



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Básica

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Lengua y Literatura

Legitimación de la acción educativa en el décimo grado de educación general básica de una unidad educativa fiscal cuencana a través de la creación de comunidades de aprendizaje.

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de licenciatura en ciencias de la educación básica

Autor:

Farid Andrés De Janon Galárraga

CI: 0925060469

Simón Orlando Ortiz Ayala

CI: 1202707517

Tutor:

David Olivier Denis Choin

CI: 1754858593

Azogues - Ecuador

2 de septiembre de 2019

Resumen: La presente investigación se realizó en una escuela pública del sur de la República de Ecuador. Los sujetos de estudios fueron 34 estudiantes, de los cuales 28 son mujeres y 6 varones, 14 docentes y 14 padres de familia. El tiempo dedicado a esta investigación fue de 19 semanas correspondientes a las prácticas preprofesionales de octavo y noveno ciclo de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador. Para que las prácticas educativas como se conciben en el Ecuador puedan ser aceptadas por los estudiantes, necesita ser legitimadas. El concepto de legitimidad se elaboró sustentándose en varias teorías sociológicas como las de Habermas, Weber, Durkheim, Freire, Flecha, entre otros. En el marco metodológico se utilizó el enfoque cualitativo y método etnográfico. Los instrumentos de recolección de datos fueron: entrevistas no estructuradas, encuestas y diarios de campo. Los resultados muestran que los sujetos de estudios no están de acuerdo con el sistema educativo. Se concluyó que es necesaria una metodología educativa basada en el diálogo donde las decisiones se tomen por consenso entre el sistema educativo y alumnos, padres y docentes. Se sugiere la creación de una comunidad de aprendizaje como la que propone Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006) para legitimar las prácticas educativas en la forma en que desean los estudiantes.

Palabras claves: comunidad de aprendizaje, legitimación, diálogo, prácticas educativas emancipadoras, relaciones de poder.

Abstract: This research was conducted in a public school in the south of the Republic of Ecuador. The subjects of study were 34 students (of which 28 were women and 6 men), 14 teachers and 14 parents. The time devoted to the research was 19 weeks corresponding to the pre-professional practices of the eighth and ninth cycle of the National University of Education of Ecuador. In order for educational practices, as conceived in Ecuador, to be accepted by students, they need to be “legitimized”. The concept of legitimacy was developed based on several sociological theories such as Habermas, Weber, Durkheim, Freire and Arrow, among others. A qualitative approach and ethnographic method were used in the methodological framework. The data collection instruments were: unstructured interviews, surveys and field diaries. The results show that the subjects of studies do not agree with the educational system. Based on the data analysis, it was concluded that an educational methodology based on dialogue is necessary where decisions are made by consensus between the educational system and students, parents and teachers. The creation of a learning community like the one proposed by Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006) is suggested to legitimize educational practices in the way students want.

Keywords: learning community, legitimation, dialogue, emancipatory educational practices, power relationships.



Introducción.....	5
Capítulo I: Marco teórico	8
1. Poder y legitimación	9
1.1. El modelo sociológico de Émile Durkheim	9
1.1.1. La escuela positiva de Auguste Comte.....	12
1.1.2. El interaccionismo simbólico de Mead	14
1.1.3. La teoría de la acción social de Parsons	16
1.1.4. El sistema social de Luhmann	18
1.1.5. La teoría de la reproducción social de Althusser	19
1.1.6. La teoría del poder de Foucault	21
1.1.7. La obediencia al poder según Scott, y Elster y Mill.....	24
1.1.8. Las prácticas culturales de Pierre Bourdieu	24
1.1.9. La teoría ideológica de Gramsci	26
1.1.10. La teoría del poder de Marcuse	27
1.1.11. La concertación del poder de Arendt.....	28
1.1.12. La sociedad racional de Weber	28
1.1.13. La sociedad moderna según Habermas	31
1.1.14. La pedagogía del oprimido de Paulo Freire	35
1.1.15. La sociedad del riesgo de Beck.....	37
1.1.16. Manuel Castells: poder, contrapoder y participación ciudadana en la sociedad red.....	39
1.1.17. Solucionismo Digital.....	41
1.2. El nuevo realismo de Gabriel	41
1.2.1. La teoría de la posverdad de Daniel Gamper.....	42
1.2.2. La sociedad del futuro según Morozov	44
1.2.3. Calidad educativa	45
1.3.1. La calidad educativa en el Ecuador	45
1.3.2. El enfoque social multidimensional de Tawil, Akkadi y Macedo (2012).....	46
1.3.3. Cheng: la escuela como entorno de aprendizaje.....	46
1.3.4. La elaboración social de los currículos según Amadio, Opertti y Tedesco	47
1.4. Las comunidades de aprendizaje como nueva alternativa de enseñanza.....	48



Capítulo II: Marco metodológico	53
Capítulo III: Análisis de resultados	55
3.1. Análisis de las encuestas a los estudiantes	55
3.2. Entrevista a los docentes	57
3.3. Entrevista a los padres de los estudiantes	60
3.4. Análisis de las entrevistas individuales y grupales a los estudiantes.....	60
Capítulo IV: Propuesta	67
4. Comunidad de Aprendizaje: Red de educación legítima	67
Conclusiones	70
Referencias.....	73
ANEXOS	76
1. Guía de entrevista	76
2. Diarios de campo	77
Tabla #1 Autores: Farid De Janon y Simón Ortiz.....	55
Tabla #2 Autores: Farid De Janon y Simón Ortiz.....	56
Tabla #3 Autores: Farid De Janon y Simón Ortiz.....	57
Tabla #4 Autores: Farid De Janon y Simón Ortiz.....	68



El Ministerio de Educación del Ecuador MINEDUC (2012a) afirma que el propósito de la educación es formar ciudadanos para que puedan vivir en la sociedad de la información, lo que requiere una educación de calidad. Para asegurarse de cumplir dicho objetivo, el sistema educativo incorporó los estándares de calidad educativa para cumplir con los propósitos del currículo. Sin embargo, en el aula de clases los términos sociedad de la información y calidad educativa se usan para motivar a los estudiantes a obedecer las órdenes de las autoridades.

En el aula de clases existen procesos coactivos como los exámenes, exceso de deberes para la casa y evaluaciones sumativas para lograr la obediencia de los estudiantes. Algunas de las causas de este problema son la presión ejercida sobre los docentes para que desarrollen todas las destrezas con criterio de desempeño presentes en el Currículo Ecuatoriano (2012) y cumplan así con el perfil de salida del Bachillerato General Unificado. Las consecuencias de este problema es el temor que sienten los estudiantes cuando tienen que cumplir las evaluaciones descritas.

Existe desinterés de los estudiantes hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje porque consideran que los contenidos socializados no tienen utilidad para su vida profesional. Los estudiantes también manifestaron que consideran inútiles los contenidos del currículo ecuatoriano (2012) porque son relativos en las actuales condiciones sociales cambiantes. Esto genera conductas agresivas, aburrimiento, incumplimiento de tareas, etc., visibles a diario en y fuera de las aulas.

Gabriel (citado en Carbajosa, 2019) y Gamper (2019) afirman que contexto social no garantiza condiciones de seguridad emocional cuando la cantidad y velocidad con la que circula la información en la actual sociedad. En este mismo sentido, la actual sociedad, denominada por el Currículo ecuatoriano (2012) como sociedad del conocimiento, expone al estudiantado a muchos riesgos, como afirma Beck (2004), como la marginación social o la falta de preparación para tomar decisiones acertadas. La visualización pesimista del futuro conlleva a la búsqueda de alternativas más rentables que la confianza en una educación formadora y fraguadora de oportunidades para asegurar la supervivencia, como puede ser la movilidad territorial. Como afirmaron en las entrevistas, los estudiantes esperan cambios profundos.

La educación no está legitimada en esta unidad educativa porque no cuenta con la aprobación de los estudiantes, actores principales de este proceso según los documentos macrocurriculares del Ministerio de



Educación del Ecuador (MINEDUC). Las propuestas curriculares de nuestro país han sido elaboradas sin la participación de los estudiantes y poca participación real de los docentes y padres de familia. Si bien fueron consultados para la reforma curricular del año 2012 y algunos participaron en grupos focales, el estudiante, que es el protagonista de su propio aprendizaje, no ha sido consultado acerca de las condiciones en las que les gustaría aprender. Los padres de familia y los docentes manifestaron en las entrevistas que sus opiniones deben ser consideradas para construir el currículo.

La sociedad ha experimentado cambios importantes. Cheng (2014) afirma que: “continuamente surgen nuevos productos, nuevos medios de producción, nuevas tecnologías, nuevos mercados, nuevas ideas, nuevas redes” (p.2). Por un lado, la educación no se benefició de estos cambios y, por otro, sufrió sus consecuencias negativas. El mismo autor citado afirma que: la rapidez con la que cambian los contextos de desarrollo ha dado lugar a nuevos problemas sociales, planteando con ello un desafío a las instituciones establecidas. Las condiciones de crisis económicas y humanitarias que aquejan a las sociedades contemporáneas (véase la situación de Venezuela, Haití, por ejemplo) crearon nuevas formas de exclusión social. Los excluidos necesitan un espacio para ser visibles y redefinir su rol, el poder y la legitimidad en la nueva realidad.

Las herramientas que permiten a las personas adaptarse a esos cambios deben ser proporcionadas por la educación. Como afirma Durkheim (2001), históricamente la educación ha reproducido las condiciones de la sociedad, pero reproduce para mantener lo adecuado y también para transformarla si fuera necesario. Durkheim (2001) afirma que la transformación debe estar basada en la ciencia, pero, en la actualidad, las ciencias y la tecnología se convirtieron en instrumentos de control social y no es posible socializarlas a través de la educación, tal como afirma Marcus (2019). La respuesta de la educación debe centrarse en contrarrestar la exclusión social, como afirma Freire (2002).

Desde el apareamiento de las democracias en la sociedad industrial hasta la actualidad, la sociedad inventó nuevas formas de legitimación basadas en el desarrollo de las ciencias. Creó una red de expertos que, según Lukes (2014), están investidos de un poder carismático que podría compararse con los de los profetas y brujos de las épocas primitivas. Los expertos dictan las normas de convivencia en todos los ámbitos sociales. En el caso de la educación, están alejadas de la realidad en la que viven los estudiantes y, por lo tanto, se imponen alternativas de diseño, gestión y evaluación curricular que respondan a las necesidades de los estudiantes que viven en la nueva sociedad o sociedad de la información. La comunidad de aprendizaje es la alternativa para legitimar la educación como se demostrará en esta investigación.

Con el advenimiento de las teorías dialógicas de autores como Habermas, Freire, Castells, entre otros, se abrieron nuevas perspectivas para la educación. El diálogo aspira a reemplazar a la imposición. Para Freire (2002) la liberación de los individuos de la opresión del poder y el desarrollo integral de la sociedad pasó a ser el gran objetivo de la educación, en vez de la obligación de cumplir estándares.

La sociedad industrial dio paso a la que Beck (2004) define como sociedad del riesgo. Las personas viven tratando de defenderse de los peligros que ha creado el progreso. Por esa razón, se vuelven desinteresados debido a la tensión emocional. Gabriel (2019) cree que la tecnología es una ideología de dominación, pero que no cambiará la actual situación de exclusión social.

Ante esta situación, surgen las comunidades de aprendizaje como una manera de organizar el aula. Reproducen las condiciones sociales de la sociedad y permiten que la educación asuma su papel revolucionario. Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2006) afirman que las comunidades de aprendizaje transforman las condiciones históricas en las que se ha desempeñado la educación. Los hábitos, los prejuicios, los deseos, las relaciones interpersonales, las figuras de autoridad y de jerarquías, entre otros, se podrían cambiar para favorecer la adquisición de aprendizajes.

El diseño de comunidades de aprendizaje propuesto por Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2006) se adapta a las necesidades de la sociedad actual. Su metodología de aprendizaje es el diálogo. No está sujeta a condiciones socio culturales, esquemas mentales o sistemas teóricos. Incorpora al aula de clases a los padres y miembros de la comunidad para coeducarse. Las comunidades de aprendizaje educan para evitar la marginación social, que es el principal riesgo de la actual sociedad. (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls 2006).

Pregunta de investigación

Con base en estos fundamentos, surge la pregunta siguiente: ¿Cómo legitimar la acción educativa a través de la creación de una comunidad de aprendizaje en el décimo grado de una escuela fiscal de la ciudad de Cuenca?

Objetivo general

Por tanto, el objetivo general de este trabajo es legitimar la acción educativa de una Unidad Educativa de la ciudad de Cuenca a través de la creación de comunidades de aprendizaje.

Para ello, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar la relación poder - legitimación en la que se encuentra la acción educativa en el aula de clases de la unidad educativa investigada.
- determinar la o las causas de la obediencia; establecer la importancia del diálogo como alternativa de legitimación.
- determinar la legitimación de las prácticas educativas en el décimo grado de la unidad educativa investigada.
- crear la comunidad de aprendizaje con el aporte de estudiantes, docentes, autoridades y padres de familia.
- evaluar y valorar el impacto de esta comunidad en el cambio de percepciones sobre la educación, el sistema educativo ecuatoriano y sus prácticas educativas.

Esta investigación se divide en cuatro capítulos. En el I, se presenta el marco teórico donde se definen y describen los conceptos de legitimidad, poder, calidad educativa y sociedad de la información o solucionismo digital. En el II, metodología, se explica y fundamenta la organización metodológica de la investigación. En el III, resultado y análisis de los resultados, y en el IV, se diseña una propuesta de comunidad de aprendizaje basada en el modelo de Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006).

Capítulo I: Marco teórico

En este marco teórico se hará un resumen de varias teorías sociológicas, resaltando los aportes que dieron al debate sobre los temas de esta investigación. Los fundamentos para este tipo de análisis los proporciona Foucault (2002) quien afirma que un análisis textual debe partir de las relaciones que se establecen entre los enunciados para conocer el pensamiento del autor. No recomienda analizar las regularidades sino las especificidades y diferencias entre los discursos para observar la originalidad o contradicciones.

Los discursos se forman en el devenir de los procesos económicos, sociales e institucionales. Pero es necesario, a veces, sacarlos de ese contexto para hacerlos individuales, describirlos y separar los límites temporales para comprobar su simultaneidad o articulación. No se trata de darles un lugar en un trazado mental



ideal, sino establecer su importancia por lo que tienen de inusual. También, los cambios discursivos se deben analizar para constatar el salto de nivel y los puntos de articulación (Foucault 2002).

1. Poder y legitimación

1.1. El modelo sociológico de Émile Durkheim

El siglo XX trae consigo el nacimiento de la Sociología. Varios autores, con distintas metodologías, se han preocupado de interpretar el comportamiento colectivo o la acción social. Esta época coincide con fenómenos sociales como el crecimiento de las ciudades, el desarrollo de las ciencias y las tecnologías, la masificación de la educación y la consolidación del Estado como unidad de administración política (Brígido 2014). Este es el contexto en el que nace la Sociología como ciencia social.

Durkheim (2001) es precursor de corrientes sociológicas como el funcionalismo y el positivismo. En su teoría sociológica cada individuo o institución social cumple una función para sostener, de manera natural, la cohesión social. El hecho social es la categoría que utiliza para analizar a la sociedad. Define al hecho social como las manifestaciones de la conducta humana colectivas. En la terminología usada por Durkheim (2001), las funciones sociales no son sinónimo de roles y actores sociales como más adelante las usaría Parsons (1982).

Los descubrimientos de las ciencias naturales fueron fundamentales para hacer una ciencia social. Los mecanismos u organismos de la naturaleza revelan un orden que obedece a leyes naturales inmutables. Amparado en este modelo, Durkheim (2001) propuso su sociología como ciencia de la acción social. La única diferencia entre la naturaleza y la sociedad era la categoría moral que Durkheim (2001) entendía como una instancia normativa. Normas y acción social tienen para él una vinculación específica: las normas son producto de las acciones sociales y su función es naturalizar la sociedad. La definición de norma es positiva, o sea, permite el desarrollo integral del individuo.

Durkheim (2001) afirma que los individuos aceptan las normas porque son conscientes de su acción positiva, y la sociedad, como propietaria de las normas, no puede evitar imponerlas. Parsons (1982) cuya teoría se analiza en este trabajo, coincide con Durkheim (2001) al afirmar que el actor social actúa dentro de un marco de referencia de la acción, o sea dentro de la normativa impuesta por la sociedad.

En el modelo de Durkheim (2001) la sociedad es coercitiva porque considera necesario moldear la conducta moral de los individuos. Describe dos clases de sanciones: utilitarias y morales. Las primeras buscan



una corrección de manera mecánica, o sea direccionar la conducta al propósito que corresponde, y las segundas, incorporarlos a la consciencia moral de la sociedad. Giddens (1993) interpreta que “en este sentido, se establece una triple conexión: social, moral, intencional. Esta es la clave para la sociología de Durkheim” (p.76).

Al igual que la naturaleza, la sociedad tiene un mecanismo de autodepuración. Durkheim (2001) explica este mecanismo en estos términos: “La conciencia pública reprime todo acto que las ofende, mediante la vigilancia que ejerce sobre la conducta de los ciudadanos y las penas o castigos especiales de las que dispone” (p.40). La sociedad reprime y vigila, es decir, coacciona para autoconservarse, esa sería su intención o función para mantener el bienestar. Además, agrega: “En otros casos, la coacción es menos violenta, pero no deja de existir” (p.40).

Si en el reino animal existe un mecanismo de reproducción, ¿La educación es el mecanismo de reproducción de la sociedad? Durkheim (2001) reconoce dos mecanismos: “La costumbre colectiva no existe solamente en estado de inmanencia en los actos sucesivos que determina, sino que, por un privilegio del que no encontramos ejemplo en el reino biológico: la educación”. (p.45). Resumiendo: los mecanismos de reproducción serían: la inmanencia y la educación. La inmanencia se puede definir, en este caso, como la tradicionalidad de las prácticas sociales. Entonces se concluye que las personas pueden aprender mediante la normalización de los hechos que experimentan en el grupo.

Durkheim (2001) no encontró en la naturaleza una función similar a la educación, aunque la predeterminación de las funciones de los organismos vegetales era para él lo que después se descubriría como el aprendizaje genético de la naturaleza. Si bien las ciencias no niegan la predeterminación genética cognitiva de los humanos, esta no es decisiva. Por eso, para Durkheim (2001) la educación es una función irrenunciable de la sociedad, que se puede sintetizar en conservar y socializar o reproducir. Pero desde su practicidad es parecida a una ideología porque intenta fijar una representación mental. La reproducción “se expresa de una vez por todas en una fórmula que se repite de boca en boca, que se transmite por medio de la educación y que se fija incluso por escrito” (p.45).

Para Durkheim (2001) todos los comportamientos que la sociedad impone al individuo, mediante el hecho social, son naturales. El proceso actúa de la siguiente manera: “un hecho social es toda manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior” (p.52). Como “exterior” hace referencia a aquella construcción que se realiza en la conciencia colectiva, en contraposición a la conciencia individual. Entonces, al no ser producto de un mandato individual, es natural.

En la teoría de Durkheim (2001) todo fluye naturalmente, incluso el conflicto es solo un paso a la normalización. Entonces, cabe la reflexión siguiente: si la conciencia individual es diferente a la conciencia colectiva, ¿bajo qué condición el individuo acepta la imposición de la conciencia colectiva? Durkheim (2001) hace un ingenioso análisis: “el todo no es la suma de las partes” (p.154). Él considera que el todo es la asociación de las partes. De esa relación nace un sistema que tiene características propias.

Eso explicaría por qué el grupo es un nivel avanzado de codificación de las prácticas individuales. Su análisis se vuelve más ingenioso cuando afirma que la primera naturaleza del hombre es psíquica, pero se vuelve social al asociarse todas las conciencias psíquicas de los individuos. Lo psíquico es interior y lo social es exterior. Basados en este razonamiento, otros teóricos de la sociología como Parsons (1982) identificarán el **yo, el mí, el súper yo** como relaciones de conductas individuales con las colectivas.

Para contribuir al debate de la relación poder - dominación, Durkheim (2001) acepta que entre la sociedad y el individuo existe una relación de poder - sometimiento. Les da a las instituciones la función de ser puntos de distribución del poder, por medio de las cuales la sociedad ejerce coacción a los individuos para que interioricen su legado de tradiciones. Clasifica a la coacción en violenta o no violenta. Un ejemplo del primer caso es el derecho, y del segundo, la educación. El término “violento” tiene una connotación a “reducir opciones,” y el “no violento” a “seducción”. Esto lo considera normal y necesario para mantener el orden y el progreso que son los propósitos de la sociedad.

Para Durkheim (2001) la socialización es iniciación y creación. Su modelo educativo cumple la función social de transmitir las tradiciones e ideas. También en su modelo de sociedad los adultos comparten y transmiten a los iniciados las tradiciones e ideas. No reduce la socialización a una etapa, es decir, no tiene un principio y un fin, no está limitada por la cantidad de costumbres, tradiciones o necesidades. Esto es así porque cree que el hombre no tiene límites en sus necesidades, por lo tanto, su sociología no solamente se ocupa de las necesidades vitales o de la satisfacción de ciertas necesidades.

El hombre también siente la necesidad de manifestar su inconformidad con ciertas normas. A esas reacciones que manifiestan inconformidad, Durkheim (2001) las denomina “estados físicos” (p.152) y afirma que es deseable y lógico que esas reacciones no se fundamenten en sus procesos psicológicos internos, sino en función de lo que la sociedad espera. Ubica el origen de la moral en la generalización de esas conductas lógicas y deseables. Se concluye, entonces, que la moral es producto de la convivencia y surge de forma natural.



En el modelo teórico de Durkheim (2001) las ciencias tienen una función de autocorrección social, y esas correcciones orientan la transmisión cultural hasta lograr un ser nuevo. Hay un ejemplo que pertenece al mismo Durkheim (2001) y se refiere a la importancia que le damos a la educación física: esta se desprende de los descubrimientos que aseguran que es beneficiosa para la salud en medio de un ambiente amenazante.

La lengua es un instrumento de socialización. Al mismo tiempo, representa en la teoría de Durkheim (2001) el medio de coacción porque la sociedad impone su lengua y a través de ella su legado cultural. Pero en esa transmisión de los significados de los signos lingüísticos, observa la certeza de transmitir las tradiciones que garantizan la existencia de la sociedad. Es tan importante la lengua que puede determinar el pensamiento. Aquí se encuentra la génesis de las teorías estructuralistas que afirman que el conocimiento se estructura entre el individuo y los símbolos culturales.

A través de la historia el hombre se ha sometido ante un poder superior tal como ha pasado con la religión. En el caso del modelo sociológico planteado por Durkheim (2001) el poder de la educación somete al individuo mediante todo el bagaje de conocimientos que dispone y el hombre acepta esa dominación como posibilidad de autorrealización y formación.

La coacción impone los modos de hacer y de ser. Según Durkheim (2001) la sociedad ha llegado a conformar una cierta estructura política gracias a que sus órganos o segmentos interactúan de forma habitual como en las estructuras de la naturaleza. Así, pone como ejemplo los aspectos jurídicos, arquitectónicos, las modas y otros, pueden combinar características más y menos consolidadas, pero que forman parte de la vida de las personas. Tal como está concebida la sociedad en el pensamiento de Durkheim (2001) promueve un sistema ingenuo o paternal, que reprime para corregir y siempre logra ese propósito. Foucault, Habermas, Bourdieu y otros, por su parte, destacan intenciones menos paternalistas en el poder.

1.1.2. La escuela positiva de Auguste Comte

Comte (1999) afirmaba que solo las religiones justifican el poder que ejercen sobre las personas. Pero cuando una teoría científica, como en caso del positivismo que él creó, puede sustituir a la religión es justo que sea obligatoria para toda la sociedad. Todas las instituciones del Estado debían adoptar características



determinadas para formar la sociedad positiva. La escuela positiva debía enseñar el humanismo y la solidaridad que enseña la religión, pero se debía rendir culto a la ciencia. El Estado sería el encargado de imponer esa teoría a través de la educación.

En esta concepción se nota el carácter reproductivo o transmisor de la educación. Comte (1999) reconoce que, en la historia de la humanidad, el hombre ha buscado el principio creador de todas las cosas. Encontrar este principio es el primer paso para que la educación lo reproduzca. En ese propósito, la humanidad ha pasado por tres regímenes, estados o sociedades: “teológico, metafísico y el estado actual, positivo” (p.7). En el primero, ese principio era Dios; en el segundo, la esencia o el ser; y en el tercero, la ciencia. Este último es el ideal, donde el hombre logra la existencia verdadera gracias a la sociedad.

En el régimen positivo, el fin de la filosofía es promover los vínculos sociales para hacer posible la solidaridad social. La felicidad es la búsqueda permanente del bien de todos, privilegiando lo social sobre lo individual. Afirmaba, además, que las posibilidades amplias de conseguir la felicidad y el desarrollo llevan al hombre, de forma natural, a corregir sus instintos para no suscitar conflictos sociales y que en este ejercicio permanente nace el instinto social.

En su teoría existe un claro biologismo. El hombre es solo un individuo más en la especie humana. El individuo no puede trascender sus atributos o características personales ni sus deseos. Las necesidades de la especie obligan al individuo a colaborar y a sacrificarse. Pero por influencia de la filosofía positiva siempre la especie conservará sus atributos de sociabilidad e inteligencia.

Para Comte (1999) cuando las personas viven bajo el régimen positivista toman decisiones acertadas, tanto en lo personal como en lo institucional. Y en caso de existir anarquía científica la escuela debe sancionarla. Es obligación de la escuela mantener el orden político, social y moral. Las posibles amenazas a este orden provienen de la especialización de las ciencias. Por eso, pedía que la educación fuera integradora considerando que todos los grupos sociales tienen la potencialidad de alcanzarla.

Este tipo de educación, según el autor, corregiría la relación obrero – capitalista. Ambas clases sociales tendrían un vínculo espiritual que los acercaría a una convivencia armoniosa. Además, las personas de clase popular se verían beneficiadas con este tipo de educación porque satisface su curiosidad empírica. Creía que las clases populares son más cercanas a las preocupaciones de la vida real que a especulaciones metafísicas.

Comte (1999) asume la misma posición de Durkheim (2001) al afirmar que el poder es coacción y es ejercido por la sociedad. Ambos autores diferencian individuo y sociedad. El individuo vive para contribuir al cumplimiento de las necesidades de la sociedad. La conducta que se desvía de este propósito es anormal. Incluso creen que el conflicto tiene la función de normalizar las conductas. Para ellos lo normal es lo que hace la mayoría. También Comte (1999) y Durkheim (2001) consideran que la sociedad crea las normas morales que luego se convierten en legales e institucionales, como puede ser el Estado. En la actualidad existe la necesidad de legitimar los hechos consumados por el poder porque existen intereses de grupos que afectan a toda la sociedad.

1.1.3. El interaccionismo simbólico de Mead

La teoría de Mead (1982) es conocida como conductismo social o como interaccionismo simbólico. Mead (1982) llevó la sociología al campo de la psicología social. En lo fundamental, su teoría afirma que el hombre se convirtió en ser racional cuando se hizo un ser social. Para Mead (1982) el ser social es el que, a través de la reflexión, aprende a ponerse en el lugar del otro para mantener una comunicación universal que le permite evitar los conflictos. Es decir, aprende a adaptar su conducta a las conductas colectivas.

Este autor también le da a la comunicación la función de cohesión social. Para él no existe una convivencia pasiva en la comunidad. La importancia que le otorga a la comunicación universal consiste en que a través de ella todos los miembros de la sociedad otorgan el mismo significado a los símbolos.

La teoría de Mead (1982) responde al conductismo social porque sostiene que la relación entre el organismo y su medio está explicada por estímulos sociales, y que la conducta puede ser controlada. Su conductismo no es condicionado como el de Watson. En la teoría de Mead (1982) el organismo tiene una sensibilidad o inteligencia que le permite seleccionar los estímulos para adaptarse a los comportamientos colectivos. En esa relación entre el organismo y su medio, le atribuye la emergencia de la conciencia para informar de los caracteres del estímulo.

El conductismo de Mead (1982) le otorga al organismo la inteligencia de preparar una respuesta una vez que eligió el estímulo y siempre la respuesta crea un ambiente adecuado para mantener vivo al organismo. Por eso, Mead (1982) la denomina “acto social” (p.223). Explica esta tendencia compleja que sigue el siguiente proceso polifacético: empieza con la elección del estímulo, la emergencia de la conciencia, la elección de la



actitud adecuada que se manifiesta en gestos que envían un mensaje al estímulo, luego se analiza la respuesta del estímulo para preparar la actitud adaptativa que corresponde, y así hasta terminar el acto comunicativo.

Otra de las diferencias del conductismo de Mead (1982) del conductismo clásico es la relación entre lo psíquico y lo biológico. Para Mead (1982) lo psíquico no es paralelo a lo biológico: se forma en la interacción social y en este acto comunicativo surge la persona, es decir un ente socialmente reflexivo y consciente. A la formación de la persona le otorga la influencia del Yo, el Mí y El otro social. El Mí, que es el ser social que se ha interiorizado, ejerce control social sobre el yo, que es el ser particular, no socializado. El Yo representa al organismo, que inicia el acto social, recibe la Influencia del Mí para que sus reacciones o respuestas sean sociales. El Otro Social son los demás o la sociedad.

Sostiene Mead (1982) que la conducta de una persona se adapta a la conducta de los demás. Cada organismo reacciona de forma diferente, pero existen actitudes que son comunes a todos los miembros de la sociedad y tienen el mismo significado. En la teoría de Mead (1982) el acto comunicativo empieza a través de gestos o emociones que se convierten en símbolos culturales.

Mead (1982) explica que la existencia de las personas tiene significado en relación a la sociedad. Por eso, afirma que no se puede considerar a las personas como esclavos porque su tendencia a vivir en sociedad es natural. En este orden, las estructuras sociales serían legítimas y no necesitarían un poder que ordene a las personas. El conflicto tiene su origen, según Mead (1982) cuando el Yo no ha sido controlado por el Mí, entonces tiene la tendencia a desarrollar conductas antisociales, la más peligrosa de estas conductas es el deseo de superioridad. Por esta razón cree que una clase social o persona se siente con derecho a sojuzgar a los demás por la supuesta virtud de la superioridad.

Para Mead (1982) el papel de la educación es estimular al individuo para hacerlo autoconsciente, reflexivo, con un desarrollo integral en el que no tienen lugar las especializaciones. Considera a la escuela como un resumen de las actitudes de la sociedad. La idea que debe guiar a la escuela, sostiene, no es llenar al estudiante de conocimientos sino hacerlo trascendente para formar una nueva sociedad y formarlo como un hombre nuevo.

En esta teoría aparece la adaptación como mecanismo que mantiene el orden social. Este tipo de adaptación se diferencia de la propuesta de Darwin porque el medio no es determinante sino la capacidad de elección del organismo, que se guía por los símbolos culturales colectivos. Aparece también la conciencia que se forma en la comunicación entre el estímulo y el organismo. Esta sirve como información para facilitar el criterio



de elección. Si bien el organismo puede elegir la conducta social adecuada, no tiene posibilidades de fallar porque elige consciente e inteligentemente.

La teoría de Mead (1982) y Parsons (1982) describen una sociedad justa y convencional por naturaleza. Pero, como afirma Lukes (2014) la cultura también ha formado valores como la percepción de la injusticia y eso ha hecho que el supuesto orden natural convive con la aceptación natural y fingida al mismo tiempo. Esta teoría no podría explicar los cambios sociales que se han originado a través de protestas violentas y que no han sido producto de la superioridad sino de la justicia, por ejemplo, el derecho a la educación gratuita o el derecho al voto femenino.

1.1.4. La teoría de la acción social de Parsons

Parsons (1982) llamó a su propuesta teoría de la acción social. Este nombre tenía la intención de diferenciarla de las teorías conductistas clásicas, del utilitarismo y del positivismo. Para él conducta es toda reacción condicionada causada por un estímulo, y acción es un conjunto de respuesta ordenadas y razonadas. Su teoría trata de explicar todos los sucesos sociales a través de su descripción de la sociedad como un sistema donde todo funciona de acuerdo a sus propias leyes y donde el individuo puede satisfacer sus necesidades individuales y colectivas.

Parsons (1982) considera a la sociedad como un sistema. Es decir, funciona de acuerdo a sus propias leyes de conservación y reproducción. Subdivide al sistema en cuatro sistemas de acción, ordenados de superior a inferior: cultural, social, de la personalidad y de la conducta. Estos sistemas son dinámicos. Las personas cumplen una función para mantener la estructura social, por eso, a su teoría también se la conoce como funcionalismo estructural.

La estructura de los sistemas de Parsons (1982) está conformada de la siguiente manera: Los sistemas inferiores emergen de los superiores. En el sistema cultural existen las ideas, las normas, los ideales y las metas; en el social: la política, la economía, lo fiduciario (aquí está la educación) y la comunidad societal; en el sistema de la personalidad: las necesidades, elecciones y motivaciones; y en el sistema conductual: el organismo y su capacidad de adaptación. Pero los sistemas superiores no se forman de la suma de los inferiores. En el sistema social las personas interactúan por medio de los valores de cambio como los símbolos culturales, el lenguaje o el dinero.

Parsons (1982) toma el término acción social de la teoría de Weber (2004) pero se diferencia en que Weber (2004) sostenía que las normas sociales determinan la acción social de los individuos. En cambio, para Parsons (1982) en la acción social existe voluntarismo y no coacción. Para Parsons (1982) las conductas irracionales constituyen intentos fallidos de la socialización. La acción social requiere de un actor que cumple un rol desde el status que ocupa. Para cumplir con el fin deseado, el actor escoge los medios adecuados bajo la influencia de condiciones dadas. En esa elección los medios se pueden controlar y las condiciones no.

Hinkle (citado en Ritzer, 1993) resume la acción social de Parsons afirmando que se parte de la conciencia de sí mismo y de los otros; la actuación tiene un fin; la acción está limitada por las condiciones dadas, la elección de los medios se basa en la voluntad y la moral influye. Aunque Parsons (1982) afirmó que las normas determinaban la elección, se infiere que esa determinación es orientadora y no coactiva. Asegura que el actor sabe que su elección no puede darse fuera de las disposiciones de las normas sociales.

En la teoría de Parsons (1982) todo sistema tiene cuatro funciones: adaptación (subsistema conductual), capacidad para alcanzar metas (subsistema de la personalidad), integración de sus partes (subsistema social), y latencia (mantener presente los patrones y la motivación) (subsistema cultural). Los sistemas inferiores proporcionan energía a los sistemas superiores. Para Parsons (1982) en el sistema impera el orden por encima del conflicto y el caos.

Parsons (1982) elaboró una teoría general que explica el comportamiento de la sociedad como un todo. Es decir, la parte condiciona al todo. Mead (1982) y Parsons (1982) consideran que el aula de clases tiene la función de socialización. Es una preparación de la vida adulta. Educar, es preparar a los estudiantes para desempeñarse en la vida profesional. La escuela no tiene la exclusividad de la socialización. Para este autor, escuela y socialización son sinónimas. También, afirma, socializan la familia, la iglesia y otras instituciones que el estudiante frecuente. Socializar, es desarrollar habilidades y actitudes correctas.

A las actitudes correctas, Parsons (1982) le otorga dos funciones: aceptar los valores que imperan en la sociedad y, por otro lado, es aceptar que se debe desempeñar una función en la sociedad. Desarrollar una habilidad es ser apto para desempeñar una labor y cumplir con las expectativas de los demás. El status social de cada uno depende de su nivel cultural y esto influirá en su vida laboral.

Obviamente, Mead (1982) elaboró su teoría antes de que la sociedad reconociera la igualdad de géneros, por eso afirmaba que la visualización del papel que se ha de desempeñar en la vida influye el sexo. El rol depende



del sexo, hay papeles que la sociedad considera exclusivo de un determinado sexo. Los niños se hacen responsables y aptos para tomar decisiones en la medida en que sean autónomos. La personalidad se forma dentro de la familia a partir de los premios o castigos que se recibe, pero la personalidad no influye para representar un status.

La relación escuela – sociedad, Mead (1982) la explica de la siguiente manera: el rendimiento escolar determina el estatus de cada estudiante porque es la actividad humana más competitiva. Por lo tanto, la evaluación es tomada por los estudiantes como un sistema de castigos y premios, lo que constituye en la práctica un criterio de clasificación y selección para el futuro status.

También creía Parsons (1982) que la escuela y la familia cumplen dos funciones: primero, tomando en cuenta que la integración social no es voluntaria, el niño ensaya comportamientos independientes, contestatarios o delincuenciales; y segundo, se ensayan conductas para ser aceptado en el grupo y desarrollar el sentido de pertenencia. Para Mead (1982) la sociedad es selectiva y coercitiva, por lo tanto, la escuela funciona de esa manera. En este caso, siguiendo a Parsons (1982) se entiende que este tipo de educación es legítima porque es el reflejo de las actitudes y prácticas sociales.

Para Parsons (1982) el poder es un derecho adquirido legalmente por la autoridad para tomar decisiones que aseguren la eficacia de la acción colectiva. No existe la posibilidad de reacción y para quienes lo intenten, el mecanismo en el que opera el poder reserva la sanción. El individuo adquiere obligaciones que la autoridad se encarga de hacer cumplir. Entonces para Parsons (1982) la función del poder es cuidar los intereses de las mayorías. Esta teoría no hace referencia a las estrategias no legales de dominación, como por ejemplo, las ideologías. En esta teoría el poder cumple una función integradora. Concebido así, sería un medio que conduce hacia un fin.

1.1.5. El sistema social de Luhmann

Luhmann (1995) critica a su maestro Parsons porque pretendió hacer de la sociología un método que explique la función de todos los fenómenos sociales, pero no había analizado la crisis de las sociedades de su tiempo como determinante de las relaciones sociales. Luhmann (1995) al igual que Parsons concibió a la sociedad como un sistema social que tiene como función reducir la complejidad. Concibe a los conflictos como mecanismo regulador de la complejidad, incluso, la violencia que utiliza el poder tiene sentido en la conciencia de las personas.

El poder, para Luhmann (1995) es un medio de comunicación simbólico. Es contingente como un catalizar en vez de causal o necesario. Es decir, elige una entre varias posibilidades. La función del poder es surgir para elegir entre varias opciones. Para Luhmann (1995) los símbolos sociales tienen la función de estructurar la sociedad, al contrario de Parsons que creía que la estructura social determina la función de cada símbolo.

De la imperfección de la socialización emerge el poder. Luhmann (1995) cree que las personas tienen muchas alternativas y eso les crea inseguridad, entonces emerge el poder para elegir una posibilidad y reducir la complejidad. De esta manera, afirma, no se doblega la voluntad de los individuos, sino que se la neutraliza. Señala a la comunicación como otra característica del poder porque los dominados también pueden enviar mensajes que el poder interpreta para mejorarse. Ilustra esta conducta con el siguiente ejemplo, los dominados pueden negarse a hacer algo y eso condiciona al poder.

Luhmann (1995) argumenta que hay maneras de librarse del poder. Por ejemplo, los dominados pueden evitar las conductas que son dignas de sanción. Es decir, el poder es un mecanismo conductista porque puede utilizar estímulos para modificar las conductas. Luhmann (1995) ratifica que el poder utiliza sus experiencias exitosas para reforzarlas y crear expectativas positivas. Afirma, además, que la motivación es atributo de la acción, es decir, los motivos son suficientes para ejercer el poder.

Luhmann (1995) acepta la imperfección de la socialización y por lo tanto, acepta el conflicto, al mismo tiempo la efectividad del estímulo no permite desviaciones. El poder ejercido por el Estado tiene un rol paternalista, aparece para facilitar las decisiones que le causan inseguridad. Se podría entender que lo negativo existe para estimular lo positivo. Y el individuo, con su racionalidad adquiere la capacidad de poder discernir. Si Luhmann (1995) afirma que el poder tiene motivos para manifestarse, se podría decir que no siempre los motivos de poder son los mismos que los de los dominados.

1.1.6. La teoría de la reproducción social de Althusser

Algunos estudiosos de la sociología consideran a Althusser (2008) un referente de la escuela estructuralista, y otros, lo ubican en la teoría de la reproducción social. Su propuesta se puede resumir en el enunciado de que la sociedad reproduce las condiciones que aseguran su propia conservación: “La condición final de la producción es la reproducción de las condiciones de producción” (p.1). Presupone que la base de la sociedad es material y no la idea, y de acuerdo a como produce, construye su cultura.

Las fuerzas productivas configuran las condiciones materiales que permiten reponer “materia prima, instalaciones fijas (edificios), instrumentos de producción (máquinas), etc.”. Es decir, la demanda de estos componentes estimula la oferta. La empresa es consciente de su necesidad de medios de producción, pero no puede regular las condiciones en las que se produce esa oferta. Esto quiere decir el modo de producción determina las políticas empresariales, educativas, etc.

En esta teoría, la educación es reproductiva porque la división social del trabajo requiere elegir las aptitudes que son necesarias en cada diversificación de los puestos en la empresa. Pero cuando el trabajador ingresa a la empresa debe estar capacitado por el sistema educativo porque no puede aprender en el sitio.

De esta manera, la sociedad condiciona a la escuela. La obliga a reproducir las fuerzas de trabajo y a ser selectiva en este proceso. Agrega Althusser (2008) que aunque la educación no es igual en todas las clases sociales, lo que se aprende en la escuela depende del cargo o puesto al que se quiere proyectar al estudiante. Las habilidades están en correspondencia con la diversificación. Por eso, agrega, la escuela también enseña las normas de civismo, moral y ética profesional que corresponden a esa cultura y son elaboradas por la clase dominante.

Althusser (2008) considera que las instituciones someten a las personas a la cultura dominante por medio de la coacción, y otras, como la educación, a través de la ideología. Es decir, la escuela enseña las habilidades que son elegidas por el sistema y cumplan con la función ideológica.

Althusser (2008) también observa que la sociedad es una estructura que determina funciones. Así, creía que todas las personas, desde sus distintas posiciones en la cadena de producción, deben cumplir con sus tareas para mantener el sistema, “sea de explotados (los proletarios), de explotadores (los capitalistas), de auxiliares de la explotación (los cuadros), de grandes sacerdotes de la ideología dominante (sus “funcionarios”), etcétera (p.3). El papel del estado en las democracias capitalistas es ser una máquina de represión porque “Esto les permite a las clases dominantes (en el siglo XIX a la clase burguesa y a la "clase" de los grandes terratenientes) asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir a la explotación capitalista)” (p.4).

En cuanto a la relación poder – dominación – legitimidad, Althusser (2008) afirma que las clases sociales aspiran a tomar el Estado para ejercer el poder y el aparato del Estado. Este último comprende “el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las prisiones, etc., Represivo significa que el aparato de Estado en cuestión “funciona mediante la violencia por lo menos en situaciones límite” (p.5).



Los aparatos ideológicos del estado ejercen represión a través de la imposición de los símbolos culturales como “la selección, exclusión, sanciones, etc.” (p.6). Asegura Althusser (2008) en el capitalismo, el aparato ideológico está configurado en el régimen de democracia parlamentaria que se legitima con el voto universal. Además, este régimen reemplazó a la pareja familia - iglesia por la pareja familia - escuela, e incorporó el aparato cultural e informativo para reproducir las relaciones de producción.

Para Althusser (2008) las relaciones de producción se norman a través del derecho. Es decir, la superestructura jurídica – política está en correspondencia con la base productiva. Entiende que las virtudes que se necesitan en el régimen capitalista son “(modestia, resignación, sumisión, por una parte, y por otro cinismo, desprecio, altivez, seguridad, grandeza, incluso bien decir y habilidad)” (p.8). Cree que los docentes no son conscientes de su papel reproductor y son motivados por el sistema por medio de varias estrategias, como por ejemplo, la implantación de métodos pedagógicos nuevos, pero que no cambian las relaciones reproductivas.

Como resultado del análisis de la teoría de Althusser (2008) se puede concluir que la sociedad no es una construcción colectiva sino de un modo de producción impuesto por una clase social. La educación, el derecho y la moral contribuyen al mantenimiento de la estructura social. La clase dominante se mantiene en el poder por medio de una ideología, por lo tanto, se necesita comparar los hechos con los supuestos teóricos para aceptar o rechazar esa dominación. Su teoría hace referencia a las sociedades capitalistas modernas y se acerca a la realidad social contemporánea.

1.1.7. La teoría del poder de Foucault

Foucault (2002) cree que la sociedad determina totalmente a los individuos a través de una tecnología coercitiva como es el poder. Aunque, la reflexión es una posibilidad de comprender su situación y cambiarla, el individuo no puede librarse de las nuevas formas que va adquiriendo el poder. El hombre se inserta en la sociedad como en una estructura que va a determinar su comportamiento.

En la teoría de Foucault (2002) la posibilidad de que una ciencia pueda convertirse en una ideología, no es un problema que le reste objetividad a esa ciencia. Toma como ejemplo de ciencia con sesgo ideológico a las teorías económicas clásicas porque ubican al hombre en un contexto de conflicto por satisfacer necesidades permanentemente, con el fin de favorecer cierta idea. Para conocer la función ideológica de una ciencia no hay que fijarse en los valores que la motivan sino en el análisis de la formación discursiva que le ha dado lugar,



además del tipo de enunciaciones y las elecciones teóricas. También, le da la posibilidad de corregir los desajustes entre las proposiciones de la ficción y la realidad.

Foucault (2002) desarrolló su teoría sobre el poder en dos etapas: en la primera lo concibe de manera radical, y en la segunda, más voluntarista. Esta concesión en su teoría se debió, probablemente, a la evidencia de que mostraba las nuevas formas de poder de los tiempos modernos. En la primera etapa concibe el poder como dominación. Este tipo de poder domina el cuerpo y la mente de las personas: el cuerpo a través del castigo y la mente a través de los expertos (Lukes 2014)

En la segunda etapa, acepta que el poder se ejerce sobre personas libres, por lo tanto, lo que hace es reducir sus libertades. La libertad es entendida como la facultad de hacer uso de una variedad de opciones y sirve para formar la identidad. Los individuos forman su identidad eligiendo pautas que le presenta el contexto cultural, aunque el poder le hace creer a los individuos que elige libremente. La resistencia, que es connatural al poder, se puede manifestar de forma inconsciente (Lukes 2014).

Los mecanismos o instrumentos del poder son varios. La humanidad pasó del castigo a la vigilancia. Este mecanismo es explicado por Foucault (citado por Lukes, 2014) mediante la parábola del panóptico: “El panóptico es el diagrama de un mecanismo de poder reducido a su forma ideal. Su funcionamiento debe representarse como un puro sistema arquitectónico y óptico” (p.110). Complementa su idea afirmando que “El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (p.168). Este procedimiento combina “las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora. Establece sobre los individuos una visibilidad, a través de la cual, se los diferencia y se los sanciona” (p.18).

Aunque la coerción está presente en la vigilancia, el poder siempre se muestra en su invisibilidad porque “es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente” (p.168). En la evolución del poder se evidencia el paso hacia formas de castigo más sutiles que afectan a la libertad y autonomía de pensamiento de las personas con el fin de hacerles creer que someterse es bueno para el bienestar de la sociedad.

El poder también clasifica lo que debe saber una persona; Foucault (2002) realiza una pregunta sobre la función del examen en la que trata de enfatizar lo obvio de la respuesta “¿no utiliza, en el interior de un solo mecanismo, unas relaciones de poder que permiten obtener y constituir cierto saber?” (p.183). El examen es el



paso final hacia la dominación total “No es simplemente al nivel de la conciencia, de las representaciones y en lo que se cree saber, sino al nivel de lo que hace posible un saber dónde se realiza la actuación política” (p.183).

Otra de las funciones del examen es no permitir que el hombre se libre de las ataduras tradicionales “el examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado”. Los rituales remiten la conciencia hacia la omnipresencia de un poder superior e infranqueable que observa cada acto: “En cuanto al poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio” (p.185).

En este régimen de dominación total, descrito por Foucault (2002) la conciencia puede ser sometida al suplicio hasta negarse a sí misma. Así, puede naturalizar, por encima de sus valores naturales, que los poderosos pueden delinquir: “esta delincuencia propia de la riqueza se halla tolerada por las leyes y cuando cae bajo sus golpes está segura de la indulgencia de los tribunales y de la discreción de la prensa” (p.286). Pero las reacciones a este sistema de cosas puede ser, incluso, hasta inconsciente, “Pero esta criminalidad de necesidad o de represión enmascara, por la resonancia que se le da y la desconsideración de que se la rodea, otra criminalidad que a veces es su causa, y siempre su amplificación” (p.286). El concepto de justicia se lo puede definir por contraposición a la injusticia. Por eso, si la sociedad con todo su poder puede formar la necesidad de obediencia, también puede definir el sentido de las revoluciones.

Las formas en las que se manifiesta el poder no permanecen inalterables. Foucault (2002) afirma que “el poder se transforma de acuerdo a las nuevas normas, creando otras subjetividades y otras formas de cultura”. Para Lukes (2014), esas nuevas formas son la autovigilancia y la seducción. Bordo (citado por Lukes, 2014) define esas nuevas relaciones de poder como “inestable: la resistencia es perpetua y la hegemonía precaria” (p.141). Para que estas formas de poder se impongan es necesario la colaboración de las personas, por ejemplo, las nuevas normas las dictan los expertos en salud, higiene, psicología, educación, etc.

La autovigilancia es considerada por Foucault (citado por Lukes, 2014) como un autoengaño. Pensamos que somos libres cuando tomamos una decisión, como “la mujer que inicia un riguroso programa para controlar su peso, con el fin de conseguir tener un aspecto elegante” (p.119), pero en realidad “estamos controlados por la explotación económica (...) que ya no se presenta en forma de control mediante la represión, sino en forma de control mediante la estimulación” (p.119).

1.1.8. La obediencia al poder según Scott, y Elster y Mill

Scott (citado por Lukes, 2014) sostiene que la obediencia de los dominados puede lograrse por medio de diversas formas: la identidad, los expertos, el consenso o la ideología. Pero la más difícil de justificar o legitimar es la obediencia voluntaria. Es posible que las personas obedezcan un régimen justo que cumple con los intereses de todos.

Pero como argumenta Scott (citado por Lukes, 2014) la obediencia voluntaria puede ser una escapatoria. Puede estar enmascarada como “táctica o estrategia” (p.159), los sujetos subordinados pueden llegar a aceptar, incluso a legitimar, las condiciones inhumanas de su subordinación porque con el tiempo puede llegar a convertirse en costumbre o hábito. Scott lo explica recurriendo al consejo que daba Spinoza para incorporar la fe: de hincarse de rodillas cinco veces al día para rezar, y que por actuar así acabaría engendrando su propia justificación en la fe. Es decir, el hábito legitima una acción en las consciencias de las personas.

Otros autores, como Elster y Mill (citados por Lukes, 2014) afirman que la obediencia al poder se da por preferencias adaptativas. Las personas obedecen porque son felices con lo que pueden conseguir. La socialización es el medio de transmisión de los roles que supuestamente le corresponde a cada uno de acuerdo a ciertos factores determinantes. Mill (citado por Lukes, 2014) pone como ejemplo la socialización de la idea de que el carácter de una mujer debe ser lo opuesto a los hombres.

Scott, y Elster y Mill analizan las causas de la obediencia. Para ellos, la apariencia de resignación también puede ser una opción para legitimar el poder. Pero, la falta de reacciones organizadas o violentas no puede ser asumida como resignación. Luhmann (1995) afirma que la negación es un mensaje de reacción y Beck (2004) afirma que incluso los esclavos pueden negar su fuerza de trabajo. De manera que aunque no existan manifestaciones evidentes de desacuerdo, las reacciones pueden ser muy sutiles.

1.1.9. Las prácticas culturales de Pierre Bourdieu

El papel de la socialización de los signos y símbolos culturales, también va a ser estudiada por Bourdieu (1997). Este autor afirma que la socialización se produce por medio de las prácticas culturales y especialmente por los símbolos que median de manera violenta esas prácticas. La violencia simbólica es “una violencia suave, imperceptible e invisible incluso para sus víctimas.” (p.153). El símbolo por excelencia es el habitus, que son las normas incorporadas e “inscritas en el cuerpo por la experiencia del pasado” (p.153)

Así, las normas son apropiadas a cada campo, que por deducción son los estratos sociales donde el ser humano sobrevive de acuerdo a lo que puede obtener. Campo también puede ser los ámbitos del conocimiento. De aquellas normas depende la intención, los propósitos o disposiciones del ser humano. Para Bourdieu (1997) este sistema se legitima por una jerarquía de rangos o calificaciones que conceden quienes tienen el poder, y se nota más claramente en la educación. Las actividades de las personas se clasifican de acuerdo a su estatus, pero las clases sociales se esfuerzan de manera inconscientes por ascender en la clasificación social.

Para Bourdieu (1997) no existen las clases sociales en el sentido en que las describe Marx. Existen los espacios sociales, que son decisivos para fijar las representaciones mentales o habitus. La vida en los espacios es una lucha por su conservación o transformación. La cooperación, además del conflicto, también permite modelar los espacios. La posición ideológica depende del espacio social que se ocupe.

La teoría de Bourdieu (1997) también es reproductiva. La escuela reproduce el capital cultural y a través de la selectividad mantiene las diferencias sociales. La dominación de los que están por encima de los demás en el orden jerárquico es legítima porque así está estructurada la sociedad. La educación consagra a los que deben dominar y a los dominados. Critica a Weber porque sostenía que los resultados de los exámenes racionalizan el orden social. Para Bourdieu (1997) la educación no es racionalizadora, selecciona a los que deben ocupar los principales puestos de poder. Esta competencia produce tensión en los estudiantes. Existe dominación directa e indirecta. La indirecta se transmite a través de una red de poderes distribuidos en el campo social.

Bourdieu (1997) cree que el Estado no solo tiene el monopolio de la violencia física sino de la violencia simbólica porque es dueño del capital cultural. El Estado, primero modela las estructuras mentales de las personas, y luego impone la cultura dominante. Las relaciones sociales se basan en símbolos. A través de ellos las relaciones adquieren sentido y comunicación.

La manera en que los símbolos culturales influyen en el pensamiento es tan decisiva que Bourdieu (1997) sostiene que pueden preparar la estructura mental de las personas para aceptar la dominación. Incluso, la fuerza es un símbolo que justifica la dominación. En definitiva, las estructuras cognitivas de las personas reflejan la forma en que construyen las estructuras sociales. Asegura Bourdieu (1997) que el Estado, al modelar las estructuras cognitivas de las personas, las prepara para aceptar la moral y la lógica de actuación del mundo.

La única forma de obediencia que reconoce Bourdieu (1997) es la predisposición corporal inconsciente producida por las estructuras mentales. El autor toma como ejemplo de acto inconsciente de obediencia a la



interiorización del horario de clases o de las fechas de vacaciones, impuestas por el régimen escolar. En cuanto al tema de la legitimidad, afirma que solamente en las crisis emerge el tema de la legitimidad del Estado.

En la teoría de Bourdieu (1997) existe un determinismo de las estructuras sociales sobre las estructuras cognitivas. Aunque reconoce que la educación puede producir en los individuos la movilidad social, nunca podrá liberarse del poder. Cuando Bourdieu (1997) afirma que el Estado tiene el monopolio de los símbolos culturales y los transmite a través de la educación, se infiere que puede cambiar el significado de esos símbolos para que contribuyan a fundamentar un relato. Es un procedimiento parecido al de las ideologías. Por lo tanto, la historia ha demostrado que las personas pueden cambiar sus creencias cuando perciben contradicciones en las ideologías dominantes.

1.1.10. La teoría ideológica de Gramsci

Marx y sus seguidores introdujeron el tema de la ideología como fundamento que legitima la dominación de las clases dueñas de los medios de producción. Gramsci (1990) uno de los principales ideólogos del marxismo, afirmaba que la ideología dominante crea una falsa conciencia que impide a los dominados vivir de acuerdo a su propio juicio. Esta dominación es hegemónica porque no permite una respuesta o reacción. De esta manera, se induce al consentimiento.

Gramsci (1990) afirma que la cultura dominante adoptó como forma de producción, el capitalismo. Las clases dominadas analizan el discurso con el que se los domina como contradictorio a su racionalidad, pero su razonamiento es difuso e indeterminado lo que no les permite tener una conciencia verdadera de su situación. Solo la evolución intelectual de las masas producto de la filosofía emancipadora, que van adquiriendo desde el análisis de su actividad proletaria, le permitirá reclamar sus propios intereses. La conciencia verdadera enfrentada a la falsa conciencia va a estimular respuestas apropiadas en relación al mundo y específicamente al modelo de producción.

Entonces, para Gramsci (1990) el poder es omnipresente y niega la posibilidad de que los dominados reaccionen por iniciativa propia. La obediencia es causada por la falsa conciencia que la ideología ha impuesto en la mente de las personas. Aquí aparece el rol de los intelectuales para reemplazar esa falsa conciencia por la verdadera. El papel de los líderes ha sido decisivo en varios cambios sociales de la humanidad, por ejemplo, los líderes de la revolución francesa o norteamericana.

1.1.11. La teoría del poder de Marcuse

Para Marcuse (1993) el poder es dominación. Se expresa mediante una acción coercitiva ejercida de manera invisible. La ideología que sustenta a las democracias liberales del periodo de industrialización avanzado es “el estado de bienestar”. Pero en realidad, las democracias liberales asimilaron la violencia de los valores esclavistas para obtener el consentimiento de los dominados. Una sociedad, como la posindustrial, que satisface las necesidades materiales de las personas solo mantiene el statu quo, pero no les permite formar una conciencia crítica.

Marcuse (1993) afirma que el sentido del poder es racional y estimula la racionalidad. Su definición de racionalidad difiere de la definición de Weber (2004). Para Weber (2004) significa que la sociedad liberal aplica el sano juicio para gobernar, mientras que para Marcuse significa que el poder es discreto para diferenciar el tiempo y la oportunidad para ejercer más presión. Así, por ejemplo, las democracias liberales han establecido una alianza de conveniencias con la tecnología para justificar el dominio.

Efectivamente, el desarrollo tecnológico ayudó a mejorar el nivel de vida, y de esta manera, “alteró la función y la base de las clases trabajadoras deteniendo la oposición a la dominación” (p.57). Para Marcuse (1993) mientras el estilo de vida de las personas no contemple la necesidad de criticar las injusticias y las irracionalidades tendrá plena vigencia el enfrentamiento de la verdadera conciencia a la falsa conciencia para lograr el cambio cualitativo.

Marcuse (1993) identifica el lenguaje utilizado por el poder como una lógica de manipulación para encubrir las contradicciones sociales. Al poder político no le interesa buscar lo verdadero y lo falso sino imponerlas a través de los medios de comunicación. La alianza con la tecnología ayudó a quitar libertades porque creó necesidades artificiales que perpetúan la dependencia de los individuos.

En el sistema de cosas que describe Marcuse (1993) la única necesidad humana legítima es la solidaridad. Este valor reúne toda la trascendencia de la vida social para conseguir la felicidad y la paz como meta de la vida natural en oposición a la violencia de la lucha por la supervivencia. Es decir, el deseo de toda persona es ser feliz. La ideología dominante ve como una amenaza a la tecnología, por eso, la restringe y hace a las personas solo manipuladoras de herramientas. Las condiciones infrahumanas en las que se desenvuelven las clases obreras no permiten hablar de obediencia sino de sumisión.

La ideología dominante, afirma Marcuse (1993) es el Estado de bienestar, que es la hipótesis que justificó en algún momento histórico a las democracias liberales. Para Marcuse (1993) esta ideología quita la libertad porque se apodera del tiempo libre, determina la cantidad de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas e incluso restringe las posibilidades de la inteligencia. El poder es unidimensional porque todo lo determina, incluso en el aspecto cultural suprimió el antagonismo dialectico que fue la fuerza motora en épocas pasadas.

1.1.12. La concertación del poder de Arendt

Contrario a la postura de Parsons y Weber, Arendt (2006) manifiesta que el poder reside en la concertación y no en la legalidad. En el momento en que desaparece la concertación, también desaparece la legitimidad del poder. La aprobación popular representa el espíritu que dio origen al Estado en Grecia y Roma. Es decir, la legitimidad del poder no está en la legalidad sino en el respaldo del pueblo.

Para Arendt (2006) el poder se manifiesta como una interrelación a través de todas las instituciones políticas, pero esas instituciones dejan de ejercer poder cuando pierden el consentimiento popular. De manera que no existe alguien que manda y otros que obedecen porque las instituciones solo obedecen al pueblo. La legitimidad consiste en contar con el consenso. No es un medio sino una forma de organización, la única que permite acordar los fines colectivos y los medios de conseguirlo.

Arendt (2006) identifica la fuente del poder en el pueblo. Es decir, las mayorías, independientemente de su origen. Cree que no hay que alejarse de la génesis de la democracia en Grecia. El espíritu del poder es un encargo, una representación del pueblo, pero las decisiones les corresponden a los mandantes. Es una especie de liderazgo cuya función es hacer realidad los fines del pueblo, utilizando los medios que el mismo pueblo le ha definido.

1.1.13. La sociedad racional de Weber

Para Weber (2004), en cambio, la sociedad liberal moderna es racional. Su racionalidad reside en la administración técnico - burocrático de la que dispone. Es una dominación formal, es decir, se estructura como lo disponen las normas legales, y es la más adecuada para responder a las necesidades de administrar a las masas. Tiene a su haber el instrumento máspreciado, el “saber profesional especializado” que está relacionado con el conocimiento técnico y económico (p.178).

La burocracia es tan indispensable que Weber (2004) le da una característica fatal porque sin ella no existiría el capitalismo. Solo podría existir el campesinado. Los medios de comunicación y las condiciones fiscales son condiciones técnicas de la burocracia. Esta es una dominación gracias al saber.

La única reacción que pueden intentar los dominados en este tipo de sociedad es la contra organización que necesariamente deberá ser burocrática. Es decir, también estará basada en los conocimientos técnicos y económicos. En esta teoría hay dos maneras de cambiar el tipo de sociedad: mediante forma violenta o pacífica.

La sociología es para Weber (2004) “la ciencia que pretende comprender, interpretándola, la acción social para de esta manera explicarla causalmente en su desarrollo y efecto” (p.5). Comprender es captar el sentido de una acción mediante la interpretación. Entonces, la acción social es toda conducta que tiene sentido. El autor da un ejemplo de hacer algo con sentido: cuando alguien abre el paragua, no lo hace para imitar a los demás, sino porque comprende que necesita evitar la lluvia. La comprensión tiene dos formas: racional o afectiva. La racional se puede demostrar, a su vez, de dos maneras: intelectual y lógica matemática. Y considerando que la sociología construye “individuos tipo”, entonces la causa o el sentido de una acción se la puede descubrir en las regularidades estadísticas.

El Estado, según Weber (2004) no es un concepto jurídico sino la manifestación de la acción colectiva real o posible y luego, adquiere un sentido jurídico distinto. Esto quiere decir que todas las formaciones sociales, entre ellas, el Estado, “son representaciones de algo que en parte existe y en parte se presenta como un deber ser en la mente de los hombres” (p.13).

Estos conceptos o formaciones sociales son dominantes “en tanto dirigen el desarrollo de la conducta humana (p.14). Por eso, la sociología se diferencia de las ciencias naturales porque no busca las leyes que explican el funcionamiento de un fenómeno sino comprender la conducta de los individuos de una sociedad.

La finalidad de la sociología de Weber (2004) es construir conceptos tipos. No se basa en lo que debe ser, en la expectativa, sino en lo que es. Por eso, solo se considera social aquella conducta que tiene el mismo sentido que le da el grupo. Se excluye a la imitación y aquella conducta que se realiza por temor al rechazo del grupo. La moda sí tiene sentido porque no orienta su conducta por las probabilidades de rechazo o exclusión. También tiene sentido el influjo y la conducta orientada. Concluye que una acción social puede ser determinada por las expectativas, los valores, afectividad y tradicionalismo.

Para Weber (2004) la sociedad es selectiva. Está latente la lucha por la supervivencia que desemboca en una selectividad social. La lucha es inevitable para seleccionar conductas. La competencia es ineludible y se impone por medios violentos o pacíficos. Entre los últimos está la herencia y la educación. Hay lucha por la vida y lucha por imponer relaciones sociales.

El poder significa “la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (p.43). Por dominación entiende “la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas” (p.43). Tanto el poder como la dominación son definidos como probabilidad y la aceptación del poder es voluntaria porque la misma sociedad que obedece es la fuente del derecho. Además, Weber (2004) afirmó que el Estado es un fin, y la coacción uno de los medios. Es decir, no son omnipresentes como en la teoría de Foucault, Althusser o Marcuse.

Es comprensible esta definición porque antes había definido a las formaciones sociales como resultado de un consenso donde se limitaba la forma y los casos en los que se aplicaría la coacción. Además, Weber (2004) afirmó que el Estado es un fin, y la coacción uno de los medios. Weber (2004) admitió que el poder es amorfo. Esto no significa que es indeterminable, sino que se manifiesta de diferentes maneras como para definirlo concretamente. Admite que la sociedad tiene la capacidad y los medios para reaccionar ante el poder.

Define al Estado moderno como un orden jurídico y administrativo, el monopolio de la coacción que se atribuye es legítimo porque está prescrito en la ordenación jurídica. La dominación puede ser consecuencia del poder, del “hábito inconsciente” (p.45) o del interés. Otra forma de legitimación que admite es la idoneidad de los cuadros administrativos, conocidos como burocracia.

Todos los tipos de dominación tienen como prioridad legitimarse. Weber (2004) cree que las personas aceptan la dominación porque creen en los valores y los fines de las normas. Pero también reconoce que la oportunidad, la conveniencia, el miedo o la esperanza pueden disimular la obediencia. Esto es posible porque la obediencia está interiorizada como una máxima de la conducta, aunque la opinión sea diferente. Respecto a la función de las relaciones sociales y los símbolos culturales, afirma que no ejercen poder sino influencias autoritarias, entre ellas está la escuela.

En el análisis de la dominación a través de la historia, Weber (2004) define tres tipos de dominación legítima. Son tipos puros, aunque existe la posibilidad de mezclarse entre ellos. Estos tipos son los siguientes: “racional o legal, tradicional y carismático” (p.43). En el racional o legal: las personas creen en la legalidad de



las leyes y en las autoridades; la concepción tradicional ratifica la creencia en la sacralidad de la tradición; carismática: “descansa en la entrega extracotidiana a la santidad, heroísmo y ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ellas creadas o reveladas” (p.43).

En resumen, para Weber (2004) el Estado moderno se explica a partir de la coacción y del liberalismo económico. Sin coacción no existe el Estado y no es exclusivo de una clase social. Afirma, además, que las personas pueden participar del poder a través de la política. Todo poder es “una relación de hombres sobre hombres basados en una coacción legítima”. (p.54).

Esta teoría resiste todo análisis lógico. Pero los hechos empíricos demuestran que la sociedad no es un ordenamiento lógico. Como afirma Habermas (1999) la sociedad convive con las crisis, que son fenómenos inexplicables. Además, los intereses no son los mismos para todos los individuos, por eso, se justifica la lucha y la competencia. Por último, las leyes no siempre son expresión del consenso sino de la imposición.

1.1.14. La sociedad moderna según Habermas

Para Habermas (1999) la sociedad moderna no puede ser racional porque es contradictoria. La legitimidad no puede proceder de la legalidad. El tipo de legitimidad propuesta por Weber (2004) no permite juzgar los actos consumados de la autoridad. Las personas no son sujetos pasivos sino sujetos capaces de acción y lenguaje porque poseen dignidad. Por lo tanto, pueden manifestar su desacuerdo con las decisiones del poder.

Al igual que Weber (2004) Habermas (1999) sostenía que todo poder requiere ser legitimado. Modificó la teoría de Weber (2004) al afirmar que la creencia en la legalidad depende de la creencia en la legitimidad. Esto significa que no importa los valores que invoque la ley, el poder tiene que estar legitimado.

La teoría de Habermas (1999) es contemporánea a la de Luhmann. Ambos autores mantuvieron polémicos debates por sus tesis contrarias. Sin embargo, Habermas (1999) afirma que su teoría no se entendería sin ponerla en relación a la teoría de sistemas de Luhmann y a su propia teoría comunicativa. El principal punto de desencuentro entre los dos teóricos citados fue el manejo de la crisis por parte del sistema social.

Para Habermas (1999) la crisis es inherente al capitalismo tardío. Entiende por crisis “un poder objetivo que arrebatara al sujeto una parte de la soberanía que normalmente le corresponde” (p.20). Hay un elemento objetivo que es el comportamiento contradictorio del sistema y un elemento subjetivo que es la percepción o la consciencia. Para la teoría de sistema, la crisis es la incapacidad de la estructura social para resolver problemas que amenazan



la estabilidad del sistema. Pero a la vez en esta teoría hay un mecanismo selectivo para evitar la complejidad y, por lo tanto, evita las crisis.

Según la teoría de sistemas, las crisis se producen porque en la estructura de la sociedad se producen incompatibilidades entre las pretensiones y las intenciones de los individuos. Para Habermas (1999) esas incompatibilidades se manifiestan en contradicciones de clases. Habermas (1999) cree que la clase burguesa ejerce coacción sobre la clase obrera a través de los medios y relaciones de producción. Los dueños del capital se apropian de la plusvalía, produciéndose un intercambio desigual entre salario y fuerza productiva.

Para poder entender el origen de las crisis, hay que repasar como se constituyeron las formaciones sociales. Según Habermas (1999) hay tres características que están presentes en toda formación social: primero, la relación entre la sociedad y su ambiente está mediada por la producción y la socialización (proceso que justifica las preferencias). Cada sistema (economía, política, cultura, entre otros.) tiene sus símbolos culturales con los que pretende construir una moral común a todo el sistema. Segundo, el desarrollo social depende del aprendizaje (para Luhmann es adaptación) de las instituciones del sistema y, tercero, se socializan patrones de normalidad influenciados por las fuerzas productivas que transmiten una imagen del mundo que pueden ser diferentes a las necesarias para la supervivencia del sistema. La socialización forma sujetos capaces de lenguaje y acción, y siempre requiere justificación.

La capacidad comunicativa, para Habermas (1999) puede cambiar las relaciones de poder porque las interacciones sociales están mediadas por el lenguaje. Los procesos psíquicos se transforman en lenguaje (que está conectado a las operaciones cognitivas) por medio de la intención y las expectativas. En esta transformación se producen normas que tienen pretensión de universalidad. Es decir, pretenden ser objetivas y legítimas. Estas normas regulan la apropiación de la naturaleza exterior e interior. La imagen del mundo (creada por las ideologías) justifica los patrones de normalidad. El proceso de socialización se da a pesar de la resistencia de los individuos y es necesaria para evitar que el poder se amplíe.

Habermas (1999) divide la historia en cuatro formaciones sociales: la anterior a las altas culturas, la tradicional, la capitalista y la poscapitalista. A excepción de la primera, las demás son sociedades de clases. Cada formación tiene su principio de organización que puede explicar los patrones de normalidad y las contradicciones. Cada una se expone a continuación.



El núcleo de la sociedad anterior a las altas culturas es el parentesco. Básicamente es una institución social. Sus normas predicen el respeto a las imágenes del mundo presentadas en los rituales y tabúes. No existe el plusproducto ni la explotación de la fuerza del trabajo. Existen unas pocas innovaciones porque el aprendizaje se reduce al manejo de herramientas. La identidad del sistema social depende de la guerra o de las influencias del intercambio.

La sociedad tradicional se organiza en una sociedad de clases. Aparece el Estado con una burocracia dominante y la propiedad privada sobre los medios de producción. Existen normas jurídicas que regulan el ejercicio del poder y las relaciones de producción. Aquí aparece la necesidad de legitimar el poder. Aparece, también, la moneda o los textos reflexivos (el derecho) como medios para ejercer el poder. Con las clases sociales aparece la latencia de los conflictos. A través de la ideología se cuestionan las normas y se elabora una imagen del mundo ideal. La política dirige la economía y el poder se legitima mediante la tradición y la ética del Estado elaborada de forma convencional.

La sociedad del capitalismo liberal se organiza mediante la relación trabajo – salario – capital. Con el apareamiento del contrato privado aparece la sociedad civil como alternativa al sistema económico y político. El mercado, más las regulaciones fiscales dictadas por el Estado, regulan la vida económica. Al poder político legítimo le corresponde proteger la reproducción social. Esta sociedad capitalista ejerce dominación a través de su ideología utilitarista basada en el valor. La falta de una ética basada en valores universalistas genera conflictos en el sistema económico y por definición en todo el sistema social, por eso las llama “crisis sistémicas”.

La amenaza a la cohesión social por problemas de autogobierno del sistema, y los cambios sociales son captadas como crisis por parte de la clase burguesa, y como esperanza de una transformación revolucionaria del sistema para las clases asalariadas. El poder en las relaciones de producción pertenece a los dueños de los aparatos de producción garantizado en el derecho.

La crisis es una contradicción lógica que permite el crecimiento económico de manera inexplicable porque las estructuras de la sociedad no son lógicas sino pragmáticas. Mientras las personas no sean conscientes de las contradicciones sociales, el conflicto está latente. Pero cuando son conscientes el conflicto se vuelve manifiesto. La crisis en el capitalismo es una ocasión para criticar la ideología que lo sostiene, y esa crítica tiene que ser para la cultura que se deriva del culto al valor o a la mercancía.



En el capitalismo tardío todas las normas requieren legitimidad porque existe una ruptura con la tradición y porque el Estado aumentó sus funciones. Los problemas del capitalismo de mercado deslegitiman la ideología del “intercambio equitativo” (p.72). La función que se impuso al sistema político es corregir las fallas del mercado.

Esta sociedad recurre a la votación universal como mecanismo de legitimación, aunque este mecanismo no borra de la conciencia de las personas la contradicción entre los fines de la administración y el funcionamiento del sistema productivo basado en la apropiación. Los ciudadanos pueden aprobar o desaprobar los hechos consumados a través de otros mecanismos como el plebiscito, pero siguen siendo sujetos pasivos. A cambio reciben recompensas como la seguridad social, educación, entre otros.

La ideología que da sustento al capitalismo tardío está tomada de la teoría de la sociedad natural y la transmite por medio de la educación. El sistema administrativo reacciona contra las crisis endémicas para reforzar la cohesión social. Generalmente asume compromisos con los sectores donde la crisis está latente. De esta manera logra también disuadir la conciencia de clases.

Las desigualdades económicas convierten al ciudadano, según Habermas (1999) en “participante o súbdito” (p.77). En este punto Habermas (1999) plantea una interesante pregunta acerca de si las estructuras del capitalismo son suficientes para evitar las crisis. Al contrario, afirma que el crecimiento económico produce consecuencias como el daño ambiental y la alienación mental de las personas. Aquella alienación es intencional para lograr la obediencia al poder mediante dos mecanismos: mantenerlos siempre con la expectativa de ser gobernados por una ideología legítima, e inducirlos a una interpretación positiva del poder.

En la sociedad del capitalismo tardío, según Habermas (1999) al sistema político le conviene que la lealtad de las masas no esté explicada suficientemente, que sea difusa. Es decir, que oculte las contradicciones. Especialmente cuando las decisiones políticas contradictorias (crisis de racionalidad) para cubrir al sistema económico no pueden lograr la legitimidad requerida (crisis de legitimidad). En estos casos, se pierde la identidad del sistema.

Pero las personas pueden cambiar sus creencias. Habermas (1999) creía que cuando se transforman las estructuras normativas aparece una crisis cultural. La consecuencia más visible es la alteración de las expectativas con relación a las profesiones. Entonces se produce una pérdida de motivación y de expectativas en el Estado y, por tanto, en sus subsistemas de gestión: político, económico, cultural, social, etc. Como la moral depende del



sistema cultural se produce un cambio en las imágenes del mundo, alterándose así las concepciones y creencias sobre y en el sistema educativo, la familia y los medios de comunicación.

La misma ideología crea necesidades que no puede cumplir. Por ejemplo, la igualdad de oportunidades o la seguridad. El sistema educativo público legitimado por la ideología del rendimiento forma trabajadores calificados para aumentar la productividad. La tecnología es reducida a un elemento del proceso productivo que permite seguir desplegando las fuerzas productivas técnicas y humanas.

Para detener las crisis, las contradicciones y coacción del sistema es necesaria una ética comunicativa que pueda elaborar normas universales y autónomas. Una nueva formación social debe nacer de la participación de todos, de un discurso sin coacción porque la ideología y la ética se basan en la verdad. La cohesión social se mantiene mediante procesos de legitimación, a pesar de las contradicciones y crisis. Las decisiones que toma el poder son siempre excluyentes porque se sacrifican otras posibilidades. Ante esto, la única alternativa para construir consenso debe ser el diálogo intersubjetivo incluyente.

1.1.15. La pedagogía del oprimido de Paulo Freire

Para Freire (2002) en la estructura de la sociedad existen la clase opresora y la oprimida o masificada. A través de la educación, los individuos adquieren la capacidad de pasar de la pasividad a la crítica social. El hombre sin educación se muestra irracional y emotivo. La función del docente es buscar la transformación de la sociedad para construir al hombre libre. Lo ideal sería la democratización de la sociedad donde se eliminen las diferencias económicas y sociales.

La dominación depende del estado de concientización del individuo. Freire (2002) afirma que en su estado de ingenuidad, el oprimido considera natural que el poder siga en manos de la clase dominante. Las élites presuponen que las clases inferiores están inmoralmente incapacitadas para ejercer el poder, que son despreciables debido a su estilo de vida. La educación logra que los oprimidos puedan visualizarse en esa relación de dominación y volverse contestatario. Entonces, las élites, temerosas de perder su poder, utilizan la fuerza o el paternalismo para imponerse.

Para facilitar la dominación, el poder masifica las conductas. Para Freire (2002) el hombre oprimido siente el poder de la masificación. En este caso, masificación es lo mismo que desarraigo. Pero la educación lo prepara



para resistir. El poder es provocador porque cuenta con los medios suficientes para hacerlo. La educación le da al individuo la fuerza y el valor como instrumentos para luchar y hacerlo consciente de la problemática en que vive.

Freire (2002) propone el diálogo como método de la educación liberadora. Esta tiene la virtud de revisar las posiciones individuales y los avances cognitivos por medio del intercambio. La educación no se queda en la rebeldía, debe acercarse a los individuos al conocimiento científico. Esto con el fin de encontrar la verdad, pero de manera consensuada con el fin de hacer de las personas seres más racionales.

Los descubrimientos de las ciencias son decisivos en la formación de las creencias. Por eso Freire (2002), afirma que los valores que hacen posible la democracia son el cambio permanente y la conciencia flexible. Especialmente, porque las ciencias, que marcan el destino de toda civilización, son cambiantes. Para Freire (2002), cambiar también es desprenderse de los criterios asumidos en contacto con los medios de comunicación, y cambiar la imagen del mundo que ha sido orientada por las creencias místicas. También cuando las personas se identifican con lo que prescriben los medios del poder, viven sin una orientación confiable, lamentablemente desarraigadas.

El conocimiento de las causas de la dominación lo hace crítico al individuo. El arte puede ser un diagnóstico de la realidad. En este sentido, Freire (2002) afirma que la realidad cultural representa las relaciones entre el hombre y el mundo. Dentro de esas relaciones la crítica social es más profunda cuanto más se conocen las causas de los fenómenos de la realidad. La comprensión de la realidad conlleva a la acción, aunque esta dependa del grado de comprensión de cada ciudadano. Por esto, la educación debe promover el pensamiento reflexivo. Solo así, se rompería la masificación de los individuos.

El método dialógico que propone Freire (2002) para la educación funciona en una relación horizontal que suma. La define como una relación de "A + B" (p.104). Los valores que posibilitan el diálogo son el amor, la humildad, la esperanza y la fe: "se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Solo ahí hay comunicación" (p.104). Por tanto, se puede iniciar la búsqueda de un propósito común basados en la crítica del camino escogido.

La cultura es una realidad que se puede cambiar. Se la crea y recrea en las experiencias dialógicas cotidianas. En la teoría de Freire (2002) el concepto de trascendencia aparece para designar al sentido de las interacciones humana para ser libres. Cuando las personas adquieren una cultura crítica han alcanzado la democratización y la cultura humanista que representa la trascendencia de la sociedad. En este estado de



conciencia cambia el significado de cultura. Ya no es más la creación de unos cuantos privilegiados sino “toda creación humana” (p.106), porque es el resultado de la reflexión crítica.

1.1.16. La sociedad del riesgo de Beck

Para Beck (2004) la relación amo – esclavo sigue reproduciéndose en la sociedad. Pero esta relación esta disimulada por la globalización del capital. Los esclavos, a pesar de su condición encontraron una forma de resistir a los amos: negando su fuerza de trabajo. Siguiendo esta lógica de comportamiento humano, es legítimo resistir al poder. Afirma además que después de la sociedad esclavista se intentaron varias formas de protestas. Pero el Estado, en su juego de poder, siempre ha encontrado los medios para vencer. Por esto, ya no se debe solo pensar en resistir para obligar a cambios profundos. Cree que ha llegado el momento histórico de la organización de la sociedad civil como alternativa al Estado globalizador.

Con la globalización empieza un nuevo enfoque en el estudio del poder. Este acontecimiento histórico, según Beck (2004) previsto por Marx y Weber, crea un nuevo juego de poder. Primero, define como juego de poder a las representaciones teatrales que realizan los gobernantes para ejecutar un guion con el que engañan a la sociedad civil. En este juego se producen alianzas y uniones de conveniencia; y, después, identifica el rol de cada Estado como proteccionistas o aperturistas. A pesar de que la teoría de Beck (2004) está situada en la primera década del siglo XXI, en la actualidad sigue vigente el mismo rol, obviamente con otros actores.

La globalización es el nuevo escenario de la actuación política. En esta arena ya no se representa el Estado de bienestar, igualitario y justo porque quedó evidenciado en la reacción de los espectadores. Beck (2004) explica el nuevo juego de poder: ante nuevos conflictos sociales, se adecuan todos los elementos de la trama. En el nuevo juego hay varias jugadas que reemplazan al estado de bienestar, por ejemplo, los derechos humanos, la inclusión de la diversidad étnica, las intervenciones humanitarias, entre otras. Para poder ser un buen jugador hay que romper con la tradición y entender las nuevas fuentes del poder.

Beck (2004) considera que la nueva visión del mundo globalizado la representa el neoliberalismo. Esta teoría es, al mismo tiempo, una estrategia de poder político y económico. La ideología de este paradigma proclama que la sociedad debe adecuarse a las necesidades de la economía para que el beneficio sea igualitario, es decir, la proclamación de la justicia como contención de los egoísmos y de la competencia. Y su poder se acrecienta al establecer que las reglas del juego neoliberal pueden ser cambiadas cuando la economía lo requiera.

El ejercicio del contrapoder le corresponde a toda la sociedad civil. Beck (2004) afirma que si en las etapas anteriores a la globalización, la relación amo – esclavo marcaba la relación poder – reacción, en el neoliberalismo esa relación la determina la producción – consumo.

Para Beck (2004) hay que definir los actores que liderarán la toma del poder por parte de la sociedad civil y constituirse como el “Estado cosmopolita”. El poder, por su parte, también se prepara para librarse de su responsabilidad de las crisis. Se ha convertido en un “Estado astuto” para invisibilizar su poder. Esta jugada consiste en decir que las decisiones están en manos de la OMC (Organización Mundial de Comercio), algunas ONG, u otras organizaciones mundiales. Pero, antes, han definido a estas organizaciones como dirigidas por expertos imparciales políticamente y científicamente neutros.

Otra jugada para invisibilizar el poder que recomienda Beck (2004) es adherirse a las políticas globales, pero negarlas en su propio país, como sucede con los derechos humanos o la libertad de expresión. Mientras esto sucede como expresión de las paradojas del poder, aparecen los grupos terroristas como forma alternativa de resistencia social. El terrorismo opera como una institución globalizada, sin territorio específico y sin un centro, y le disputan al Estado el monopolio de la violencia. Pero, sobre todo, es otra evidencia de las contradicciones de la ideología del neoliberalismo, especialmente, a la teoría del “homo oeconomicus” (p.36), que afirma que las personas se adaptan a los imperativos de la economía.

Para Beck (2004) “la manipulación genética, las tecnologías de la comunicación y la inteligencia artificial burlan el monopolio estatal de la violencia” (p.36). Las múltiples posibilidades de estas tecnologías podrían escapar al control del Estado y convertirse en armas. Con este análisis, Beck (2004) se adelantó al tiempo y predijo los controles de seguridad basados en la presunción de que cada ciudadano es un terrorista.

El poder neoliberal, agrega Beck (2004) se legitima con una ideología contradictoria. Entonces, la sociedad civil, para elaborar las estrategias de resistencias, tiene que evaluar los posibles escenarios del juego de poder porque el poder cambia constantemente para evitar los riesgos.

En el régimen globalizador son evidentes las desigualdades sociales. Pero ¿cuáles son las causas? y ¿cómo se legitiman? Beck (2004) cree que se legitiman por el principio de productividad de la teoría económica liberal y el principio del Estado nacional. El primero, sostiene que las diferencias de los ingresos económicos se deben a las diferencias de capacidades individuales. Y el segundo principio afirma que las desigualdades que existen en un país son pequeñas comparadas a nivel global.

En estos principios hay una legitimidad positiva y otra negativa. Porque para Beck (2004) en el principio de productividad existe la posibilidad de que las personas crean. Pero en el principio del Estado nacional se percibe el engaño. Pero, para él, las ciencias sociales son cómplices de los Estados por no preocuparse de las desigualdades sociales. La posición de las ciencias “excluye a los excluidos” (p.56).

1.1.17. Manuel Castells: poder, contrapoder y participación ciudadana en la sociedad red

Para Castells (2009) el poder se ejerce mediante dos mecanismos: la violencia y el discurso. Define a su posición teórica como ecléctica porque une elementos de los grandes tratadistas del poder, como Habermas, Foucault, Weber, Parsons o Giddens. Afirma que desde 1950, el capitalismo se convirtió en un “capitalismo informacional global” (p.59), que no eliminó el poder ni sus mecanismos, ni la resistencia, ni los conflictos sociales, solo los redefinió.

Castells (2009) define el poder como “capacidad relacional que permite a un actor social influir en forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de modo que se favorezcan la voluntad, los intereses y los valores del actor que tienen el poder” (p.33). Luego afirma que “el poder se ejerce mediante la coacción y/o mediante la construcción de significado partiendo de los discursos a través de los cuales los actores sociales guían sus acciones” (p.33). El propio autor explica su definición. Por capacidad relacional entiende que el “poder no es un atributo sino una relación” (p.34), esto es, el poder es una relación social imposible de evitar. Asimetría, significa que siempre un actor ejerce mayor influencia sobre el otro. Es decir, es una relación anormal. Pero como es necesaria, se puede decir que es natural. Para Castells (2009) no existe poder absoluto, o sea, que no reciba, aunque sea mínimamente, influencia de los dominados.

Castell afirma que la resistencia surge cuando el rechazo es más fuerte que la obediencia. Entonces se reestructuran las relaciones sociales. Y cuando el poder quiere mantener la dominación, debe destruir las relaciones sociales de los que se resisten. Asume la teoría de Parsons (1982) y Giddens (1993) en contra de Hannah Arendt, de que el poder siempre se ejerce en contra de los intereses de alguien. Distingue las comunidades de las sociedades porque en las sociedades es normal el conflicto porque son contradictorias.

Para Castells (2009) el Estado legítimo es el modelo de democracia constitucional propuesto por Habermas (1999). Para Habermas (1999), la democracia constitucional no es un modelo político sino son procesos y procedimientos ideales para legitimar el poder. Entonces, si el Estado representa los intereses públicos de las



personas, no debe imponer sino responder por esas obligaciones. Por lo tanto, la legitimidad depende del consentimiento.

La acción comunicativa propuesta por Habermas (1999) construye significados universales como la legitimidad. Las redes de comunicación en los espacios públicos equilibran los intereses de la sociedad. También Castell cree como Weber (2004) que la racionalidad guía las acciones de las personas.

El poder ha sido relacionado con el Estado y con el territorio, pero Castells (2009) cree que en la actualidad (desde 1970) el poder se debe analizar como una red de relaciones sociales globales y no como una estructura territorial. A este tipo de sociedad, Castells (2009) la denomina sociedad red. En esta sociedad las tecnologías de la información y la comunicación organizan las actividades básicas humanas.

En la sociedad red, el dinero y la idea (para crear redes de información y comunicación) son los principales valores. La tecnología y los medios de comunicación han cambiado la mentalidad de la gente porque el nuevo poder ha determinado lo que es valioso. El Estado necesita aliarse con los programadores y conectores de redes para mantener el poder.

La sociedad red se reestructura permanentemente y clasifica a las personas mediante dos categorías: inclusión - exclusión. Aquellos que ingresan a las redes aceptan las condiciones, por lo tanto, aceptan ser dominados. El poder lo ejercen aquellos que tienen capacidad para programar y conectar redes, pero no son una élite según Castells (2009) porque no usan las redes en beneficio propio sino que intercambian la información. Este nuevo poder también ejerce los mecanismos de violencia y discurso. Violencia a través de la exclusión y discurso a través de los signos con significados globales. Para hacer efectivos los códigos globales de los programas, primero construyen una cultura global.

Para Castells (2009) el contrapoder o la resistencia en la sociedad red se ejerce mediante tres mecanismos: cambiar los códigos de los programas dominantes; bloquear los puntos de conexión, por ejemplo, que todos los medios de comunicación no pertenezcan al mismo dueño; y atacar la infraestructura material. En el capitalismo informacional global el poder de la comunicación une a las culturas diversas del mundo.

En este tipo de sociedad, existe una nueva división del trabajo con tres clases de trabajadores: innovadores, los que obedecen instrucciones, y trabajadores irrelevantes. Esta economía está basada en la innovación (recombinar para obtener un valor añadido). La mano de obra es “flexible y adaptable” (p.58). La mayor



preocupación de las personas es mantener una relación significativa con las redes aunque sea como explotados porque la explotación es legítima en este sistema.

En el modelo de Castells (2009) los dominados no adquieren beneficios de su relación con el poder. Solo se satisfacen los intereses, valores y voluntad del poder. Es decir, el poder es unidimensional como afirmaba Marcuse (1993). Cuando Castells (2009) afirma que el poder construye significados, coincide con Bourdieu (1997) en que el poder maneja los símbolos culturales que pueden determinar la estructura mental de las personas.

Además, Castells (2009) toma de Weber (2004) el concepto de dominación racional: “las relaciones de poder están enmarcadas por la dominación, que es el poder que reside en las instituciones de la sociedad” (p.59). La descentralización es un término que busca fortalecer las instituciones para distribuir el poder y hacerlo más invisible pero vigilante.

1.2. Solucionismo Digital

1.2.1. El nuevo realismo de Gabriel

Gabriel (2019) es uno de los principales representantes de la teoría social “nuevo realismo”. Su teoría es una respuesta al posmodernismo, al realismo y al materialismo. Su tesis se centra en que la realidad existe y es posible conocerla. La realidad actual es que las personas son manipuladas a través del mito de la superioridad digital. Un grupo de hombres inteligentes han creado software para manipular a los demás. Cree que la crisis actual ha significado un retroceso histórico en medio de la prosperidad brindada por la tecnología.

Gabriel (citado en Carbajosa, 2019) sostiene que las interacciones sociales han vuelto a los patrones de capital – obreros. Cree que la causa de este comportamiento está en la profundización de las desigualdades sociales. Su análisis concluye que las condiciones de supervivencia de la sociedad contemporánea han sido diseñadas intencionalmente y no permiten el desarrollo cultural porque el poder se apoderó de todos los medios tecnológicos para dominar a las personas.

Gabriel (citado en Carbajosa, 2019) sostiene que el poder seductor de la magia de otros tiempos se ha reconvertido en ciencias y tecnología. Afirma que el poder ha instaurado una nueva ideología: la digitalización dirigirá el mundo. Pero, para Gabriel (citado en Carbajosa, 2019) en realidad, el mundo digitalizado es un mito y una estrategia de marketing. Agrega que lo que se busca es trabajadores sumisos, porque actualmente, todos



trabajamos para Google o Facebook. Para él, la verdadera revolución digital sería revelarse contra los poderosos que controlan las vidas.

Para que la sociedad reaccione ante este poder, hay que reivindicar la filosofía. Gabriel (citado en Carbajosa, 2019) cree que esta ciencia tiene que trascender el diagnóstico de la realidad para transformarla por medio de valores universales y de la moral. La filosofía establece una relación con la realidad. El poder debe ser el pensamiento. Para Gabriel (citado en Carbajosa, 2019) está demostrado que el pensamiento puede, incluso, adelantarse al tiempo con precisión. Pone como ejemplo, el hecho de que Einstein conoció los agujeros negros sin haberlos visto.

El hombre puede desarrollar su pensamiento al margen de la Internet. El hecho es que dispone de herramientas necesarias para desarrollar su pensamiento. Para Gabriel (citado en Carbajosa, 2019) la digitalización es un medio utilizado por una élite intelectual para manipular y explotar a los demás. Agrega que esa elite sabe que las personas vulnerables necesitan satisfacer su adicción para poder vivir.

La libertad es una forma de poder. Los humanos deben liberar su mente de la manipulación. Gabriel (citado en Carbajosa, 2019) sostiene que el orden social es inexplicable y no un sistema natural. Además, afirma que las ideologías tienen el poder de dominar porque las personas se inducen al autoengaño, pero la naturaleza del hombre no la determinan las ideologías ni las ciencias sino las normas convencionales. Cree que la convención de la sociedad actual es que los humanos saben menos a pesar de que existen más conocimientos.

1.2.2. La teoría de la posverdad de Daniel Gamper

Gamper (2019) explica la posverdad como la nueva forma de legitimar el poder. El apareamiento de la posverdad marca el fin de la racionalidad. Ahora se apela a la emotividad. La verdad y la falsedad no tienen una existencia referencial. Solo existe la palabra sin sentido comunicativo, al contrario, es valorada en la medida en que cree confusión.

El contexto comunicativo devalúa o reivindica la palabra. La palabra devaluada es una posverdad. Gamper (2019) afirma que es “un tipo de seducción sin racionalidad” (p.12). Seduce porque libera al pensamiento de la atención. Por su parte, afirma Gamper (2019) las personas no desean una explicación racional sino emocional.

Gamper (2019) afirma que el discurso de la posverdad no es verdadero ni falso ni lo pretende ser. La política se diferencia del conocimiento en el valor de la verdad. Coincide con Arendt en que la mentira es legítima



en la política porque es la principal herramienta para ejercer esa profesión. El significado de las palabras en el discurso político se obtiene interpretándolas como la manera de no decir la verdad.

La posverdad es una forma de libertad. Gamper (2019) la define como la habilidad de “afirmar y negar simultáneamente la misma cosa, la de contradecirse y decir cualquier cosa” (p.14). Afirma que esas palabras dicen lo que el oyente necesita escuchar. Gamper (2019) cree que este comportamiento social es consecuencia del posmodernismo y las élites dominantes lo han adoptado y la conciben como la libertad de burlarse de los demás.

Gamper (2019) ilustra su aseveración con un ejemplo: la utilización de las redes sociales por parte de los presidentes para debatir temas de interés público. Al no utilizar los procedimientos legales se eximen de la responsabilidad de responder de acuerdo a la verdad. De esta manera instalan una agenda política y así la oposición queda sin posibilidades de reacción.

La palabra también recibe las influencias del medio, Gamper (2019) afirma que esos factores que relativizan la palabra son: “Los teléfonos inteligentes, las redes sociales y el populismo simplificador” (p.15). La consecuencia de la relativización de la información es para Gamper (2019) la acumulación y la infoxicación, características que han marcado el carácter de la educación. El exceso de información contradictoria ha hecho que todo mensaje sea percibido con desinterés.

Este tipo de comunicación es propio del segundo milenio de la humanidad. Los humanos ya no necesitan la palabra para comunicarse. Ante el exceso de palabras, Gamper (2019) reconoce dos alternativas: “el silencio y el elitismo” (p.16). El silencio para los que no tienen nada que decir porque no pueden escuchar debido al ruido (lo que entorpece la comunicación), y el elitismo que puede hablar porque sabe lo que quiere ocultar.

La resistencia al poder no puede consistir en elaborar discursos que nadie oirá. Gamper (2019) afirma que resistir es encontrar un interlocutor dispuesto a escuchar, hay que intentar recuperar el silencio del pasado hasta que el ser humano adapte su capacidad de aprender al exceso de ruido. Justifica que la sociedad haya escogido a la imagen como alternativa a las palabras, porque vale más que las palabras. La imagen tiene más valor porque se puede intercambiar. Por ejemplo, una selfie vale unos cuantos clics. En las transacciones comerciales una imagen describe un producto con más precisión que las palabras.

Pero ¿Por qué las personas no escuchan? Según Gamper (2019) porque las plataformas digitales los mantienen cautivos, y ellas no pueden ni quieren salir, las plataformas infectan como una enfermedad, son



adictivas como las drogas. Agrega que los que están afuera desean ingresar para competir por la reproducción de contenidos, porque desean ser infectados.

Los dispositivos audiovisuales son adictivos por su “facilidad de utilización, la inmediatez con la que se presentan, la tentación que acecha tras cada capítulo” (p.19). Luego de satisfecho el deseo “El deseo es sustituido por la gula” (p.19). Reitera que el papel de los exorcistas que sacaban los malos espíritus ha sido asumido por las redes sociales porque han extraído el espíritu del cuerpo.

1.2.3. La sociedad del futuro según Morozov

Para Morozov (2019) la tecnología es una dimensión política y económica. Representa el ingenio al servicio de intereses políticos y económicos. En la actualidad, está preocupada de recopilar datos de los usuarios para hacer más eficiente el control. Para este autor, el capital que está en juego en la industria digital es demasiado como para creer que es inocuo. Además, no está de acuerdo con la más reciente idea tecnocrática de que sus propuestas se legitiman en el marco de un nuevo contrato social. Para evaluar la presencia de la tecnología considera necesario establecer la similitud entre la supuesta sociedad digital y la precapitalista en su intención de masificar las conductas sociales para facilitar la vigilancia.

Morozov (2015) cree que el juego de la industria digital consiste en diseñar el futuro ideal: el mundo estará limpio de contaminación, sin delitos, sin otros problemas sociales, forma mejores personas, no habrá obesidad, sin calentamiento global, la memoria humana ya no será necesaria, los dispositivos reemplazarán a los médicos, la información será contrastada por dispositivos, las películas serán a la medida de los gustos de los espectadores, la gratuidad de todos los servicios, etc. En este mundo ideal, cabe preguntarse: ¿Para qué necesitan a los humanos?

Morozov (2019) responde que en todo modelo social tecnológico la imperfección de los humanos es necesaria porque ellos son los proletarios que con su consumo enriquecerán a las élites, posiblemente, con dinero digital. Y con su voto, posiblemente digital, mantendrán en el poder a las mismas elites. La tecnología solo será un medio, el fin será el poder. Porque como afirmó Berners citado en Morozov (2019) “internet es un poderoso motor de desigualdad y división” (p.5).

1.3. Calidad educativa

1.3.1. La calidad educativa en el Ecuador

El Ministerio de Educación del Ecuador MINEDUC (2012b) establece un tipo de educación definida como de calidad. Para llevar a la práctica este tipo de educación creó estándares como medidas cualitativas. El concepto de calidad se incorpora para responder a los pedidos de adaptación a los nuevos cambios sociales. Es decir, la calidad está asociada a los resultados medidos por niveles cognitivos y organizacionales creados sin la participación de los alumnos, docentes y padres. Tal como está planteada en el currículo ecuatoriano (2012) calidad sugiere exclusividad o selectividad.

El artículo 27 de la República del Ecuador (citado por Ministerio de educación del Ecuador, 2012b) manda que la educación “debe ser de calidad” (p.2). MINEDUC (2012b) interpreta que la educación de calidad es la que contribuye a la creación de la sociedad ideal, definida como “democrática, armónica, intercultural, prospera, y con igualdad de oportunidades para todos”. Hasta aquí se puede ver el modelo ideal de educación.

MINEDUC (2012b) en la presentación de los estándares de calidad educativa, afirma que los estándares son “controvertidos” (p.2) porque tienen “una carga social, económica, cultural y políticas” (p.2). También que cada grupo de personas tiene una postura respecto a los propósitos de la educación. Por lo tanto, MINEDUC (2012b) asume su “compromiso” (p.2) de formular criterios orientadores, llamados estándares. Si cada grupo tiene el derecho de formular criterios de calidad educativa, por mandato de la ley le corresponde al Ministerio de educación elaborar los suyos.

Pero el MINEDUC (2012b) justifica la utilidad de los estándares en “orientar y apoyar a los actores educativos”. Pero, es en este punto donde se configura el concepto de poder como mecanismo que reduce la capacidad de elección a la opción única, defendido por Foucault, Lukes, Parsons y Luhmann. Es decir, es un poder legitimado por la legalidad, pero carece del tipo de legitimación por el consenso que se plantea en este trabajo.

Para estos autores, la calidad educativa solo “es una noción, más que un concepto operacional” (p.12). “no puede reducirse a cuestiones puramente técnicas” (p.12). Al contrario, se puede entender como el “consenso que mejor responda a los distintos intereses de las partes” (p.13). En el caso del sistema educativo manera, todos los procedimientos educativos quedaron supeditados a indicadores que no se pueden modificar ante el error humano.

1.3.2. El enfoque social multidimensional de Tawil, Akkadi y Macedo (2012)

Para estos autores, el concepto de calidad educativa debe tener un enfoque multidimensional, porque solo “es una noción, más que un concepto operacional” (p.5). Por eso, “no puede reducirse a cuestiones puramente técnicas” (p.13). Al contrario, se puede entender como el “consenso que mejor responda a los distintos intereses de las partes” (p.13). En el caso del sistema educativo ecuatoriano eligió el camino de parámetros técnicos. De esta manera, todos los procedimientos educativos quedaron supeditados a indicadores que no se pueden modificar ante el error humano.

Tawil, Akkadi y Macedo (2012) no niegan la necesidad del sistema educativo de obtener evaluaciones cuantitativas, pero se obtiene utilidad cuando se la aplica comparativamente a gran escala para “observar las desigualdades en la distribución social de los resultados del aprendizaje en el transcurso del tiempo” (p.13). Para poder comparar es necesario medir la cantidad, sobre todo cuando los indicadores de calidad son subjetivos.

La calidad educativa, por ser subjetiva, requiere de la construcción de un significado común. Tawil, Akkadi y Macedo (2012) proponen que para evaluar la calidad educativa se establezca un “punto de partida de una categoría específica de interesados” (p.12). Los estudiantes, padres de familia y docentes también son parte interesada, por lo tanto, deben participar con su percepción del término calidad. De esta manera se llegaría al “pacto social” (p.12), que estos autores proponen, porque la educación es un bien público.

1.3.3. Cheng: la escuela como entorno de aprendizaje

La sociedad modela la educación a su medida. Por eso las teorías educativas son temporales. Cheng (2014) afirma que a partir de la segunda guerra mundial, la educación occidental superó el principio ideológico del Estado de bienestar social, y dio paso al principio de: inversión es igual al rendimiento. Es decir, la calidad de la educación se valora de acuerdo a la inversión. Para Cheng (2014) a pesar de las propuestas de cambio, la educación sigue siendo selectiva en proporción a la rentabilidad: a mayor inversión mejores resultados.

Para Cheng (2014) los cambios sociales plantean nuevos desafíos a la educación. La economía pasó de la producción en serie a la producción adaptada a las necesidades del cliente. Para esto, se necesita nuevas tecnologías y nuevas ideas. Los conocimientos cambian y como resultado de ello, cambian las relaciones sociales, las normas sociales, la moral y la ética. Cheng (2014) afirma que se vive en un contexto de crisis que se pretende solucionar por medio de ideologías y políticas.

Para lograr un verdadero cambio, Cheng (2014) cree que las necesidades de la educación es el aprendizaje. No necesita recursos, gestión ni financiamiento. Las tecnologías sirven para liberar a los alumnos y no sustituir a los docentes. La escuela y los docentes han dejado de ser la única fuente de saber. La escuela debe ser un entorno de aprendizaje. El aprendizaje no puede ser medido por las notas de los exámenes. Cuando un sistema educativo se centra en la gestión, los docentes son sujetos administrados y los estudiantes, receptores de la información. El aprendizaje debe ser construcción de significados.

1.3.4. La elaboración social de los currículos según Amadio, Opertti y Tedesco

Amadio, M; Opertti, R; Tedesco, J. (2014) afirman que la sociedad debe resolver el rol de la educación en el actual modo de producción y consumo, el principal problema de esta economía es la sustentabilidad en el futuro. Se impone una reflexión acerca de una educación para ingresar al mundo laboral. En el contexto descrito las tecnologías de la información y comunicación banalizaron la información y los conocimientos por su facilidad de acceso. Esto planteó dos problemas: la escuela como el lugar donde se adquiere conocimientos y la elección de los conocimientos que se deben adquirir.

Para estos autores, la innovación transformó varias actividades humanas: el mercado laboral, finanzas, comunicaciones, economía, comercio, etc. Ellos tienen la impresión de que la escuela tomó un camino diferente a las demás actividades humanas y los desafíos que la humanidad enfrenta abren nuevos debates sobre el papel de la educación. La crisis aumenta la urgencia por las evaluaciones. El indicador de calidad de la educación no puede ser el resultado de las evaluaciones. Hay que reformar los currículos porque privilegian la acumulación de información y no reparan en su utilidad. Tampoco se puede asignar competencias para un determinado empleo o solucionar determinados problemas porque los contextos se transforman de forma permanente.

Sugieren, además, que las competencias cognitivas y sociales de los currículos deben estar unidas a los valores éticos. Para estos autores, un currículo se debe definir con la participación de todos porque la connotación política que tienen puede crear expectativas que no se pueden llegar a cumplir. Otro de los riesgos que los autores identifican, al no hacer participar a todos en la elaboración de los currículos, es escuchar solo la voz de los grupos organizados socialmente y la voz de los grupos de presión. Tampoco sirve copiar los estándares internacionales desvinculados de los contextos y de los procesos nacionales.

Tal como lo afirman los autores citados, como consecuencia de las mediciones, los docentes son los sacrificados del sistema. Ellos son los culpables de no alcanzar los estándares, los objetivos o las destrezas. Pero el sistema no mide la posibilidad de llevar a la práctica esos criterios de medición. Generalmente, los objetivos de los currículos responden al discurso ideológico dominante de las élites. De esta manera, el papel del docente termina sobrecargado de criterios de medición descontextualizados

El desafío de la educación es el diseño de un currículo para las nuevas características de los estudiantes: “falta de motivación, desinterés por el estudio, falta de preparación para la vida y el trabajo” (Scott, 2015, p.2). La educación debe contribuir a la humanización de las personas. Es necesario transformar el currículo y la escuela. Porque para Scott la educación debe apoyarse en las ciencias, la técnica y la tecnología, la informática no genera conocimientos de forma automática sino condiciones para la comunicación, creatividad y convivencia con la complejidad. Por lo tanto, la evaluación debe ser formativa.

1.4. Las comunidades de aprendizaje como nueva alternativa de enseñanza

Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) afirman que el aprendizaje se adquiere en una comunidad interactiva. Los fundamentalismos teóricos son nocivos, por eso creen que es hora de superar el objetivismo y el constructivismo propios de la era industrial. La realidad y las instituciones se construyen mediante interacciones. Los significados se alcanzan a partir de acuerdos intersubjetivos. Incluso los conocimientos previos y las ciencias son producto de las interacciones.

La enseñanza dialógica corresponde a la sociedad de la información. Consideran que el aprendizaje se puede alcanzar en su máximo nivel a partir de las diferencias, y el papel de docente es el de colaborador y participante de la comunidad de aprendizaje. En el aprendizaje influyen más personas que el docente. El aprendizaje ocurre no solo dentro del aula sino fuera de ella. Las tecnologías de la comunicación y la información aportan argumentos para crear conocimientos.

La intervención de los docentes no se justifica en razón de su autoridad sino de la validez de sus argumentos. La validez de los argumentos se mide por su aportación al diálogo. No les corresponde a los expertos o expertas validar el conocimiento. Hay que cambiar la actitud y abrir las puertas de los centros y visibilizar a los padres y a las personas de la comunidad. De esta manera, se puede contrastar la visión curricular oficial con las prácticas escolares y encontrar la solución a las diferencias. El conocimiento se construye a través del diálogo y con voces académicas y no académicas. La formación del alumno se da en el entorno social y cultural.



El aprendizaje dialógico es una respuesta a la velocidad con que cambia la realidad en la sociedad de la información. Las teorías tienen una utilidad temporal. Pero cualquier teoría debe dialogar con los alumnos, padres y comunidad para poder captar la realidad educativa. Solo el diálogo permanente y profundo transforma la sociedad. En este tipo de aprendizaje todas las personas tienen las mismas capacidades y pueden cumplir sus expectativas. Es decir, la comunicación es emancipadora.

El aprendizaje dialógico propuesto por Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) recibe los aportes de varios autores como Freire, Bruner, Rogoff, Wells, Habermas, Chomsky o Mead. Por ejemplo, de Chomsky con su revolución en el campo de la lingüística al afirmar que todas las personas tienen incorporada la gramática. Las personas se hacen competentes lingüísticamente cuando aplican la gramática y los parámetros de una lengua concreta a la comunicación. De esta manera, se eliminó cualquier barrera sociocultural para entender y verbalizar. Parámetros lingüísticos, código o registro varían de un entorno sociocultural a otro, pero no existe superioridad entre ellos ni tampoco revelan la inteligencia de las personas.

Otro de los aportes lo da Habermas (1999). Este filósofo afirma que todas las personas tienen la capacidad de lenguaje y acción. Es decir, la acción se deriva de la comunicación. Todas las personas pueden participar de un diálogo que conduce a un consenso sobre la realidad. Cuando el diálogo tiene pretensiones de validez (intenciones de solucionar las contradicciones) y no pretensiones de poder (establecer jerarquías entre los actantes) se puede tomar acciones para transformar la realidad.

Vygotsky formuló otro importante aporte. Afirma que la mente de las personas se desarrolla en la interacción social. El desarrollo cognitivo de una persona se puede explicar desde el contexto sociocultural. El contexto es inseparable del aprendizaje. El lenguaje es la herramienta cultural que permite la interacción. A través de la mediación de los demás, las personas construyen procesos psicológicos superiores. El conocimiento y la conciencia tienen un origen social y luego se internaliza. Las zonas de desarrollo son clave en la teoría de Vygotsky. El nivel real de desarrollo marca el inicio de un proceso de aprendizaje, la zona de desarrollo próximo es el lugar donde se concreta el conocimiento mediado por una persona adulta y permite llegar a la zona de desarrollo potencial. Los centros escolares deben organizarse de manera que puedan responder a esta manera de aprender, especialmente, cuando el niño pasa del lenguaje egocéntrico al social. Para verbalizar el conocimiento, el alumno necesita interactuar con su entorno.



También contribuyó el interaccionismo simbólico de Mead (1982). Para este autor las personas solo pueden construir significados a sus acciones en la interacción social. Pero esta interacción está mediada por el lenguaje. Individuo y sociedad se explican en los conceptos de *Mí O self*, *Yo* y *OTRO*. Cada persona actúa de acuerdo a su rol social que está determinado por las condiciones socioculturales en que vive. El *YO* es la respuesta orgánica al *OTRO* (sociedad). El *Mí* es la imagen que una persona se forma de ella misma pero basada en lo que los demás le atribuyen. El *YO* y el *Mí* interactúan para encontrar otras formas de reacción.

La teoría de la acción dialógica de Freire (2002) es un importante referente teórico del aprendizaje dialógico de Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015). Para Freire (2002), el diálogo es una metodología que responde a la naturaleza humana. El diálogo motiva la curiosidad por el conocimiento. Es liberador, crea cultura y da la posibilidad de ser crítico. La verdad se descubre mediante el diálogo interpelante. Comparte con la teoría de acción comunicativa de Habermas (1999) que la conciencia se forma en las experiencias intersubjetivas, y que mediante la socialización se autorregula la conducta y se crean los significados.

Para Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) en los centros educativos basados en interacciones dialógicas, a pesar de que las estructuras sociales a las que pertenecen los miembros de la comunidad son desiguales, no existe el poder. En un centro donde predominen las relaciones dialógicas se aprende, se piensa y se interactúa más que en un contexto de relaciones de poder. Entonces, el primer objetivo de estos centros es transformar las relaciones de poder en relaciones dialógicas. La comunidad de aprendizaje es incluyente y protege a las personas de la exclusión. Las condiciones sociales del contexto y las barreras que impiden el aprendizaje pueden cambiarse.

Además, sostiene que en el aprendizaje dialógico no hay adaptación sino transformación, porque la adaptación no reduce las desigualdades. Desaparecen las estructuras porque las personas tienen la capacidad de cambiarlas. Supera la crisis de sentido de la sociedad de la información porque los modelos autoritarios ya no funcionan sino los argumentos. Supera la elaboración de currículos que respondían a los dictados de una cultura escolar mayoritaria y con la que los marginados no se sentían identificados. Por último, rechaza la burocratización y tecnificación porque distribuyen y no eliminan el poder, obstaculizan el diálogo y han deshumanizado a los centros, alejando a la comunidad y la voz de los padres.

Por su parte, Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2006) creen que las condiciones sociales hacen posible las comunidades de aprendizaje. Cronológicamente, ubican en los años 70 del siglo XX el punto de transición de una



sociedad a otra. Es el fin de la sociedad industrial. Afirman que aunque algunos autores denominan a esta nueva sociedad como sociedad postindustrial y otros, como Gorzt, Maluhan, Giddens, Beck, Toffler y Castells, la llamen sociedad de la información, del riesgo o del conocimiento, coinciden en definirla como una sociedad en crisis.

Para Elboj, Puigdemlivil, Soler y Valls (2006) aquellos cambios sociales deben ser analizados como una transformación lógica y no como crisis social. En la nueva sociedad, las empresas se estructuran como una red de interconexiones donde la información es cambiante. El trabajo cooperativo se impone para mejorar la productividad. Existe diálogo y democracia para coordinar los procesos de gestión de la información. El control de los mandos jerárquicos de la empresa como determinantes de la calidad y la productividad ha pasado a segundo plano.

Reconocen que esta nueva sociedad incrementó las desigualdades sociales y educativas. No todas las personas viven en la sociedad de la información, aunque seamos contemporáneos de ella. Aquellas personas que tienen la capacidad de acceder y entender la información son parte de ella y los demás son los excluidos. Pero aquellas desigualdades solo se pueden superar por medio de la educación. En ese sentido, los docentes no pueden convertirse en reproductores o transmisores de la realidad. La educación de calidad es la que prepara con habilidades y conocimientos para ser incluidos en la sociedad.

Afirman, además, que el diálogo es la orientación que se necesita ante la velocidad de la información. Por eso, la educación tiene que ser dialógica. Los aportes para lograr consensos deben venir de todo el contexto de la escuela y no solo de los expertos. La experiencia de los padres y de las personas del entorno se debe incluir para elaborar propuestas educativas inclusivas.

Las comunidades de aprendizaje desencadenan una serie de efectos positivos en los alumnos. El aprendizaje empieza en el aula, pero continua en todos los espacios que los alumnos y la comunidad frecuentan. Ruirá (citado por Muñoz, 2017) en su experiencia como director de una escuela transformada en una comunidad de aprendizaje, da su testimonio:

Las interacciones entre la gente del barrio y los alumnos dentro del aula generan una especie de transformación social por un efecto espejo. Primero la escuela se abre a los padres, después la gente la hace suya y luego el barrio termina autoeducándose. De igual forma, muchos voluntarios cambian la percepción de sí mismo. Los roles y prejuicios también se debilitan con un diálogo igualitario (p.6).

La transformación también se produce en los esquemas mentales. Desaparecen los límites físicos y conceptuales entre escuela y comunidad. Generalmente, la escuela mantiene una gestión política y académica de puertas cerradas. En este distanciamiento entre escuela y sociedad produce un choque de hábitos. El comportamiento individual y grupal que enseña la escuela es adecuado para convivir dentro de la escuela y cualquier contacto con las personas del entorno lo toma como una intromisión.

Las comunidades de aprendizaje humanizan a las personas al naturalizar conductas que antes eran socialmente incorrectas. El mismo Ruirá (citado por Muñoz, 2017) narra otro testimonio acerca de alguien que fue expulsado de esa escuela y llegó para ofrecerse como voluntario: “Los estudiantes que son expulsados de un centro quedan estigmatizados para toda su vida. La escuela debe destruir los estigmas” (p.6).

El consenso tiene la virtud de transformar el comportamiento social, incluso la moral. En la cultura de las comunidades de aprendizaje no existe un destino determinado, al contrario, la transformación histórica es un deber de la sociedad para buscar su propio bienestar. Su metodología no está condicionada por las capacidades cognitivas de los estudiantes o factores de otros tipos. De esta manera, la educación se legitima en el consenso de los propios estudiantes.

Las comunidades de aprendizaje proponen una verdadera transformación social para la educación eximiéndola de la influencia de políticos, expertos y demás educadores del discurso. Con esto se evita que el sistema educativo se sustente en una ideología que no interprete los deseos y sueños de los alumnos. A través del diálogo se pueden practicar habilidades sociales para enfrentar los conflictos y resolución de problemas que impone la nueva sociedad.

Después de analizar las teorías sociológicas y pedagógicas de los autores de este marco teórico, la posición de los investigadores es que todo poder debe ser legitimado. Se entiende por poder toda acción de A ejercida sobre B con el propósito de obligarlo a cumplir una orden. Es necesario juzgar los hechos consumados para evitar las injusticias, porque puede suceder que los intereses del poder no coincidan con los de las mayorías. La legitimidad del poder solamente puede residir en el consenso. Y el dialogo es el mecanismo social que permite superar posiciones contradictorias y lograr el consenso.



En esta investigación ha sido relevante conocer la reflexión de los sujetos de estudios. Las decisiones sobre los cambios en el sistema educativo que se han realizado en este país no han evaluado los criterios de los mayores actores de la educación: estudiantes, padres y docentes. Entonces, conocer las causas y consecuencias de esa relación de poder – obediencia en la que estos actores han desarrollado sus vidas requiere de un análisis profundo de sus narrativas. Por eso, los investigadores escogieron el enfoque investigativo cualitativo, definido por Flick (2007) como aquel que:

Utiliza el texto como material empírico (en lugar de los números), parte de la noción de la construcción social de la realidad sometida a estudio y se interesa en la perspectiva de la participación, en la práctica cotidiana y el conocimiento cotidiano que hace referencia a la cuestión estudiada (p.20).

Los temas del poder y legitimación siguen siendo incómodos en la sociedad. Las personas, en su ambiente natural, suelen actuar de acuerdo a sus creencias y no a lo que los demás esperan de ellas. Es por eso que los investigadores escogieron el método etnográfico como adecuado a esta investigación. Este método permitió eliminar la distancia formal entre la calidad de docentes de los investigadores, y de alumnos de los sujetos de las investigaciones. Y sobre todo, logró garantizar la confidencialidad de los datos aportados.

Los investigadores utilizaron encuestas y entrevistas etnográficas para aprovechar la característica multifactorial, de campo y personalizado del método etnográfico, definidas por Angrosino (2012) como

Multifactorial (se efectúa mediante el uso de dos o más técnicas de recogida de datos, que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa (...)). Es un método de campo porque se realiza en los entornos donde viven las personas naturales. Es personalizado porque lo llevan a cabo investigadores que están en contacto diario cara a cara con las personas (p.36).

El universo de investigación estuvo conformado por 34 estudiantes de décimo grado, 14 docentes y 15 padres de familia. Los estudiantes viven en la zona urbana de Cuenca (Ecuador); sus padres se ocupan en el sector público y privado. 25 de los 36 tienen familiares en el extranjero. Las condiciones y recursos de la investigación permitieron a los investigadores tener acceso al universo de estudiantes para realizar las encuestas y las entrevistas.



Para Angrosino (2012) una entrevista etnográfica puede ser semiestructurada o conversacional. Las entrevistas semiestructuradas aplicadas permitieron tener registros en audios, pero cabe indicar que durante las 11 semanas, los investigadores mantuvieron un diálogo fluido con los sujetos de estudios y se relacionaron con todos los grupos. Debido a la posibilidad de la omnipresencia del poder, los comentarios acerca de temas sensibles como los que se estudian en esta investigación, suelen confiarse solo a amigos cercanos. En este punto también fue importante esta característica de las entrevistas que Angrosino (2012) define como “conversacional en el sentido de que se da entre personas que han llegado a ser amiga” (p.67).

Otra de las características de este tipo de entrevista es su “naturaleza abierta: fluye como una conversación y da cabida a digresiones que puedan establecer nuevos caminos de investigación que el investigador no había considerado originalmente” (p.67). Efectivamente, los sujetos de estudios se comportaron más abiertos y menos comprometidos con la idea de ratificar sus dichos cuando los temas objetos de este estudio se trataron en un ambiente informal y coloquial.

Angrosino (2012) advertía que: “las declaraciones y acciones públicas tienen más posibilidades de reflejar el comportamiento ideal del grupo que las expresadas en privado” (p.96). Conocer el comportamiento ideal sirve para inferir las normas que guían la moral del grupo al que pertenecen los sujetos de estudios. Pero la reflexión individual refleja la conciencia que tienen acerca de los temas tratados

Los datos numéricos de las encuestas aportaron las tendencias de opinión. Para los investigadores, y tal como lo manifiesta Flick (2007), en este tipo de investigación las encuestas tienen un sentido etnográfico, es decir, son útiles para contrastar sus datos con los de las entrevistas y conversaciones. Sus datos son determinantes para conocer la objetividad de los criterios de los sujetos de estudios, sin desconocer que su conducta puede estar influenciada por el temor a ser contrastado públicamente por su criterio.

Una semana antes de realizar la encuesta se le entregó a cada estudiante un texto de autorización para ser firmado por sus padres. Todos los padres firmaron el documento. Se la realizó dentro del horario de clases, luego de contar con el permiso de las autoridades de la institución y de la docente que cedió su horario. Los estudiantes respondieron a las preguntas en presencia de los investigadores. La encuesta constó de las siguientes tres preguntas:

¿Estás de acuerdo con la educación?

¿Crees que se debería realizar cambios en la educación?



¿Crees que tu opinión es importante en caso de que se realicen cambios en la educación?

Las entrevistas estuvieron dirigidas a encontrar las causas de la aprobación o desaprobación de la educación, el nivel de motivación que produce en los estudiantes las frases **calidad educativa y sociedad de la información**, obtenidas del currículo ecuatoriano (2012), la pertinencia de las destrezas y la utilidad de los contenidos para su vida profesional. Aunque el método etnográfico definido por Angrosino (2012) acepta la posibilidad de que surjan categorías de análisis que no estaban previstas inicialmente. Por esto, las entrevistas fueron de tipo conversacional y se las realizó durante las 10 semanas de la investigación.

La investigación estuvo dividida en tres fases: elaboración, aplicación y evaluación de los instrumentos de recolección de datos. En la elaboración se contó con la ayuda de los tutores académicos de los investigadores; en la aplicación, con la ayuda de las autoridades de la escuela y la docente de Lengua y Literatura, y se dispuso de recursos propios de los investigadores; y la evaluación se realizó contrastando los datos de la encuesta con las anotaciones de las entrevistas abiertas.

Capítulo III: Análisis de resultados

Para el análisis de datos se utilizó el análisis descriptivo, definido por Angrosino (2012) como: “El proceso de tomar el caudal de datos y desglosarlo en sus partes componentes; en otras palabras: ¿qué patrones, regularidades o temas emergen a partir de los datos?” (p.23). Con este tipo de análisis fue posible identificar los significados comunes de los temas tratados y entender cómo les afecta o motiva en sus vidas.

3.1. Análisis de las encuestas a los estudiantes

A continuación, se presentan los temas que se trataron, las preguntas para desarrollarlos, los resultados y la discusión respectiva.

Aceptación de la educación

¿Estás de acuerdo con la educación?

Categorías.	Sí.	A veces.	Nunca.
Cantidad.	11	23	0

Tabla #1 Autores: Farid De Janon y Simón Ortiz

La categoría más votada revela una sutil y discreta forma de mostrar desacuerdo. Los estudiantes son producto del mismo sistema que deben evaluar en esta pregunta, por eso, es posible que la pregunta sea interpretada como una autoevaluación. Por lo tanto, su comportamiento discreto era previsible. Foucault (2002) afirmó que el poder utiliza el sistema educativo para que, a través del temor, los estudiantes se normalicen y acepten sus postulados. Entonces, la respuesta tiene los matices de la intención de cambiar la realidad y la resignación a lo establecido.

Los datos de estas preguntas no se los puede interpretar como si la tercera parte de los encuestados está de acuerdo con la educación. A través de las entrevistas abiertas se produjo un hallazgo que explica esta tendencia: los estudiantes se muestran más interesados en la posibilidad que les da la educación de pertenecer a un grupo, donde se socializan conductas colectivas. En realidad cuando manifiestan que no quieren cambios, se refieren a su deseo de mantener la pertenencia a un grupo.

Posibilidad de cambiar la educación

¿Crees que se debería realizar cambios en la educación?

Categorías.	Sí.	No.	No contesta.
Cantidad.	29	3	2

Tabla #2 Autores: Farid De Janon y Simón Ortiz

Reconocer la posibilidad de realizar cambios en la educación es admitir que hay una crisis del paradigma, ideario o como se prefiere llamarlo en este trabajo, de la ideología. Al sistema educativo le corresponde hacer una reformulación de su propia ideología. Habermas (1999) afirmaba que cuando la ideología se aleja de lo posible es necesario ajustarla a la realidad.

Habermas (1999) también mostró desacuerdo en que los tecnócratas o técnicos expertos sean los encargados de reformular las ideologías en las sociedades del capitalismo avanzado. Pero la contradicción entre lo que impone el sistema educativo y los deseos de los sujetos de estudio se justifica porque son las prácticas sociales las que determinan la forma de pensar de los individuos. Es decir, la consciencia se forma en la reflexión sobre la práctica (Althusser 2008 y Habermas 1999) y no como pretenden los expertos, a partir de las teorías.

La educación se deslegitima cuando pierde el apoyo de sus principales actores. Según Habermas (1999) la deslegitimación se produce cuando las ideologías pierden credibilidad y se alejan de la realidad. La realidad



actual se define por las condiciones de crisis que profundizan las contradicciones sociales. Las desigualdades sociales que categorizan a los individuos como aptos para dominar o ser dominados son producto de las mismas condiciones que la actual sociedad ha creado desde la implantación de la revolución industrial. Las diversas denominaciones que ha adquirido la sociedad a medida que ha ido cambiando resume el mismo tipo de estructura social: élites y marginados. La latencia de la crisis en todos los ámbitos sociales acrecienta las posibilidades de reacción ante el poder. Esto explica por qué los estudiantes creen que pueden contribuir, pero hay intereses que no lo permiten.

Involucramiento de los estudiantes en los posibles cambios de la educación

¿Crees que tu opinión es importante en caso de que se realicen cambios en la educación?

Categorías.	Sí.	No.	No contesta.
Cantidad.	34	0	0

Tabla #3 Autores: Farid De Janon y Simón Ortiz

Reclamar participación en la toma de decisiones es una forma de reaccionar ante el sistema. La responsabilidad de introducir cambios ha sido asumida por los propios actores. De la espera se ha pasado a la etapa de la propuesta. Beck (2013) cree que la confrontación por la supervivencia ha llevado a la sociedad a un estado en el que el diálogo será la única opción. En esta respuesta hay una declaración en el sentido de que es necesario acercar la visión del sistema educativo a la que tienen los estudiantes. Es evidente la falta de credibilidad de las ideologías de la educación.

3.2. Entrevista a los docentes

Se entrevistó a 14 docentes de la institución. Se escogió a los más antiguos para obtener una visión comparativa de generaciones anteriores y actuales de estudiantes. Los años de experiencia de los docentes entrevistados estaban entre 10 y 20.

Categoría: la influencia de las leyes en la educación



Los docentes creen que las leyes que protegen a los niños y adolescentes influyeron para quitar autoridad a los docentes y padres. La crisis de la educación se profundiza cuando empieza la sensibilidad hacia el abuso de los padres y docentes, porque se pasó de un extremo a otro. La flexibilización del currículo debería ser una opción para un acercamiento afectivo entre docentes, padres y estudiantes. En las actuales condiciones, el docente se siente un funcionario que convive con los números de las notas, y los estudiantes, como máquinas que deben rendir al máximo.

Se debe encontrar el equilibrio entre las leyes protectoras y la autoridad de los padres y docentes. La situación actual pone en riesgo permanente a padres y docentes. Los estudiantes pudieran utilizar los beneficios de la ley para explorar comportamientos fuera de la moral y la ética, como la drogadicción, abuso a sus compañeros, docentes y padres, manipulación o chantajes.

Categoría: Adquisición de conocimientos en un sistema burocrático

Los docentes creen que la educación sigue siendo un proceso de adquisición de conocimientos. ¿Pero ese enfoque sigue siendo útil en la actual sociedad? Las generaciones anteriores triunfaron porque salieron de la escuela preparados para desempeñarse profesionalmente. La sociedad necesita profesionales competentes que sean, además, ciudadanos preparados para convivir democráticamente. En el nivel de estudio de los estudiantes es prioritario el desarrollo cognitivo, pero orientado a las necesidades de la sociedad. La tecnología es decisiva en este modelo ideal de educación.

Otro de los factores que no permiten dedicación completa del docente a sus alumnos es la burocracia del sistema. La mayor parte del tiempo, el docente lo dedica a rellenar datos porque la educación actual tiene un alto componente burocrático. La calidad educativa se efectúa cuando se cumple con los requisitos previstos por el sistema. Pero, mientras el estudiante no encuentre la motivación que nace de las posibilidades que le otorga la sociedad, no recibirán los beneficios de la calidad educativa.

Los docentes reafirman que el sistema educativo es impuesto de manera vertical. Es posible que los expertos que elaboran los currículos no hayan evaluado que desde la posición de los docentes no existen las condiciones para cumplir con los objetivos de la educación. Los procedimientos discontinuos de los expertos permiten inferir a los docentes que sus decisiones responden a lineamientos políticos del régimen de turno y no a lineamientos pedagógicos.



Los docentes perciben que los expertos sienten la urgencia de responder a los pedidos de la opinión pública representada por los medios de comunicación. Esto los lleva a dar golpes de efectos que anulan el análisis y la reflexión. Por ejemplo, es muy común que los programas de formación docente hagan énfasis en la suficiencia de la tecnología, pero no se aprovecha los acuerdos que se logran en la reflexión colectiva a través de la comunicación digital. La reflexión es una actividad de catarsis, pero no tiene un peso en las decisiones técnicas.

La evaluación a los docentes y a los estudiantes también son formas de respuesta política. El Currículo Ecuatoriano (2012) afirma que todos los tipos de evaluación tienen como referencia la evaluación formativa, pero al mismo tiempo hay un estricto control por las notas cuantitativas. Todos los ítems y la manera en que deben ser evaluados los estudiantes son dados por los expertos. Lo que el docente tiene que hacer dentro del aula es prescrito y no deja margen para la creatividad.

Los lineamientos del currículo ecuatoriano (2012) no se pueden traducir en acciones. Por ejemplo, según el currículo ecuatoriano (2012) los contenidos son susceptibles de adaptación a la cultura regional o local. Pero las destrezas se desarrollan tomando como referencia la cultura dominante. En el caso de la concepción del tiempo es una de las características culturales regionales que, siendo diferente a la cultura dominante, no es posible aplicar porque los tiempos curriculares están prescritos por el sistema. El tiempo debería estar relacionado con las prioridades de los estudiantes.

Las relaciones interpersonales son otra manifestación cultural que tiene sus particularidades en el entorno al que pertenecen los estudiantes. El miedo al castigo es más fuerte que exponer las riquezas de la crítica o el debate. La socialización se produce en grupos pequeños. No es importante el conocimiento sin una aplicación práctica, etc. Sin embargo, el Currículo Ecuatoriano (2012) promueve los estándares para igualar la cognición de los estudiantes.

Las particularidades de la lengua y del vestir son imposibles de aplicar. Estas manifestaciones culturales locales poco a poco van asimilándose a la cultura global, llevados precisamente por la seducción publicitaria a la que de una u otra manera ha contribuido la visión curricular. El Currículo Ecuatoriano (2012) ha tratado de corregir la visión cultural con la incorporación de la asignatura de Educación cultural y artística a partir de noveno grado, donde el estudiante valora la cultura cotidiana y no la alta cultura elitista. Pero el uniforme y la gramática imponen un estilo de vida que ha hecho que los usuarios de la cultura vernácula se avergüencen de sus orígenes.

Después de analizar las paradojas del sistema educativo, los docentes afirmaron que la educación también se alejó de las prioridades de los padres de familia. El aislamiento de los docentes se terminó de configurar cuando las leyes protectoras de los menores concibieron al docente como una presencia amenazante para la integridad física y emocional de los estudiantes. En este ambiente, los docentes creen que el diálogo es la solución para los problemas de la educación. Por último, la noción de calidad educativa y sociedad de la información no se cumplen porque le corresponde al sistema educativo capacitar a estudiantes y docentes para cumplir estos objetivos.

3.3. Entrevista a los padres de los estudiantes

Se entrevistó a 14 padres que voluntariamente se presentaron para dar su opinión.

Categoría: necesidad de cambiar la educación

Los padres cuestionan del sistema educativo sus exageradas imposiciones reglamentarias y económicas. Las tareas para la casa demandan esfuerzos económicos y de tiempo que obligan a sacrificar la tranquilidad del hogar. Creen que en la actualidad hay que consensuar nuevas maneras de cumplir con las tareas. Aunque no especifican hacia donde deben apuntar esos cambios, tienen la idea de que la calidad educativa, tecnología y las competencias laborales deben formar parte de esos cambios.

3.4. Análisis de las entrevistas individuales y grupales a los estudiantes

- **Cambiar la educación**

Los estudiantes creen que es necesario reconsiderar varios aspectos del sistema educativo para que sea un modelo ideal. Pero no cabe la idea de eliminar la educación como un acto formal que se desarrolla dentro de una escuela. Reconocen que la Internet es un ambiente y un escenario donde se dan las condiciones para educarse en la forma que concibe el Currículo Ecuatoriano (2012) pero la educación formal tiene otras ventajas, como la socialización. En cuanto a la adquisición de conocimientos, el espacio virtual puede superar a la escuela en la posibilidad de la interacción social para desarrollar destrezas y estándares de aprendizajes.

Además, cuando se les preguntó a los estudiantes si la escuela como espacio físico puede ser reemplazada, en sus repuestas se puede interpretar que la escuela está vinculada a la conciencia de seguridad emocional que se adquiere en la convivencia entre pares. La afectividad que nace como consecuencia de la convivencia entre individuos que comparten los mismos intereses los protege contra los riesgos de la marginación. La construcción



de la realidad en la que viven y desde la cual comparten su resistencia a lo que les coacciona, se produce dentro del grupo. Allí se codifica la normativa que guía sus vidas.

Cuando los estudiantes obedecen una imposición y a la vez esconden su reacción, se cumple la teoría de Durkheim (2001) de que en la mente de las personas se configura una idealidad que subsiste en la raíz de toda obligación. Para Durkheim (2001) la sociedad tiende a solucionar sus conflictos, por eso, los estudiantes buscan alternativas para construir el modelo educativo ideal. Pero si quienes toman las decisiones en el sistema no lo mejoran, entonces pierden legitimidad y se exponen a que los dominados quieran recuperar el poder recurriendo a estrategias más radicales.

En los criterios de los estudiantes se evidencia que la convivencia crea una base moral y ética que la transmite a todos por encima de las creencias individuales, tal como lo afirmaba Durkheim (2001). El análisis sociológico del conflicto de intereses entre el sistema educativo y la comunidad educativa también es moral. El sistema educativo ha impuesto normas de comportamiento artificiales porque no surgieron de la convivencia. Se puede decir que el fin de la educación no se corresponde con los medios aunque estén sustentados en teorías pedagógicas.

- **Humanización de los sujetos**

La resistencia de los estudiantes ante el sistema educativo busca un acuerdo satisfactorio porque la trascendencia de una sociedad en conflicto es la felicidad (Marcuse 1993 y Durkheim 2001). El camino que conduce a ese tipo de felicidad empieza por el descubrimiento de la verdadera conciencia. El papel o estatus de despertar a las masas era, en las sociedades anteriores, del filósofo. Hoy ese rol les correspondería a los medios de difusión social convencionales y tecnológicos. Pero si esos actores dejan de cumplir esos roles porque a través de la movilidad social se convirtieron en categorías económicas o ideológicas, queda la opción de asignar ese papel al consenso.

Los estudiantes reclaman al sistema la humanización de los individuos. Han logrado formar una conciencia social donde la humanización es una sensibilidad que marca un punto de partida de cualquier proyecto que los involucre. Para ellos, la humanización es el respeto al ámbito íntimo donde se toman decisiones sobre temas que afectan a su cuerpo y al rumbo de su vida, como el vestido, los textos que debe leer, entre otros. Marcuse (1993) afirma que la deshumanización del hombre en las sociedades del capitalismo liberal se produce porque el poder toma decisiones que le corresponden al individuo. El poder se adueña y dispone de aspectos de la vida personal,



por ejemplo, el tiempo libre, las modas o la alimentación. Lo hace porque al intervenir en ese ámbito puede conseguir la obediencia defendiendo la opción única con sanciones. Para Marcuse (1993) en libertad se toman mejores decisiones porque la persona asume su responsabilidad y ya no desea hacerlo para demostrar su inconformidad. En la conciencia de los estudiantes actúa el razonamiento siguiente: mientras menos injerencia más responsabilidad.

En el deseo de encontrar una convivencia humanizada, el hombre siempre ha ideado formas de protestas. Para Gramsci (1990) estas han sido: la información, la literatura, las modas o el cine. En condiciones sociales de crisis se legitima la protesta violenta (Beck 2013), porque la conciencia se va haciendo más objetiva que en épocas de estabilidad. Entonces la humanización de las personas se produce cuando se vive de acuerdo a la naturaleza humana, con un sentido de responsabilidad, pero no de imposición (Gramsci 1990). La naturaleza humana es comunicativa y puede establecer un valor de verdad al conocimiento (Foucault, 2002). La importancia de la comunicación en la estructura social se pone de manifiesto cuando los estudiantes reconocen que existen límites en la comunicación entre grupos debido a factores de afinidad y modos de interpretar la realidad que compiten por la jerarquización del poder.

Ante las imposiciones, los estudiantes consideran conveniente la autocensura. Esta ayuda a ejercer la autovigilancia con el fin de convivir sin violentar las normas de interacción social impuestas. La imposición ha creado una nueva ética comunicativa, donde es mejor callar. Se impone, entonces, vencer el temor a elaborar un discurso contrario al que norma los propósitos de la educación, que funcione como mensaje de diálogo. Los alumnos están convencidos de que el sistema maneja una clasificación moral para sus discursos. La educación, que tiene la función de mejorar la condición humana, es contradictoria a la noción intuitiva de lo que los estudiantes consideran qué es vivir humanamente. Aristóteles y Marx (citados por Lukes, 2014) coincidían en que la característica que convierte en humano a un hombre o mujer es su capacidad de decidir la dirección de su vida.

En la noción intuitiva de los estudiantes de lo que es vivir humanamente se infieren dos categorías de análisis que son universalmente reconocibles, y según Lukes (2014) son: “razón práctica y sociabilidad” (p.143). En la primera categoría se puede concluir que los humanos prefieren valorar los hechos, deducir de cada experiencia fáctica, juzgar por sí mismo; y la segunda, a la inevitable condición de querer vivir en contacto con los demás. En el contacto social se revela el deseo de incluirse en la formación de aspiraciones comunes y normas comunicativas.

- **Sociabilidad**

Los alumnos prefieren la socialización a la instrucción. Rescatan de ella la oportunidad de compartir afinidades, intereses y aprendizajes que no encuentran en otro espacio o institución social. La preeminencia que adquiere el grupo sobre la escuela se debe a la posibilidad de formar la identidad. El intercambio que se produce en el grupo también les permite explorar nuevas formas de resistencia ante el poder.

Los estudiantes se ven como partes de una sociedad en crisis que ejerce el poder de forma horizontal. Pero las jerarquías y las clases desaparecen cuando en un grupo se discuten cuestiones prácticas. La crisis y los riesgos consecuentes pueden cambiar y de hecho cambian, como afirma Beck (2013), la conciencia de las personas. Especialmente, cuando se pone en relación con ellos mismo. En situaciones de crisis y desesperanza la individualidad se ampara en el grupo.

Los alumnos entienden que el grupo atenúa la fuerza vigilante del poder. El consenso de un grupo tiene la fuerza para, incluso, poder desobedecer una norma y esa conducta ser totalmente legítima. La supuesta obediencia también puede estar mimetizada porque como afirma Bourdieu (1997) las personas se someten porque saben que las quieren sumisas. La fuerza grupal afianza el crecimiento de las expectativas personales eliminando el determinismo de las preferencias por adaptación que Lukes (2014) definió como la resignación a lo que se puede lograr.

El perfeccionamiento de los medios de comunicación digitales difundió la crítica social en forma discreta y efectiva. Inmediatamente el poder expidió normas restrictivas. Pero la velocidad con la que se transforma la tecnología favorece la evasión de los controles, aunque todavía subsiste la idea de que decir la verdad es peligroso. Eso explica que los estudiantes prefieran la comunicación digital, y que hayan pedido absoluta confidencia que para expresar su posicionamiento frente al tema tratado.

La exposición pública de la opinión de los estudiantes los reduce a una posición inmóvil, acrítica. Unánimemente respondieron que les gusta ir a la escuela, pero temen hablar de cambios. La respuesta confirmó una estrategia de respuesta silenciosa que trató Lukes (2014). También prueba lo que afirmaban Durkheim (2001) y Foucault (2002) que la coacción del poder se siente solo cuando se intenta reaccionar.

Los estudiantes racionalizan que su relación con el sistema educativo se da por medio de órdenes. Por lo tanto, se configura lo que Weber (2004) definía como relación de dominación aquella en la que unos mandan y



otros obedecen. Aunque este autor concibe la dominación como positiva porque es capaz de beneficiar al dominado, se ha demostrado en el marco teórico y en los datos empíricos de esta investigación que el poder puede estar enmascarado y la reacción puede estar latente. Shapiro (citado por Lukes, 2014), cree que en el concepto de dominación está supuesto el reconocimiento de las personas a lo que es legítimo. De este razonamiento se deduce que los estudiantes intuyen la legitimidad, aunque no lo verbalicen. Entienden que si el sistema necesita la coerción es porque de otra manera no encontraría obediencia.

Para saber si existe dominación o falta de adaptación de la educación a la sociedad, es necesario analizar la posición de Lukes (2014). Este autor afirma que la connotación de la palabra dominación no es lo que sugiere, porque, históricamente, el hombre, en su camino adaptativo, eligió libremente las cosas que le beneficiaban, ya sea alimentos, hábitats o relaciones. Afirma que el poder no elige por los demás aunque si puede limitar las opciones, y que la cultura no domina cuando impone pautas de comportamiento porque en esa función está presente la protección de la salud y la supervivencia. Aubert, Flecha, Flecha, García & Racionero (2015) creen que la adaptación a las condiciones del entorno no es transformación, y por lo tanto, las personas necesitan transformarse para tener una vida sin imposiciones.

En el testimonio de los estudiantes se percibe que prefieren los dictados naturales de la cultura y no la imposición de los expertos. Sienten la limitación de su naturaleza para tomar decisiones y la amenaza de una política restrictiva. Además, aseguran que pueden distinguir y aceptar las restricciones que se originan en el contexto colectivo de las que se originan en una persona que pretende interpretar a los demás.

Contradicciones del sistema

El Currículo Ecuatoriano (2012) pretende formar ciudadanos críticos en una sociedad donde sus normas castigan el criticismo. Las contradicciones que las sociedades industriales revelaban en el discurso según Beck (2013), se siguen manifestando en la sociedad de la información. Beck (2013) cita un ejemplo: “construir centrales nucleares para salvar el medio ambiente” (p.5). Además, Beck (2013) afirma que “las líneas de conflicto de la sociedad de riesgo mundial son culturales” (p.5). Se refiere a que las personas realizan valoraciones de acuerdo a sus intereses y a su posición en el mundo.

La interpretación crítica es una de las principales destrezas que el sistema educativo busca desarrollar en los estudiantes. Pero cuando impone criterios se aleja de lo que Freire (2002) cree que debe promover la educación: “cambios, reflexión y rupturas, tal como caracteriza a las sociedades democráticas” (p.26). Es sabido



que para Freire (2002) la palabra democracia no se refiere a un sistema político sino a las relaciones interpersonales basadas en el diálogo. El fin del conflicto empezaría por aceptar que “esas diferencias no quitan que vivimos en el mismo sistema jurídico y político y debemos caminar hacia un acuerdo” (Beck, 2013, p.5).

La desesperanza en el sistema educativo es alimentada por las contradicciones discursivas. Beck (2013) afirma: “Nadie cree ya en nada, solo en lo que uno quiere. De ahí se deriva la desconfianza de todos frente a todos, de la que el mal se alimenta en todas partes” (p.5). No hay que recurrir a teorías apocalípticas para descubrir que las contradicciones obstruyen la capacidad cognitiva que empieza con la demostración de la coherencia. La dinámica social busca superar contradicciones al “crear estrategias para ocultar los riesgos que ha generado la sociedad del riesgo” (Beck, 2013, p.5).

Las contradicciones también pueden ser motivo de deslegitimación del poder. De hecho, es lo que manifiestan los estudiantes. Ellos no están de acuerdo con las contradicciones discursivas del sistema educativo. Comprenden que el diseño de un modelo debe partir de la idealidad y luego ajustar sus predicciones a la realidad. Un modelo educativo debe demostrar empíricamente sus predicciones, pero, como afirmó Popper (citado por Lukes, 2014), debe estar a prueba de argumentaciones en contra. Por esta razón, para efectos de las conclusiones de esta investigación se recurrió a los discursos de los estudiantes y no a los de los diseñadores de los planes educativos.

La sociedad de la información que describe el Currículo Ecuatoriano (2012) sigue siendo una dimensión no suficientemente explicada de la sociedad capitalista. Beck (2013) cree que vivimos en un capitalismo crítico que en esta fase se ha vuelto digital. Entiende que “el peligro global de las finanzas, sus consecuencias políticas y sociales, han privado de legitimidad al capitalismo neoliberal” (p.5). Beck (2013) aporta un elemento más al debate sobre poder, dominación y legitimidad, al dar a entender que la legitimidad se pierde también por la percepción del riesgo. La reacción a esta sociedad ha pasado a la fase violenta de las protestas, produciéndose una paradoja entre poder y legitimidad: “gran poder y escasa legitimidad del lado del capital y de los Estados; escaso poder y elevada legitimidad del lado de los manifestantes” (p.5).

Para Beck (2013) esta sociedad tiene un punto de retorno “que la democracia domine a la economía y no la economía a la política” (p.5). Como se dijo, la sociedad de la información es una dimensión de la sociedad del capitalismo crítico, por lo tanto, hace falta una fase de desacoplamiento de ambas sociedades para valorar la



ideología que sustenta a la sociedad de la información. Si las protestas que rechazan la sociedad son legítimas, también legitima las consecuencias de esas protestas y que Beck (2013) cree que es un gran consenso.

El lenguaje contradictorio puede ser analizado como una estrategia de dominación. Spinoza (citado en Lukes, 2014) afirma que “son muchas las maneras en que se puede influir en el juicio de un hombre, algunas de ellas difícilmente creíbles” (p.102). En esta estrategia, Bascuñan (2018) afirma que “no se busca sustituir los hechos por mentiras, sino mermar el juicio con el que tomamos una posición respecto al mundo y debilitar la convicción de que la palabra veraz sostiene la relación pública” (p.5). Y concluye que “el nuevo poder (que reside en la capacidad de manejar la información) reside en esa opacidad que nos pretende digitalmente analfabetos...” (p.102). Es decir, el poder digital es un nuevo factor de discriminación.

Ideología digital

Los estudiantes se esperan con la palabra tecnología. En sus conciencias esa palabra tiene una connotación mágica. No tiene que ver con manejo de máquinas electrónicas sino con maneras de solucionar todos los problemas sociales. Esta motivación alivió la preocupación por el presente y la desplazó hacia un futuro lejano. Entonces, su motivación tiene sentido porque creen que algún día llegarán los cambios que ellos reclaman.

La escucha reiterada de las palabras asociadas a tecnología, como innovación, sociedad nueva, conocimiento y otras parecidas, han configurado la idea en la mente de los estudiantes de que la tecnología por sí misma les incorpora destrezas complejas. Pero, contrario a esta visión, Laurent (citado en Guimon, 2019) afirma que “lo que detona el aprendizaje es la emoción, y son los humanos los que producen esa emoción no las máquinas” (p.5). La palabra emoción adquiere, en este caso, la connotación del “Eureka” en Arquímedes. No se refiere, como sugiere la actual concepción de la educación, a la felicidad por estar en un lugar con condiciones de diseño de comodidad.

Las teorías psicológicas que forman el marco teórico del Currículo Ecuatoriano (2012) sugieren que el niño, a diferencia de los adultos, conecta su desarrollo cognitivo a experiencias personales mediadas. En los contextos formales e informales de aprendizaje van superando niveles de complejidad. Pero la teoría de la infalibilidad de la tecnología es contradictoria con aquellas teorías porque la inteligencia digital solo es comprensible para quienes han alcanzado un máximo grado de comprensión.

Anderson (citado por Guimon, 2019) afirma que la tecnología es más adictiva que recreativa. El mayor efecto de la tecnología sobre la mente de los niños en las condiciones actuales no sale de esas dos palabras. El intercambio entre la máquina y la mente es desigual. La computadora domina e inhibe la mente de los niños. Lo convierte en un sujeto pasivo. Lo deslumbra y lo seduce a pasar más tiempo en un dispositivo, pero el niño no recibe a cambio su correspondiente en conocimientos (Jobs y Gates, citados en Guimon, 2019). Es decir, que la tecnología es un negocio de entretenimiento antes que una herramienta de desarrollo cognitivo. Aunque no es necesario resaltar lo obvio, como la revolución de la tecnología de las comunicaciones, o su influencia en la medicina, o en la industria armamentista y otros ámbitos.

La idea que se quiere enfatizar es que la tecnología en la educación de los niños es, al menos, contradictoria. Al facilitar las actividades de los estudiantes, le impide el descubrimiento. Es posible que desarrolle destrezas para convertir a los estudiantes en manipuladores de máquinas. Este tipo de preparación se justifica porque se corresponde con el rol que la sociedad requiere de sus ciudadanos. Pero, si ese es el límite de la tecnología en la educación, su impacto está sobrestimado.

Capítulo IV: Propuesta

4. Comunidad de Aprendizaje: Red de educación legítima

La comunidad de aprendizaje sugerida en esta investigación se fundamenta en la propuesta de Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006). En el siguiente cuadro se presentan sus fases, tiempo de duración y objetivos.

Comunidad de aprendizaje “ <i>Red de educación legítima</i> ”		
Primera Fase		
Subfases	Tiempo	Objetivos
Toma de conciencia	30 horas	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a los posibles miembros de la comunidad acerca del proyecto para que interioricen la posibilidad de cambiar la educación • Recolectar sus inquietudes acerca del funcionamiento de la comunidad de aprendizaje. • Debatir las líneas generales de la propuesta de organización de la comunidad de aprendizaje • Explicar las líneas generales de la parte pedagógica y curricular de la comunidad de aprendizaje.
Aceptación	12 horas	Obtener la documentación requerida para formar la comunidad y el apoyo de la comunidad.
Idealización	30 horas	Diseñar el tipo de comunidad de aprendizaje que responda a los sueños y deseos de todos los miembros de la comunidad.



Planificación y acción	30 horas	Planificar los tiempos, acciones y recursos necesarios para llevar a la práctica lo acordado.
Evaluación	Todo el tiempo	Evaluar la disposición de los miembros de la comunidad a seguir en la misma dirección o cambiar.
Segunda Fase		
Subfase	Tiempo	Objetivo
Consolidación	3 años	Mantener las condiciones de la sociedad y cambiar si las condiciones sociales lo requieren.

Tabla #4 Autores: Farid De Janon y Simón Ortiz

Primera fase

Concienciación: las 30 horas de duración de esta fase están divididas en 10 sesiones de 3 horas cada una bajo la modalidad de plenaria. Estas sesiones se realizan con las personas de la comunidad cercana a la escuela, los padres de familia, docentes y estudiantes. La comisión gestora de la comunidad de aprendizaje hará un acta de cada sesión y un documento donde se relatarán las conclusiones finales.

Estas sesiones son informativas, pero también sirven para recolectar datos acerca de las inquietudes de la comunidad. Se debatirán las líneas generales de la propuesta de la comunidad de aprendizaje como su rol en el contexto de la sociedad de la información, el origen de este modelo educativo, el sentido de la presencia del docente padres y voluntariado, las dificultades a transformar en oportunidades, y una breve exposición de las fases de transformación del centro en comunidad de aprendizaje.

También habrá sesiones para explicar la parte pedagógica y curricular, por ejemplo, el horario de clases, el currículo, los contenidos, metodología o las evaluaciones. Todos los tiempos, horarios y actividades propuestas están condicionados por los deseos de cambios de las personas. Incluso las personas que ocupan cargos administrativos o de conserjería pueden asumir otro rol en la comunidad, por ejemplo, pueden enseñar danza, algún deporte etc. Para pertenecer a la comunidad solamente se necesita voluntad de pertenecer y querer transformar la educación.

Aceptación

En esta fase se elabora el proyecto definitivo de comunidad de aprendizaje con los aportes de todos. Las 12 horas están divididas en 4 sesiones de 3 horas cada una. Se considera que el proyecto ha sido aceptado cuando se cuenta con el 90% de votos de los padres, directivos y docentes. Además, los miembros de la comunidad deben



contar con los siguientes documentos habilitantes: cédula de identidad, dirección domiciliaria, correo electrónico y número de contacto telefónico, para formar una base de datos que permita la comunicación en tiempo real.

Idealización

Este es el proceso de construcción de la comunidad de aprendizaje. No es necesario basarse en modelos educativos existentes, lo ideal es construir un modelo basado en los sueños de cada grupo participante. La comisión gestora no debe llevar a las discusiones estructuras o modelos educativos anteriores sino dejar abierta la posibilidad de realizar cambios.

En un primer momento se reúnen por separado las familias, estudiantes, docentes y miembros de la comunidad. Luego se reúnen todos los grupos en la escuela para seguir anotando coincidencias y superando contradicciones. Para facilitar el avance de la propuesta es necesario delinear los principios rectores de la comunidad. En esta fase también se acuerda la forma de colaboración y acopio de los recursos que la escuela necesita gestionar. Finalmente, se procede a la elaboración colaborativa del documento con los representantes de cada grupo.

Planificación y acción

Lo que se va a planificar y redactar son los procesos de transformación del centro escolar hacia la comunidad de aprendizaje deseada. Se forman comisiones de acuerdo a un tema de trabajo. Las comisiones deben ser heterogéneas, es decir, debe haber miembros de padres, docentes, directivos y estudiantes. Los temas de las comisiones pueden ser: salud, alimentación, deporte, currículo, problemas de la comunidad, etc. Las comisiones laborarán un tiempo mínimo de 30 horas divididas en 10 sesiones de 3 horas cada una. Cada comisión, además de formar la comunidad, debe realizar una labor investigativa para mejorar la gestión y maximizar los recursos técnicos y humanos. Los miembros de las comisiones no deben asumir el papel de expertos sino de conciliadores de las distintas posiciones. Es decir, los datos se los analiza y debate en presencia de toda la comunidad y se elabora informes para sustentar los cambios.

Evaluación

La evaluación consiste en indicar lo que se puede mejorar en relación a las investigaciones realizadas y a la realidad vivida dentro de la comunidad de aprendizaje. Mensualmente, la comisión gestora de la comunidad se reunirá para proceder al seguimiento de las acciones emprendidas. Un informe, que contendrá el trabajo realizado,



así como los ajustes necesarios a implementar, será redactado. Es necesario, cada año, reorganizar las comisiones para obtener experiencias diferentes y evaluar los cambios.

Segunda fase

Consolidación

En esta fase se depende de los informes de las diferentes comisiones y de las conclusiones a las que han llegado para mantener el deseo de seguir adelante. Pero al mismo tiempo estas comisiones sugieren y gestionan los cambios necesarios para mantener el modelo de comunidad de aprendizaje propuesto. Todas las decisiones se toman por consenso. Por eso el diálogo es fundamental en este modelo.

Conclusiones

Los estudiantes, sujetos de la investigación, perciben que las relaciones entre profesores - estudiantes y estudiantes – estudiantes están mediadas por la presencia del poder. La evidencia empírica de la imposición se muestra en la relación de A sobre B. Es decir, hay alguien que manda y otros que obedecen. Los estudiantes ven a los profesores como funcionarios de una administración burocrática que cumplen órdenes específicas. Esta visión del sistema educativo como una relación vertical no les permite tomar a los docentes como los interlocutores adecuados para recibir sus propuestas de diálogo.

Para los estudiantes, el poder no se identifica con un nombre propio. Entienden que este se transmite entre los funcionarios del Estado y los expertos en la materia. En la presencia despersonalizada del poder observan su omnipresencia vigilante. En las decisiones que toma el sistema educativo está presente una ideología contradictoria. Por una parte, los estudiantes son visualizados como seres que se educan para obtener un rendimiento académico designado como de calidad, y por otra, la educación es parte de una sociedad en crisis. Entonces, el rendimiento, como concepto, no encuentra una referencia en su entorno.



La educación es parte de una organización social que ha normalizado el aburrimiento, las paradojas, las contradicciones, la ausencia de solidaridad, las distracciones digitales, la deshumanización, la ausencia de criterios de verdad y de justicia. En este ambiente, los funcionarios imponen decisiones con el fin de dar un mensaje de corrección política y, por lo tanto, a los estudiantes les corresponde intentar comportamientos de reacción antes que de sumisión. El aburrimiento puede ser una conducta de reacción ante la imposición.

La coacción del poder está presente en las notas. Es un poder efectivo aunque no positivo. Efectivo porque logra infundir temor por las consecuencias de la desobediencia, y no es positivo porque no es razonablemente aceptable la lógica de sus criterios de evaluación, la utilidad y científicidad de los contenidos y lo apropiado de las destrezas a desarrollar. Este tipo de coacción actúa como elemento desintegrador de la cohesión social porque las notas enfrentan a la familia con la escuela y con los propios estudiantes. El sistema educativo involucra a la familia como parte de la comunidad educativa, y como tal le señala responsabilidades, pero le niega participación efectiva.

El poder está presente también con su dimensión paternalista. Generalmente sus decisiones reducen las opciones de elección, como pueden ser la alimentación, la estética corporal, las normas de convivencia, el vestido, la amistad o el uso del tiempo libre. Estas decisiones del poder se producen en un contexto social de exigencias de resultados académicos. De esta manera se justifica ante sí mismo la intensificación de la vigilancia, los castigos y la búsqueda de culpables. También le urge crear otras ideologías, así se comprende la ideología de la tecnología creadora de un hombre nuevo en una sociedad nueva.

La ideología digital ha cumplido su papel paradójico. Los estudiantes esperan entusiasmados su irrupción solucionadora. Esta revolución tecnológica existe en la imaginación de los estudiantes. Esperan algo más que las máquinas digitales que dispone la institución. Hasta ahora solo han descubierto en las máquinas la facilidad para realizar ciertas actividades y ahorrar tiempo, aunque no han evaluado la posibilidad de que las máquinas inhiben procesos mentales que son naturalmente humanos.

Los teóricos citados en este estudio coinciden en que la velocidad en que circula la información no ha producido el desarrollo cognitivo esperado. En realidad ha producido un efecto contrario a la lógica inferida. La consecuencia inmediata ha sido la infoxicación. El ser humano infoxicado presenta síntomas de una mente débil de convicciones, desinterés por los mensajes que escucha, tendencia al autoengaño, adicción a las distracciones



digitales, creencia en la posverdad y negación de la realidad. La ideología digital no ha explicado el modelo cognitivo que permite aprender en este tipo de sociedad.

La obediencia al sistema educativo tiene dos causas. La primera es la capacidad adaptativa de los estudiantes para clasificar la educación en instrucción y socialización. Cuestionan la científicidad y utilidad de los contenidos, pero la socialización les ofrece otras posibilidades. Satisfacen su necesidad sociológica de pertenecer a un grupo. Ante la crisis de la familia, el grupo puede ser categorizado como una institución social. En el grupo se produce el ritual de la iniciación social.

En la sociedad en crisis actual, el grupo es indispensable. Las redes de interacciones digitales son también formas de compartir la resistencia al poder. El grupo puede dar contención ante los riesgos de la sociedad. Para las personas es importante probar, como afirmó Durkheim (2001), que sus percepciones psicológicas se pueden legitimar en las conductas sociales, porque en el grupo se estructuran los patrones de normalidad y moral. Y lo más importante, el grupo brinda amor, solidaridad y regulación. Estos sentimientos son para Freire (2002) las raíces donde florece la educación democrática para liberar a los seres humanos.

Para los estudiantes, el consenso es la única forma de legitimar a la educación. El consenso puede detener la dinámica de la resistencia violenta y el enmascaramiento del poder, revaloriza al ser humano porque evita que el cinismo medie las relaciones entre la comunidad educativa. Se logra la humanización que reclamaba Freire (2002) porque se les reconoce a los estudiantes el derecho a la participación crítica. En esta metodología tiene sentido el ser feliz. El diálogo puede delimitar el ámbito de decisión personal del institucional. Y sobre todo, definir los elementos curriculares de acuerdo a sus expectativas en un contexto de crisis familiares, económicas, sociales e institucionales.

Los docentes también perciben la vigilancia del poder. Está evidenciado en la negativa de la mayoría de ellos a dar entrevistas grupales. Consideran que el poder del sistema educativo pretende legitimarse a través de la sabiduría de los expertos. Infunde terror para mantener la hegemonía de las decisiones. El sistema educativo tiene un mecanismo de selección artificial. Su objetivo es identificar a los mejores mediante criterios irreales.

Los mecanismos coactivos evaluadores permiten mantener su omnipresencia. En este sistema, los expertos son los depositarios de la racionalidad, capaces de representar los intereses de la sociedad, y los docentes han tenido que asumir su rol de funcionarios disciplinados. Solo la resignación y el silencio les permitirá sobrevivir es ese ambiente. Es una relación que replica la interacción entre amos y esclavos.



Las comunidades de aprendizaje proponen el consenso como metodología de aprendizaje. Se fundamentan en las teorías sociológicas dialógicas de Flecha, Freire, Beck, Habermas, entre otros, y a las necesidades de los docentes, padres y estudiantes. Su importancia radica, además, en que es una forma de organización escolar asumida para contrarrestar las ideologías del poder. Es una educación ideal para responder a la marginación social que depende de la economía y del conocimiento. Considera a la escuela como una organización social real al incorporar a los padres y a la comunidad. Construye sus propios conocimientos a partir de los consensos y los evalúa de acuerdo a los deseos de cambio de los estudiantes. También, responde a las expectativas de trato humanista de los estudiantes porque no imponen conocimientos ni conductas sociales y permiten que las relaciones sociales se den de forma natural.

Referencias

- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Nueva Visión.
- Amadio, M, Opertti, R, y J.C. Tedesco (2014). Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas. Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 9]. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/229458s.pdf>
- Angrosino, M. (2012) *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. España. Ediciones Morata.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid. España. Alianza editorial. Recuperado de <http://bello.cat/Sobre%20la%20violencia-H.%20Arendt.pdf>
- Arroyo, F. (14- 06- 2018). La posverdad de las mentiras. *Diario El País*. España. Recuperado de: https://elpais.com/cultura/2018/06/08/babelia/1528468426_618564.html
- Aubert, A., Flecha, R. Flecha, A. García, C. y Racionero, S. (2015). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. España. Hipatía ediciones.
- Bascuñan, M. (24-02-2018). El nuevo opio del pueblo. *Diario El País*. España. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2018/02/23/opinion/1519390373_509411.html
- Beck, U. (2004) *Poder y contrapoder en la era global*. España. Editorial Paidós



Beck, U. (25-02-2013). El capitalismo del ego engendra monstruos. Diario El País. Recuperado de

https://elpais.com/elpais/2013/02/24/opinion/1361725119_089805.html

Bourdieu, P. 1997. *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. España. Editorial Anagrama. Recuperado de

<http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf>

Brigido, A. (2014). *Sociología de la Educación*. Argentina. Editorial Brujas.

Carbajosa, A. (01-05-2019). “Silicon Valley y las redes sociales son unos grandes criminales”. *Diario el País*.

España. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2019/04/17/actualidad/1555516749_100561.html

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid. España. Alianza Editorial

Cheng, Kai – ming. (2014). Volver a interpretar el aprendizaje. Investigación y prospectiva en educación

UNESCO, Paris. [Documentos de trabajo ERF, No. 1.]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/FEAE-CLM/volver-a-interpretar-el-aprendizaje>

Comte, A, (1999) *Discurso sobre el espíritu positivo*. España. Biblioteca Nueva.

Durkheim, E. (2001). *Educación y sociología*. España. Editorial Península.

Elboj, C ; Puigdemívol, I; Soler, M, Valls, C. (2006). *Comunidades de aprendizaje*. Madrid. España. Editorial Graó.

Eloa, J. (17 – 02 - 2018). Rebelión contra las redes sociales. Diario El País. Recuperado de

https://elpais.com/tecnologia/2018/02/16/actualidad/1518803440_033920.html

Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. España. Ediciones Morata.

Foucault, M. (2002), *Vigilar y castigar*. Buenos Aires. Argentina. Siglo veintiuno editores, s.a. Recuperado de

http://latejapride.com/IMG/pdf/Foucault_Michel_-_Vigilar_y_castigar.pdf

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de libertad*. Madrid España. Siglo veintiuno editores.

Gabriel, M. (2019). *El sentido del pensamiento*. España. Editorial Pasado y presente.

Gamper, D. (2019). *Las mejores palabras*. España. Editorial Anagrama.

Giddens, A. (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires. Argentina. Talleres gráficos Color Efe.

Gramsci, A. (1990). *Cuadernos de la cárcel*. México D.F. México. Editorial Fondo de la cultura económica.

Guimon, P. (24 -03 -2019). Los gurús digitales crían a sus hijos sin pantallas digitales. *Diario El País*. España.

Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/03/20/actualidad/1553105010_527764.html



- Habermas, J. (1999). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Madrid, España. Editorial Closas – Orcoyen S. L.
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. Barcelona, España. Editorial Edim SCCL.
- Lukes, S. (2014). *El poder, un enfoque radical*. Madrid, España. Editorial Siglo XXI.
- Marcuse, H. (1993) *El hombre unidimensional*. Argentina. Editorial Planeta. Recuperado de https://monoskop.org/images/9/92/Marcuse_Herbert_El_hombre_unidimensional.pdf
- Marx, C. (1985) *El Capital*. España. Colección tesoro
- Mead, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*. Madrid, España. Editorial Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012a). Currículo de todos los niveles de educación. Editorial medios públicos EP. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012b). Estándares de calidad educativa. Editorial medios públicos EP. Quito, Ecuador.
- Morozov, E. (05 – 05 – 2019). Internet: la utopía escondía negocio y vigilancia. *Diario El País*. España. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2019/05/03/ideas/1556900343_961366.html
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. España. Artes gráficas, S. A.
- Muñoz, A. (19 – 03- 2017). El colegio milagro que revoluciona la educación de España. *Diario El Mundo*. España. Recuperado de <https://www.elmundo.es/papel/historias/2017/03/19/58ca8b8ee5fdea672d8b46ad.html>
- Parsons, T. (1982). *El sistema social*. Madrid, España. Alianza editorial.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. España. Editorial. McGrhaw-Hill.
- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje (i) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, No. 13]. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807_spa
- Tawil, S; Akkari, A; Macedo, B. (2012). La noción de la calidad en la educación. Contribuciones temáticas. 02(6). 1-15. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217519_spa
- Weber, M. (2004). *Economía y sociedad*. (J. Medina Echavarría, trad.). México. Fondo de la Cultura Económica. Recuperado de https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/extras/weber_conceptos_sociologicos.pdf



Universidad Nacional de Educación

ANEXOS

1. Guía de entrevista



Encuesta a los estudiantes de décimo grado.



Universidad Nacional de Educación

UNAE

Objetivo: determinar la legitimidad de la educación.

Pregunta 1.

¿Estás de acuerdo con la educación?

Categorías.	Sí.	A veces.	Nunca.
Cantidad.			

Pregunta 2.

¿Crees que tu opinión es importante en caso de que se realicen cambios en la educación?

Categorías.	Sí.	No.	No contesta.
Cantidad.			

Pregunta 3.

¿Crees que tu opinión es importante en caso de que se realicen cambios en la educación?

Categorías.	Sí.	No.	No contesta.
Cantidad.			

2. Diarios de campo



UNAE | EDUCACIÓN BÁSICA

Integrantes: Farid De Janon, Simón Ortiz

Paralelo: 2 Lengua y Literatura Noveno Ciclo

Fecha: 20 al 24 de mayo de 2019

Categoría.	Interpretación.
Entrevista grupal a los estudiantes.	Dividimos a los estudiantes en dos grupos. Uno se quedó con nosotros en el aula y el otro, se dirigió al patio para ensayar un proyecto de educación física.



	<p>Luego se invirtieron los grupos. Ambos coincidieron en casi todas las respuestas. Haciendo un resumen de lo dicho, se puede clasificar en las siguientes categorías:</p> <p>Estudiantes sin voz: Los estudiantes sienten que las obligaciones que impone el sistema educativo no se corresponden con sus necesidades. Antonia afirma que no busca el dialogo porque “cuando un estudiante habla es considerado indisciplinado y en adelante tendrá problemas”. Creen que son considerados como objetos que hay que llenar de conocimientos. Pertenecen a una familia dentro de la cual también cumplen un rol que produce estrés por las carencias a las que están sometidos. Además, varios conviven con sentimientos de decepción por convivir en dos grupos de una familia separada.</p> <p>Aburrimiento. Los estudiantes se aburren fácilmente. Todo lo que sucede en la escuela es un elemento activador de una imagen recurrente y que se puede denominar como una vuelta a lo mismo. Esther, al analizar la importancia de adquirir una mente critica a través de la lectura afirmó “los cuentos que ustedes nos hacen leer son interesantes, por ejemplo, en el cuento que leímos el otro día, me disgustó la actitud racista de Sofía con el médico negro. Me hizo pensar en que a veces todos somos así y no nos damos cuenta. Pero ustedes no tienen la culpa, nosotros nos sentimos mal por todo”.</p> <p>Relaciones interpersonales: no hay agresiones físicas, pero está latente la incomodidad de convivir con personas que actúan con el fin de crear distancias con sus pares. Las razones de esta manera de actuar se encuentran en las diferencias de preferencias de estilos de vidas. Existe la impresión de que cada uno de los grupos trata de establecer una jerarquía de opiniones y de modelo de comportamiento.</p> <p>Socialización: lo mejor de la escuela es la posibilidad de tener amigos. Toda la fortaleza mental para dejar en segundo lugar el análisis de la situación escolar está en la pertenencia al grupo. Esther afirmó: “yo no podría vivir sin mis amigas”. Ana continuó”a mí no me gusta que me cambien de grupo de trabajo porque con mis amigas me siento bien y en otros grupos siento que soy bienvenida”.</p> <p>Expectativas. Los estudiantes sienten temor ante los exámenes porque está en juego el afecto de los padres. Marta, señaló “mi madre fue dura conmigo y luego no me hablaba porque saqué 7 en matemáticas. En este quimestre he mejorado, y ahora me dice que me quiere mucho. Pero nunca me</p>
--	---



	<p>voy a olvidar que no me apoyo cuando la necesite". Andrea afirma "nos mandan demasiados deberes para la casa, pero no culpo a los profesores porque si no mandaran, les dirían que son vagos". Janeth afirmo "no entiendo porque nos enseñan matemáticas, no sé en que la podemos utilizar en nuestras vidas". Victoria afirmó "nosotros, al menos yo si leo, pero en el internet. No me gusta trabajar en los libros porque ya me acostumbre a mi ritmo de lectura en internet".</p> <p>La escuela y la familia se han formado expectativas deshumanizadas de los estudiantes. Ellos viven en una carrera por alcanzar una meta donde no hay margen de error. La familia no les perdonaría que reprobren u obtengan una mala nota. y la escuela solo exige pero no se brinda condiciones para obtener de ellos lo humanamente posible. Los estudiantes están consciente que siempre reaccionan en sentido contrario a las expectativas, pero no es lo quieren, lo hacen porque no pueden enfocar sus prioridades. En las condiciones de acorralamiento en la que se encuentran son capaces de no aceptar ayuda de alguien.</p> <p>Solo piden tiempo para rehacerse como personas normales. No piensan en su papel como futuros profesionales porque no creen en las predicciones del futuro ni en las precauciones del presente. Lo que menos quisieran ahora es tener que preocuparse por adquirir habilidades para acceder a una sociedad que llegara de forma natural y no impuesta por la educación.</p>
Reunión con la docente.	La docente nos pidió dos horas clases para retroalimentar la última clase que dictó porque los resultados de la evaluación indican que los estudiantes necesitan más tiempo para desarrollar las destrezas.
Clases.	Los estudiantes nos han manifestado con sus palabras y con sus participaciones que disfrutan las lecturas y los análisis que hacemos.



Integrantes: Farid De Janon, Simón Ortiz
Paralelo: 2 Lengua y Literatura Noveno Ciclo
Fecha: desde 17 a 21 de junio de 2019.

Categoría.	Interpretación.
Entrevista grupal a docentes.	<p>Los docentes que asistieron a las entrevistas grupales pidieron absoluta confidencialidad. Afirmaron que en el ambiente laboral de ellos existe la creencia de que es mejor aceptar las condiciones del sistema educativo. Rocío afirmó que “hay una imposición humillante, es como que tratan con seres a los que hay que apartar del sistema porque son los culpables de todo lo malo que existe”.</p> <p>Su relación con los estudiantes esta mediada por las leyes de protección a los menores. Esther afirmó “somos potenciales agresores de los estudiantes. Estas leyes nos han puesto en contra de los padres y de los estudiantes. Estoy de acuerdo que ha existido abuso físico y psicológico a los estudiantes y los autores debieron ser sancionados, pero no transmitirles a los estudiantes el mensaje de que todos son abusadores. Creo que hay que encontrar el equilibrio”</p> <p>En cuanto el efecto de los programas de capacitación del Ministerio de educación, Carmen afirmó “en los cursos nos hablan de las teorías constructivistas, pero cuando nos evalúan, lo hacen en base a indicadores que ubican al docente como protagonista del aprendizaje”. Viviana agrego que “las contradicciones entre lo que dicen y lo que hacen son evidentes. Nosotros creemos que</p>



los programas de capacitación les permite justificar su labor ante la opinión pública, pero no se atreven a dialogar con los docentes porque sienten que pierden autoridad”.

Acerca de la calidad educativa, Esther afirmó “nos dicen que la calidad educativa está unida a la creatividad, la innovación, la actitud crítica, entre otras destrezas, pero los conocimientos se miden de forma cuantitativa”. Mayra complementó “no hay una definición clara de la calidad educativa. Por un lado, hay muchos estándares que se deben alcanzar, y por otro lado, se nos pide que adaptemos el currículo a las características de la cultura local”.

Las virtudes de las Tics, produjeron las siguientes reacciones. Andrea afirmó “se hace mucho énfasis en el uso de la tecnología como algo que actúa para dar una enseñanza perfecta. Esta idea también está en el aire porque nadie sabe exactamente que hay que hacer. En esta escuela, por ejemplo, hay pocas máquinas para la cantidad de estudiantes”. Mayra agregó “yo creo que el problema es de motivación. Los estudiantes tienen problemas de toda clase, no son solo de aprendizaje. Ellos acuden al internet para distraerse, eliminar el estrés antes que para investigar”. Diana agregó que “los estudiantes saben que cualquier información que necesiten en su vida la pueden encontrar en el internet. Es como que la facilidad de tener a la mano todo lo que necesitan, no es necesario tenerlo en su memoria ni reflexionarlo. Es decir, lo que aquí se les enseña no cumple ninguna función en su vida. Esa es la impresión que tienen”.

A los docentes les entusiasma la idea de un diálogo entre padres, docentes y estudiantes para darle a la educación un enfoque apegado a la realidad de todos. Creen que este diálogo es necesario para solucionar los problemas que han llevado a la educación a tener una mala imagen en la sociedad.



--	--



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Farid Andrés De Janon Galárraga en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Legitimación de la acción educativa en el décimo grado de educación general básica de una unidad educativa fiscal cuencana a través de la creación de comunidades de aprendizaje", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Lugar, fecha

Azogues, 2 septiembre, 2019

Nombres completos

Farid Andrés De Janon Galárraga

C.I: 0925060469



UNA E

Cláusula de Propiedad Intelectual

Farid Andrés De Janon Galárraga, autor/a del trabajo de titulación "Legitimación de la acción educativa en el décimo grado de educación general básica de una unidad educativa fiscal cuencana a través de la creación de comunidades de aprendizaje", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Lugar, fecha

Azogues, 2 de septiembre 2019

Nombres completos

Farid Andrés De Janon Galárraga

C.I: 0925060469



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Simón Orlando Ortiz Ayala en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Legitimación de la acción educativa en el décimo grado de educación general básica de una unidad educativa fiscal cuencana a través de la creación de comunidades de aprendizaje", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNA E una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNA E para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Lugar, fecha

Azogues, 2 septiembre, 2019

Nombres completos

Simón Orlando Ortiz Ayala

C.I: 120270517



UNA E

Cláusula de Propiedad Intelectual

Simón Orlando Ortiz Ayala, autor del trabajo de titulación "Legitimación de la acción educativa en el décimo grado de educación general básica de una unidad educativa fiscal cuencana a través de la creación de comunidades de aprendizaje.", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Lugar, fecha

Azógues, 2 septiembre, 2019

Nombres completos

Simón Ortiz Ayala

C.I: 120270517