una crisis histórica que se ha acentuado en nuestros días. En gran medida esto se debe a que la figura formativa de los padres ha perdido la capacidad poseída en otro tiempo. En relación a esto se explica la influencia de la globalización y las costumbres vividas en muchos hogares y de modo particular el acceso de los niños a las redes sociales. Teniendo en cuenta tal realidad, se analizan desde una óptica filosófico-educativa los modos más adecuados por medio de los cuales los padres podrán recuperar y fortalecer su autoridad formativa, para que mediante su uso consigan que el acceso

1. Este artículo forma parte de la investigación llevada a cabo en el proyecto Auctoritas, financiada por el Plan Nacional de I+D+I del Ministerio de Economía y Competitividad (ref: CSO2013-42166-R).

a las redes sociales contribuya a que los niños se formen alcanzando el equilibrio afectivo y el desarrollo personal necesarios para su vida.

Palabras clave: autoridad; educación cívica; orientación familiar; redes sociales; nuevas tecnologías.

SUMMARY

The current article clarifies how the exercise of authority as a whole, particularly in the education of children in their family, is in a historical crisis that has developed over the past few years. To a large extent this is because the formative parental figure has lost its own capacity. In connection with this idea, it is significant the influence of globalization and customs which have become common in many homes, more specifically, as a consequence of children's universal access to social networks. Given this reality, this paper analyzes, from a philosophical and educational perspective, the best way through which parents can recover and strengthen their educational authority. This authority can also be achieved through the use and access to social networks, contributing in this manner to the raise of children with an emotional balance and personal development, necessary for their development in life.

Key words: authority; civic education; family counseling; social networks; new technologies.

SOMMAIRE

Cet article précise comment l'autorité dans son ensemble: philosophiquement, politiquement et culturellement, en particulier dans l'éducation dans la famille, traverse une crise historique qui a augmenté de nos jours. Dans le contexte social dans lequel nous sommes, la figure formative parentale a perdu la force qu'elle possédait dans un autre temps. Ainsi, il a été avec l'avènement de la mondialisation et les coutumes qui sont vécu dans de nombreux foyers, et en particulier avec la propagation entre les enfants de l'accès aux réseaux sociaux. Compte tenu de cette réalité, sont analysés à partir d'un point de vue philosophique éducatif les modes les plus appropriés dont les parents peuvent récupérer et renforcer son autorité éducative, qui, grâce son utilisation peuvent obtenir l'accès aux réseaux sociaux qui contribuent à la formation des enfants. Ils se forment pour atteindre l'équilibre émotionnel et le développement personnel dont toute éducation a besoin.

Mots clés: autorité; éducation civique; counseling familial; réseaux sociaux; les nouvelles technologies.

1. INTRODUCCIÓN

A nadie se le escapa la crisis que arrastra desde hace años la noción filosófica de autoridad. No hay aspecto en donde este concepto, con tanta raigambre antropológica y metafísica, no haya sufrido desprestigio: sociedad, religión, cultura, política, empresa, educación, etc. En todos estos y otros campos es incuestionable. En este último, del que aquí nos vamos a ocupar, cabría mencionar a modo de ejemplo la perplejidad e impotencia de la sociedad ante la pérdida de control que tienen los maestros en los colegios occidentales o, como a continuación se tratará a lo largo de este escrito, la enorme dificultad que poseen los padres para formar a sus hijos mediante un sentido ordenado y profundo de su autoridad ante la avalancha invasiva, sin precedentes histórico-educativos, que ha supuesto el acceso de los niños a las redes sociales.

La intención de restablecer la autoridad y su papel en la educación de nuestros días parece una tarea difícil de alcanzar. Entre otras cosas porque, como señala Esteve (1977), este tema está envuelto de gran ambigüedad y requiere una clarificación semántica para liberarse de la extendida interpretación que le hace confundirse con el autoritarismo. Así, según el *Diccionario de la Real Academia Española*, el concepto latino *auctoritas* en sus primeras acepciones se identifica con el poder, la potestad y el prestigio. El término procede de la palabra latina *augeo* que significa aumentar. El incremento, como afirma Arendt (1961), proviene históricamente de la relación con el Senado romano, institución que añadía al poder físico del poder ejecutivo y del ejército, la dimensión política del prestigio y reconocimiento social. En la antigua Roma se comprendía que sólo con la fuerza y la violencia no se podía gobernar un pueblo. En relación a esto también en 1922 explica Ortega y Gasset en *Ideas Políticas* que la existencia del poder público no consiste tanto en una concentración de fuerzas como en una concentración de autoridad (2006).

La idea de autoridad habla en su origen no tanto de una energía violenta e impositiva, como posteriormente lo entendieron los pensadores modernos, esto es, poder coactivo sobre la conciencia individual, sino de una necesidad humana que se articula como un sumado de fuerzas organizadas, psicológicas y sociales, que llevan a otorgar libremente, a reconocer y valorar la dignidad especial de la que es portadora una persona o grupo de personas (Hildebrand, 2003). Según esta necesidad, empujada siempre por el deseo de armonía, también se comprende que el poder, la fuerza física, conlleva una relación interpersonal y no puede ser moralmente neutra: su ordenación o se produce por la autoridad o se transmuta en violencia.

Colegimos también de esto que sólo la conciencia educada de los ciudadanos, más allá de aceptar y constituir una red «tecnológica de expertos» (Giddens, 1990, 42), como fue el Senado romano, puede ser origen de autoridad frente a otras conciencias (Guardini, 1963). También el porqué del valor insustituible de la autoridad para la existencia de una sociedad equilibrada. Es más natural al ser humano confiar en alguien que su contrario (Spaeman, 2005), de ahí que la autoridad comparezca como un fenómeno imprescindible en el desarrollo personal de

todo hombre. Es claro que, si no existiera la posibilidad real y tangible de la cesión mencionada, que se hace siempre voluntariamente ante una figura de autoridad, la persona se vería obligada a tener que abarcar todos y cada uno de los elementos de la realidad de la vida. Esta es la situación actual para muchos, en la sociedad de la globalización, donde impera la inseguridad y el temor, el estado de indefensión, incertidumbre y de falta de control sobre el entorno (Giddens, 1990). Ciudadanos ávidos de control individual, sin un sentido claro de quiénes son y su origen, que abarrotan las consultas psiquiátricas de afectividades truncadas por no poder o saber confiar en los otros, ya que «el imperativo social de pertenecerse solo a sí mismo causa depresiones» (Han, 2012, 29).

La intención de este escrito se dirige a realizar una reflexión, junto con una propuesta teórico-educativa, al mundo de la educación, en donde la autoridad, de una manera si cabe más evidente, es equivalente a prestigio. Se trata ésta de un homenaje en la propia conciencia que una persona realiza a otra (Ortega, 1981). Del educando al educador. Consiste en que alguien sea capaz de tener en cuenta, seguir los consejos, obedecer libre y responsablemente, los deseos o la voluntad de otro. Esto nos lleva también a concluir que la autoridad formativa, a diferencia de otras formas de actuación no educativas como la coacción o la manipulación psicológica, el chantaje emocional, etc., sólo existe como una feliz cesión, libre y personal, que puede ser total o parcial, en manos de otra voluntad que sitúa a la persona frente a la responsabilidad y alcance de las propias acciones. Así, la autoridad educativa o conecta con la intimidación del niño o pierde su esencia constitutiva y su valor como constructor de la persona, como más adelante se explicará. Esta falta de conexión entre padres e hijos es el hecho más preocupante que está ocurriendo hoy en día en muchos hogares, aspecto que aquí situaremos en el contexto del acceso de los niños a las redes sociales.

2. LA CRISIS HISTÓRICA DE LA AUTORIDAD Y SU NECESIDAD COMO ELEMENTO EDUCATIVO

Hannah Arendt en 1963 señala, en su famoso libro *Sobre la Revolución*, el hecho de que la crisis de la autoridad se inició con la Modernidad. El deseo de emancipación de la tradición es un fenómeno nuevo con la llegada de la Ilustración y corrió parejo al desprestigio de cualquier forma de autoridad, dando paso al ideal kantiano de la autonomía del individuo (Hildebrand, 2003). Señala Maritain (2006) que parece claro que los argumentos expuestos por Lutero sobre el valor del libre examen y la crítica del papel de la Iglesia en la propia salvación fueron posteriormente desarrollados con vigor por Descartes y Rousseau y sirvieron para articular los principios *liberadores* y *emancipadores* que provocaron el advenimiento ilustrado y el pensamiento moderno.

De manera que Descartes, llevando las ideas de Lutero al ámbito filosófico, sitúa en el *cogito*, el Yo y la autoconciencia, el único elemento de certeza ante la realidad, ubicándose la autoridad en el ámbito de la inmanencia individual. En gran medida la idea originaria que se manifestó en el pensamiento moderno, y

que pervive ahora, consiste en romper con las nociones de autoridad y tradición también asociadas con el mundo trascendente. Lutero primero, luego Descartes y finalmente Rousseau, con tanta influencia en la educación, han marcado el derrotero de muchas de las formas filosóficas, psicológicas, sociales y educativas en las que se sitúa hoy Occidente. Como es sabido, este modelo se ha extendido por doquier, colonizando la práctica totalidad de los aspectos de la vida de millones de personas.

Después, el pensamiento moderno ha recibido grandes revisiones, como la feroz crítica iniciada por Nietzsche y completada por autores recientes como Deleuze, Derrida y Foucault, que establecen un vínculo indisociable entre autoridad y violencia arbitraria. Este último asociará la vigilancia y el castigo a cualquier modo de simbolización del poder (Foucault, 2008). Así, de forma resumida podemos explicar el estado de la cuestión a día de hoy como la situación de vacío de autoridad, permanente sospecha y constante temor a ser manipulados (Ibáñez-Martín, 1974). Impera la desconfianza frente a cualquier figura de autoridad y lo recibido por generaciones anteriores, junto a la escasa valoración y la influencia de los otros en la propia vida, libertad y logro de la felicidad.

De manera que la postmodernidad, en la que nos encontramos, entendida como prolongación decadente de su etapa anterior, ha acentuado los problemas que conlleva la noción moderna de «progreso indefinido», como postrero fruto en la sociedad y la cultura, el incierto devenir de la historia de hombres sin finalidad ni rumbo alguno (Giddens, 1990). Socialmente, tal y como ha denunciado McIntyre (2007), en la posmodernidad se ha dinamitado la idea de *telos*, de finalidad, y su relación con la virtud, trastocando gravemente el sentido social y terminando por resquebrajar, por vía del relativismo de valores y costumbres, el bien común y los primeros anhelos ilustrados de convivencia y proyecto de crecimiento social compartido. Nuestro modo de vivir apenas se sostiene inestablemente por el libre mercado, los contratos sociales y la tecnología, por eso «la sociedad del siglo XXI ya no es disciplinaria, sino una sociedad de rendimiento» (Han, 2012, 25). El individualismo es el modo más común de vida entre los ciudadanos occidentales. No es extraño que la sociedad en su conjunto esté adscrita a mecanismos de *dislocación* y *reanclaje* (Giddens, 1990) y, ante la vacuidad occidental, algunos busquen nuevas formas de vinculación que afirmen la frágil identidad. De tal manera que las redes sociales arriban aquí como un espacio privilegiado de anonimato, reconocimiento y control perceptivo de la imagen que ofrece el Yo frente a los otros (Caro, 2012).

Como se decía, el planteamiento de Rousseau es un lastre educativo con el que ha cargado la idea de autoridad que hoy tenemos. El pensador francés entiende la sociedad como fruto de un pacto social de libres voluntades que emerge en forma de «contrato social». En el modelo de educación de su famoso *Emilio*, necesariamente desaparecida la autoridad coercitiva sobre los hombres, se suprime también la autoridad como elemento formativo y el educador se transforma en un testigo ante un itinerario de autodesarrollo. Por eso el renombrado naturalismo roussonianos es el germen de todas esas pedagogías que proclaman el valor único de la naturaleza física y el sagrado respeto ante el brotar espontáneo de los sentimientos como la sola guía para el desarrollo infantil, tan común en

nuestros días. Para Rousseau, la única obediencia a la que se debe el educando es aquella que se sitúa en relación al seguimiento interior de la «voz del corazón». Los sentimientos y afectos individuales emergerán espontáneamente de la *psique* del niño, dando orientación a su vida.

De la pedagogía del autor ginebrino nacen muchas otras que hoy se encuentran desarrolladas por toda la sociedad. Por ejemplificar alguna, podemos mencionar las propuestas de Fröebel o Montessori (2013). En esta última se subraya la lucha contra cualquier modo de educación impositiva y se busca a través de la crianza natural el logro de la independencia del niño desde muy pequeño. También se puede mencionar el método Waldorf, desarrollado por Steiner (2000), que difunde una educación centrada en una antropología espiritualista trascendente que ubica al niño en un ambiente libre y cooperativo. Nos encontramos, por tanto, con la negación implícita de cualquier forma magisterial intencional y, al mismo tiempo, la relegación a un segundo plano, incluso a la desaparición, de los padres y de su autoridad formativa frente a la supuesta bondad del desarrollo espontáneo y natural de los pequeños en todas las parcelas de sus vidas.

Como se apuntaba antes, es necesario afirmar que la autoridad educativa procede de la propia naturaleza humana y se halla íntimamente relacionada con la articulación interna de la afectividad personal. En esta línea comenta Sennett que «nuestra necesidad de autoridad permanece siempre. El deseo de ser guiados, de seguridad, y estabilidad no desaparecen cuando estos no han sido satisfechos» (1980, 16). Cuando un hombre no ha aprendido o se ha olvidado de confiar en los demás, en su familia como origen de esa desconfianza, se verá empujado por necesidad a ponerse en manos de individuos extraños y a veces desaconsejables. Así, es también relevante aquí la aportación que realiza Yves Simon al tema. Considera que la autoridad no tiene nunca carácter de fin sino de medio. Entiende, como decimos, que todos los seres humanos, todo «Yo» (2008) necesita de existencia de autoridad ya que la función fundamental de la misma, cuando actúa como debe, esto es, educativamente, de forma ordenada y equilibrada, es ayudar a la persona a que sea libre con todo lo que esto conlleva.

De manera general en la sociedad y particularmente en la educación, si la autoridad está relacionada con el control ordenado, pacífico y voluntario de una persona o grupo de personas, la pérdida de la misma es muchas veces proporcional al aumento de la violencia. Para evitar esto es necesario subrayar, como destaca Álvaro D'Ors (1987, 48), la necesidad que existe de que toda autoridad, sea del tipo que sea, actúe apegada a la verdad y la justicia (Esteve, 1977, 94), ya que de lo contrario se acaban produciendo problemas entre aquellos que mandan y los que son mandados. Educativamente es claro que detrás de un mandato correcto hay un reconocimiento a una realidad que supera y eleva en dignidad a aquel que lo ha realizado.

El vacío de una sana autoridad educativa ha producido, y lo seguirá haciendo, efectos negativos en nuestras sociedades. En relación a esto se puede decir que la familia, que hasta hace poco había sido el lugar donde se producía el primer encuentro social del ser humano con otros seres humanos, y por tanto la estructura

base para el nacimiento de una idea adecuada de autoridad en la vida social, se ha transmutado también en agrupaciones diversas, sumandos temporales e inestables de individuos que dadas las circunstancias, aunque convivan juntos, poseen enormes dificultades para hacerse cargo los unos de los otros, permanecer unidos o influirse y confiar establemente en el tiempo.

En la formación adecuada de una persona en autoridad se puede aplicar lo que Arendt advierte del gobierno político: «La ausencia de coerción gubernamental determina la aparición de inclinaciones “naturales” del pueblo hacia la anarquía» (Arendt, 2013, 449). Y, por eso, como se decía antes, la falta de confianza, la adecuada autoridad educativa produce profundas consecuencias en el equilibrio psicológico de los niños, pudiendo llegar a quebrar su «confianza básica», elemento necesario para el recto desarrollo personal (Giddens, 1990). Esto se debe, tal y como expuso Kohlberg en su famoso estudio sobre las etapas del desarrollo moral (1997), a la necesidad pedagógica que posee el niño de construir las leyes morales en sintonía con figuras de autoridad sólidas que promuevan en ellos «amor responsable, cuidado, afecto amistoso, altruismo» (González y Jover, 2015, 9).

Hay que destacar también, a diferencia de lo que ocurre con la autoridad política (Arendt, 2013), que la existencia de la autoridad en el ámbito familiar no conlleva, ni explícita ni implícitamente, una fundación originaria basada en el consenso de una comunidad determinada. No tiene sentido aquí remitirnos a un ámbito social o político para otorgar la primera y mayor responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos.

Por otra parte, la fuerza de la autoridad, también en los niños, en gran medida reside en la percepción de la legitimidad que se tiene de la misma. Es pertinente por tanto hacer aquí mención, en relación a los padres, a la aclaración que hace D'Ors (1987) cuando habla de la llamada «legitimidad de origen» y la «legitimidad del ejercicio». Con la primera, tal y como estamos diciendo, se sitúa desde su inicio a los progenitores como los principales responsables en la educación de los hijos. No obstante, la autoridad se puede llegar a perder cuando en el transcurso del tiempo los padres, por imprudencia o falta de sabiduría, por cesión de responsabilidades en sus funciones, errores pedagógicos o falta de carácter, entre algunos otros, terminan por aparecer desprovistos de prestigio frente a sus hijos.

Por eso, la autoridad en el ámbito familiar y su mantenimiento estable durante el tiempo no tiene que ver sólo con los procedimientos educativos utilizados, sino sobre todo con las finalidades que allí se buscan, es decir, la función de ese ámbito en la formación personal de cada miembro de la familia en el bien, la verdad y la belleza. Así, la autoridad no se desvanece o se llega a perder por el acceso de los niños a las redes sociales, sino únicamente cuando el ambiente familiar, y más particularmente los padres, dejan de ser transmisores de tales elementos trascendentales y se trasforman en un obstáculo personal frente a ellos.

En relación a las nuevas tecnologías en ocasiones se echa en cara a los padres, o ellos mismos lo piensan, que quizá no están al día en estos temas. Y, si bien es cierto que los conceptos de «brecha generacional» y «natividad tecnológica», fruto del desconocimiento natural de los padres de estas novedades, explican algunos

elementos de la realidad sociológica relacionados con problemas educativos, este no es el origen del problema.

No parece lógico pensar que en una familia la distancia entre padres e hijos a la hora de conocer una determinada realidad es lo que está provocando la pérdida de autoridad de estos frente a aquellos. En toda época, hasta que se produce el llamado «relevo generacional», se han dado diferencias que sitúan en cierta desconfianza a los formadores frente a los supuestos conocimientos de los formados. Así ha sido siempre frente al natural decaimiento de habilidades, conocimientos y aptitudes de los más viejos frente a los jóvenes. Por eso la aparición del teléfono, la televisión, o de otras formas tecnológicas como las que ahora nos ofrecen el acceso a redes sociales, no ha ofrecido en este sentido grandes novedades en lo que a la autoridad educativa se refiere. Los más pequeños se han criado siempre en situaciones en las que sus padres eran «nativamente extraños». Lo que es lógico pensar es que tal vez la situación de constante innovación tecnológica en que nos encontramos está acelerando este proceso y provocando, junto a todo lo explicado anteriormente, cierta confusión entre algunos educadores.

3. LA FAMILIA Y EL MODO PARTICULAR DE LA AUTORIDAD DE LOS PADRES

Todo poder es siempre delegado por alguien superior (Domingo, 1987), por eso siempre se puede observar, y es necesaria, una jerarquización en orden decreciente para que la autoridad llegue a sus últimos receptores. Así, el orden familiar, al igual que sucede con el orden político en la sociedad, se compone de una cadena de eslabones en donde cada miembro de la familia tiene su papel y protagonismo, y «se fían, porque han convertido la experiencia de la confianza y del confiarse en el fundamento mismo del cuidado» (Corsi, 2013, 210). De ahí que la ruptura de uno de estos eslabones, o el intento de salto a otro superior sin haber asumido el precedente, produce descrédito en toda la secuencia, es decir, la esencia misma de la autoridad queda maltrecha.

De tal suerte se deduce que de la misma manera que un padre es para su hijo una figura de autoridad, también lo son todos los adultos, incluidos los no parientes, los ciudadanos de toda la sociedad, independientemente de los quehaceres que realicen. Todos influyen y contribuyen o deterioran: «Apoyan en el cuidado de los niños, cuya asistencia ha sido apreciada como protección a la salud mental, por tanto como sustento de la propia capacidad de los padres» (Belle, 1989, 3). Por eso es bueno para que la autoridad de los padres siga teniendo fuerza insertarla en una trama de relaciones de sentido, donde para el niño de hecho estar en contacto con otras personas ajenas al ámbito familiar no le suponga una ruptura radical con lo recibido durante sus años de formación en el hogar.

Al igual que sucede en la sociedad, las figuras de autoridad hacen referencia unas a otras, confirmando su sentido y consolidando su valor. En la familia se tiene que comprender la autoridad de los padres siempre en relación a todos los hijos en su conjunto. Por eso no sólo los progenitores sino también los hermanos mayores

desempeñan un papel fundamental a la hora de formar a los más pequeños y fortalecer la autoridad paterna. Es por ello un problema cuando los niños buscan, influidos tal vez por desorden o idealización, una figura de autoridad fuera del ámbito familiar. Son famosas en Iberoamérica las ciegas adhesiones que algunos muchachos desarrollan hacia el líder de las llamadas *maras*. Estos grupos de delinquentes, donde el líder es capaz de imponer despóticamente un sometimiento sin límites, destruyen la vida de los subordinados y provocan grandes males en toda la comunidad.

Un camino erróneo y muy común en la formación familiar consiste en actuar conforme a los dictados o tendencias que provienen de otros ámbitos sociales. Es notable la penetración en la autoridad educativa de ideas tomadas del mundo de *management*. Se piensa muchas veces que un padre o una madre tienen que tener características y actitudes de líder carismático frente a su propia familia. Aunque no cabe duda de que se trata de una reflexión bien intencionada, sin embargo, no es adecuado trasladar todos y cada uno de los elementos que articulan el concepto de líder, analizado con extensión por Max Weber, a la esfera de las relaciones padres-hijos. Sin entrar ahora en la ambigüedad y variedad de significados que el concepto de líder tiene en castellano (Esteve, 1977), y quedándonos sólo con el más común de ellos, se puede concluir que es complicado exigir siempre a un padre o a una madre que hagan gala de una personalidad atractiva y psicológicamente impactante sobre sus hijos y menos cuando de modo natural no se tiene ni se ejerce en parcela alguna de la vida.

La autoridad paterna opera al margen de ese supuesto carisma, socialmente útil a veces, pero esencialmente innecesario en lo educativo. Digamos que, sin anular aquellos elementos atractivos que por diferentes motivos se dan en ciertas personas, tiene mucho más peso aquí el trasfondo moral para «configurar el fundamento real de mi actitud» (Hildebrand, 2003, 178). La coherencia de vida, el amor y la entrega de los padres es superior al atractivo o carisma que posean. Se fundamenta la autoridad paterna, en última instancia, no tanto en las notas del carácter de personal, sino en la posesión de virtudes consolidadas tales como la lealtad, la laboriosidad, la sinceridad, etc., las cuales conforman un verdadero «poder espiritual» (Hildebrand, 2003, 180) sobre la intimidad del niño. Cuando los padres poseen estas y otras virtudes, combinadas con cierto sentido común, se constituyen tarde o temprano en elementos claves de autoridad frente a sus hijos.

Hay que evitar también aquí el tópico social del «tiempo de calidad» dedicado a los hijos, identificándolo con las horas jugando y en armonía familiar que se quiere contraponer a un sumado de tiempo sin más en situaciones difíciles o de abierto conflicto. Como afirma Reyero (2013), el prestigio de los padres y la formación de los niños ocurren tanto en esas situaciones de armonía familiar como en los roces educativos y de convivencia cotidiana. El tiempo dedicado voluntaria y amorosamente a los hijos es siempre de calidad, luego cuanto más se produzca más forma a los pequeños. Además, hay que decir que un ambiente familiar en el que aparentemente nunca pasa nada o donde todo es color de rosa no es de

ninguna manera garantiza del desarrollo del modelo de autoridad paterna que aquí se está explicando.

De modo que el prestigio personal de los padres se hace fuerte y duradero con el tiempo y la dedicación, ya que los niños perciben por medio del amor y la entrega, más allá de las personas y por medio de la coherencia, la relación de estos con el bien y su sentido profundamente formativo. Además, en cierto modo, entender la educación paterna sólo como liderazgo, como algunos se empeñan en divulgar, no sólo supone, como decimos, quedarse en los aspectos más superficialmente psicológicos del proceso educativo, sino inevitable y sutilmente comenzar a competir frente al niño con otros líderes públicos dotados de tal carisma: actores, jugadores de fútbol, cantantes, etc. Así, abandonando su esfera propia en la intimidad del niño, la autoridad paterna se puede ver gravemente erosionada por una guerra mal planteada, ya que los educandos terminan por situar al mismo nivel los modos y costumbres aprendidos en casa con los de cualquier extraño o con cualquier persona que encuentren en las redes sociales.

Para que la autoridad paterna funcione educativamente tiene que dirigirse a crear equilibrio interior y armonía en los hijos. Tal equilibrio contribuirá a que estos sopesen como positivo el hecho de que su vida está en manos de sus padres y con el tiempo les estarán profundamente agradecidos. Unido a esto es de gran valor el desarrollo de la capacidad de razonar en los niños. Esta no conlleva necesariamente llevarles a «dejar de creer ciegamente en lo que dicen las autoridades» (Pierella, 2014, 141), sino en formar en la comprensión de los mandatos. Se consigue cuando los progenitores comprenden y forman el razonamiento de sus hijos, no sólo como un ejercicio de desarrollo de la capacidad lógica, del análisis o la síntesis, sino como una actividad profunda de amor y búsqueda de la verdad.

Para que los niños aprendan a obedecer hay que desarrollar gradualmente la independencia y la autonomía en ellos, ya que una función necesaria para la verdadera autoridad es la existencia de libertad en la persona que es dirigida. Si la autoridad no crea en el niño seguridad en sí mismo, en sus propias decisiones, en quién es y lo que quiere, entonces estará fracasando. Cuando los padres no provocan ilusión por hacer las cosas bien y sólo dan órdenes despóticas pueden crear personas llenas de temor.

Además, aunque esta idea ha sido denostada por algunos pedagogos de hoy en día, es necesario insistir en la necesidad de la prudencial frustración de las expectativas a los niños por parte de los padres. Los progenitores han de tener el suficiente tacto pedagógico para limitar a sus hijos, ordenar e incluso prohibir determinados hábitos frente a las redes sociales. Para que esta actitud funcione formativamente, deben también recogerlos y animarlos después que sientan que sus deseos han sido limitados. Es bueno ofrecer frente a las redes sociales una alternativa interesante, la cual no necesariamente consistirá en realizar tareas escolares o acciones que resulten ingratas. Puede consistir, por ejemplo, en charlar con él sobre algún tema de actualidad, dar un paseo, conocer algún sitio famoso o aficionarle en algún hobby como realizar maquetas, cocinar o hacer arreglos en la casa.

4. LA AUTORIDAD DE LOS PADRES FRENTE A LAS REDES SOCIALES

No cabe duda de que las redes sociales están contribuyendo mucho al desarrollo de las sociedades modernas y a la conformación de un nuevo modelo de ciudadanía que algunos han definido con acierto como constituida por «momentos y sitios de encuentro y desencuentro» (García del Dujo y Muñoz Rodríguez, 2015, 89). Es evidente la agilidad con la que en este momento vuela el conocimiento de un lugar a otro y la cantidad ingente y variedad del mismo. La globalización ha avanzado tecnológicamente de forma vertiginosa, por lo que ha conseguido instalarse naturalmente en la mente y la vida de los más jóvenes. Lo que no hace muchos años era un fenómeno que solo afectaba a los mercados y de manera creciente a las comunicaciones, produciendo la separación entre tiempo y espacio, ahora perjudica a la reflexión pausada, e incide en el mundo de los niños, en su forma de conocer y también en su autoconocimiento como afirma Han: «El *smartphone* hace las veces de un espejo digital» (2014, 42).

No sólo estamos en una época en la que cada vez es más fácil recibir noticia sobre cualquier tema en segundos, sino que asombra cómo podemos saber las opiniones de ciudadanos de cualquier lugar y responder a sus comentarios; dos aspectos, «acceso» y «credibilidad», a los que dada su relevancia en relación a la formación de una persona hay que atender siempre al mismo tiempo (Burbules, 2001). Ahora se producen contactos personales a los cuales antes era casi imposible acceder o también, como ocurre frecuentemente, vincularnos afectivamente a las causas que personas extrañan a nosotros defienden. Aunque por otro lado la cruz de la moneda es que algunos investigadores entienden que esta eficiencia e inmediatez en la lectura y acceso a la información también está perjudicando nuestro modo de pensar, confundiendo nuestra capacidad de análisis y entorpeciendo la velocidad de nuestros razonamientos, como ha puesto de manifiesto Nicholas Carr con un artículo de sugerente título: «Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains» (2008). Unido a lo dicho comparece la inevitable soledad y confusión ante los lazos personales y las amistades personales (Ibáñez-Martín y Fuentes, 2015), el cual se produce en tantos ciudadanos al haber limitado únicamente sus interacciones personales al mundo de las redes sociales en el ciberespacio.

El hecho tiene, lo queramos o no, aspectos insoslayables en la contextualización de la educación de nuestros días (Martínez, 2014). Desde la llamada *Millennial Generation* hasta hoy el número de participantes en la red, sobre todo entre niños y jóvenes, se multiplica cada año. Según un estudio sólo entre los años 2006 a 2009 el porcentaje de chicos en redes sociales entre 12 y 17 años pasó del 55% al 73% (Lenhart *et al.*, 2010). Tal hecho pone de manifiesto el que antes, por ejemplo, los padres podían fácilmente conocer con poco esfuerzo cuáles eran las relaciones de sus hijos, con quiénes compartían su tiempo libre y las comunicaciones que tenían, ahora, sin embargo, no lo harán en muchos casos sino tras un gran esfuerzo. Este asunto es preocupante, como ponen de manifiesto muchas noticias que nos muestran los medios de comunicación.

Junto con estos cambios existe el miedo histórico al control social del que se hablaba más arriba, a que las figuras de autoridad educativa anclen al hombre en el pasado, sin capacidad de regeneración o de adaptación a los cambios, idea que ha sido defendida por algunos autores con frases como: «La cultura humanista tradicional, cada vez más cuestionada por los nuevos códigos de la imagen tecnológica, ya no goza de su anterior prestigio como vehículo de promoción individual y social» (Durán Vázquez, 2010, 193).

Es importante recordar, como se decía antes, que no sólo los niños sino cualquier ser humano confía en el otro sin necesidad de poseer toda la información para realizar tal acción. Nunca ha sido necesario para el ser humano tener una experiencia empírica de todas las cosas del mundo para saber que existen. Para la mayoría de las realidades con las que contamos nos basta el testimonio, el consejo, la palabra hablada o escrita de los demás. Por eso, la confianza es un fenómeno tan necesario de profundo calado antropológico e íntimamente ligada a la felicidad de cada ser humano. Además, hay que añadir que no es algo estrictamente reflexivo, de ahí que la autoridad educativa no funcione simplemente recuperando en la vida familiar una actitud más racional y analítica, tal y como certeramente afirma Peters (1966). Por eso, la solución al problema que nos ocupa tampoco se encuentra en la implantación de dispositivos o filtros en los teléfonos u ordenadores que manejan los pequeños, o en todas las políticas de control de la Red para la protección de la infancia que se están desarrollando en lugares como la Unión Europea, sino en formar a los niños para que comprendan el ciberespacio no como algo neutral, sino radicalmente ético (García-Gutiérrez, 2015).

Formar para ponerse en manos de alguien es una de las grandes metas a la que debe aspirar toda pedagogía, y supone, deductiva o intuitivamente, enseñar a comprender que hay gente en quien merece la pena confiar. En este sentido los gestos, la forma de mirar, de caminar, de vestir nos ofrecen datos sobre la posibilidad de confiar en los demás y un niño debe aprender a reconocerlos desde pequeño. En las familias donde hay un ambiente sano guiado por la exigencia, la confianza y el amor, donde los padres tienen una prudente apertura de su hogar hacia personas de diferentes culturas, estratos sociales, costumbres o religiones, los niños aprenden a interpretar sabiamente y muchas veces sin necesidad de muchas palabras a las personas que tienen delante.

De ahí también que un elemento que a veces juega un papel en contra de la autoridad de los padres en relación a las redes sociales es la ausencia de acceso a dicha gestualidad que se da en la mayoría de las redes sociales. Salvo en los accesos por videollamada por *Skype* y otras redes semejantes, el reconocimiento de la gestualidad es nulo. Por el contrario, la autoridad paterna se ha venido ejerciendo naturalmente en un patrón espacio-temporal y gestual personalizado. Los padres no mandan sólo con la voz, sino también con sus expresiones, miradas y movimientos. Frente a esta realidad el niño en las redes se encuentra chateando con personas que no ve presentes y que a veces no sabe dónde se encuentran. Digamos que la confianza que tienen que poner en tales personas requiere más

esfuerzo. Aquí entran en juego elementos como la imaginación o fantasía, por lo que acarrea riesgo de confusión, como ha ocurrido con la enorme cantidad de casos de pederastía que ha habido a partir de contactos en la Red.

Hay que decir también, en relación a este asunto, que siempre es bueno mantener una conversación sobre temas interesantes, ya que la comunicación entre iguales, del niño con otros niños, frecuentemente genera riqueza cultural y poder social (Rivera, 2002). Los niños educados en un ambiente ideológico y sociocultural cerrado, como decíamos, bajo una campana de cristal en la que todo es previsible, a veces en la vida adulta son torpes y no sólo tienen dificultades para comprender, sino también para expresarse con personas que no se encuentran adscritas a sus parámetros. Por eso, enseñar a compartir inteligentemente las propias ideas, incluso con gente al principio desconocida o de otras culturas, es fundamental en todo proceso formativo. De manera particular, el pensamiento crítico que se desarrolla por medio del diálogo sirve para alcanzar la madurez humana (Ibáñez-Martín, 1991). En este sentido las redes sociales pueden ser un espacio privilegiado de formación. Es cierto que en ocasiones el acceso a las redes no obra de esa manera, ya que ubica a la persona en un contexto de relaciones situadas en un vacío de direccionalidad y orden. El anonimato y la despersonalización de las redes así pueden ocasionar, como está sucediendo tantas veces, erosión en la autoridad en el ámbito familiar, de ahí que la intención consista en combatirlo con las herramientas tradicionales usadas en la educación: la prudencia y el sentido común.

La propuesta aquí podría ir en varias líneas. Partiendo de que hay redes sociales que objetivamente es sano prohibir por el bien del niño, por un lado, consistiría en ordenar los tiempos y circunstancias en que se producen los accesos y los encuentros a redes que no suponen un peligro objetivo. Descartando tales redes sociales, los padres tienen que promocionar primero en sus hijos aquellas menos simples o de temáticas inconsistentes o frívolas, a las que por otra parte para acceder los niños no necesitan ningún empuje paterno como son los chats sobre fútbol, cantantes famosos o series, por poner algunos ejemplos. Frente estas se encuentran las artísticas, de viajes, geográficas, de minerales, etc. En todas las redes los padres deben apreciar que los intereses de los que participan en las conversaciones suponen un claro campo de aprendizaje en el niño. Foros en los que se perciba, como señala Burbules (2012), el deseo de una «inteligencia colectiva» sobre algún tema y que estén orientados por un «espíritu de generosidad».

También se trata de que los padres, sobre todo cuando los niños son pequeños, puedan conocer, en la medida de lo posible, a todos los que participan en los encuentros. Como tal vez por insuficiencia de tiempo esto es imposible para ellos, hay que desarrollar en los niños la confianza necesaria para que estos les relaten libremente los elementos más importantes que están viviendo en las redes. Se puede conseguir por medio de la educación personalizada, y, de manera concreta, provocando con inteligencia, sentido común y buen humor, diálogos con los más pequeños sobre las conversaciones tenidas para conocer con quién o quiénes ha estado el niño comunicándose en la Red.

Además, es necesario diferenciar entre un acceso sin propósito definido a las redes sociales de otro ordenado con objetivos y finalidades determinadas. Un niño que pierde el tiempo chateando o navegando tontamente en la Red puede encontrar cosas muy poco buenas para él. En relación con esta idea es necesario que los padres se muestren ante los niños como ejemplos. Claramente un niño no puede ver a su padre consultando o implicado en una red social violenta o pornográfica. Tampoco en otras moralmente inocuas, en las que los padres se muestran abandonados la hora de aprovechar el tiempo y dilapidándolo en foros o chats en los que sólo se producen, en el mejor de los casos, conversaciones insustanciales. Ciertamente, unos minutos de esparcimiento del padre o la madre en un chat de coches o de moda no es un mal ejemplo para los chicos, sin embargo, no atender a las necesidades familiares o del hogar, o no escuchar a los niños cuando están hablando, posponer, distraerse o cortar una conversación por otra insustancial que está sucediendo en una red social erosiona lentamente la autoridad formativa de los padres frente a sus hijos. Ni qué decir tiene el mal efecto que produce en los pequeños, como se observa en tantos hogares y restaurantes hoy en día, cuando cada miembro de la familia acude a comer provisto de su teléfono o *tablet* y continúa durante el almuerzo tranquilamente la conversación comenzada un rato antes.

También se muestra como un valor que no disminuye la autoridad paterna formar a los niños para que mantengan su compromiso de permanencia una vez que están actuando en una red social, ya que «la confianza expresa un compromiso con algo, más que una mera función cognitiva» (Giddens, 1990, 37). Los abandonos bruscos de una conversación, las malas maneras y las burlas e insultos, de la misma manera que no son propios de la vida cotidiana, no pueden ser consentidos a los niños en este contexto. Van siempre en contra del respeto a la dignidad personal, no son formativos, y por eso terminan también por erosionar la autoridad de los propios padres que los consienten. Hay que hacer comprender que detrás de un *chat* hay personas de carne y hueso, con ideas y sentimientos que pueden ser dañados. Al evitar un cierre brusco de actividad en la Red estamos formando en la responsabilidad que hay frente a cualquier ser humano. En este orden de cosas podemos decir que, en la mayoría de los casos, frecuentar redes sociales como *Second Life*, donde se fomenta el anonimato y la propia identidad puede ser ocultada, contribuye en poco a formar una mentalidad responsable y cívica (Torres Santomé, 2012) entre los niños.

Por último, es necesario enseñar a los niños a que tengan la valentía de exponer sus propias ideas, sean del tipo que sean, con claridad y educación. Evitar la denominada *spiral o silence* (Hampton *et al.*, 2015), que lleva a no querer manifestar en las redes sociales las propias opiniones cuando supuestamente no se corresponden con lo que piensa la mayoría o lo que está de moda. Está también en las manos de unos padres que forman a sus hijos, gracias a la autoridad adquirida en el hogar, que los ayuden para que tengan la suficiente personalidad y fortaleza a la hora de mantener con solidez los propios puntos de vista.

5. CONCLUSIÓN

La globalización acentúa la posmoderna crisis del Estado-nación como estructura poco permeable a la auténtica interacción personal. Por eso, como conclusión podemos afirmar en primer lugar que frente a las históricas comunidades formadas geográficamente en una lenta interacción cultural comunicativa, han tomado gran fuerza las llamadas «comunidades de elección» (Tedesco, 2015). Y esto se plasma en relación a la educación y especialmente en el tema que nos ocupa en que los comportamientos y afinidades personales han pasado de estar asociados a lo cercano a pasar a constituirse en redes supranacionales formadas por individuos adscritos a ellas. Por eso, de todo lo dicho en el artículo, es pertinente interrogarnos sobre cómo deben actuar las redes sociales para no disminuir la autoridad paterna. Es probable que con cierta orientación de los padres, que combine autoridad con reverencia a los hijos, como dice Locke (2012), y que varíe según las edades de estos, este riesgo pueda ser mitigado o incluso anulado, potenciando los aspectos positivos del acceso a las redes.

Una segunda conclusión es que tanto en la sociedad de forma general, como en la educación en modo particular, la ausencia de autoridad es constitutiva, casi siempre, de desorden primero y violencia después. Esta puede ser externa en forma de agresividad material o interna, afectiva, y expresada en resentimiento o malestar dentro del hogar familiar. Para que esto no se produzca los padres tienen que buscar inteligentemente una sabia «disciplina externa» (Esteve, 1977, 64) que nacera en el seno de un diálogo educativo.

Una tercera conclusión es que para desarrollar esto último existe una dificultad, también fruto de la crisis de autoridad aquí explicada, que consiste en la vaciedad de los contenidos y la pobreza en las formas y el mal trato que en las redes sociales muchas veces usan sus participantes. Ante esto algunos creen que el potencial de la autoridad educativa de los padres versa en su capacidad de utilizar un lenguaje más cercano o marcadamente zafio para ganarse a sus hijos y luego convencerlos con argumentos de peso. Esto no es así, ya que, como observa Hannah Arendt, la persuasión presupone también la igualdad jerárquica entre la autoridad y el subordinado (1961) y eso nunca ocurre en educación. Los padres no desarrollan nunca su prestigio en la vida familiar mostrándose como otros más en el trato con sus hijos, sino usando sabiamente su autoridad natural para formarlos.

La cuarta conclusión es que sucede que el anonimato y la aparente igualdad de las opiniones de los niños frente a cualquier otro en sus intervenciones en los foros «pulveriza el principio de autoridad» (Ruiz-Corbella y De-Juanas, 2015, 106). Si se olvida o niega la autoridad de los padres construida en un contexto de diálogo educativo y se sustituye por la negociación tal y como se produce a veces en la Red, se priva al niño de algo que por edad y falta de experiencia es bueno para él. Cuando ocurre de esta manera la relación paterno-filial se termina por enviciar y, en algunos casos, los niños desarrollan comportamientos hacia sus padres que desembocan en lo patológico.

Una persona puede ser convencida en una interacción en la Red por un razonamiento impecable para, por ejemplo, comprar un objeto o enviar una foto, y, sin embargo, el que realiza la acción no ha ganado por ello necesariamente ni un ápice de autoridad frente al otro. No obstante, en la articulación interna de la autoridad con lo educativo, como se ha dicho de diversas formas en este escrito, lo que tiene más fuerza es el respaldo de la persona que manda en sus acciones virtuosas y su prestigio humano. También en relación al acceso a las redes sociales y la educación lo fundamental e insustituible es el amor coherente y activo del bien, la verdad y la belleza que los padres lleguen a alcanzar, junto al reconocimiento por medio del amor de la dignidad de los educandos. Por eso, como ha quedado puesto de manifiesto, es un error pensar que la fuerza de la autoridad familiar ha de competir con las redes sociales y reside sólo en la contundencia de los argumentos o en la claridad de exposición de las razones. La autoridad de los padres no crece en primer lugar con la lógica argumentativa y la profundidad de los temas de los que hablan con sus hijos, sino principalmente con el ejemplo y el prestigio, fruto del equilibrio entre el amor y la exigencia, que son capaces de desarrollar hacia ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDE, H. (1961) *What is Authority?* New York, The Viking Press.
- ARENDE, H. (2013) *Sobre la Revolución*. Madrid, Alianza.
- BELLE, D. (1989) *Children's Social Networks and Social Supports*. New York, While-Interscience Publication.
- BURBULES, N. (2001) *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Madrid, Granica.
- BURBULES, N. (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, vol. 13, 3-14.
- CARO, L. (2012) La encarnación del yo en las redes sociales digitales. *Revista Telos*, 91. Consultado el 22 de abril de 2015. http://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2012042611500002&activo=6.do.
- CARR, N. (2008) Is Google Making Us Stupid? What the Internet is doing to our brains. *The Atlantic* (julio/agosto), 56-63.
- CORSI, M. (2013) Persona, familia y sociedad. El papel de la educación entre libertad, responsabilidad y diálogo, en IBÁÑEZ MARTÍN, J. A. (coord.) *Educación, libertad y cuidado*. Madrid, Dykinson.
- DOMINGO, R. (1987) *Teoría de la «auctoritas»*. Pamplona, Eunsa.
- D'ORS, A. (1987) *La violencia y el orden*. Madrid, Dyrsa.
- DURÁN VÁZQUEZ, J. F. (2010) La crisis de la autoridad en el mundo educativo. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 28 (4), 171-193.
- ESTEVE, J. M. (1977) *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid, Narcea.
- FOUCAULT, M. (2008) *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA DEL DUJO, Á. y MUÑOZ RODRÍGUEZ, J. M. (2015) Medios de interacción social y procesos de (de-re) formación de ciudadanías. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 85-101.

- GARCÍA-GUTIÉRREZ, J. (2015) El modelo europeo de protección a la infancia en Internet. Del cuidado a la responsabilidad. *Teoría de la Educación*, 27 (1), 119-136.
- GIDDENS, A. (1990) *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ, V. y JOVER, J. (2015) Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos. *Educación XXI*, 18 (2), 1-23.
- GUARDINI, R. (1963) *El Poder*. Madrid, Guadarrama.
- HAMPTON, K.; RAINIE, L.; LU, W.; DWYER, M.; SHIN, I. y PURCELL, K. (2016) Social Media and the «Spiral of Silence». *Pew Research Center*. Consultado el 15 de junio de 2016. <http://www.pewinternet.org/2014/08/26/social-media-and-the-spiral-of-silence/>.
- HAN, B. (2012) *La sociedad del cansancio*. Barcelona, Herder.
- HAN, B. (2014) *El enjambre*. Barcelona, Herder.
- HILDEBRAND, D. (2003) Escritos sobre autoridad y educación. *Educación y Educadores*, 6, 169-200.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1974) La manipulación y el hombre contemporáneo. *Revista de Estudios Políticos*, 195-196, 209-220.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1991) El sentido crítico y la formación de la persona, en *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria*. Madrid, Rialp, 201-225.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. y FUENTES, J. L. (2015) Aprendizaje ético-cívico en entornos virtuales: presentación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 25-32.
- KHOLBERG, L. (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa.
- LENHART, A.; PURCELL, K.; SMITH, A. y ZICKUHR, K. (2010) Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults. *Pew Research Center*. Consultado el 17 de junio de 2016. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED525056.pdf>.
- LOCKE, J. (2012) *Pensamientos sobre la educación*. Madrid, Akal.
- MARITAIN, J. (2006) *Tres reformadores. Lutero-Descartes-Rousseau*. Madrid, Encuentro.
- MARTÍNEZ, Y. (2014) Redes Sociales y TIC en educación superior. *Historia y Comunicación*, 19, 63-71.
- MCINTYRE, A. (2007) *After Virtue*. Indiana, University of Notre Dame Press.
- MONTESORI, M. (2013) *El método de la pedagogía científica*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- ORTEGA y GASSET, J. (1981) *España invertebrada*. Madrid, Alianza.
- ORTEGA y GASSET, J. (2006) Ideas políticas, en *Obras Completas*, tomo III. Madrid, Taurus.
- PETERS, R. S. (1966) *Authority, Responsibility and Education*. New York, Paul S. Erikson.
- PIERELLA, M. P. (2014) La autoridad profesoral en la Universidad contemporánea. Aportes para pensar las transformaciones del presente. *Perfiles educativos*, vol. XXXVI, 145, 140-155.
- REYERO, D. (2013) La educación familiar paradigma del cuidado, en *Educación, libertad y cuidado*. Madrid, Dykinson.
- RIVERA, A. (2002) Crisis de autoridad, sobre el concepto político de «autoridad» en Hannah Arendt. *Revista de Filosofía*, 26, 87-106.
- ROUSSEAU, J. J. (2005) *Emilio o de la educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- RUIZ-CORBELLA, M. y DE-JUANAS OLIVA, A. (2015) Redes Sociales, identidad y adolescencia: nuevos retos educativos para la familia. *Estudios Sobre Educación*, 25, 95-113.
- SENNETT, R. (1980) *Authority*. New York, Alfred. A. Knopf.
- SIMON, Y. (2008) *Una teoría general de la autoridad*. Madrid, Caparrós.
- SPAEMAN, R. (2005) Confianza. *Revista Empresa y Humanismo*, IX, 131-148.

- STEINER, R. (2000) *El estudio del hombre como base de la pedagogía: fundamentos de la educación Waldorf*. Madrid, Rudolf Steiner.
- TEDESCO, J. Los pilares de la educación del futuro. Consultado el 10 de febrero de 2015. <http://oei.es/noticias/spip.php?article521>.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2012) Posibilidades de una educación democrática y cívica. *Aosma*, 15, 1-9.