

inventio

La génesis de la cultura universitaria en Morelos

Año 16, núm. 38, marzo-junio 2020

ISSN: 2007-1760 (impreso) 2448-9026 (digital) | DOI: [10.30973/inventio/2020.16.38/2](https://doi.org/10.30973/inventio/2020.16.38/2)

PENSAMIENTO UNIVERSITARIO

Sobre el poder y la identidad docente

Edgar Daniel Anaya Torres

ORCID: [0000-0003-4879-2089/danielanaya_189@yahoo.com.mx](https://orcid.org/0000-0003-4879-2089/danielanaya_189@yahoo.com.mx)

Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)

RESUMEN

El trabajo tiene como objetivo describir, en sentido teórico interpretativo, la forma en que los docentes, al asumir su identidad, adquieren un conjunto de narrativas, conductas y prácticas que funcionan como brújula para actuar dentro de su labor en la vida cotidiana; dicha identidad, se encuentra trazada por el momento histórico, social, político; y tienen un impacto en el trabajo cotidiano docente. Para explicar este punto se utiliza una metáfora que entrama diferentes momentos desde la modernidad a la posmodernidad. El apartado teórico define a la identidad desde Theodor Adorno, para unirlo con el concepto de poder de Michel Foucault, y contextualizarlo con la vida cotidiana a partir de Agnes Heller. Para abordar el problema, se realiza una revisión teórica con una búsqueda epistémica, se utiliza como unidad de análisis la identidad, y como categorías: discurso, poder, lenguaje y vida cotidiana. En la discusión se construye un andamio de elementos teóricos para proponer puntos de fuga, lo cual implica encontrar espacios donde la identidad docente rompa mediante creatividad, narrativas, estética, para generar la posibilidad de resignificar la práctica docente desde la reconstrucción de subjetividades.

PALABRAS CLAVE

identidad; discurso; poder; práctica docente; vida cotidiana; subjetividad

Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Secretaría Académica
Dirección de Publicaciones y Divulgación
inventio.uaem.mx, inventio@uaem.mx

Introducción

Este trabajo tiene por objetivo describir, en sentido teórico-interpretativo, la forma en que los docentes, al asumir su identidad, adquieren un conjunto de narrativas, conductas y prácticas que les sirven como brújula para actuar dentro de su labor en la vida cotidiana. Esta identidad se encuentra trazada por el momento histórico, social y político, y tiene un impacto en el trabajo cotidiano docente. Para explicar este punto se utiliza una metáfora que abarca diferentes momentos desde la modernidad hasta la posmodernidad.

Desde este orden de ideas se propone que, en la modernidad, la identidad funge como una brújula que permite orientar el actuar en los procesos de interacción social; a su vez, se concibe al sujeto como uno flexible y en construcción (Crespo y Serrano, 2012): “El yo está penetrado por elementos sociales, históricos y, por tanto, ideológicos. Igualmente, no es posible la integración del yo, sino que hemos de hablar de un yo multidimensional y descentrado” (Revilla, 2003, p. 54).

Considerando lo anterior, y con el objetivo de generar una explicación más sucinta, se propone la siguiente metáfora: imaginar al docente como un *valeroso hidalgo*, luchando contra molinos de viento, sin entender que los dragones nunca han existido; gallardo este ser humano, dispuesto a dar la vida por sus nobles convicciones. Sin embargo, en la cosmovisión modernista, este valeroso hidalgo corre peligro, debido a que deja de ser un ser pasional para convertirse en un ser racional (Giddens, 2004), lleno de ingeniosas explicaciones y de causas eficientes, falto de alquimia y lleno de ciencia; experimentando las posibilidades que el mundo le ofrece por su circunstancia de ser racional. Pero, llegados a la posmodernidad —y esto es sólo un supuesto—, en las condiciones vigentes, las personas existen en un estado de construcción y reconstrucción permanente: es un mundo en el que todo puede ser negociable (Lipovetsky, 2010). Este valeroso hidalgo deja de ser valeroso —y deja de ser hidalgo!— para convertirse en una suerte de hombre saturado, sometido a relaciones múltiples, entrelazado a los tumultos de información cierta o incierta y adaptándose a las condiciones laborales que el mundo social le demanda (Galaz, 2015).

En un escenario donde la calidad educativa es traducida en flexibilidad laboral, como lo es la posmodernidad, la identidad es el espacio psíquico para que las condiciones sociales, económicas y políticas que giran alrededor del sujeto se interioricen. Resulta necesario, entonces, problematizar la construcción de la identidad docente dentro de la vida cotidiana ante la flexibilidad laboral. El supuesto que se propone aquí es que la formación de subjetividades produce un prototipo de identidad, y ésta a su vez genera un conjunto de narrativas, conductas y prácticas, de tal manera que los profesores que la toman, y dependiendo de un momento social, histórico y político específico interiorizarán formas de ser, percibir y actuar dentro de su práctica laboral (Fardella y Sisto, 2015).

El problema planteado engloba la identidad, el lenguaje y la producción de subjetividades contenidas en la vida cotidiana, ya que se busca decantar esta formación para atraerla a la posmodernidad, donde las características que la configuran se encuentran contenidas como en una carta de restaurante, y el sujeto, dependiendo de su capital social, económico y cultural, tiene un margen amplio o pequeño de elección, puesto que “los hombres —en su particularidad— se adaptan a las formas sociales que sus fuerzas productivas hacen nacer cada vez concretamente” (Heller, 2002). Por otra parte, se atrae a este escenario la vida cotidiana, entendida como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 2002).

Los elementos expuestos en el párrafo anterior se activan para construir el armazón, y así, arribar al objeto concreto: la producción de sujetos a partir de la formación de subjetividades, a través de la identidad, en el escenario la vida cotidiana, con la finalidad de interiorizar y aceptar como *normales* las condiciones laborales del actual momento histórico (Crespo y Serrano, 2012). Para Holloway (2007), existen las identidades constitutivas, que se traducen como una brújula que indica hacia dónde ir o hacia dónde no ir, lo que se puede decir y lo que no se puede decir; más aún, lo que se puede pensar y lo que no se puede pensar (Raffin, 2008).

Así, la identidad y la formación de subjetividades se entienden dentro del contexto de la flexibilidad laboral (precarización laboral). Ante las transformaciones ocurridas después de las crisis de los años ochenta y la entrada del neoliberalismo como modelo a seguir (Vázquez, 2015), se inició un cambio profundo en la manera de concebir y llevar a cabo la labor docente. Como resultado de esta transformación aparecieron diferentes tipos de contratos, unos de carácter desregularizado, otros como sistemas por hora-clase, que se sumaron a la construcción de la identidad, la cual se vuelve flexible para poder formar parte de un trabajo que demanda sujetos flexibles (Sisto y Fardella, 2008).

Al mismo tiempo, hay elementos que se encuentran contenidos dentro de este proceso: los repertorios narrativos y conductuales, los cuales permiten al sujeto entenderse dentro de la realidad social, económica y laboral, las condiciones, los reglamentos y las leyes, y así se produce la normalización de la precarización laboral. Lo anterior se traduce de la siguiente manera: a partir del sujeto que decide trabajar como docente y del escenario que demanda flexibilidad, la identidad se carga de un conjunto de repertorios narrativos y conductuales, que funcionan como catalizador entre el sujeto y el contexto que le tocó vivir (Crespo y Serrano, 2011). Esto impacta en la práctica de los docentes dentro de las escuelas, lo cual cobra sentido si se piensa que el estado actual de la educación ha cambiado de la rigidez del sistema disciplinar hacia un proceso de personalización flexible, donde se premia al individuo con una posibilidad de interacción directa con la información; un proceso de autogestión del aprendizaje (que no del conocimiento), trabajo independiente, evaluación y autoevaluación (Lipovetsky, 2010).

Los efectos de esta construcción son los siguientes:

- Relaciones docente-alumno de carácter efímero.
- Producción intelectual y académica a través de la inmediatez, a partir de las demandas económicas e institucionales.
- Reproducción del conocimiento centrado en procesos de individuación, a partir del modelo económico capitalista, que pone al centro pautas de certificación con base en la eficacia y la eficiencia (modelo de competencias).
- Construcción de modelos educativos centrados en la adaptación al modelo económico.

Estos efectos son el resultado de un conjunto de procesos de diferente índole, pero que mantienen la idea de poner a sujetos autorregulables, que generen un desarrollo de carácter individual con el conjunto de desregulaciones en todos los ámbitos de la vida (Fardella, 1995), para lo cual se generan discursos que se reproducen dentro del proceso social y cultural.

Un ejemplo desprendido desde la psicología se encuentra en Merani (1973), quien desarrolla la idea de que *se construyen* sujetos y se propician procesos de enajenación del ser humano para poder insertarse en el sistema productivo. Una muestra clara de lo anterior es la que el mismo autor utiliza para describir lo que denomina ingeniería humana (*human engineering*), a través del axioma utilizado por Taylor: la persona correcta en el lugar correcto (*the righth man in the righth place*). Sin embargo, responde Merani (1973):

El hombre que se requiere en el lugar que se requiere es prácticamente necesario crearlo porque la naturaleza humana difícilmente responde por entero a las necesidades de la industria, que son variables, caprichosas y supeditadas al ritmo de los procesos de producción (p. 159).

Discusión (una entelequia de conceptos)

Se describirá, a manera de introducción, el concepto de identidad desde una óptica de carácter filosófico. Se tomará a Theodor W. Adorno (2001) como referencia. Es necesario decir que se parte de la idea de que la identidad es todo aquello dado, todo lo pensado. Lo anterior se establece a partir del *principio de identidad*, es decir: "A es A, no dice sólo que todo A es él mismo lo mismo, sino, más bien, que cada A mismo es consigo mismo lo mismo. En la mismidad yace la relación del 'con', esto es, una mediación, una vinculación, una síntesis: la unión de una unidad" (Heidegger, 1990).

Como resultado, la identidad aparece en el desarrollo de la historia del pensamiento occidental con el carácter de unidad. Pero ¿por qué recorrer el camino recorrido por Adorno y no el de Heidegger en su versión de la identidad y la diferencia? Porque el camino que recorre Adorno va al centro de la posibilidad de lo no pensado, no vive en el centro, se dirige a

pasos por momentos difíciles de seguir; pero si la identidad es lo ya pensado, no lo es en el sentido de Heidegger (1990) sobre la metafísica, sino que “ruptura y revuelta, fragilidad e incertidumbre, y apertura y dolor están en el centro del pensamiento de Adorno: y por eso es tan emocionante” (Holloway, s.f.).

Para establecer un hilo conductor que permita consolidar esta idea, se parte del supuesto de que “pensar quiere decir identificar”; pero lo pensado desborda el pensamiento (Heidegger, 1990), eso que opera en un subterfugio de la identidad, que escapa de las cadenas que tiende la subjetividad a través de la reproducción social y la enajenación, donde el progreso de la unidad social se cobra su precio en el ámbito de la vida y de la conciencia y privacidad individual. Pero esto se hace legible sólo cuando se define el progreso en los términos estrictos de aumento en el poder de dominación (Baselga, 2009).

Así, el sujeto ya no debe imponerse una identificación de sí mismo para no perderse; sin embargo, cuando Arendt (2005) habla de un *animal laborans* sometido a sus necesidades vitales, las cuales lo llevan a adaptarse a una función dentro del organigrama de la división del trabajo, se convierte en un ente enajenado, lo cual lo pone tan impotente, antes así como ahora, con respecto al mundo que se presenta dado, sea éste la naturaleza o la sociedad. O como menciona Bonfeld (2007): la esencia humana de la existencia ya no es más del ser humano, sino más bien un mundo trascendental de estructuras, un mundo que está más allá de nuestra comprensión y un mundo que impacta en las relaciones sociales a través de principios invisibles (pp. 37-79).

Por lo anterior, se busca “un desgarramiento que interrumpa el hilo de la historia, y sus largas cadenas de razones (discursos), para que un hombre pueda ‘realmente’ preferir el riesgo de la muerte a la certeza de tener que obedecer” (Foucault, 1999), que en palabras de Adorno (2001) sería: “el pensamiento es, por su misma naturaleza, negación de todo contenido concreto, resistencia a lo que se le impone”, de lo cual se desprende un camino que va a la no identidad, que es creatividad, que parte de cualquier lugar y va hacia ningún lado: “la identidad es la negación de la creatividad: allí todo es” (Holloway et al., 2007).

Para entretejerlo se establece que, en suma, la profesión docente, en su intención y tal vez no en su realización, busca una fuga donde la no identidad sea posible, o establecer los caminos para ello; donde el sujeto rompa en huida hacia un lugar incierto e indecible, donde no se encuentre subordinado a la síntesis o a la identidad, donde ya no sea parte de una constelación de poder que prolonga la forma abstracta material y simbólica de la dominación. Por todo lo anterior, por qué no pensar la educación y la práctica docente y estudiantil como un modelo que no se identifique consigo mismo y, con ello, subordinado a la identidad. Caminar, entonces, a realizar una crítica dirigida a desmontar la forma de poder y de dominación que encierra y encubre el concepto como expresión del principio de identidad (Holloway et al., 2007).

Para continuar, se expondrá una metáfora para traducir al docente en esta discusión: piense en un ángel caído, quien al estar en el mundo de los hombres y ser “ser en el mundo” (Heidegger, 1990), se identifica con la humanidad; a pesar de tener un carácter sublime y conocer la eternidad, se identifica para sobrevivir, deja de voltear al cielo y relega su carácter sublime, lo olvida, pero no lo pierde. Se queda en algún subterfugio de sí, y comienza a pensar de la misma forma que los hombres: se identifica con ellos, se refleja con lo que ellos dicen sobre el amor, el trabajo, el sufrimiento... en resumen, la realidad ya hecha. Se identifica y conforma con lo que del mundo emana. No hay posibilidad para pensar fuera de los hombres, más aún, este ángel tiene necesidad de vivir, comer, trabajar, ser; está esclavizado por ella, y esta servidumbre es inherente a las condiciones de la vida humana (Arendt, 2005).

Un ángel que olvida el *qué es* y comienza a preguntar por el *quién es*, y se responde a través de los discursos que de su función o funciones se desprenden, y el mundo es donde realiza dichas funciones para sobrevivir: ora obrero, ora empleado, ora profesionalista, ora esposo, padre, amigo o docente, y con todo ello, con todos los discursos que discurren de la realidad humana, este ángel comienza a asumir las condiciones humanas y comienza a ser humano.

Pero el ángel mismo es una contradicción en el mundo de los hombres, es la contradicción, es lo no idéntico, como una representación de la conciencia consecuente de lo no idéntico (Adorno, 2001). El ángel hasta aquí ha olvidado su lengua —si es que esto existe—, y ahora tiene el lenguaje de los hombres para tratar de responder a la tensión que existe entre lo sujeto y lo objeto. Tiene conceptos, busca en círculos en el lenguaje de los hombres la respuesta al *quién es* y ya se ha olvidado de la búsqueda del *qué es*: “En lugar de eso, participa en la modernidad como coartada del ente que el ser trascendía y que sin embargo se supone que se protege en éste” (Adorno, 2001, p. 82). Busca, a través de la subjetividad, encontrar ese algo y busca encontrarse: “pero puesto que la subjetividad difícilmente puede pensar sus mediaciones fuera del mundo, desea retroceder a niveles de conciencia anteriores a la reflexión sobre la subjetividad y la mediación. Esto no se logra” (Adorno, 2001, p. 83).

Al desplegar un pensamiento identitario, este ángel es parte de una relación social basada en relaciones de poder y en la jerarquía, de tal suerte que la producción conceptual que este ángel haga derivará en ideología, en una subjetividad del poder (Hollaway et al., 2007). Con esto último, se lanzan los amarres para definir que la identidad es lo mismo consigo mismo; dicho concepto no es atemporal, se fragmenta, se mueve y diversifica, como consecuencia de la posmodernidad (Giddens, 1997). Por ende, se piensa que ésta no pierde su esencia como lo ya pensado, más bien se diversifica y, al mismo tiempo, se entromete en una producción de subjetividades, de la cual se desprende un sinnúmero de identidades personales, nacionales, laborales, sociales (Argemí, 2014).

Ahora bien, para la finalidad del objetivo expuesto, el poder es la entidad que permite, mantiene y construye al docente; a su vez, éste permite, mantiene y construye al poder, y al

mismo tiempo, se reproduce en su sentido social con los otros, como una red cargada de significados que son una constante a lo largo de la historia, en un devenir discursivo con elementos de normalización, que codifica la realidad dependiendo del fragmento que se narra, esto es: el poder no es esencialmente represivo, puesto que “incita, suscita, produce”; se ejerce más que se posee, puesto que sólo se posee bajo una forma determinable (clase) y determinada (Estado); pasa por los dominados tanto como por los dominantes, puesto que pasa por todas las fuerzas en relación (Deleuze, 2016).

En palabras de Ende (2007) sería:

En cuanto te llegue el turno de saltar a la Nada, serás también un servidor del poder, desfigurado y sin voluntad. ¿Quién sabe para qué les servirás? Quizá, con tu ayuda, harán que los hombres compren lo que no necesitan, odien lo que no conocen, crean lo que los hace sumisos o duden de lo que podría salvarlos. Con vosotros, pequeños fantasiosos, se harán grandes negocios en el mundo de los hombres, se declararán guerras, se fundarán imperios mundiales (p. 103).

A partir de lo anterior se puede afirmar que el poder genera la impresión de totalidad, pero de la misma forma que en *La historia interminable*, falta alguien que le dé otro nombre, que pueda ver desde fuera de los linderos establecidos. Así, en la práctica docente, se encuentran elementos fuera de los discursos estructurales, fuera de lo que se debe pensar, fuera de lo que debe ser el docente, fuera de la calidad y la evaluación, que marcan puntos de fuga que permiten resignificar la labor.

Por último, se obtiene el siguiente supuesto: si los destellos de creatividad agrietan o fracturan la vida cotidiana, hay que partir de la siguiente reflexión: el lenguaje es pensamiento (Benjamin, 2003), y el pensamiento desborda al pensamiento mismo (Adorno, 2001). Se cree en la premisa del discurso (Foucault, 2009) como lo que dibuja los límites, lo que pone las rejas a la *jaula de hierro* y que contiene la *vida cotidiana* (Heller, 2002). Y si el lenguaje es pensamiento que desborda y el discurso es lo que limita, es lo ya pensado, es la identidad contenida en la vida cotidiana, existen posibilidades para generar puntos de fuga en elementos como la creatividad, la experiencia estética y la no identidad.

Conclusiones

Los destellos de creatividad no se encuentran en el análisis lineal o de orden empírico, y de seguir un análisis lineal, se puede cometer el error metodológico de encontrar lo deseado. Por ello se plantea un modelo teórico, donde se apuesta por un presentimiento de la posibilidad de lo no pensado, de la no identidad, de eso que se mantiene indecible, fuera de los linderos del discurso.

Piénsese en una telaraña donde cada punta tiene un nombre y de ese nombre se desprende un hilo —aquí se denominará discurso—, y que al llegar al centro y previo a llegar se comienza a entretejer con otras líneas (discursos). Estas líneas emanan del sistema y las estructuras se despliegan a partir del contacto humano. Así, “la humanidad pasa a ser, un recurso para la reproducción social” (Bonfeld, 2007, p. 43). Lo importante del presente proyecto es explicar esta telaraña, explicar la forma en que ella se crea y recrea, sin un punto de origen o fin, la cual mantiene no sólo contenido al sujeto: lo usa como un “recurso para la reproducción de principios invisibles” (Bonfeld, 2007, p. 43). Se necesita, entonces, un modelo teórico que permita explicar esta condición, *poder* o *capital*; que permita caminar en derredor de la realidad.

El docente y su formación se encuentran sometidos a diferentes formas dentro de la realidad social y el conjunto de discursos que la recubren. Sin embargo, se piensa en un posibilidad donde genere para sí y para otros desgarramientos en el hilo de la historia, un conjunto de puntos de fuga, subterfugios donde se pueda pensar fuera de los linderos; para que dote de cajas de herramientas a esos otros (alumnos), puesto que:

Si los poderes no son en ellas ‘absolutamente absolutos’, es porque, tras todas las aceptaciones y las coerciones, más allá de las amenazas, de las violencias y de las persuasiones, cabe la posibilidad de ese movimiento en el que la vida ya no se canjea, en el que los poderes no pueden ya nada y en que, ante las horcas y las ametralladoras, los hombres se sublevan (Foucault, 1999, p. 203).

Cabe aclarar que no sólo se piensa la práctica docente en un reduccionismo empírico; más bien es el conjunto de elementos, ya sean narrativos, estéticos, creativos o filosóficos, de carácter indecible e irreplicable, que están contenidos dentro de los procesos educativos.

Referencias

- Adorno, T. (2001). *Minima moralia*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Argemí, R. (2014). La identidad profesional docente: Concepto en constante (re)novación y (re)configuración. Estudio de caso en el Recinto educativo Llars Mundet. *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional, 295-303. <http://hdl.handle.net/2445/50680>
- Baselga, S. F. (2009). *La crítica de la razón en Theodor W. Adorno*. Valencia: Universitat de València, Servici de Publicacions.
- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México DF: Itaca.
- Bonfeld, W. (2007). *El capitalismo como sujeto y la existencia del trabajo*. Argentina: Herramienta.

- Crespo, E. y Serrano A. (2011). Regulación del trabajo y el gobierno de la subjetividad: La psicologización política del trabajo. *Psicol. Soc. Crítica*, 246-263.
- Crespo, E. y Serrano, A. (2012). La psicologización del trabajo: la desregulación del trabajo y el gobierno de las voluntades. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 48, 83-48.
- Deleuze, G. (2016). *Foucault*. México: Paidós. https://monoskop.org/images/1/18/Deleuze_Gilles_Foucault_ES.pdf
- Ende, M. (2007). *La historia interminable*. México: Alfaguara.
- Fandella, C. (1995). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología Social*, 27(1), 68-79.
- Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. *Obras escenciales*. Vol. 3, Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. México DF: Tuquets.
- Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor ¿un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/giddens-anthony-modernidad-e-identidad-del-yo.pdf>
- Giddens, A. (2004). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1990). *Identidad y diferencia*. Barcelona: Antrophos.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Holloway, J. (s.f.). ¿Por qué Adorno? John Holloway. <http://www.johnholloway.com.mx/2011/07/31/%C2%BFpor-que-adorno/#sdfootnotemsym>
- Hollaway, J., Matamoros, F. y Tischter, S. (2007). *Negatividad y revolución. Theodor W. Adorno y la política*. Argentina: BUAP/Herramienta ediciones.
- Lipovetsky, G. (2010). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Merani, A. (1973). *Psicología y Alienación*. Grijalbo.
- Raffin, M. (2008). El pensamiento de Gilles Deleuze y Michel Foucault en cuestión: Las ideas en torno del poder, sujeto y la verdad. *Lecciones y Ensayos*, 85, 17-44.
- Revilla, C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital. Revista Pensamiento e Investigación Social*, 67(4). 54-67.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Rev. Psicol.* 18(2), 59-80.
- Vázquez, M. G. (2015). La calidad de la educación. Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica*, 60(54), 93-124.