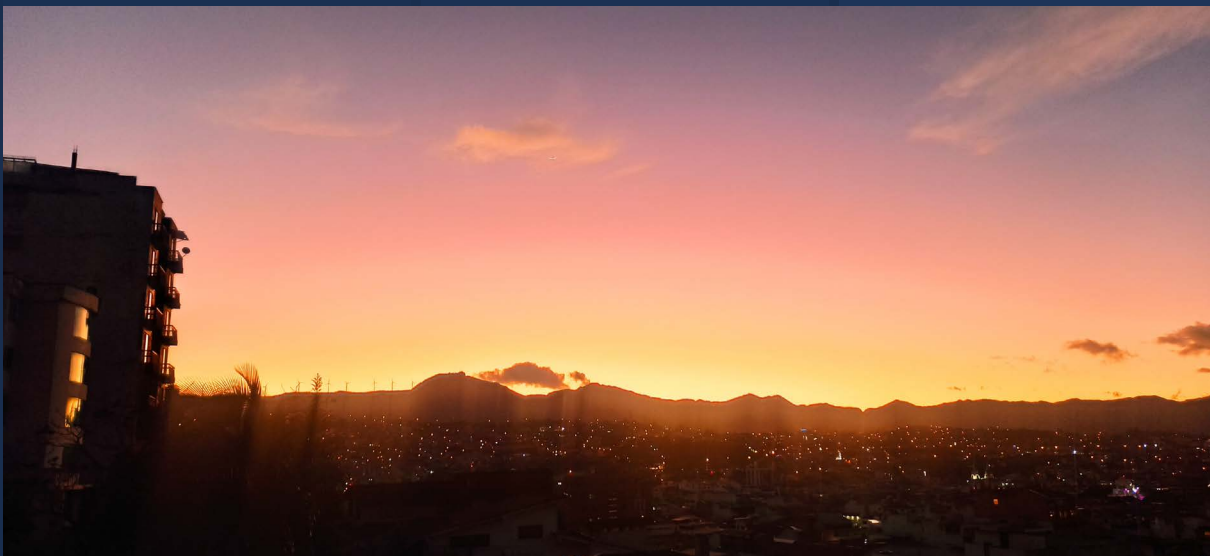




unl

Universidad
Nacional
de Loja

Teorías Sociales de la Docencia y la Evaluación Educativa



Hacia una docencia y evaluación de la educación superior fundamentadas

Wilman Merino Alberca
Rodolfo Pabel Merino Vivanco
Wilman Gonzalo Merino Vivanco

Teorías sociales de la docencia y la Evaluación Educativa

Hacia una docencia y evaluación de la educación superior fundamentadas

Autores

Wilman Merino Alberca

Rodolfo Pabel Merino Vivanco

Wilman Gonzalo Merino Vivanco





unl

Universidad
Nacional
de Loja

Ph. D. Nikolay Aguirre

Rector

Ph. D. Elvia Zhapa

Vicerrectora Académica

Ph. D. Max Encalada

Director de Investigación

TEORÍAS SOCIALES DE LA DOCENCIA Y LA EVALUACIÓN EDUCATIVA
Hacia una docencia y evaluación de la educación superior fundamentadas

Autores:

Wilman Merino Alberca¹

Email: wilman.merino@unl.edu.ec

Rodolfo Pabel Merino Vivanco²

Email: rodolfo.merino@unl.edu.ec

Wilman Gonzalo Merino Vivanco³

Email: wgmerino1@utpl.edu.ec

ISBN físico - 978-9978-355-85-5

ISBN digital - 978-9978-355-86-2

Primera edición: Agosto, 2023

Revisión par académico:

Lisandro Fernández Reyes

Editorial Universitaria:

Contacto : comision.editorial@unl.edu.ec

Comisión editorial:

Erasmus Alvarado

Zhofre Aguirre

Yovany Salazar

Diseño e impresión:

EDILOJA Cia. Ltda.

Telefax: 593-7-2611418

San Cayetano Alto s/n

www.ediloja.com.ec • edilojainfo@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

Agosto, 2023

Loja, Ecuador

1 Docente de la Universidad Nacional de Loja

2 Docente de la Universidad Nacional de Loja

3 Docente de la UTPL

Dedicatoria

A los diseñadores y ejecutores de las prácticas docentes y evaluativas de la educación ecuatoriana y latinoamericana

Los autores

Prólogo

Al observar que en América Latina las nuevas propuestas de educación, particularmente del nivel superior, están vacías de fundamento teórico científico que las sustente en pro de la incorporación constante de mejoras, se escribió la presente obra; es más, cuando estas propuestas incorporan pequeños fundamentos, muestran solo lo legal o, a lo mucho ciertos paradigmas del aprendizaje, olvidando que en la educación se articulan, entre otros, aspectos psicopedagógicos, antropológicos, económicos, y sobre todo sociales.

Bajo las valoraciones anteriores, actualmente se evidencia un retorno antiteórico neoconservador muy peligroso para educar a los jóvenes en las complejidades de la sociedad actual. Se está ahondando en la intención cosificadora del ser humano; y, por ello, la educación muy poco o casi nada está aportando a formar personas que trasciendan lo inmediato.

Hoy, más que nunca, los hombres y mujeres progresistas, vinculados a los quehaceres educativos e investigativos, tenemos la obligación de realizar esfuerzos para recuperar los espacios y exigir una práctica educativa basada en sólidas bases científicas, entre ellas las sociales, por ello, la presente obra tiene como objetivo, presentar las diversas teorías sociales de la docencia y de la evaluación, con cierta orientación hacia el nivel superior; donde con mayor acento es notorio la presentación de reformas infundadas venidas de las esferas estatales.

Primero, se presentan las teorías funcionalistas de tipo clásicas, luego las neofuncionalistas que actualmente convergen con el post-estructural funcionalismo en donde se dan la mano con posiciones antiteóricas neoconservadoras. Posteriormente, se hace notar al lector cómo ellas están larvando silenciosamente en las direccionalidades de las propuestas educativas, esto, tanto en el currículo como en las prácticas evaluativas. Estas últimas tenidas como garantía de calidad y progreso de los pueblos.

Posteriormente, se presentan las teorías materialistas histórico dialécticas que ayudan a visualizar a la educación como práctica social en su dimensión contextual y posibilitadora de resistencia y cambio de las actuales relaciones de producción. Se da así pautas para, desde visiones alternativas, pensar en la

transformación de la docencia y evaluación capaz de alcanzar un desarrollo social desde una verdadera dimensión humana.

Lo anterior es complementado con los planteamientos del pensamiento complejo, que si bien estrictamente hablando no es una teoría solo social, sino también una disciplina filosófica - epistemológica, se articula y complementa con lo social dando pautas de gran magnitud para el desarrollo socioeducativo.

Los autores

Índice

Dedicatoria	5
Prólogo	7
Índice	9
Introducción	11
Teorías sociales de la docencia y la evaluación educativa	13
Capítulo 1. Las Teorías Funcionalistas	15
1.1. EL FUNCIONALISMO CLÁSICO.....	15
1.2. EL NEO-FUNCIONALISMO.....	22
1.3. EL POST-ESTRUCTURAL FUNCIONALISMO O NEOCONSERVADORISMO.....	31
1.3.1. Consideraciones Generales.....	31
1.3.2. Postmodernismo y neoliberalismo.....	33
1.3.3. Postulados del postestructural-funcionalismo o neo-conservadorismo.....	36
1.3.4. La sociedad del conocimiento, un nuevo postulado postestructural-funcionalista.....	54
1.4. LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LAS TEORÍAS FUNCIONALISTAS	58
Capítulo 2. Repercusiones Funcionalistas en la Educación Latinoamericana.....	63
2.1. REPERCUSIONES FUNCIONALISTAS EN LAS DIRECCIONALIDADES SOCIO-EDUCATIVAS.	63
2.2. REPERCUSIONES DEL FUNCIONALISMO ACTUAL EN EL CURRÍCULO.....	66
2.3. REPERCUSIONES DEL FUNCIONALISMO ACTUAL EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA....	78
Capítulo 3. La Teoría Materialista Histórico-Dialéctica.....	87
3.1. ASPECTOS GENERALES	87
3.2. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL Y PROFESIONAL.....	88

3.2.1. Acerca de la Práctica profesional docente	88
3.2.2. Perfil básico del docente que desarrolla una práctica educativa transformadora.....	94
3.2.3. La influencia devenida del propio contexto geográfico, social y cultural en donde se realiza la práctica docente.....	99
3.2.4. La práctica docente y evaluativa en una Formación Económica Social determinada ...	102
3.3. LA EDUCACIÓN COMO REPRODUCCIÓN, RESISTENCIA Y CAMBIO DE LAS RELACIONES DE PRODUCCIÓN	105
3.3.1. La educación como reproductora de las relaciones de producción capitalista	106
3.3.2. La educación como brindadora de opciones de resistencia y cambio de las relaciones de producción capitalista	109
3.4. APORTES MATERIALISTAS HISTÓRICO-DIALÉCTICOS EN UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA ALTERNATIVA.....	111

Capítulo 4. El pensamiento complejo, su influencia en la docencia y evaluación educativa **121**

4.1. SOBRE EL PENSAMIENTO COMPLEJO.....	121
4.1.1. Pautas caracterizadoras del pensamiento complejo de Morin.....	122
4.2. LA DEFINICIÓN DEL MODELO EDUCATIVO Y DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR-DOCENTE, BAJO CONSIDERACIONES DEL PENSAMIENTO COMPLEJO.....	126
4.3. La evaluación educativa desde el lente del pensamiento complejo	136

Bibliografía citada..... **141**

Introducción

Desde los poderes centrales de los Estados latinoamericanos, a la educación se la está asumiendo como algo que hay que planificar y ejecutar para una sociedad ya dada, que no está en continuo desarrollo y, por ende, llena de contradicciones; por lo tanto, debe responder a los requerimientos modernizantes de los mismos. Así, sus Instituciones educativas cumplen el papel de reproducir los proyectos ideológicos de las clases sociales dirigentes y que en su mayoría tienen un carácter dependiente de los países tenedores de la tecnología y el capital.

Para ello, a la pedagogía se la está despojando de sus componentes filosóficos, epistemológicos y teóricos, de tal manera que cuando se habla de modelos pedagógicos, a estos se los asumen solo desde lo psicopedagógico y dentro de este campo, a una sola parte, aquella que justifica acciones de hacer uso de la educación como sostenedora de opciones de control de conductas y de reproducción de tecnologías subsidiarias de lo que en los países centrales se dictamina dentro del proceso de división internacional del trabajo.

Con el propósito de contribuir con el pensamiento de los planificadores y ejecutores de las prácticas educativas institucionales, se ha escrito la presente obra, la misma que expone las principales teorías sociales que fundamentan a la educación, en su particularidad a la evaluación educativa, así como, brinda elementos teórico sociales para iniciar un debate fundamentado respecto a las formas de hacer educación en todos sus niveles particularmente en el superior.

En el primer capítulo se exponen las teorías funcionalistas y su aplicación en la educación, se las explica en sus diversas formas de evolución hasta llegar al momento actual, donde incluso se justifica un discurso antiteórico orientado a evitar el análisis ponderado de las prácticas y proyectos educativos oficiales, con el que se enredan en sus propias contradicciones.

El segundo capítulo se orienta a describir las repercusiones que traen las teorías funcionalistas en la definición de las direccionalidades educativas y, sus repercusiones en el currículo y la evaluación educativa.

El tercer capítulo presenta a las teorías materialistas dialécticas, como parte de ellas a la educación como práctica social y profesional docente, esclarece el perfil de una práctica educativa transformadora, las influencias que esta recibe desde el contexto geográfico, social y cultural. Así también ubica a la educación en una determinada formación económica social a efecto de comprender luego su rol reproductor de las relaciones de producción capitalista y los espacios que aún en ese contexto brinda para su transformación. Finaliza con los aportes que esta teoría puede brindar para realizar una evaluación educativa alternativa.

Finalmente el capítulo cuarto, se refiere al pensamiento complejo, desde lo cual, se desmitifican algunos componentes de la educación y actualizan preocupaciones sociales y educativas que se discuten actualmente, es el caso del papel que estaría jugando la ciencia en el desarrollo, las limitaciones devenidas de una simplificación (disyunción/reducción) y seccionamiento de la realidad, así como el principio de incertidumbre que al decir de sus postulantes, no es considerado en las certezas que construyen las ciencias. Con ello se da pautas para definir un modelo educativo y de organización curricular bajo consideraciones contextuales, culturales y humanas; así como una evaluación transformadora.

Teorías sociales de la docencia y la evaluación educativa

UBICACIÓN DEL ANÁLISIS

(El rol de las teorías sociales en la docencia y la evaluación educativa)

Hemos venido sosteniendo que la fundamentación teórica de la educación y, particularmente del objeto de evaluación educativa, no es una tarea solamente de ejercicios mentales o aplicación de habilidades de sistematización empírica; tampoco señalamientos formalistas y de tipo legal respecto a las necesidades educativo-evaluativas. La fundamentación teórica implica consideraciones respecto a las ciencias de la educación, de sus leyes y principios, en base a las cuales se define, orienta, ejecuta y valora una determinada práctica educativa.

Las ciencias de la educación forman parte de las ciencias humanas; por lo tanto, el objeto de la evaluación educativa no puede estar fuera de ellas; de allí que, las teorías sociales de la educación, deben tomarse en cuenta a la hora de configurar y desarrollar una práctica evaluativa determinada.

Lo social, posibilita el asumir posicionamientos orientados a esclarecer las interrelaciones sociales que se dan en las prácticas educativas, sea en su génesis, en su estructura y en su propias leyes de movimiento interno.

Lo social parte de considerar que la práctica educativa es ejecutada tomando en cuenta las condiciones sociales y culturales de las que se desprende y a las que contribuirá a desarrollar luego. Pues, diseñar un currículo, ejecutarlo y evaluarlo, es seleccionar una forma de servir a la población, de interrelacionarse con la sociedad, es asumir una posición y un compromiso con ella, lo que conlleva que se tome con gran responsabilidad su explicación, comprensión y valoración.

Considerando a la práctica docente como práctica social, como práctica que persigue la formación intencional en los diferentes niveles educativos y en un contexto histórico y social concreto, se crea el compromiso de realizar consideraciones desde dos grandes campos que se articulan entre sí. El

primero, para esclarecer las interrelaciones contextuales (sociales-generales e institucionales) y, que son determinantes y determinadas por la docencia; y, la segunda, las interrelaciones que se dan al interior del “aula.” ¿Cómo explican y valoran cada una de las teorías estas interrelaciones? es la pregunta central a la que tratan de responder las referidas teorías sociales.

Cabe señalar que el objeto de evaluación así asumido, de ninguna manera queda definido en términos absolutos y definitivos, puesto que tiene las limitaciones propias de las teorías y de las metodología que en él subyacen; y en su desarrollo, se verá afectado entre otras, por las cotidianidades institucionales y sociales generales donde se ubica.

Entre las principales teorías o enfoques sociales que ayudan a explicar estas interrelaciones, se tiene:

- 1. El funcionalismo y**
- 2. El materialismo histórico-dialéctico**

A su vez, por la forma como ha ido evolucionando el funcionalismo, se lo puede catalogar como:

- a. Funcionalismo clásico,
- b. Neo-funcionalismo y
- c. Post-estructural funcionalismo.

CAPÍTULO 1. Las Teorías Funcionalistas

1.1. EL FUNCIONALISMO CLÁSICO

Dado que la teoría de la evaluación no tiene tradición histórica en el pensamiento educativo, a no ser desde las primeras décadas del siglo XX, preferimos no introducir este término en el enfoque funcionalista por ser de origen más antiguo y no distorsionar así su significado socio-histórico; por lo que este enfoque lo referimos inicialmente a la educación en la forma como lo fue asumiendo Durkheim, uno de los fundadores del mismo, para luego establecer cómo estos principios son retomados para la docencia y las propuestas evaluativas actuales.

El enfoque funcionalista surge como un intento de superar la visión individualista segmentaria y academicista de la educación liberal, enarbolada por el capitalismo ya triunfante en los siglos XVIII e inicios del XIX. Influenciados por la física newtoniana, la geometría cartesiana¹ y las ideas sobre el átomo, se inauguró en el mundo una concepción que impedía la concatenación y múltiples interdependencias de un fenómeno a otro; y, las cosas que no se explicaban desde aquella lógica, simplemente aparecían como imposibles de conocerlas, es el caso de lo social, particularmente de la educación, cuyos fines estaban definidos de una vez y para siempre. El liberalismo vigente consideraba

1 Con la Mecánica Newtoniana, la Geometría Cartesiana y la Química Atomista, se extrajeron significaciones para comprender la realidad social, su estructura y funcionamiento, basada en algo innato, regido por leyes naturales y agrupaciones de individuos en forma independiente, de lo que se inauguró el derecho natural y el contrato social. Estas formas de convivencia bajo el principio de los materialistas metafísicos, que estimaban que la conciencia humana reflejaba en forma pasiva a la materia, al mundo circundante y no reconocían el papel activo de la misma en condiciones de praxis social.

a la educación sólo como un vehículo que permitía a los individuos triunfar en la vida, pues se trataba de concepciones que representaban intereses del ya triunfante capitalismo que, para la época, tenía un carácter de verdades eternas y universales.

Las tesis de progreso, libertad, igualdad de oportunidades y otras que se propagaron desde el triunfo del capitalismo, iban chocando con lo que ocurría en la realidad; a tal punto que, a mediados del siglo XIX, estos pensamientos entraron en crisis, quedando en claro que se trataba de valoraciones interesadas devenidas desde la burguesía.

En este contexto, Durkheim hace esfuerzos por demostrar la explicación científica que también tiene la educación, que para esa época el positivismo y liberalismo se la negaban, demuestra que al fenómeno educativo también se lo puede conocer desde las ciencias, igual como ocurre con el campo de la naturaleza. Si bien por un lado avanzó a demostrar la relación de la educación con el carácter económico y político de la sociedad, pero por otro, no diferenció las concatenaciones propias que tiene el campo social y que no se dan en el ámbito de la naturaleza; incursionando en homologaciones entre las comprensiones y explicaciones de la naturaleza y, las del campo social, cayó así en una posición funcionalista.

Así entonces, el enfoque funcionalista se origina desde el momento que se constituye la sociología orientada hacia el estudio de la educación o sociología de la educación, que tiene como su fundador a Emilio Durkheim. Para esta época (Durkheim: 1858 - 1917), con el capitalismo triunfante en el escenario mundial y, con un sistema educativo con cierta autonomía, despojado de otras instituciones como la familia, la iglesia y grupos de casta, se propiciaba visualizaciones que permitieron confrontar a la educación con el resto del campo social. Durkheim trata de demostrar que el fenómeno educativo es de carácter real y no depende de la arbitrariedad individual, concibiéndolo como acción, proceso e institución, donde en su interior se reflejan las principales características del cuerpo social, asignándole así al propio objeto, lo que él ya llamó ciencias de la educación.

Magdalena Salamón (1980) gran estudiosa del pensamiento de Durkheim, enfoca cómo se encontraban las valoraciones sociales previas al pensamiento durkheimiano, señalando que:

Fue él quien por primera vez definió la naturaleza objetiva y social de los fenómenos educativos y abrió el camino a este tipo de estudios, opone su concepción educativa a la concepción liberal vigente que consideraba a la educación solo como vehículo para el máximo perfeccionamiento (...). La libre competencia económica exigía el libre desarrollo de la personalidad, uno de los tantos hermanos gemelos del famoso *Laissez Faire liberal*. La postulación de esta burguesía sobre educación concordaba así perfectamente con su ideología general, al considerar definidos de una vez para siempre los fines educativos, de incidencia universal, válidos para todos los espacios, tiempos y situaciones, venía a confirmar una vez más la pretensión y habilidad de la burguesía para elevar sus concepciones e intereses particulares a verdades de carácter universal y eterno. (p. 3-4)

Contrariamente a lo sostenido por la concepción liberal de la época, Durkheim en su esfuerzo por darle a la educación una explicación científica, relaciona a la misma con la sociedad desde su propia definición:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tienen por objeto el suscitar y desarrollar en el niño determinado un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 1990, p.53)

En el pensamiento social de la educación, no han sido pocos los que han polemizado con este hilo conductor iniciado por Durkheim, unos han coincidido, otros conservando la médula fundamental de su definición, han ampliado y precisado las características de tal relación, como las que haremos notar en el transcurso de este capítulo:

Salamón, M. (1980), analizando dicha definición hace hincapié en cómo los componentes de los fenómenos educativos requieren para su existencia de por lo menos dos elementos esenciales:

1. *Para que haya educación es necesaria la presencia de una generación adulta y una generación de jóvenes; y*

2. *Que haya una acción.* La acción educativa es una acción social, y como toda acción social, “consiste en modos de obrar, de pensar y de sentir exteriores al individuo que poseen un poder de coerción en virtud de la cual se impone”. La acción social no es la suma de las acciones individuales; tiene sus propias leyes que no se pueden explicar mediante factores puramente psicológicos. Por lo tanto, la acción social no tiene por sustrato la subjetividad de las personas, sino una realidad social objetiva. La acción educativa tiene por función transmitir las necesidades de homogeneidad y diversidad de toda sociedad. (p. 6)

Durkheim ve a la educación como una de las formas de acción social; y, cree que ésta, debe propender la socialización, tanto desde una función de cohesión, como de diversificación, que Magdalena Salamón desde términos durkheimianos lo describe así:

Para cumplir con este papel, dice Durkheim la educación debe accionar por dos vertientes: 1ro., para su función de “homogenización”: “La educación debe suscitar cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenecen (los individuos) considera que no deben estar ausentes en ninguno de sus miembros” y 2do. para la función de “diversificación”, la educación debe proporcionar, “Algunos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben estar presentes en todos aquellos que lo integran” En otros términos, la educación común (homogénea) es el soporte de la cohesión social, o en términos durkheimianos, de la solidaridad orgánica, que se diversifica (o se suspende institucionalmente) a partir de cierta edad, en función de la división social del trabajo, que Durkheim, pasando por alto su verdadera naturaleza, llama “la necesidad social de la diversificación” (p.6)

Así, Durkheim, va explicando el rol de la educación para conservar (homogenizar) a la sociedad de la que ella es fruto y a la que se pertenece. Vale anotar que este autor, está plenamente consciente que a cada etapa histórica corresponde una determinada forma de educación, en donde ella crea y cumple sus propias funciones (estados físicos y mentales) que desde la misma se valoran. “Así, pues la educación responde a la forma en la cual el trabajo social está dividido y organizado en cada momento de la historia (...), pues

cada sociedad busca realizar en sus miembros, por la vía de la educación, un ideal que le es propio” (Durkheim, sf., p.1)

Esa acción creadora de la educación la ve como una situación propia de los humanos, que ha diferencia de algunos novísimos filósofos (Maturana por ejemplo), Durkheim (1990), ya superó el problema de adjudicar las mismas propiedades de aprendizaje del humano en relación con el animal. Refiriéndose al hombre nuevo dice:

Esa virtud creadora es, por demás, un privilegio especial de la educación humana. Completamente diferente es lo que reciben los animales, si es que se puede denominar bajo ese nombre el aprendizaje progresivo a que son sometidos por parte de sus progenitores. Puede por descontado, acelerar el desarrollo de determinados instintos latentes en el animal, pero no lo inicia a una nueva vida. (p.55)

De esta manera, el funcionalismo desarrolla un discurso que, por un lado, hace uso de una explicación científica de la educación, la misma que puede ser conocida como cualquier otra cosa y para lo cual es necesario la comparación con la realidad social objetiva; y, por otro, de que la educación debe estar acorde, ser funcional con esa estructura social con la que interactúa.

Este discurso que articula la educación con la sociedad y que a esta última le posibilita su dinámica, resulta ser totalmente diferente al de la época. Pues, Durkheim (1990) reacciona ante el concepto individualista de educación, sostenido por sus precursores Herbart, Stuart Mill y Spencer, para quienes la educación abarca “todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás en favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza” (p.44). Contra este concepto, polemiza Durkheim, quien no está de acuerdo en reducir al objeto de la educación, con el cual se trataría de “hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes (...) en efecto, la dicha es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera.” (p.45)

Critica así mismo el interés universal y único que sus antecesores se afanan en definir. Así, refiriéndose a Kant, Herbart y Spencer afirma: “Los pedagogos modernos estaban casi unánimemente de acuerdo para ver en la educación eminentemente individual y para hacer, por consiguiente de la pedagogía un

corolario inmediato y directo puramente de la psicología.” (Durkheim, 1990, p.97)

La profundidad que establece Durkheim en sus análisis se va perdiendo en el neo-funcionalismo y después en el enfoque post-estructural funcionalista o neoconservador. Así el funcionalista Max Weber (1864 - 1920), igual que Durkheim, trata de darle esa objetividad a la educación, incluso intentado ir mas allá del positivismo, “suponía que la vida social podía explicarse en términos cuantificables y experimentales (...) Nominó al capitalismo como de origen pirático y de saqueo.” (Giner, sf., p.9)

A diferencia de Durkheim, este sociólogo al no avanzar a explicarse las determinaciones económicas y políticas en el hecho social, e influenciado por el desarrollo de las ciencias de la época, cae en una especie de irracionalismo, lo cual también influyó en la educación, “No debe suponerse (...) una creencia de que la vida está dominada siempre por consideraciones racionalistas.” (Giner, sf., p.15)

Una categoría que introduce tanto el funcionalismo como el neo-funcionalismo (a estudiarse luego) es el de **acción social**, cuyo significado ya se expuso en el caso de Durkheim; y, que Weber al referirse a la sociología, asegura que ésta designa la conciencia, cuyo objeto es interpretar el significado de la acción social, así como, dar en su virtud, una explicación del mundo en que procede esa acción y de los defectos que produce. Más adelante el profesor de la Universidad de Harvard, Talcott Parsons, se encarga de analizar la estructura de la acción social, la cual según él, está relacionada con las necesidades y con los valores: “Tanto las necesidades ajustadas a las actividades como los mismos modos de actividad deben ser considerados, en los términos de ese estudio, fundamentalmente como manifestaciones de un sistema único y relativamente bien integrado de actitudes de valor”. (Parsons, 1968, p. 856)

Volviendo a Durkheim, si bien está consciente de que la sociedad no avanza en un proceso del todo armónico, él cree que las diferencias sociales, son parte de la necesidad de ese desarrollo, llegando a plantear: que la educación tiene como **función** regular tanto la homogenización que requiere la sociedad, para desde una adecuada coherencia cumplir la función que a cada individuo le corresponde en el contexto amplio; como la diversificación en el manejo de valores y estados físicos y mentales que cada grupo social requiere.

De esta manera, el funcionalismo; no considera que en tal **acción** ejercida por las generaciones adultas, predominantemente estén las valoraciones y significaciones devenidas de los intereses de las clases sociales dominantes. Cumpliendo así la educación, roles eminentemente funcionales al sistema que la genera.

De igual manera, aquella acción es vista en forma lineal, sin considerar que las generaciones jóvenes no se limitan solo a asimilar, a captar lo ya dado por los adultos, si no que siempre se cuestiona, o adiciona algo de sí, algo nuevo, produciéndose una especie de reconstrucción de lo ya dado.

El lado humanista del enfoque funcionalista clásico, no prosperó mayormente, a finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, tuvo unos pocos seguidores, tal es el caso de John Dewey (1859-1952) que con sus postulados dio inicio a la llamada escuela nueva, que se constituyó a inicios del siglo XX en un importante movimiento pedagógico que coloca al niño en el centro de la actividad educativa al dejar de considerarlo adulto incompleto para asumirlo como niño-persona y con ello el cambio del maestro autoritario e impositivo por el compañero, el coordinador de los esfuerzos de quien pretende elaborar su propia educación.

Mas bien, los nuevos seguidores funcionalistas, en el campo de la educación, orientaron, su enfoque hacia la arista eficientista y pragmatista, recogida en los propios discursos que se los puede llamar pioneros en el surgimiento del currículo. Así, Franklin Bobbit Citado por Díaz (1991) en su obra titulada *The Curriculum*, pronuncia que: “La función del responsable de la elaboración del plan de estudios es comparable con la de un ingeniero conductual”. (pp. 21-35)

Esta necesaria reorientación de los comportamientos funcionalistas clásicos, obedece a dos grandes factores:

Por un lado, este enfoque de alguna manera cuestionaba la educación tradicionalista-liberal tratando de acondicionarse al capitalismo del siglo XIX, pero ocurrió que el desarrollo de éste, particularmente el acelerado paso en EE.UU, de una sociedad agraria a una de carácter industrial (1 850 - 1 920) puso en crisis los proyectos educativos de reminiscencias idealistas, a tal punto que según Cremin, citado por Díaz (1991), el propio Dewey actualizó ciertos postulados, así a raíz de la segunda guerra mundial afirmaba que: “A lo largo

de la historia las guerras siempre habían ayudado a las fuerzas de readaptación educacional”. (p. 40)

Por otro lado en el orden filosófico y sociológico, por estos tiempos aparece el marxismo que va más allá y no sólo se queda en reconocer la interdependencia entre educación y sociedad, sino que entre otros aspectos, valora el conocimiento desarrollado *por las generaciones pasadas* en mutua dependencia con las condiciones materiales, económicas y políticas, desde lo cual las *nuevas generaciones* no se limitan a receptor lo ya dado, sino a recrearlo según las nuevas condiciones histórico-socioculturales. Ello también influyó para que el discurso funcionalista no siguiera y más bien se transformara a neo-funcionalismo.

1.2. EL NEO-FUNCIONALISMO

Ubicados en sus correctas dimensiones y desmitificadas las intenciones ocultas de los enfoques liberales-burgueses-positivistas y funcionalistas por parte del marxismo, a la burguesía no le quedaba piso para intentar fundamentar y justificar sus proyectos sociales y particularmente los educativos. Es así que, a mediados del siglo XX por influencia y como parte de la escuela neopositivista, se desarrolla una nueva corriente sociológica: el neo-funcionalismo o estructural -funcionalismo.

En esta corriente, las concepciones de la sociedad hacen relación a individuos que pactan las condiciones y normas para competir incesantemente y cuando se trata de explicarla, no lo hacen desde sus interdependencias, sino desde las características y particularidades de cada estructura que la configuran. *El todo es la suma de sus componentes*, los cuales no le agregan nada nuevo, sino que, sus características son las que poseen cada elemento estructuralmente.

Un aspecto sobresaliente del estructural funcionalismo, es que concibe a la sociedad como constituida por una serie de estructuras, cada una de las cuales cumple funciones necesarias para el conjunto, el cual viene a ser una especie de organismo social. Igual que en el cuerpo humano, cuando un órgano falla, inmediatamente y en forma “espontánea”, ese rol lo asume otro órgano, hasta restablecer el orden y equilibrio. Así, los órganos sociales, vienen a ser las diferentes instituciones y estructuras sociales que cumplen, complementan y, si es necesario, compensan entre sí sus roles.

Así, uno de los representantes de esta teoría, Max Weber (1864-1920) interpreta con una visión organicista al individuo y con él a la sociedad toda “el individuo y su conducta se interpreta, así, dentro de ese todo, del mismo modo que el fisiólogo interpreta la posición de un órgano en relación a la ‘economía’ de organismos, o sea, en términos de lo que aporta su mantenimiento”. (Weber, 1984, p.12)

Otra de las características de esta teoría es la de asumir que la sociedad está estratificada de donde se deriva la explicación de la desigualdad social, la cual es el producto de una manifestación natural. Siendo la educación brindadora de oportunidades para que los individuos cumplan roles sea en su propio estrato o en un nuevo, de acuerdo a las actividades de los individuos para procurar su movilidad social.

Al igual que el funcionalismo, el aspecto central que analiza el estructural funcionalismo es la **acción**, la misma que está orientada a determinados fines. Así la escuela, cumple la función socializadora, procurando códigos de comportamiento, normas y valores. Pero a diferencia del funcionalismo clásico, esta sociología reduce al plano individual-psicológico lo que en Durkheim era un fenómeno social objetivo.

Frenette (1989), refiriéndose a las valoraciones de los teóricos neofuncionalistas señala:

En efecto, el sujeto-actor está dotado de aptitudes, caracteres, motivaciones, actitudes, disposiciones o instintos, según los varios autores, refiriéndose estas diversas nociones a la idea de cualidades innatas y fundamentales de la naturaleza humana que el individuo tiene necesidad de realizar, de satisfacer, de actualizar. Los actos individuales, constituyen, pues elecciones (consientes o inconscientes) por medio de los cuales los individuos actualizan socialmente sus cualidades naturales. (p.5)

El mismo autor más adelante, criticando tales supuestos, afirma: “las diversas propiedades de la naturaleza individual se definen esencialmente de manera **tautológica**: siendo el individuo el único determinante de lo que es, lo que él es corresponde necesariamente a lo que es su naturaleza de ser”. (p. 6)

¿Cómo justifica el rol de la evaluación en la reproducción de la desigualdad social esta corriente? Explicada desde Frenette (1989), y según uno de los representantes de esta teoría, Melvin Tumin. La desigualdad tiene su origen en la estratificación social, la cual a su vez se deriva de propiedades psicológicas de los individuos que deben ser evaluados:

La estratificación, se reduce pues, a un conjunto de procesos psicológicos que determinan los fundamentos y los modos de desigualdad social entre los individuos. La desigualdad es un hecho psicológico en el sentido en que 1º). Los individuos tienen caracteres psicológicos (cualidades, talentos, valores) desiguales; 2º) Experimentan la necesidad y –y ello les es indispensable- de ser evaluados y de evaluar a los demás (...). En sus principios esenciales la teoría funcionalista de la estratificación se reduce a las proposiciones de Tumin en lo que hace refiere al carácter subjetivo de las causas y del resultado del proceso de evaluación. (p. 196)

Desde lo anterior, la desigualdad en el estructural-funcionalismo y en el liberalismo asoma como el producto de aquellas acciones voluntarias de cada individuo. *Las personas viven pobres porque así lo han escogido, o son ricas porque se han esforzado, se han sacrificado.* Desconociendo totalmente la influencia de las condiciones explotadoras y corruptas de los capitalistas nacionales y extranjeros, así como la influencia del fenómeno de la dependencia, en el atraso de nuestros pueblos.

Frenette (1989), refiriéndose a Tumin considerado un reformista liberal por lo tanto, justificador de las desigualdades sociales, agrega:

Si los individuos son desiguales desde un principio, y si sus logros son, por lo mismo, desiguales, la estratificación social no es más que un medio de reenviar a los individuos la imagen de sus dotes y de sus logros desiguales; es un espejo social en que los buenos pueden contemplar con placer su imagen favorable y en el que los menos buenos deben afrontar la vista de su mediocridad. (p.196)

Por aquí va apareciendo ya el rol de la educación en ese contexto de estratificación y de reproducción de la desigualdad. Como el neo-funcionalismo, no reconoce los aspectos socioeconómicos como determinantes de la configuración educativa, asume que el nivel de la actualización de los individuos procurada desde la formación, estriba en el nivel de acción que éstas despliegan en el lugar

de trabajo, lo cual a su vez está en función de sus condiciones innatas y naturales de cada sujeto. Por lo tanto, las desigualdades no son desigualdades sociales, sino naturales, innatas de cada individuo. *El que se esfuerza tiene el derecho de titularse o acreditarse y disfrutar del goce que a posteriori le puede producir su profesión o su acreditación.* En este ámbito la institución educativa, tiene como principal **función** socializar al ser humano para el orden establecido. La educación cumple el importante papel de provocar la movilidad social; por eso a los neo-funcionalistas se los cataloga como padrinos de la pequeña burguesía.

Por otro lado, el neofuncionalismo es una escuela de pensamiento social que desde sus investigaciones recolecta datos empíricos para derivar de allí conclusiones. Explica el rol de la práctica educativa considerando la realidad social sólo a nivel institucional, y en el mejor caso en lo local; pero además su proyección en función de un futuro deseado y proyectado desde las condiciones capitalistas. Es el caso de las gestadas a partir de la segunda guerra mundial que según Díaz (1991) produce en lo educativo y curricular los siguientes hechos:

- a. Se desplaza la didáctica (de “reminiscencias idealistas”) por un conjunto de teorías pedagógicas que se fundamentan en principios de la administración de empresas, y que llevan como finalidad directa incrementar los niveles de “**eficiencia**”, mediante prácticas de “control”. En el estudio de Carnoy se encuentra referencias a esta situación: “concibiéndose la escuela como preparación para el trabajo, los docentes recurrían a los estudios y modelos de la eficiencia de las fábricas para organizar las escuelas” también Bowles y Gintis expresan en su trabajo que “el Lowell School Committee, escribía en 1 852: el principio de la división del trabajo es tan válido para la escuela como para la industria”;
- b. El núcleo de la problemática curricular es la búsqueda de la solución a las exigencias que el capitalismo industrial reclama en el caso particular de la escuela: “toda la sociedad educa, la educación griega se finca en los ideales, hoy el industrialismo es el culpable de los cambios de la escuela”. La “eficiencia” ocupa un lugar central en el debate que se establece entre los distintos grupos de poder que intentan hegemonizar el nuevo proyecto educativo en el proceso de transformación de la sociedad norteamericana. Este aspecto se puede profundizar siguiendo las líneas que los analistas de esta época exponen sobre la manera como agricultores, industriales, sindicatos, políticos y maestros luchaban por imponer su propia visión sectorial a la escuela. (p.34)

Así vista, la educación resulta ser una estructura planificada que media el deseo de actualización de las condiciones innatas de cada individuo y las impuestas por las necesidades que asigna el nuevo orden social.

De esta manera la educación no solo contribuye a la estabilidad moral y social para desarrollar buenas relaciones y valores universales, para el buen vivir, tenidos con el funcionalismo humanista, particularmente con Dewey; su función en las sociedades industriales se la vectoriza en línea a lograr un conjunto de caracteres **eficientistas** y **utilitaristas**, que pronto se reflejaron en lo que se denominó **perfil profesional**, el cual configura el modelo de profesional ideal, deseado y que debía derivarse desde los pronunciamientos de los dueños de la palabra, esto es la clase capitalista que durante el siglo XX va acentuando cada vez más su carácter monopólico, primero en sus propios países y luego en los dependientes, como la casi totalidad de países latinoamericanos.

Si bien en Latinoamérica la movilidad social de alguna manera ha sido posible en momentos de crecimiento de los Estados, entre otros aspectos expresado a través del surgimiento de una serie de instituciones, particularmente en las décadas de los años 50s a los 80s, en la actualidad el “achicamiento del Estado” más bien está produciendo efectos contrarios y, lo que se observa, es que la adquisición de una profesión universitaria, no es sinónimo de empleo, buena remuneración ni ascenso social.

Si nos detenemos a reflexionar cómo en las diferentes políticas, leyes, modelos, discursos y prácticas educativas se reflejan los principios neofuncionalistas, se encontrará que estos principios están presentes constantemente; pues, las relaciones sociales educativas se constituyen en escenarios que brindan espacios para la formación y actualización de las condiciones innatas de cada individuo, necesarias para sus status de adultos. Pero aquellas relaciones no son suficientes, se requiere además que los individuos estén organizados en una estructura jerarquía (Tipos de colegios, universidades, países y sobre todo el estrato social) donde aquellos roles individuales puedan convertirse en sociales.

El principio estructural funcionalista de que los datos presentes en la realidad son suficientes para extraer conclusiones, es reflejado en varios momentos del hacer educativo: así, cuando se orienta a que los currículos se planifiquen a partir de los diagnósticos de necesidades elaborados a partir de criterios de los representantes del aparato productivo o de las instituciones, como si estos fueran los destinados a hablar por toda la sociedad. En la evaluación, cuando se

recoge información en respuesta a indicadores de calidad definidos previamente por personajes predestinados para brindar información o de constataciones de cosas en forma aislada.

Pero las instituciones educativas, particularmente los bachilleratos técnicos, institutos tecnológicos, y universidades, no solo tiene que prepararlos con el perfil profesional general, desde donde se derivan los objetivos, destrezas, competencias y contenidos, sino que debe propiciarles elementos (objetivos ocultos) como para cambiar los roles, puesto que éstos no siempre dependen del perfil general, sino del status que los profesionales en determinado momento asumirán (como técnicos requieren un rol, como directivos otro y como gerentes otro). Así entonces, tales roles al derivarse del status que en determinados momentos asumen, se organizan de tal manera que puedan configurar una estructura y con ello transformarse en conductas sociales. De este modo se contribuye, a generar estructuras e institucionalizaciones favorables al desarrollo de este tipo de conductas.

Como vemos el status, no solo deviene del currículo, sino de un conjunto de variables, entre las que se cuentan la importancia que el sistema asigna a las diversas ocupaciones, en donde se dan una serie de jerarquías profesionales, que por el grado de mayor o menor remuneración adquieren determinado prestigio asignado generalmente desde una posición funcional al sistema económico y político imperante que los individuos ocupan.

Estos profesionales no sólo que aprenden con facilidad los nuevos roles que asumen, sino diferentes tipos de artificios para perpetuarse y si es posible ascender de status; y, con ello son fieles propagadores de la ideología burguesa convirtiéndose la más de las veces en enemigos de los intereses de la clase social de la que se desprendieron.

¿Qué función cumple la práctica docente, en la generación de estos elementos diferenciadores de ascendencia pequeño burguesa?

La educación asumida como práctica social, entre otras, cumple una acción socializadora en la que los elementos diferenciadores pequeño burgueses funcionan a la perfección. Esta acción la ejerce en un proceso progresivo que no está visible en la organización curricular, puesto que estos elementos dependen: de la forma como se ejecuta la docencia, de las condiciones en las que se desarrolla la praxis curricular; y para no ir muy lejos, en los diferentes

ritos, premios (becas) y castigos diferenciales, estereotipias, enseñanzas visibles y veladas, (normadas o no), con las que cotidianamente se ejecutan los currículos desde los primeros niveles de la educación. Aquí es lo que juega un papel de gran importancia, la evaluación tradicionalista.

Aunque vale aclarar que esos roles diferenciadores, no proceden puramente de la escuela, puesto que ella ya favorece a los favorecidos y relega a los ya relegados por la sociedad; sin embargo, los neo-funcionalistas afirman que la educación escolarizada brinda las mismas oportunidades a todos (léase las leyes de educación ecuatoriana y muchas otras), depende si se las quiere aprovechar; si algo diferente ocurre, son desviaciones que hay que corregir.

Desde el Centro de Estudios Sociales de Chile, teóricos como: Tomás A. Vasconi, Theotonio Dos Santos, Vania Bambirra y Ruy Mauro Marini, en la década de los sesentas, del siglo anterior, desarrollaron excelentes análisis de esta corriente llegando a críticas certeras que coincidían con el ascenso de la concienciación del pueblo, particularmente de la clase obrera del cono sur. Aspecto que tuvo que ser detenido mediante dictaduras militares planificadas e impuestas por las burguesías de estos países, en asocio con los Estados Unidos de Norteamérica. Desde esa época acá, sus asertos referidos a la educación no han cambiado, por el contrario se han ido confirmando, tal es el hecho de las medidas que toman los gobernantes en los procesos de motivación para “perfeccionar” la educación escolar, como: la oferta de becas a los más meritorios, las políticas de movilidad estudiantil, la “igualdad” de oportunidades para su ingreso, la selección competitiva, entre otros y, cuyos propósitos es hacerla funcionar bien para que ofrezca iguales oportunidades a todos.

Parsons (s.f.), refiriéndose a los procesos de la motivación dice: “Por consiguiente los sistemas sociales no “reprimen” o “rechazan”, no dominan o “someten” estos son mecanismos de la personalidad” (p.133). Así, se niega la influencia de las estructuras sociales como “motivadoras” o no hacia los individuos, dejando a la formación que procede de la educación como un acto puramente individual; y al sistema social como la suma de esas motivaciones que llevan a las acciones, las mismas que le permiten actuar en equilibrio es decir que le permiten funcionar. Pero el sistema no está libre de ciertos roles de los individuos que pudieran estar fuera de lo comúnmente aceptado, esto es, algunas desviaciones. Por lo que la escuela, entre otras instituciones (Iglesia, partidos políticos, instancias jurídicas, policiales, entre otras), debe dar ciertas orientaciones requeridas

para un adecuado funcionamiento de estos actores en un determinado rol, ya que al no haberse éstos aprendido aún tienden a alterar el equilibrio. De ese modo, el mismo sistema tiene cualidades de autorregulación, es decir, ellas son corregidas para que vuelvan a la normalidad.

Parsons (s.f.), describe así:

Hemos visto que la estructura misma del proceso de interacción proporciona su principal dimensión a la organización de tales tendencias. Existen tendencias hacia la *desviación* a apartarse de la conformidad de los criterios normativos que han llegado a establecerse como parte de la cultura común. En este sentido una tendencia a la desviación es un proceso de acción motivada, por parte de un actor que indiscutiblemente ha tenido toda clase de oportunidades de aprender las orientaciones requeridas y que tiende a desviarse de las expectativas complementarias de conformidad con los criterios comunes en tanto en cuanto estos son relevantes para la definición de su rol. Las tendencias a la desviación en este sentido obligan, a su vez, al sistema social a enfrentarse con “problemas” de control, puesto que si se tolera la desviación, más allá de ciertos límites, tenderá a cambiar o desintegrar el sistema (...). Se trata de un mecanismo de restauración del equilibrio.” (p.135)

Como se ve, según esta teoría, el rol de la educación escolar se debe orientar, entre otros, hacia el **convencimiento** de la aceptación de los roles asignados según los méritos individuales de cada persona de acuerdo a los criterios “comúnmente aceptados”; y, junto a él debe establecer mecanismos de **control social**, a efectos de que no se altere el sistema.

Refiriéndose al control social, Salamón (1980) considera que la misma es parte de la socialización y que adquiere contornos más visibles en los casos de conductas divergentes que se traducen en inadaptación y armonía. Refiriéndose al estructural funcionalista Shipman, agrega:

Shipman sostiene que donde ha fallado la socialización porque el aprendizaje ha sido ineficaz o ha estado ausente el buen desempeño de roles, exige medidas correctivas para detener la desviación que pone en peligro el orden social. El modelo prevé la regularización del comportamiento a partir de la situación, y da alternativas para el modo como las tensiones pueden ser evitadas o reducidas. Para que no se

produzcan las desviaciones mencionadas al sistema de motivaciones de la socialización, basado en premios y castigos recompensadores, debe estar claramente ordenado para situar adecuadamente los status y así regular las relaciones que constituyen la estructura escolar. (13)

Pero no sólo estos dos roles cumple la escuela, también le brinda al sistema **niveles de actualización** de las acciones para que se cumplan adecuadamente esos roles. Salamón (1980), describiendo esta función escolar dice:

De acuerdo con esta sociología, la función de la escuela no se detiene en su contribución a la estabilidad moral y social, sino que en las sociedades industriales, es el instrumento máximo que provee las destrezas necesarias para la asignación del status, y por lo tanto la instancia que decide la posición y situación dentro de una compleja serie de ocupaciones. Es esta la función que se convierte en fundamental. (p.12)

Citando a Parsons, el principal representante de esta escuela, señala: "Parsons afirma al respecto que.-la revolución educativa está ejerciendo un efecto profundo y cada vez mayor en la estructura ocupacional de la sociedad, sobre todo en el sentido del ascenso general. La importancia creciente de las profesiones, resulta especialmente significativa.-". (p.13)

Con las características descritas, desde el neofuncionalismo la planificación curricular es universal y su oferta académica es para todos los que deseen aprovecharla. Así, al programarse los contenidos, estos deben ir acompañados de normatividades y reglamentaciones que posibiliten el triunfo de los más meritorios. Las explicaciones didácticas del siglo XIX ya no son suficientes, pues el desarrollo industrial exige funcionalizar la educación a los nuevos momentos del desarrollo.

Finalmente, vale mencionar que el proyecto neofuncionalista se conecta con el proyecto liberal burgués hegeliano, al atribuir a las cualidades personales innatas de los individuos como las propiciadoras de las desigualdades sociales. Llegando a ser la institución educativa el espacio mediador entre aquellas cualidades y los nuevos status que los individuos alcanzan con certeza, como no todos llegan a los mismos niveles, ello no depende de la institución que ofrece iguales oportunidades, sino a tales cualidades innatas expresadas en el rendimiento escolar.

Al respecto Parsons, citado por Salamón (1980), señala:

Las diferencias en la capacidad innata para realizar trabajos intelectuales y en las orientaciones familiares y motivaciones individuales, hacen que varíen los niveles de logros educativos y la distinción. Este factor se ha puesto de manifiesto en lo que algunos llaman meritocracia que, aunque compatible con los ideales de la igualdad de oportunidades, introduce nuevas formas de desigualdad sustantiva en el sistema social moderno. (p.14)

Este esfuerzo individual meritocrático que la sociedad, a través del currículo, asigna valores diferenciales, también se corresponde con la visión neoliberal actual, nada más que ahora, no sólo se acredita a los estudiantes, sino también a la carrera e institución donde estudió, es decir desde una opción más universal como ya veremos en adelante.

1.3. EL POST-ESTRUCTURAL FUNCIONALISMO O NEOCONSERVADORISMO

1.3.1. Consideraciones Generales

El post-estructural funcionalismo lo pretendemos leer a partir de las tres últimas décadas, unido al paradigma epistemológico neo-positivista-postmodernista. El cual, como es sabido, se enarbola con mayor énfasis desde una interpretación sesgada de los últimos avances de la física cuántica, la incursión en las manipulaciones genéticas y la incorporación de la electrónica y lógica matemática (telemática) en la comunicación. En lo socio-político, a partir de la culminación de la guerra fría, la expansión mundial del sistema capitalista de carácter monopolístico y el derrumbamiento del llamado socialismo real que da paso al triunfo de las tesis neoliberales y neoconservadoras y, con ello un conjunto de “novísimas filosofías” que tratan de interpretar los nuevos acontecimientos y delinear el futuro de la humanidad.

A este enfoque lo denominamos “Post-estructural funcionalismo”, ya que, por un lado, coincide con los enfoques funcionalistas y neo-funcionalistas al reconocer ciertas relaciones entre la educación y la sociedad, pero niega al mismo tiempo las interdependencias económicas, sociales y políticas que se dan entre sí; y, por otro, su análisis que antes (con el funcionalismo) estaba a nivel nacional, ahora lo amplían a la sociedad mundial “globalizada”, con lo

cual no sólo se reproduce las relaciones de desigualdad social al interior de un país, sino que las ahondan al producir mayores diferencias entre los países de la globalización (o como propone llamarlos Jürgen Schuldt: “**triadización**”) y los periféricos a los que se está llevando a una especie de países del suburbio capitalista². Además, este enfoque se afianza en una visión neoconservadora de raíces kantianas que ya no razona en función de conceptos lógicamente estructurados, sino en base a juicios estéticos de tipo antirracionales, regreso al psicologismo y teorías intuicionistas, cerrando así su visión ideológica legitimadora del actual poder económico y político mundial.

Desde las ubicaciones teóricas del post-estructural funcionalismo, así como de sus formas manifiestas de repercusión en el ámbito social y educativo y, particularmente en la evaluación que vienen planificando y ejecutando las

-
- 2 Con la aplicación del Neoliberalismo se ahondan las diferencias entre los países de la triadización y los dependientes a tal punto que poco a poco se va produciendo acumulación de riqueza y soberbia en los primeros y aumento de la pobreza, miseria y muerte en los segundos. Esta verdad que no puede ser negada está produciendo una especie de suburbio que está dejando fuera de toda posibilidad de desarrollo a países que (según la tercera conferencia sobre los países menos adelantados) cada vez aumentan en número.

Los países menos adelantados (PMAs) que en la mayoría de ellos se caracterizan (según Naciones Unidas) por un ingreso anual per cápita de 235 dólares, contra 24.522 de los países desarrollados, en 1971 eran 25, hoy llegan a 49. “la mayoría de estos países se encuentra en África y abarca una extensa porción de ese continente”... “Se trata de países que tienen un ingreso anual *per cápita* de menos de 900 dólares, baja expectativa de vida en sus habitantes, escasísima capacidad de ahorro, alta mortalidad infantil, serios problemas para alimentar su población y un prácticamente nulo desarrollo industrial”... generalmente son países “como Uganda en cuya capital en 1993 el 13% de mujeres embarazadas estaban afectadas por el SIDA; o como el Reino de Nepal en donde la mitad de 20 millones de habitantes sufre de tuberculosis”; y, ningún capitalista quiere invertir en ellos. (Argentina, *Tiempos del Mundo* : semanario. Año 6- Nro. 21 (236) del 24 al 30 de mayo de 2001), p. B 30-31.

A pesar de la orientación neoliberal del citado semanario, en él se reconoce el fracaso de este modelo “con la mundialización y liberalización de la economía, dice Ricupero (Secretario General de UNCTAD.- Organización de las Naciones Unidas que se dedica al desarrollo.-), el número de personas que se encuentran en una situación de pobreza está aumentando (...), dándose el caso que muchos han caído en el círculo vicioso de estancamiento y retroceso económicos” más adelante afirma “en la segunda conferencia sobre éste tema realizada también en París en 1990, se enfocó el problema desde un **Kantiano** (el subrayado es nuestro) imperativo ético, que consistía en “el rechazo a aceptar la degradación de la situación socio económica de los países menos adelantados. Hubo agregados a los programas iniciales, como un control sobre el respeto de los derechos humanos y la observancia de la ley” (...). “sin exagerar puede decirse que en el grueso pelotón de los PMAs se encuentran los países de economía más abierta del mundo (...)”

instituciones educativas de América Latina; creemos que su análisis cobra relevancia.

Para entender mejor este enfoque y su influencia en las prácticas educativas y particularmente evaluativas actuales, primero se entrega algunos elementos característicos del paradigma autodenominado postmoderno y su apoyo teórico al neoliberalismo, luego nos remitimos a algunos de sus principales postulados para poder derivar de él su influencia en las prácticas evaluativas actuales.

1.3.2. Postmodernismo y neoliberalismo

¿Qué entendemos por postmodernidad?

Se trata de algo que estaría más allá de la modernidad, se ha agotado la modernidad, dando inicios a una nueva época. Lechner, Norbert (2005) tratando de esclarecer la categoría postmodernidad dice:

A mi entender, la llamada postmodernidad es más que todo, cierto desencanto con la modernidad: Modernidad que a su vez ha sido definida como un “desencantamiento del mundo” (Max Weber). Es decir, se trataría de una especie de “desencanto con el desencanto”, Mas adelante agrega “El postmodernismo no es sino la modernidad pensándose a sí misma y explicándose sus propios conflictos irresueltos” (p. 2).

Vale añadir que el desencantamiento del postmoderno es resultado de una lectura del desarrollo social, a partir de los periodos históricos, antes que de la transformación de las estructuras sociales como producto del desarrollo de las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

Según la idea de <<postmodernismo>>, emergió primero en el intermundo hispano de los años treinta de nuestro siglo, una generación antes de su aparición en Inglaterra y los Estados Unidos. Fue un amigo de Unamuno y Ortega, Federico de Onís, quien introdujo el término <<postmodernismo>>. Lo empleaba para describir un reflujo conservador dentro del propio modernismo, cuyo rasgo más original fueron las nuevas posibilidades de expresión auténtica que ofrecía a las mujeres. De Onís contrastaba ese modelo al que auguraba una vida breve con su sucesor, un <<ultramodernismo>>, que intensificaba los impulsos

radicales de modernismo y los llevaba a una nueva culminación, dentro de la serie de vanguardias que estaban por entonces creando una <<poesía rigurosamente contemporánea>> de alcance universal. (Ánderson, 2 000, p. 10)

Así mismo, se afirma que el postmodernismo actual se fundamenta en literatos como John Cage, quien fue el representante más destacado de la estética del silencio; y, la primera obra filosófica que adoptó la noción de postmodernidad fue la “*condición postmoderne*”, de Jean-Francois Lyotard, publicada en 1979 en París.

Este paradigma se caracteriza por su fuerte acento empirista y estructural funcional abstracto, ayudado por una reincorporación del psicologismo (que ya lo combatió en su época el propio Durkheim) y de las teorías intuicionistas e irracionales. En lo metodológico se hace uso de una filosofía conservadora idealista y subjetiva metafísica.

El postmodernismo, parte de la tesis de que, para explicar los últimos acontecimientos, hay que *pisar sobre el suelo* y ser *realista*. Ante el fracaso tanto de las teorías que sustentan la economía de libre mercado como las del socialismo (que las mete en “un solo saco” calificándolas de esquemas metanarrativos), es necesario asumir una “tercera” posición que debe consistir en aceptar la realidad así como está, lo que se debe suavizar, humanizar al capitalismo, propagando y asumiendo nuevos valores.

Estas “novísimas” posiciones postmodernas son elaboradas y compartidas de una u otra manera, por filósofos como el norteamericano de origen Japonés Francis Fukuyama, Richard Rorty, Jean F. Lyotard, Baudrillard, Fish y algunos teóricos marxistas desencantados de la escuela de Frank Furt. A nivel latinoamericano estas tesis son propagadas y puestas en práctica por organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, Organización Panamericana de la Salud, y la mayoría de ONG’s, también se tiene exponentes como el chileno Humberto Maturana y algunos ecuatorianos de poca o ninguna ortopraxis marxista que se identifican con esta nueva oleada, y que pretenden ubicarse “más allá” de la modernidad.

El postmodernismo al *pretender dejar las cosas como están*, asume como proyecto social en forma oculta, al neoliberalismo, aunque frente al rápido fracaso de éste, pretende apartarse a una modificación del mismo, hacia su

lado “humanizante” (como veremos más adelante), así como la búsqueda de nuevos términos que reemplacen a los de globalización, es el caso que hoy ya se comienza a hablar de “la economía de los grandes espacios,” con ello, los países conforman grandes bloques en donde pasarían “compitiendo,” hasta que haya la oportunidad de globalizarse entre sí.³

Como es conocido, **el neoliberalismo** es un modelo que justifica al libre mercado (mientras a los países hegemónicos les convenga) y capitalismo como modelo de organización económica y social que no solo cubre lo nacional, sino que trata de involucrar a la totalidad de los países del globo y pretende erigirse como el mejor sistema y el último que el cerebro humano haya descubierto y escogido para el fin de la historia de la humanidad. Se levanta como un estatuto teórico de carácter económico, político, social y cultural orientado a sostener al capitalismo en su fase de expansión monopólica.

Actúa bajo el principio de que el motor de la historia es la competencia económica y no la lucha de clases. Según él, ya no hay cabida para las luchas ideológicas, pues estas han sido reemplazadas por los cálculos económicos. El mercado es la única institución social que ordena sin coerción.

El neoliberalismo se apoya en el postmodernismo para poner al día su proyecto transnacional; apoyo, cuya conexión, Hopenhayn (2005, p. 63), lo ve en los siguientes términos:

- a. La exaltación de la diversidad, redundando en la exaltación del mercado. Considerado como única institución social que ordena sin coerción.
- b. Crítica de las vanguardias (tanto de la política, como de la planificación estatal).
- c. Inexistencia de una dinámica emancipadora.

3 Así, Edelmiro Valdez, analista del semanario “Tiempos del Mundo”, afirma: son varios los que opinan, en los medios especializados, que el fenómeno de la globalización encontró sus límites de expansión inmediatamente después de la caída del Muro de Berlín, y sobre todo tras la Guerra del Golfo. En ese aspecto analizan que la **política de los grandes espacios** (...) comienza a manifestar su dinámica de poder más allá de los conceptos globalizadores. En este aspecto, la lucha entre los grandes espacios sería vista como el escenario en que, en última instancia, ha devenido el proceso de globalización. Argentina, Semanario Tiempos del Mundo. Año 7, # 4, semana del 24 de enero del 2002.pB2

- d. Crítica a las ideologías, capitalizada en crítica al marxismo y a sus versiones humanistas socialistas.
- e. La crítica a la integración modernizadora transforma la heterogeneidad estructural en una sana muestra de diversidad y relativiza de indicadores convencionales de desarrollo, tales como, mayor o menor cobertura en los campos de la salud y la educación.

De esta manera, la postmodernidad como que se desencanta del incumplimiento de las promesas que, según sus ideólogos, las harían tanto el marxismo (burocrático-revisionista) como el capitalismo monopólico sentado en el modelo neoliberal, del que se desencantan pero no hay cómo transformarlo, solo humanizarlo.

1.3.3. Postulados del postestructural-funcionalismo o neo-conservadorismo

Los postulados de este enfoque y que a continuación se presentan, son analizados tanto desde el discurso de Francis Fukuyama, como de varios autores referidos a la postmodernidad. Revisión especial mereció el estudio que realiza el gran teórico y crítico inglés Christopher Norris en su obra ¿Qué le ocurre a la postmodernidad?, pues a él corresponden una gran cantidad de citas, dado que es un investigador acucioso que se encarga de desmitificar el asalto a los valores de consenso de la postguerra en diferentes ámbitos, particularmente en el de la educación, lo cual se constituye en una contrarrevolución.

1. *El Estado Universal y el Fin de la Historia de Francis Fukuyama.*

La tarea de llevar adelante y propiciar la realización de los valores liberales a escala mundial, es encargada al *Estado universal*⁴, que es una especie de instrumento transnacional creado por las potencias extranjeras en base a la institucionalización de las acciones que realizan las transnacionales y los imperios que las cubren; y, que hoy está configurado y sostenido por la triadización (globalización) de ejes verticales y transversales: en lo vertical, se cuentan las economías impuestas desde los intereses norteamericanos, de la Comunidad Económica Europea y el Japón, que junto con sus países satélites

4 Categoría utilizada por: Jürgen Schudt, (1998). Desmitificando el concepto de globalización, En : Globalización Mito y realidad. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales (ILDIS), Quito-Ecuador. Ed. TRAMASOCIAL

se hacen llamar comunidad internacional; y, en lo transversal, los aspectos que se pretende interactúen a lo largo de su implementación, como: la cultura de consumo, la economía de mercado y la democracia liberal.

Bajo la égida de esta triadización, que los neoliberales le llaman globalización, se viene promoviendo (imponiendo), la incorporación del hombre y pueblos enteros a una especie de modernismo fantasioso orientado a desarraigarlo de su propia connotación humana y de sus tradiciones culturales para “actualizarlo” a través de distintos medios incluido el educativo, a las costumbres, valores y modos de vida pertinentes al nuevo Estado universal de la triadización, cuyo portaestandarte resulta ser los Estados Unidos de Norteamérica.

Como primera tarea de aquel Estado universal comandado por la triadización, está la de llevar adelante la mundialización de sus economías, acompañada de la apertura de las fronteras para que sus mercancías se intercambien en forma libre y sin barreras de ningún tipo.

En el plano educativo, estas valoraciones sirven de cimiento y directriz para justificar los ahora: Currículos por resultados de aprendizaje, por competencias universales, el Bachillerato Internacional, la homologación de contenidos en los planes de estudio de carreras (Proyecto Tuning) y las evaluaciones y certificaciones de ISO, entre otras.

En América Latina, este modelo se inaugura en forma abierta luego de la imposibilidad de sostener a las dictaduras militares de la década de los años 70s, desde luego acompañado de una gran propaganda supuestamente contra ellas para ser suplantados por gobiernos de apariencia democrática y “modernización” de los Estados, pero bajo la égida de las mismas clases dominantes que cogobernaron con las dictaduras. Incluso, esta línea sigue vigente en las primeras décadas del siglo XXI bajo gobiernos “democráticos” populistas con apariencia de izquierda que en lo fundamental dejan intactas las estructuras de los Estados.

Como para el buen funcionamiento de este nuevo Estado universal, se requiere que no estorben los Estados nacionales como tales, se promueve eliminar su carácter interventor para dejar libre a las economías mundializadas de la triadización; o se propicia hacer uso del Estado nacional, para concretar tratados de libre comercio donde el líder es una de los imperios. Así el modelo se

formula bajo el principio estructural funcionalista de que la libre competencia permite a la naturaleza subjetiva de cada individuo realizarse, por lo que el control y regulación de la economía se la ejerce desde la empresa privada, eliminando todo “subsidio” del Estado, por lo que las empresas estatales deben pasar al control de manos privadas.

Se orienta y presiona para que los Estados nacionales, sobre todo los dependientes, asuman como su doctrina económica al neoliberalismo. Así se estarían incorporando al “mundo civilizado” del que sacarían beneficios tales como los “servicios” de la deuda externa e intercambios comerciales. Se traza todo un conjunto de estrategias para que estos países, perfeccionen sus leyes acordes con este nuevo modelo, eliminando articulados que los declaran, con soberanía, o aquellos que se refieren a derechos y conquistas laborales y sindicales que según ellos, hacen ingobernable a los Estados (léase ingobernable hacia el Estado universal de la triadización). Con todo esto, se provoca y ahonda aún más la crisis capitalista-dependiente.

En lo político, al interior de los países se hace extensible el concepto de libertad y democracia burguesa al estilo norteamericano, donde se dificulta la participación electoral de grupos minoritarios⁵. Como lo señala Marx en *El Capital*: “Los países industrialmente más desarrollados no hacen más que poner delante de los países menos progresivos el espejo de su propio porvenir”. (Marx, 1983, p. x)

Como ya señalamos, uno de los “filósofos” post-estructural funcionalistas, resulta ser el ex-funcionario del Ministerio de Asuntos Exteriores de los EE.UU: Fukuyama (1992), quien inspirado por los acontecimientos de Europa del Este, plantea que:

Lo que vivimos actualmente no es solamente el fin de la guerra fría, ni el fin de una época particular de fin de guerra, sino el fin de la historia misma, el fin de la evolución ideológica de la humanidad y la expansión de la democracia liberal occidental como medio de gobierno para la humanidad entera. (p. 36)

5 Así, las elecciones culminan contraponiendo dos “posiciones”: el Partido Radical Demócrata y el Republicano cuyas diferencias no superan a las de dos gotas extraídas de un mismo vaso de agua.

Los postulados de Fukuyama no estuvieron sueltos, más bien fueron parte de una gran propaganda ideológica legitimadora del actual poder económico y político de tipo capitalista monopólico mundial, que aprovechando la caída de los regímenes burocráticos y revisionistas de la URSS y Europa del Este, desempolva una vieja teoría hegeliana, quien luego del triunfo de la visión liberal burguesa del siglo XVIII e inicios del XIX, particularmente de la Revolución Francesa, señalaba que ello era un indicador de la “libertad eterna” de la cual se deduce que la historia se ha terminado, faltando sólo extender ese principio a escala universal.

Así, Fukuyama como buen funcionalista-conservador, dedujo que el fin de la historia planeado por Hegel a partir del triunfo de Napoleón en su ciudad natal, Jena, en 1.806, era verdad, pues se deduce así que el liberalismo ha venido desarrollándose constantemente, y muy similar a las posturas neofuncionalistas de Parsons y otros, para él, el marxismo y el fascismo han constituido desviaciones del proceso natural de la evolución del espíritu y del pensamiento humano, destruidas estas, solo quedan la religiones y los nacionalismos. Sin embargo, su tesis se le cae a la vuelta de la esquina, la contradicción entre el capital y el trabajo se profundiza, cada vez más la riqueza se concentra en pocas manos y la crisis de gran parte de países capitalistas amenaza su perpetuidad, las contradicciones entre potencias se ahonda (a tal punto que EE.UU. hoy, ha reiniciado la implementación de aranceles para muchos productos chinos, europeos y rusos) y en su propio seno los trabajadores luchan por mejores días.

2. *No a la historia ni a las teorías científicas*

Otra variante post-estructural funcionalista acólita al neoliberalismo, es la integrada por social-demócratas e intelectuales ex-marxistas. Los primeros introducen ciertas modificaciones al esquema intentando modificaciones en el interés de captar el descontento y asomar como los más moderados; y, que se han agrupado en organismos como la Comisión de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas; y, los segundos que la integran algunos intelectuales marxistas desencantados (como los llama Christopher Norris), víctimas ideológicos de su práctica academicista y bajo los últimos acontecimientos de Europa del Este a la que se suma la gran propaganda neoliberal, optan por encerrar el marxismo entre interrogantes, preconizando un replanteamiento epistemológico para despojarlo de sus aspectos “dogmáticos” (la lucha de clases) y así unirse en el mismo vértice con las posiciones social demócratas y neoliberales; aquellos

que bajo posiciones escépticas se limitan a razonamientos individualistas, asistencialistas, y de igualdad, particularmente de género.

Este estrato de corriente post-estructural funcionalistas integrado por enmascarados social-demócratas, coinciden con Fukuyama, en negar la necesidad de estudiar la historia y explicar el desarrollo humano desde las ciencias, ignoran conscientemente las interrelaciones dadas entre la Formación Económica Social y la educación; aspecto que al tratarse de la evaluación educativa, dificulta que su objeto sea adecuadamente definido y por ende evaluado.

Estos autores comparten la imposibilidad de actuar conscientemente para transformar el curso de la historia. “Por eso es frecuente escuchar toda clase de diatribas contra los *metarrelatos*, las ideologías totalizantes, o las cosmovisiones.⁶ Recomiendan regresar a Kant y Hegel, pero sin el aporte materialista del marxismo. Como buenos estructuralistas.- liberales de nuevo cuño, la organización social y popular les interesa en tanto y en cuanto con ello puedan controlar a través del consenso a las masas, tal organización es vista en forma fragmentada e integrada por individuos con intereses momentáneamente comunes.

Al llamar airadamente para que se deje el estudio de la teoría (porque por allí tienen todas las de perder), asumen el principio estructural funcionalista de que la realidad está dada por significados, valoraciones y conceptualizaciones que surgen en cada momento; así: para que estos tengan validez o sean verdaderos, se requiere que sean de consenso, ello es el último y el único “Tribunal de apelación”. (Norris, 1998, p.17)

Los marxistas arrepentidos (según Norris) que primero degeneraron en social demócratas, hoy revisan las categorías básicas del marxismo como: la lucha de clases, la ideología, las fuerzas y relaciones de producción, la contradicción antagónica capital-trabajo, alienación, entre otras, las que desde ahora son cosas inservibles, equipajes metafísicos, resto de la vieja metanarración ilustrada de progreso, razón y verdad. Aquí se ubican, entre otros, los “teóricos” del socialismo del siglo XXI, quienes dentro de su novísima filosofía, sueñan con mitigar la contradicción entre el capital y el trabajo⁷.

6 Revista Unidad y Lucha no. 1, Ed, r,e 1 995, p. 31

7 Como lo viene afirmando el Ex - Presidente ecuatoriano Rafael Correa.

A nivel de Europa, se tiene figuras como: Anderson Perry, Jean Baudrillard, Lyotard y otros, que Christopher Norris (1998) en su gran obra “¿Qué le ocurre a la modernidad?” hace notar que:

(...) estos “teóricos” entran en grandes contradicciones entre sus primeros escritos y los postmodernos, que terminan coincidiendo con la visión neoconservadora, donde los viejos ideales no eran más que utópicas y vanas esperanzas. Y así ha surgido el consenso en una zona intermedia. _que incluye a muchos pensadores llamados de izquierda._ ; en el sentido de que, es lisa y llanamente inútil oponerse a este vaivén de la opinión, que articula un <<auténtico>> y generalizado cambio del sentir popular; y que por tanto, lo mejor que podemos esperar de forma “realista” es un acuerdo de compromiso en condiciones ligeramente más favorables. (p. 15)

Según este autor, los escritos de Baudrillard (de “izquierda”) coinciden con mescolanzas neopragmatistas como las de Rorty y Stanley Fish (conservadores); y con descripciones de un impulso crítico continuado.-el interés ilustrado o emancipatorio.- en pensadores como Derrida, De Man, Roy Bhaskar y Jürgen Habermas.

El post-estructural funcionalismo ve con recelo, de que a partir de la investigación generada en las universidades, se alcancen explicaciones científicas de las condiciones de atraso y dependencia de la gran mayoría de pueblos, así como, el logro de previsiones tendenciales, si es que se mantiene el carácter explotador y alienante de los países de la triadización.

La teoría según Norris (1998) es resistida, o justificada consensualmente y por ende “producto de códigos y convenciones que circunstancialmente sean las prevalecientes en esta o aquella comunidad interpretativa históricamente contingente”; y, citando a Eagleton, agrega “(...), la teoría puede fácilmente destinarse a otros usos más conservadores, como por ejemplo, facilitarnos nuevos motivos que justifiquen lo que hacemos, ordenando y formalizando nuestra experiencia”, dice Eagleton”. (p.19-20)

Así pues, si aquellas generalizaciones y principios científicos surgen de valoraciones y significaciones (y no de la praxis) ajenas a nuestras culturas, simplemente deben descartarse, puesto que no ayudan a justificar lo que hacemos.

Se trata de difundir la idea para ubicar en los mercados, cierta tecnología que puede ser vendible y controlable, llamada tecnología de punta, con la cual extienden los mercados de los países integrados en la triadización; que la producen; pidiéndoles luego que “sean competitivos”. En cambio, para aquellos que no tienen capacidad de consumo, harán uso del conocimiento popular, el que es suficiente para atender las necesidades locales (de salud, vivienda, alimentación).

Este enfoque a más de tener componentes de tipo racista, (al igual que su antecesor el estructural funcionalismo), pretende reemplazar a las religiones, disfrazando el rol explotador y de exterminio humano (de quienes se yerguen como administradores del Estado universal), con los famosos programas de “atención a la salud pública”, “combate a la pobreza”, “bono solidario”, “colación escolar”, entre otros.

Se predica por todas partes que el Estado no se olvida de sus “ciudadanos” y que siempre procura *mejorar su producción y el buen vivir*, haciendo uso de los conocimientos populares o volviéndolos “competitivos” bajo el postulado que así están “actualizando su naturaleza,” según el principio funcionalista.

Los neoliberales han logrado poner de moda la famosa planificación estratégica, los planes de ordenamiento territorial, entre otros, donde no se retoma la teoría y el trabajo se reduce a un conjunto de técnicas lineales salidas desde la lógica formal. Han logrado que instituciones como los colegios y universidades, hagan suya tal planificación y luego la difundan si es posible a todas las demás instituciones, Consejos provinciales, municipios, e incluso juntas parroquiales, haciéndoles creer que la pobreza de la gente se debe a la falta de planificación. Así el Post-estructural-funcionalismo no reconoce la relación educación-sociedad, o si lo hacen, la reducen al servicio que dará ella al aparato productivo, a la interacción con grupos pequeños, a la potenciación de la capacidad de estos grupos para competir; suprimiendo así, todo análisis y estudio serio de sus interrelaciones con la Formación Económica Social y particularizando su accionar a cuestiones eminentemente pragmatistas.

Jean-Francois Lyotard y su razón especulativa

Otro de los Post-estructural funcionalistas europeos (francés) que debe citarse y que sus ideas se han difundido con gran rapidez, sobre todo en nuestros medios intelectuales y que son acogidos por razonamientos pequeño-burgueses

escépticos, de poca o ninguna práctica de transformación, es Jean-Francois Lyotard. Este autor niega las teorías científicas y cree que ellas no son más que meta relatos creados para dominar; y que se dan en todos los sistemas sociales y políticos. “Compromisos políticos tempranos de Lyotard fueron al socialismo revolucionario y un marxismo ortodoxo relativamente (...). A pesar de su desilusión radical con estos compromisos políticos tempranos, sin embargo, una fuerte preocupación política sigue siendo un elemento central de todas las obras maduras de Lyotard”. (Ashley Woodward, s.f. y s.p.)

Según Ashley (s.f), para Lyotard:

(...) no hay sociedad posible que no esté abierta al deseo de explotar y acumular energía libidinal en la forma en que el capitalista hace. Esto significa que no existe una sociedad utópica libre de explotación, ya sea pre-capitalista o post-revolucionaria. La Política libidinal de Lyotard no está dirigida a derrocar el capitalismo, sino de trabajar dentro de ella para liberar las energías libidinales disimuladas dentro de sus estructuras. En la práctica, esto significa también trabajar dentro de las instituciones políticas existentes, pero “pasiva”, a fin de liberar tanto deseo disimulado dentro de esas instituciones como sea posible, sin restringir deseos a través de los resultados previstos. (Ashley Woodwrdr, s.f. y s.p.)

Así, sus desilusiones no solo que lo llevan a negar las teorías que explican las realidades, sino a desconfiar de los sistemas utópicos socialistas tomando como referentes a aquellos burocratizados de la ex – URSS, Polonia, Alemania oriental y otros, que se acababan de derrumbar. Aspectos que le hacen afirmar que:

(...) ahora estamos viviendo en una época post-moderna en la que ya no es posible conceder crédito alguno a los viejos esquemas <<metanarrativos>> (verdad, ilustración, progreso, etc.) que en otro tiempo presentaron su apoyo a tan grandiosas ideas. En lo sucesivo sólo podrá ser cuestión de <<frases en disputa>>, elementos fragmentarios de testimonio probatorio que no reclama ninguna consideración epistémica privilegiada (y mucho menos ningún acceso al código maestro de la historia), y que de esta forma se sometan a un tribunal nominalista de hechos, fechas y acontecimientos aislados. Toda teoría que intente hacer más, situar dichos hechos dentro de algún paradigma explicativo más ambicioso y mayor-está pasando por alto el peso de la evidencia de facto

de la que está compuesta la triste crónica de la historia hasta la fecha.
(Norris, 1998, p. 22)

Como se ve, se pide no recurrir a la historia, a la teoría, como forma explicativa de lo que hoy ocurre y su posible tendencia; lo que debemos es reconocer los acontecimientos así por así, sin conexión con su contexto, sin explicación lógica. Para Lyotard, entrar en explicaciones lógicas implica entrar a *frases en disputa*, asumiendo así, que la praxis humana es solo cuestión de palabrería⁸.

Según Lyotard los valores ilustrados están totalmente desactualizados, lo que hicieron en su época, es intentar proyectos políticos que han fracasado; y, lo que se debe es valernos de estas experiencias para reconocer la **tercera salida**: postmoderna.

Así la teoría solo vale para cambiar de rumbo, asumir nuevas valoraciones, porque en última instancia son estas las que nos conducen a tal o cual construcción social. Acercándose a Kant en su principio de poner en segundo plano lo teórico, lo elogia y llama a que se haga una lectura de sus escritos y se ponga acento en apelar a la razón (especulativa), más no a alguna razón teórica confirmada. Según ello, no se requiere recurrir a la historia o a las influencias contextuales para explicar prácticas sociales o educativas, suficiente con asumir nuevas creencias de progreso, democracia y más consignas.

Lyotard, desde sus lecturas de Kant valora a las teorías científicas como especulativas y pide a gritos su confirmación empírica y no necesariamente lógica.

Lo que es más importante comprender de estos escritos, arguye Lyotard, es el hecho de que apelan a ideas de razón -la razón especulativa- y no a ninguna forma de juicio teórico determinado que alguna vez pudiera ser confirmado (o desconfirmado) mediante el recurso al ámbito de la autoevidencia empírica. Esto quiere decir que está fuera de toda cuestión consultar acontecimientos pasados o presentes para encontrar -fundamentos probatorios- para la creencia continuada en el progreso, la

8 En relación a esto, hace tiempo que Leontiev (1947) afirmó: “no son los conceptos (ni por consiguiente, los signos, ni los instrumentos), sino la actividad real que une al organismo con la realidad circundante, la que determina el desarrollo tanto de la conciencia en su conjunto como de algunas funciones psíquicas” En : Talízina, N. Psicología de la Enseñanza. (Progreso Moscú, 1988). P.21

democracia y otros tales intereses ilustrados o emancipatorios. (Norris, 1998, p23)

Aplíquese este pensamiento a gran parte de los motivos desde los que se justifica determinadas formas de evaluar (la tan ansiada búsqueda de la calidad); y, encontrará grandes similitudes con las reflexiones respecto al pensamiento de Lyotard, que se acaban de hacer.

Es importante reflexionar cómo ante el fracaso del neoliberalismo hoy desde el mismo “tronco”, se están inaugurando las tesis de la “tercera salida”. En Latinoamérica, el Cardenal hondureño Rodríguez (2001), considerado muy cercano a las huestes papales decía “(...) para analizar el futuro de la región se tiene que entender el tema de la globalización y humanizarla (...)”. (p. C23)

Si el capitalismo tiene como fin la búsqueda del máximo posible de ganancia, es su alfa y omega como producto de la explotación a la humanidad, nos preguntamos: ¿No será contradictorio decir que lo pudiéramos humanizar? Si queremos un sistema social justo, este más bien dejaría de ser capitalista; y, ¿Será posible un neoliberalismo sin capitalismo?, ¿Qué es lo que se quiere decir?

Resumiendo, lo que plantea Lyotard, se trata de la vuelta a las analogías y modelos estéticos, que al decir de Norris (1998), “A fin de cuentas, lo estético es de manera notoria un ámbito de nociones y valores mitificados, un dominio que a menudo ha estado colonizado por ideologías de derecha, desde Erdmund Burke a Roger Scruton” (p.32-33). En esto Scruton (conservador) y Anderson (Marxista desencantado), se unen, mientras el primero llama a poner atención a lo estético, no tanto por su valor intrínseco como por la razón de que ha servido muchas veces para ocultar intereses políticos del capitalismo, el segundo en cambio retrotrae lo estético cuando su actividad teórica tiende a buscar el menor enfrentamiento posible con los proyectos neoliberales, a la par que se sostiene la caducidad del proyecto socialista.

Braudrillard y sus principios antiteóricos.

Este autor Francés se propuso confrontar desacreditar las teorías sociales para proponer en su reemplazo su tesis pragmatista. Fue uno de los principales expositores de la teoría postmoderna, particularmente desde sus estudios del

rol de la publicidad en esta sociedad de consumo. La posición antiteórica de Baudrillard, se sustentan en tesis basadas en las siguientes proposiciones:

1. Que la teoría es una empresa desacreditada, ya que la <<verdad>> ha resultado ser un constructo ficticio retórico o imaginario;
2. Que esto nos impide (o debería impedirnos) entrar en actividades de argumentación <<racional>> o crítica ideológica, y
3. Que en lo sucesivo debemos dejar todo hablar de <<lo real>> como opuesto a su representación mistificada, distorsionada o <<ideológica>>, dado que dicho hablar continúa valiéndose de viejos supuestos que ya no poseen ninguna fuerza y credibilidad.

(Norris, 1998, p. 223)

Por lo anterior, la teoría no cumple ningún rol en su intento de explicar la realidad ya que no lo logra; y, que más bien lo que debemos hacer es dejarnos guiar por los signos que ella produce ya que estos se superponen a la realidad. Así, se renuncia a hacer las cosas argumentada y fundamentadamente, peormente a elevar el análisis a nivel crítico. Según estas proposiciones, todo es real.

A esto responden las constantes aseveraciones de los funcionarios y académicos burgueses (o al servicio de la burguesía) de hoy, que cuando alguien somete sus proyectos y modelos neoliberales a juicios teóricos, la respuesta es: ... eso es, ser dogmáticos, atrasados, estar en contra de la historia, hoy las cosas ya han cambiado, estamos en los “nuevos tiempos”, globalizados y no es correcto aún mantener ideas ya caducas. Si se habla de socialismo, ese es el del siglo XXI que resulta ser el mismo capitalismo remozado.

Así vemos que muchos de los discursos convertidos en políticas de desarrollo en nuestros países dependientes, son venidos desde valoraciones postmodernas como las de Bradudrillard, donde las mismas tienen relación con la situación de las democracias occidentales, donde la influencia de los medios de comunicación en configurar el pensamiento de la gente es evidente; y que parafraseando a Norris (1998) es donde se les cae el argumento de que la gente tiene libertad para pensar por sí misma sobre las cuestiones más importantes y que esto es sin duda lo que distingue al mundo “libre” de su complemento “totalitario”. “La cobertura saturadora en los medios de comunicación de

masas tiene un efecto: no el de crear un electorado mejor informado, sino el de reducir todo el triángulo a un punto muerto de **eslóganescerebrados** (el subrayado es nuestro), cuestiones trivializadas y una ausencia casi total de debate genuino sobre cuestiones de política sustanciales.” (p.223)

¿Cuál el rol de nuestras universidades?

¿A qué se reduciría el rol de nuestras universidades si renuncian a la teorización y al riguroso análisis de las cosas, al debate profundo de las ideas y a la confrontación con la realidad? Además, ¿Cuál sería la función universitaria cuando hoy los postmodernistas, nos incitan a darle a la verdad el aserto de los subproductos ficticios y subliminales que planificadamente se emiten desde los centros de comunicación de los países de la triadización?

Finalmente, Baudrillard para poder construir sus aseveraciones y pretender negar el rol de la teoría en nuestras comprensiones, siguiendo el estilo hegeliano “con la primitiva certeza sensorial; pasa a una desconfianza de las apariencias por principio que une a idealistas como Platón con pensadores críticos como Kant, Hegel y Marx; llega a la etapa nietzscheana de escepticismo epistemológico cabal, y por último, arriba a la perspectiva postmoderna de que todo es apariencia, de que la *verdad* fue siempre una especie de ficción promotora de sí.” (Norris, 1998, p.225)

3. *La existencia de múltiples realidades (El ultra relativismo)*

Los post-estructuralistas aconsejan que no debemos tratar de ligar la explicación de aquellas realidades locales con los contextos nacionales e internacionales, ya que existen múltiples realidades, siendo así, la racionalidad occidental, es elaborada para otras latitudes y aquí desde nuestras propias “cosmovisiones” no hemos llegado a generalizaciones de nivel como para interpretar tal realidad. Es más, en otros casos, se llega a concluir que ello es imposible, puesto que no se podría construir asertos verdaderos ya que nuestra condición multicultural requiere elaboraciones de contingencias para cada situación específica.

Vemos como en Latinoamérica estos pensamientos ultra relativistas postmodernos, son propagados por los “filósofos”, teóricos y técnicos pertenecientes sobre todo a Organismos financiadores de proyectos de

intervención para: “combatir la pobreza”, “mejorar la salud pública”, “planificar estratégicamente”, “hacer estudios ecológicos” etc. Aquí se habla con mucha soltura y “visión progresista” respecto a que debemos hacer uso de “nuestra ciencia”, de nuestro “hacer intelectual”, del conocimiento popular consensuado; asomando así como unos gran humanistas interesados en incorporar a los sectores marginales a las actividades del desarrollo, pero al mismo tiempo se orienta la opinión a aceptar la realidad (capitalista), tal como está, a la que no debemos referirnos porque es imposible de cambiarla, peor transformarla, que debemos darle las espaldas y ponernos a planificar la superación de nuestros problemas inmediatos. Es decir: no intentar transformar el mundo, sino “crear uno nuevo” desde el cambio de nuestras motivaciones o de nuestras valoraciones, en donde tal función debe cumplirla principalmente la educación.

Con estas aseveraciones, el postmodernismo aún más que el estructural funcionalismo, confunde lo teórico con las valoraciones que proceden de la toma de decisiones. Además hace estas aseveraciones porque se da por sentado que la realidad solo depende de las valoraciones. Como lo parafrasea Norris (1998) “la <<realidad>> está estructurada de principio a fin por el orden de signos o equivalencias simbólicas; que nuestro conocimiento del mundo, no puede ser más que nuestro modo de inserción en esta omnibarcante economía de signos, y por tanto, que todo intento de distinguir necesidades o valores de usos <<reales>> de su orden de representación <<imaginaria>> es necesariamente en vano esfuerzo y un quimérico engaño”. (p.247)

Así se cierra el círculo, que parte de aceptar lo verdadero como signos o equivalencias simbólicas devenidas en forma de consensos, desde organismos internacionales o desde las varias culturas y grupos; en los que, al operar la irracionalidad no es posible lograr explicaciones de sus causas, consecuencias y comprensiones de sus diversas interrelaciones.

4. La hiperrealidad como táctica postmoderna, negadora de explicaciones teóricas en procura de análisis inmediatistas

Asumida la hiperrealidad como categoría que describe la forma en que la conciencia define lo que es verdaderamente “real” hoy que los medios de comunicación moldean como nunca la forma de percibir un acontecimiento. Es una falsedad genuina que lleva a la incapacidad de la conciencia de distinguir la realidad de la fantasía.

Así, en el post-estructural funcionalista, no hay necesidades generales, sino específicas; y si las hay, son solo aquellas que se las adquiere desde la hiperrealidad, esto es, de las que impone la simulación de los medios de comunicación, la publicidad, la cultura de consumo, la estimulación artificial, etcétera, olvidando que hoy como nunca hay problemas de: salud (SIDA, ébola, A-H1N1), hambre, desigualdad, indigencia, drogadicción, degradación del ambiente, desocupación, migración, etcétera, que son comunes para la mayoría de países y millones de seres humanos.

El intento por reconocer “humanistamente” el conocimiento popular y cotidiano, tampoco parte de un fundamento racional de las cosas, como por ejemplo la consideración del lugar e importancia que cumple el conocimiento común y cotidiano en la construcción científica del mismo; lo que se quiere es, que se den explicaciones únicamente desde el criterio cotidiano e inmediatista que generalmente es inducido de la misma hiperrealidad⁹, esto es de la falsa representación de lo que es, en función de lo que se quiera que sea. De esta manera serían esas creencias enajenadas, las que se incorporarían a la búsqueda de solución racional (léase irracional) de sus problemas; que para Norris, (1998) no es más que:

(...) la perspectiva de un impulso reaccionario generalizado para mitificar las relaciones sociales y los valores políticos a través de la apelación a nociones de sentido común, tradición, <<valores victorianos>> y así sucesivamente, lanzados en nombre de un ignorante credo anti-intelectual que actualmente está empeñado en destruir las universidades como centros de pensamiento independiente. (p.42)

El polo opuesto sería el creer que la teoría científica, lo explica todo; y, caer así en una aplicación mecánica de la misma, por el contrario esta debe ser recreada allí donde las condiciones objetivas lo exijan, lo que se critica de esta corriente es que se niegue el rol que cumple la teoría científica en la explicación general y concreta de nuestras actuales condiciones, que se abandone las múltiples influencias que se dan en la naturaleza, y que se las quiera concebir como conformadas por estructuras independientes y sin ninguna característica en común.

9 Según Norris. p. 250, Es una visión que debería ser muy reconfortante, para consejeros gubernamentales, expertos en relaciones públicas, sondeadores de opinión (...), portavoces del pentágono y otros interesados en mantener este estado de cosas.

Igual, tampoco estamos en contra de la posibilidad de consensuar, lo que si es necesario señalar, que estos consensos o disensos dados desde el sentido común, son realizados por personas de carne y hueso, que actúan y viven en una realidad concreta, que establecen relaciones entre sí en las que incorporan sus propios intereses, los mismos que pueden ser resueltos a través de consensos o perdurar como contradicciones¹⁰ frontales o veladas por mucho tiempo.

Ese es el resultado de la actuación en la hiperrealidad tantas veces invocada por lo postmodernistas que plantean la necesidad de *actuar en los nuevos tiempos*, que Norris (1998) los parafrasea así: “Pues ahora hemos pasado a vivir una época de penetrante <<hiperrealidad>>, una edad de simulación de los medios de comunicación, realimentación de los sondeos de opinión, publicidad total y así sucesivamente, con el resultado de que ya no es posible (si es que alguna vez lo fue) distinguir verdad a falsedad ni referirse a aquellos viejos valores <<ilustrados>> de razón crítica e ideas adecuadas”. (p. 42)

Como si en esa hiperrealidad, no se impusiera la voluntad e intereses de quienes durante la historia se han apropiado de los medios de producción y como tal, aquella creación de la hiperrealidad de hecho responde (incluso planificadamente) a deformar la visión de realidad para orientarla a su favor, a sus intereses y hacer que los involucrados en el consenso siempre terminen (tengan o no conciencia de ello) valorando, asumiendo como verdadero lo que la penetrante hiperrealidad les impone. El consenso donde es posible ejecutarlo, debe partir de puntos de vista suficientemente informados y comprendidos, que les permita trascender el puro interés individualista y pasar al social general.

¿Por qué acceder a la teoría? Dicen los post-estructural funcionalistas, “si hay una cosa que deberíamos haber aprendido a estas alturas es la total obsolescencia de todas esas ideas, junto con los mitos metanarrativos ilustrados -ya sean liberal kantianos, hegelianos, marxistas o lo que sea- que en un tiempo suscribieron sus ilusorias afirmaciones” (Norris, 1998, p.43). Obsérvese como se mete en un solo saco a kantianos, hegelianos y marxistas, de lo que se trata es de negar

10 No todas las contradicciones pueden resolverse con diálogos consensuados, es el caso de las contradicciones entre los intereses de los pueblos por cubrir sus necesidades básicas y perpetuarse como seres humanos; y, los intereses de los sindicatos empresariales multinacionales integrantes de la triadización, cuya meta es acumular cada vez más riqueza a costa del sacrificio, la desocupación, pobreza y hambre de millones de seres humanos en el mundo. Intereses como esos, son los que no se pueden consensuar, por lo tanto tampoco se pueden resolver con lenguajeadas (como sostiene Humberto Maturana).

las explicaciones teóricas para caer en el análisis inmediatista, seccionado en el espacio y tiempo y procurando un ultra-pragmatismo conservador.

Se trata entonces de vivir el presente, asumir la información que nos llega desde la triada como la única real, esto, dado su poder de persuasión y en condiciones de con ello, integrarnos al Estado universal de la triadización (globalización).

1. *Negación del marxismo*

Aunque ya se ha venido señalando la clara intención de los post-estructural funcionalistas de negar las teorías y con ello al marxismo, se recalca que desde estos teóricos se declara la obsolescencia del ideal de progreso de la razón histórica, de las vanguardias, de las ideologías y las utopías, centraliza su ataque al marxismo, a sus versiones humanistas, igualitarias y socialistas.

Así, Lyotard, luego de observar lo ocurrido en la Europa del Este con el derrumbamiento de los regímenes comunistas (revisionistas) burocratizados, se desencanta y rompe con esta corriente, critica las explicaciones y utopías marxistas y propone una filosofía de los instintos:

“En sus libros “Dispositivos pulsionales” (1973) y “Economía libidinal” (1974), rompe con el marxismo y propone una filosofía vitalista de los instintos criticando las nociones de razón y teoría manejables por el discurso de la Ilustración tanto en su versión liberal como marxista. Después de Auschwitz y de la decepción del marxismo, es difícil afirmar que la humanidad es una o que la universalidad de la razón es la nota dominante de la condición humana. La teoría es uno de los instrumentos más sofisticados de opresión y terror con que cuenta la modernidad. Ni la izquierda ni la derecha se salvan de la alienación intelectual que supone la modernidad. (Grau, Rubio, 1998, p. 24)

Por su parte, refiriéndose a la teoría marxista, según Norris (1998) Baudrillard sugiere que: “(...) la indiferencia absoluta ante la verdad-puede ser el arma más efectiva frente a las formas de adoctrinamiento ideológico” (p. 237). Este autor confronta con las tesis marxistas y llega a sostener que ellas han quedado desactualizadas ya que la nueva base del orden social era irremediamente el consumo y no la producción. Fue uno de los principales expositores de la teoría postmoderna, particularmente desde sus estudios del rol de la publicidad en esta sociedad de consumo.

Es de gran importancia esclarecer las fuentes de estas “novísimas filosofías” y sobre todo relacionarlas con los pensamientos ya dados en la historia, su vinculación con las condiciones económico-sociales concretas en las que surgieron, y así ver de qué manera tal proyecto está aún presente, puesto que se dan en el mismo escenario de configuración clasista de la sociedad, pero en condiciones ya no de un capitalismo mercantilista, sino de carácter monopolístico avanzado, (para algunos capitalismo tardío) y que por lo tanto, pone bajo sus pies y a su orden al conjunto de tecnología alcanzado por la humanidad.

Pensadores como Baudrillard intentan deconstruir el valor de cambio y valor de uso suficientemente explicados por el marxismo, ahora este último, “(...) tendrá que tener en cuenta los deseos, necesidades y expectativas **socializados** (las negritas son nuestras) que constituyen la esfera de los valores en general” (Norris, 1998, 217)

Norris (1998), analizando el pensamiento de Rorty (conservador) y de Baudrillard (de “izquierda”), señala que se puede trazar paralelismos cercanos entre estos autores:

Rorty rechaza la filosofía como una disciplina fundamental o de primer orden, la cual explica cómo acaece el conocimiento al esforzarse por lograr una equiparación precisa entre objetos o estado de cosas del mundo real y conceptos del entendimiento puro. Tal fue el decisivo rumbo equivocado que tomó la filosofía cuando con Descartes y Kant, se apropió de ciertas metáforas privilegiadas (...) y permitió que estos tropos determinasen la totalidad de su proyecto futuro (...). De hecho nos iría mejor -eso arguye Rorty- si abandonásemos estos hábitos de pensamiento desgastados y en lugar de ello hacer todos los esfuerzos por multiplicar los juegos del lenguaje y con ello crear tantas aperturas conversacionales como sea posible. (pp. 218-219)

Por su parte refiriéndose al segundo autor postmoderno dice:

Baudrillard argumenta una tesis similar en relación con los conceptos y categorías marxistas, al igual que Rorty, reprueba dicho pensamiento como otra variante más del viejo y autoengañoso tema de la ilustración (...) El marxismo agrava este error al basar su crítica en una serie de conceptos esencialistas o antropológicos (...) Cuando Marx se propuso volver a poner la dialéctica hegeliana de pie -a invertir los términos de la

filosofía idealista mediante el restablecimiento de las fuerzas materiales de producción a su legítima primacía, sobre todo lo perteneciente a las esferas social y cultural- simplemente facilitó una engañosa variación más del viejo tema metafísico (...) lo que estos pensadores no logran comprender -según lo ve Baudrillard- es el hecho de que ahora hemos pasado a una época en la que no se sostiene ninguna de estas distinciones, en la que la verdad es enteramente producto de valores de consenso y en la que la <<ciencia>> misma no es más que el nombre que fijamos a determinadas modalidades (actualmente prestigiosas) de explicación. (218-220)

Como se puede notar, estos teóricos coinciden en desprestigiar la teoría que hasta hoy se ha configurado para conocer, explicar y comprender nuestra realidad, y desde allí, meter en un solo saco al idealismo-positivista y al materialismo dialéctico, visto desde la tercera opción postmoderna pragmatista o anti-ilustrada.

Así, intencionadamente se considera al marxismo como parte de la línea de occidente para hacerla aparecer como rama de un mismo tronco, que les permite a los postmodernistas invalidarlo como justo, ya que concuerda con los acontecimientos que todos los días lo confirman. “Es por esta razón que el marxismo está bien plantado dentro de la línea de filiación intelectual central en Occidente, una línea que comienza con la distinción platónica entre *doxa* (la mera opinión) y *episteme* (*el conocimiento genuino*) y que después baja, vía Descartes y Kant hasta las humanidades de hoy en día” (Norris 1998, p.221). Pero ante su imposibilidad de rebatirlo en el plano teórico, mejor optan por negar todo lo teórico y caer en el plano del irracionalismo, incluso más allá que el viejo Kant.

Engels, Marx y luego Lenin, jamás elevaron sus postulados a verdades eternas, explicaron suficientemente la existencia de la verdad absoluta y relativa, tampoco lo erigieron como una explicación de fin de la historia. Pero esto tampoco quiere decir que su teoría puede limitarse solo a servir para el momento o el contexto en el que se produjo, como afirman estos autores. Si es que las condiciones objetivas sobre las que se levantan tales explicaciones teóricas, son similares o aún se conservan (Ejemplo: Si aún existen clases sociales antagónicas, se mantendrá la lucha despiadada, -unas veces velada y otras frontal- entre ellas), es justo que puedan retomarse aquellos principios científico-teóricos para

explicarlos en cualquier parte del mundo o momento histórico en los que ellos se ejecutan. Afirmar esto no es dogmatismo ni doctrinas repetidas, como quieren hacer aparecer los postmodernistas que operan en Latinoamérica y en el mundo de inicios del siglo XXI, ellos, lo que deben es, reconocer su papel de principales voceros del neoliberalismo postmoderno-pragmatista.

En conclusión, el enfoque post-estructural funcionalista, en sus intenciones de negar al marxismo, convierte su teoría en una actualización del funcionalismo a las condiciones económicas y políticas del capitalismo actual, es curiosamente la visión coincidente de conservadores y socialdemócratas antiteóricos que nos llaman a razonar en base a juicios momentáneos y antirracionales, orientados a legitimar el actual poder económico mundial.

1.3.4. La sociedad del conocimiento, un nuevo postulado postestructural-funcionalista

Como parte del estructural funcionalista, el gestor empresarial norteamericano Peter Drucker inspirado en el rol que venían cumpliendo quienes laboraban bajo la ayuda de las tecnologías de la información y comunicación a los que llamó *trabajadores del conocimiento*, comenzó a insinuar que con ellas se estaba entrando en una nueva era que lo cambiaba todo, desde lo económico, social y cultural; es así que más adelante, en 1976, este término en su obra “la sociedad post-capitalista” fue reemplazado como sociedad del conocimiento. Posteriormente, hay otros pensadores y filósofos que van alimentando esta categoría hasta convertirla en slogan de diversos discursos tanto en el plano académico como en el político y social.

Sus características

Como se ve, este término no nació desde una filosofía amplia generada por teorías, sino en una visión de carácter empírica referida a las simplificación de procesos mediante el uso de las TICs, al nuevo carácter del trabajo que se inauguraba, donde su incremento en las últimas décadas modificó muchas actividades.

En esencia se trata de hacer creer que en la estructura económica y social actual, el conocimiento ha sustituido al trabajo, a las materias primas y al capital, como el elemento más importante en el proceso de: producción, crecimiento y

desigualdades sociales; Asignándole nuevamente a la educación el principal rol para alcanzar, el desarrollo y bienestar de los pueblos.

Desde lo anterior, y en coherencia con un pensamiento funcionalista, las sociedades no se transforman, solo evolucionan; por lo que los supuestos que inauguran a la sociedad del conocimiento son:

- La competitividad requiere profundos niveles de conocimiento, de allí que las sociedades que no investiguen y creen conocimiento, se quedarán rezagadas.
- La sociedad actual demanda personas mejor capacitadas para la apropiación y generación del conocimiento.
- La educación debe jugar un papel fundamental en el propiciamiento del conocimiento, constituyéndose así en el motor de los cambios, teniendo como tarea central el responder a las necesidades urgentes de la competitividad.
- Se debe formar ciudadanos comprometidos con el Estado, que piensen en su realización individual en consonancia con las colectividades.
- La educación tiene que propiciar una nueva clase de gobernantes, de dirigentes empresariales y unos nuevos académicos que prioricen la actividad científica.
- En el caso de la educación superior, de sus tres funciones: docencia, vinculación e investigación, debe priorizar a esta última, ya que así dará respuesta a las diversas y complejas necesidades de la sociedad actual.

Si bien los postulados de la sociedad del conocimiento se alejan un poco del pensamiento ortodoxo post-estructuralista funcionalista que desprecia la teoría, tiene algunos vínculos que los hace comunes, entre los que sobresalen:

- El motor de la historia nuevamente ya no es la lucha de clases, sino la competencia y con ella, el conocimiento. Como instituciones propiciadoras del mismo, las educativas.

- La teoría es válida solo si se orienta a fortalecer la creencia de progreso, el experimento y la razón competitiva, esto es lo que deben priorizar las instituciones educativas en tiempos de la globalización.
- El slogan sociedad del conocimiento se constituye en un signo que supone una realidad, la misma que deja a un lado las condiciones materiales de existencia, lo económico y social, como formas que rigen a una sociedad, para ser reemplazadas por él. El subproducto pasa a ser la causa que abre las condiciones en el modo de producción y no al contrario.
- La sociedad mundial se ha desarrollado tanto que solo hay que ponerle atención al grado de conocimiento tecnológico que posee, no interesan las teorías sociales. La globalización ya ha resuelto las dudas que se han venido debatiendo, solo requiere que se actúe con conocimientos técnicos de punta que son los que se debe propiciar.
- Las utopías e ideologías orientadas al logro de una nueva sociedad, ya no existen, ahora son reemplazadas por los postulados de la sociedad del conocimiento, esta será la que hay que perfeccionar considerando construir sociedades desde la educación que conlleven a:
 - Propender los cambios necesarios para construir una sociedad justa y sensible a los problemas, y así mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. (Bernal C. 2011, p. 4)
 - Un desarrollo de la cultura de la investigación. La sociedad debe apreciar la actividad científica puesto que ella será encargada de orientar a su pueblo a la construcción de su futuro.
 - La educación debe presionar para una reestructuración de la economía mundial con énfasis en los mercados mundiales.
 - Que los países en vías de desarrollo desempeñen un papel más activo en el orden mundial, para ello requieren la investigación de sus propias realidades para dar respuestas a las demandas de la sociedad mundial

Las críticas

El eslogan “Sociedad del conocimiento”, trata de hacer creer que el dominio técnico del trabajador directo sobre el proceso de trabajo, implica por sí solo su grado de propiedad o posesión; al respecto Castell, (citado por Karsten Kruger, 2006) afirma con meridiana claridad que: “ni la tecnología determina la sociedad ni la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico”. Por experiencia sabemos que gran parte de nuestros cuadros técnicos, han tenido que emigrar para poder subsistir, lo que demuestra que el desarrollo no consiste sólo en la potenciación y cambio de las relaciones técnicas, sin cambiar las relaciones sociales. Si el conocimiento nos llevara de por sí al desarrollo, hoy el puntuar alto en un test que mide el coeficiente de inteligencia general, garantizaría automáticamente el éxito. Por el contrario, se ve que la dimensión social, económica y política pesa cada día más.

Se viene afirmando por los post-estructural funcionalistas que para estar en condiciones de competir (bajo el supuesto que ello nos desarrollará), se requiere el conocimiento; pero pensadores como Jürgen Schuldt (1998) se preguntan ¿En qué momento de la historia humana el conocimiento y la innovación no han sido la base para el “desarrollo” e incluso dominio de un pueblo o de una nación o de varias sobre otras? Luego agrega: “El conocimiento siempre fue esencial para el desarrollo mundial; lo que ha cambiado es su contenido y la velocidad a la que se difunde y adopta.” (p. 16)

Si bien en los últimos tiempos, el concepto de sociedad del conocimiento ha avanzado a nuevas cualidades, los políticos no quieren despojarse de su tronco inicial que pretende erguirse como lector de los nuevos tiempos postmodernos. El pensar que la ciencia y el conocimiento pueden encontrar la solución a los problemas de la humanidad actual, es definitivamente crear ilusiones y no ubicar a estos en sus verdaderas dimensiones. En la historia la ciencia no ha sido la que ha creado principios o valores humanos. “Suponer que la ciencia puede encontrar la solución técnica para todos los problemas es el camino hacia el desastre.” (PolyKarp Kush, citado por Bernald C. 2011, p. 17)

En estos últimos cincuenta años, en base a la ciencia, es donde más se ha desarrollado la tecnología; sin embargo también es un período donde ha aumentado el hambre, asesinatos en masa, violaciones a menores, la injusticia y la contaminación ambiental, entre otros. De allí que el eslogan post-estructural funcionalista de que estamos viviendo a la nueva época, a la sociedad del

conocimiento, se desbarata en base evidencias fácilmente identificables, lo que sí, no podemos dejar de reconocer que en esta parte del desarrollo capitalista, se requiere un saber y una tecnología distintos a los ya dados con anterioridad.

1.4. LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LAS TEORÍAS FUNCIONALISTAS

Iniciamos indicando que desde una interpretación sintética de la teoría *post-estructural funcionalista*, ésta extrae interpretaciones estructural funcionalistas y liberales, adaptándolas a las nuevas condiciones monopólicas del actual momento, dándole una connotación, naturalista de la sociedad y acompañada del racionalismo liberal.

A diferencia del funcionalismo clásico, esta última considera las relaciones sociales con carácter armónico ya no solo en un país, sino universalmente, bajo el principio de que la globalización beneficia a todos, regiones, personas, naciones, etc.; y si existen países que se salen de esta regla, es porque *no han comprendido adecuadamente la aplicación de las reglas del juego que ello demanda y su comprensión e incorporación tardía les traerá enormes costos sociales*.

Por su parte el neofuncionalismo considera que los problemas sociales son desviaciones naturales que el “organismo social” tiene que corregir a través del funcionamiento de sus diferentes “órganos” para que vuelva la normalidad y equilibrio social.

De Ipola E y Castell M. (1984), refiriéndose al carácter de estos enfoques, aseguran que:

Lo que caracteriza a estas ideologías teóricas es su doble afirmación correlativa: 1) no existen leyes científicas sino explicaciones contingentes; 2) el único criterio de verdad reside en la práctica y ésta aparece ligada a la acción libremente electiva de los hombres. Así expresada su formulación se rodea del atractivo de una filosofía espontánea del pragmatismo social, cala tanto a los hombres de negocios como a ciertos activistas políticos. (p. 109)

Desde el neofuncionalismo aunque no se desconoce el aporte de la ciencia (como lo hace post-estructural funcionalismo), ésta aparece como independiente de

lo ideológico; así en relación a la distinción de racionalidad de los fines y de los medios para llegar a tomar a la ciencia como neutral, Max Weber (1984, p. 27) asegura:

La ciencia “puede abordar el conocimiento de las condiciones de existencia, realización y variación (...) a partir de la variación significativa de conjuntos históricos concretos. Dichos conjuntos o sociedades o épocas, están determinadas por un contenido social preciso. No son pues conceptos, si no realidades históricas. En el interior de dichas situaciones pueden establecer leyes, pero esas leyes son siempre relativas a la sociedad considerada. La razón última de proceder de esta forma es el hecho de que el observador forma parte de lo observado y por consiguiente no puede, en ningún caso, distanciarse y analizar los fundamentos explicativo del conjunto en el que está inserto, puesto que la única posibilidad de objetividad relativa (y por tanto la neutralidad del científico), es la descripción de mecanismos internos a una situación dada, se hace imposible el establecimiento de leyes generales y, también la explicación de como se generan los procesos de transformación social negadoras del orden existente.(27)

El análisis que hacen estos autores permiten demostrar cómo los teóricos del estructural funcionalismo se dan la mano con los post-estructural funcionalistas, o estos últimos son de hecho la continuación de los primeros en las nuevas condiciones del capitalismo monopolista “post- moderno”

Esta negativa a reconocer el carácter objetivo de la ciencia, es compartida tanto por el estructural-funcionalismo como por el post-estructural funcionalismo, obsérvese como las afirmaciones del propio Max Weber(1984) de que “no debe suponerse una creencia de que la vida está dominada siempre por consideraciones racionalistas” (p.15), no difieren en nada de las de Baudrillard parafraseadas por Norris “(...) no hay alternativa al ámbito de apariencias ilusorias que constituyen la <<realidad>> tal como es conocida y experimentada en el presente” (p.236) y refiriéndose a Fish proclama que no hay teoría que diga y explique cuál es el rumbo de la historia, cómo van a salir las cosas, según él “(...) podemos seguir adelante creyendo en los principios de democracia, justicia, razón, la verdad al final de la investigación, etc., con la condición de que no hagamos la ulterior afirmación de que tenemos una teoría que respalde estos principios”. (Norris, 1998, p.236)

Igual, el post-estructural funcionalismo a diferencia del funcionalismo clásico de Durkheim, (para quien la relación entre las estructuras sociales y culturales eran fenómenos sociales objetivos); psicologiza tal relación, así como ocurre con el estructural funcionalismo; es decir, aquí también se separa de lo social, lo cultural (sentimientos y pasiones), dejando fuera de todo análisis lo ideológico. En tales circunstancias interpreta a los hechos desde la traslación tal y como se presentan en sus relaciones lógicas reales, sin adicionar interpretación alguna, así el conocimiento pasa a ser esfera neutral, independiente de lo ideológico.

De este modo, debe dejarse los hechos tal y como se los observa, según esto, los mensajes transmitidos por los medios de difusión colectiva, no tienen para qué ser analizados, así, según Baudrillard, "(...) no sirve absolutamente de nada deplorar sus efectos dado que ellos constituyen <<lo real>> en la medida en que tenemos posibilidad de conocerlo." (Norris, p. 237)

El ejemplo más claro de los post-estructural funcionalistas lo expresan en la interpretación de los mensajes que actualmente se transmiten masivamente por diferentes medios incluidos los programas de Disneylandia, a los que según estos teóricos en vez de ponerse a descifrar sus significados ideológicos como propone el marxismo, hay que ponerse a disfrutarlos. "Porque según Baudrillard, no hay ninguna opción entre esta clase de actitud autoilusoria por parte de intelectuales de izquierda y la otra clase más <<ingenua>> o espontánea que se limita a disfrutar de Disneylandia y nunca se para a pensar en su función <<ideológica>>". (Norris, 1998, p.228)

Así lo verdadero es solo lo que se observa, lo cuantificable, lo manipulable, más allá de ello son elucubraciones, teoricismos vanos. Evitar tal error teoricista y tener acceso a lo verdadero es tomar los mensajes en su totalidad tal y como se presentan.

Con estas afirmaciones los funcionalistas de toda laya, llaman a la impasividad, a la indiferencia, incluso a la indolencia frente a lo que ocurre a nuestro alrededor. Los mensajes de la hiperrealidad que ya no solo ocultan una realidad, un interés, sino que la reemplazan, tratan de legitimar nuestro mundo de contradicciones en otra parte; es ocioso insistir sobre sus intensiones, en otras palabras, hay que dejar que el propósito de la hiperrealidad ya no solo de ocultar, si no de hacer desaparecer las cosas reales, nos muestre las nuevas en forma ficticia.

Con facilidad admirable se niega la validez de las teorías y principios científicos bajo el pretexto de no caer en el absolutismo. No existe la concatenación de las cosas entre lo viejo y lo nuevo, entre lo singular y lo universal. Nada tiene que ver la física clásica con la física de los campos magnéticos y esta a su vez con la física cuántica, cada una es negadora de lo anterior, cayendo así en un subjetivismo idealista del conocimiento. Negando esta concatenación e inspirados por las teorías funcionalistas se hace afirmaciones como las de Núñez Orlando (1996): “hasta ahora, los revolucionarios no han hecho más que transformar el mundo, se trata también de crear uno nuevo” (s.p.). Seguramente en clara alusión a una de las tesis dirigida desde Marx a Feuerbach, con lo que se pretende asomar como que estos teóricos desencantados-humanistas, héroes de la inutilidad, (como los llama B. Dunham, citado por Burlitsky et al.,1981, p.181), también están empeñados en los cambios, pero en realidad lo que logran es negar la posibilidad del conocimiento objetivo de nuestra realidad, empedrándole así el camino al neoliberalismo.

CAPÍTULO 2.

Repercusiones Funcionalistas en la Educación Latinoamericana

Hasta aquí se han caracterizado las diferentes variantes del funcionalismo en general, ahora veamos cómo estas teorías o enfoques repercuten en la educación, particularmente en la forma de direccionarla, en lo referido al currículo y la evaluación.

2.1. REPERCUSIONES FUNCIONALISTAS EN LAS DIRECCIONALIDADES SOCIO-EDUCATIVAS

1. Según los supuestos funcionalistas, la hiperrealidad llega por encima de nuestras voluntades imponiéndose abrumadoramente y cubriendo hasta los más recónditos espacios de nuestra existencia, en donde lo que se puede es sólo resistir. Ello implicaría aceptar que el mundo de las desigualdades globales provienen de posiciones superiores, por ende, son signos de cualidades superiores naturales. Aquí la educación, no tendría para qué propiciar alumnos con capacidades para hacer de analistas simbólicos, a efecto de que descubran el mensaje oculto que traen los programas y proyectos fabricados desde los propiciadores de la hiperrealidad, puesto que no hay razón para enfrentarla.
2. Las desigualdades económicas, políticas y educativas producidas en el “Estado universal”, que ya no son sólo nacionales, sino mundiales (entre países), se explican desde lo anterior. Según este enfoque aquellas desigualdades no son condición y resultado de prácticas colectivas

determinadas por la naturaleza de los procesos capitalistas monopólicos, articulados a la explotación neocolonizadora de dominación y opresión; si no mandatos superiores. Para aliviar en algo esta desigualdad, la educación, debe limitarse a seguir las metodologías y formas de trabajo dadas en los países de la triadización.

3. El éxito alcanzado ya no sólo por los individuos, como ocurre con el estructural funcionalismo sino por las sociedades de los países globalizados, son manifestaciones de los “talentos en los negocios”. Por lo tanto, de sus formas de producción deben irradiarse los perfiles de formación competencial para las instituciones educativas de todo el mundo; y, la evaluación debe estar orientada a medir si aquello se da de acuerdo a lo previsto y programado.
4. Las acciones productivas y educativas (neoliberales) que desplieguen los países, deben estar orientadas a *actualizar su naturaleza competitiva*, volverse competitivos, desplegar una serie de acciones para hacerse evaluar y calificar (certificar) como tales en los organismos y comunidades interpretadoras del Estado Universal y lograr la “confianza” de los inversores privados.
5. Mientras en el estructural funcionalismo, es el colectivo de individuos (y no las clases dominantes) el que reconoce los méritos de cada individuo, en el enfoque postestructural-funcionalista, ese colectivo se extiende a los individuos universalmente integrados en la globalidad y “representados” por los postulados neoliberales de los países de la triadización, quienes han logrado conformar los organismos transnacionales reconocedores de tales méritos (certificación).
6. Se refuerza así el principio funcionalista que los mejores, son mejores por naturaleza. Por ello es “justo” que tengan poder, reforzando así incluso una visión racista de la sociedad.
7. Finalmente, todo depende de las formas de conciencia que alcanzan los sujetos integrados en las sociedades de cada país, que al mismo tiempo, surgen de la naturaleza en las conciencias individuales, por ello la educación debe orientarse al emprendimiento neoliberal.

Desde estas direccionalidades se explican los tan propagados bachilleratos internacionales, las normas ISO de evaluación y certificación, los currículos pragmatistas por resultados de aprendizaje o por competencias laborales, la jerarquización de las instituciones educativas bajo supuestos de evaluación “imparcial”, etcétera.

¿Acaso que todos estos proyectos, no son motivados desde pensamientos conservadores como el de Rorty y Stanley Fish?, cuando sabemos que ellos gritan a los cuatro vientos que: “(...) todas las teorías, asertos de verdad, principios éticos, etc., *deben* interpretarse en términos de algún consenso dado o <<comunidad interpretativa>>”¹¹ (Norris 1998, p.233). De esta manera si la hiperrealidad produce también consensos para la educación, si es aceptado por la mayoría de individuos de una colectividad; y si ello ha sido tomado por las comunidades interpretadoras que posee el Estado universal, resulta que tal hecho social hiperreal, no solo que es verdadero, si no que es también justo por que tiene el aserto de propagar y perpetuar lo que las connotaciones naturales de los individuos lo permiten.

Estas son las manifestaciones funcionalistas de la época actual. Aquí están los supuestos teórico sociales que en todo lado y todos los días se aplican o tratan de aplicarse en los diferentes campos del desarrollo, incluido el de la educación. Una hiperrealidad que se construye pensando en la configuración de escenario deseados desde valoraciones unilaterales, uni-culturales y unipolares. Escenarios que si los miramos sin contradicción, parecen como inmejorables e insuperables. Por eso es que en muchos casos han llegado incluso a desalentar personas y líderes del cambio, siendo más endebles aquellos sectores de prácticas intelectualistas, arribistas y pequeño burgueses que creían que *la transformación estaba a la vuelta de la esquina* y, que se iba a producir sin mayores complejidades y sacrificios. Y, ¿vaya que les han dado resultado estos discursos? Una vez que estas ideas han calado, entre otros en los integrantes de las instituciones educativas, a pesar que sus derechos son conculcados, creen que no vale la pena reclamar, “no se saca nada”, más bien hay que seguir la corriente del que tiene el poder. Si a esto se agrega la represión desde el poder, se ha logrado paralizar momentáneamente a estos sectores.

11 Se asume a la comunidad interpretativa como aquella conjunción de países imperiales que se han reunido para establecer acuerdos orientados a fortalecer sus negocios desde diversas aristas, incluida la educativa. Para ello han creado entre otros, a los organismos de evaluación.

Aceptar, con sólo resistir, a la afirmación de que la hiperrealidad lo dice y lo da por sentado todo, en nuestro medio latinoamericano, significaría que los intelectuales y todos los sujetos sociales, no diéramos ningún poder de inventario a la felicidad que nos ofrecen actualmente las políticas privatizadoras de la clase dominante que turna gobiernos para que la representen en el poder del Estado. Significaría que nos atengamos a las direccionalidades de los eslóganes de campaña de los políticos burgueses, de querer mejorar la educación. Esto es, cuando un candidato burgués gana, no quiere decir que gana la verdad si no la voluntad distorsionada hecha emoción en los votantes, gana la política de irrealidad, gana ese pensamiento teñido de deseo de cambio. Y estas ideas valen no solo en lo político como tal, si no en todos los aspectos de la vida actual, en lo social, en lo educativo, en lo económico, etc.

2.2. REPERCUSIONES DEL FUNCIONALISMO ACTUAL EN EL CURRÍCULO

Dado que interesa buscar explicaciones de las repercusiones funcionalistas en la práctica educativa y evaluativa vigentes en Latinoamérica, conviene desmitificar apariencias innovadoras que proceden desde valoraciones devenidas de los enfoques funcionalistas. Un primer enunciado que hacemos, es que, con la visión funcionalista actual, la planificación curricular para el desarrollo integral está en peligro.

¿Por qué el currículo integral está en peligro?

Si decimos que los currículos de los centros educativos deben responder a nuestras realidades, que deben considerar el proyecto social amplio al que se quiere contribuir a desarrollar desde nuestras visiones y prácticas educativas y de profesionalización. Con el discurso funcionalista del Estado universal, tales particularidades prácticamente están borradas y lo único que se tendría que hacer es, preguntarles a los señores de la triadización (globalización) y a nuestros propios gobiernos que imponen su visión de desarrollo: ¿Cuál debe ser el perfil de formación?, o, ¿Qué quieren que nuestros profesionales hagan para el continuo *perfeccionamiento* de su modelo?

Este currículo estaría dado por los siguientes rasgos que se derivan de los enfoques anteriores:

1. **Currículo hiperreal.**-El currículo ya ni siquiera cumple solo el rol ocultador de intenciones e ideologías provenientes de las clases dominantes, es decir la vertiente que se la venía conociendo como *currículo oculto*, no es suficiente para explicar las condiciones y comportamientos alienadores de las prácticas educativas. Hoy está presente el currículo hiperreal, que si bien se complementa con el oculto, en tanto y en cuanto este último larva dentro de los diferentes discursos y prácticas escolares, (concretando actividades que favorecen a las clases hegemónicas); el currículo hiperreal, va más allá, conduce a desaparecer las cosas, a “olvidarse”, intencionadamente o ignorar la realidad de nuestras cotidianidades, de nuestras dudas y problemas de nuestras satisfacciones y esperanzas, para presentarnos un “nuevo mundo”, un mundo de carácter ficticio, donde se resuelven los problemas sin contradicciones por acción de un líder “super yo”. Se trata de intentar legitimar nuestra realidad en otra parte (Vg.: fomento de la educación técnica y minimización de lo humanista), o de hacer aparecer que lo real ya no es real.

El currículo hiperreal tiene por principio la realimentación de prácticas y procesos para que los profesionales *hagan lo que desde allá está resuelto que lo hagan*, que decidan antes de haber pensado, antes de la explicación científica requerida. Llegando así a un practicismo extremo, sujeto a decisiones ajenas a su esencia humana venidas desde lejanos centros que le programan su ser.

2. **Currículo ahistórico y descontextualizado.**- Dado que el funcionalismo actual desprecia la explicación teórica de lo humano o la reduce a las valoraciones, la elaboración de los currículos no parten ya de sólidos marcos teóricos-referenciales que describan, expliquen y valoren los problemas y tensiones a considerarse en un proyecto de desarrollo curricular; por el contrario, orienta los estudios de factibilidad o los diagnósticos de necesidades mediante los análisis FODA que conllevan a valorar ciertos *faltantes, limitaciones*, sesgos e incoherencias inmediatistas, para desde allí *construir* (o consensuar) sin ninguna explicación teórica los problemas tal y como el ciudadano común y corriente los siente.

En estas limitaciones cae la llamada planificación estratégica que se recomienda para estos casos. Como dicen Castells, M. y De Ípola

E. (1984, s.p.), refiriéndose al enfoque humanista historicista que caracteriza a esta corriente. “Desde esta perspectiva surgen “métodos” en correspondencia, se trata ante todo, de aislar un fenómeno histórico concreto y atribuirle significación, por medio de la imputación de determinadas causas y determinados efectos, al interior de una red de relaciones sociales e históricamente dadas”, (árboles de problemas).

Según esto, la desigualdad, la indigencia, el atraso, la marginalidad, el desempleo, el aumento de pobreza y concentración de riqueza, etc., da lo mismo que intenten ser explicados desde la formación económica-social, esto es desde la economía, la política, sociología, etc., como desde la lógica de la significación, puesto que ambas formas -según Baudrillard-, llevan a la ciencia ficción, concretando así la visión antirrealista del post-modernismo.

Lo crucial, dice Baudrillard, “es ver que la separación del signo y el mundo es una ficción, y lleva a la ciencia ficción (...) este <<mundo>> que el signo evoca (para mejor distanciarse de él) no es si no el efecto del signo, la sombra que acarrea su extensión <<pantográfica>> (...). Ahora comienza a emerger la homología entre la lógica de la significación y la lógica de la economía política.” (Norris 1998, p. 247)

Así, se olvida que el proceso de desarrollo de la psiques, no es solo un proceso de desarrollo de significados sino que ellos son apenas mediatizadores entre la praxis y el organismo humano. Los asertos de verdad, comienzan y terminan en la praxis; y, las teorías científicas son el resultado de eso, de algo probado en la praxis, en la historia humana, que a su vez es praxis hecha historia.

Así entonces, cuando se plantea que en un plan curricular debe estar suficientemente explicado el proyecto social al que queremos contribuir con la profesionalización de las personas en los diferentes campos, en este enfoque no es necesario: ¿Para qué el análisis del contexto social, político, económico, histórico, en el que está inmerso y con el que interactúa, la institución educativa y el futuro profesional?; ¿Para qué el sustento teórico epistemológico desde el cual se proyecta la profesionalización?; ¿Para qué el análisis de las contradicciones que se van presentando en el desarrollo educativo institucional y de aula?; ¿Para qué todas estas teorizaciones si lo que se obtendría son nada más signos arbitrarios infundados, los mismos que pueden ser reemplazados por las lógicas de las valoraciones que las personas y las instituciones ya tienen en sus quehaceres cotidianos?; nada más que lo que tocaría hacer es integrarlos,

consensuarlos y proyectarlos. Si se configuran contextos, deben ser de esta naturaleza. Todo, como si la sola existencia de las personas ya da los elementos para comprender y explicar la compleja realidad contradictoria y desde allí proyectarse en términos más certeros y objetivos a una vida mejor.

- 3. Currículos para una sociedad armónica, sin clases sociales.-** El postmodernismo actual asume que la sociedad no está dividida en clases, y si estas existen, sus contradicciones y luchas pueden ser mitigadas desde el poder estatal que se constituye en el garante de todos (no de la clase o fracción de clase social que está en el poder), por lo tanto en un país, las estructuras curriculares de un programa educativo, sirven desde sus instituciones a todas las personas por igual, solo depende que estas aprovechen las ofertas educativas que el Estado ofrece con **pertinencia social**.

“El currículo de la educación superior es una construcción social colectiva, fomentada en un proceso continuo de investigación y evaluación de las tendencias de la ciencia, la sociedad, la profesión y del tejido de interacciones de los actores educativos” (Larrea, 2013, p. 20-21). Así, el currículo, aparece como una construcción armónica y no como la expresión cultural de personas con intereses contradictorios, venida desde una estructura social con un cierto grado de desarrollo de sus fuerzas productivas y de relaciones sociales de producción concretas en un momento determinado de la historia.

Las dimensiones de la pertinencia atraviesan todos y cada uno de los ámbitos de las intervenciones del conocimiento, es decir, la construcción del sujeto y sus interacciones con lo público a través de la política y la gobernanza, **la convivencia armónica** (las negritas son nuestras) mediante el vínculo con los colectivos sociales y la naturaleza en donde se implican las identidades ciudadanas e interculturales y el ejercicio de derechos; y, con la economía mediante la interrelación entre el trabajo, la calidad de vida, la organización del saber para la producción y el mercado. (Larrea, 2013, p. 34)

De esta manera, todo es paz, democracia y armonía, dejando sentado así el ocultamiento que el currículo es determinado y determinante de una sociedad de clases; y, que tiene también su arista de resistencia, cambio y transformación posibles de asumirlos desde prácticas educativas contextualizadas guiadas por educadores conscientes de su realidad.

4. Currículos reproduccionistas de la desigualdad.-El postestructural funcionalismo, al reemplazar lo teórico con las valoraciones asumidas por los grupos sociales; y a sabiendas que estas valoraciones o condiciones de verdad varían de un contexto específico a otro, y si (según este) se asume que las *teorías*, y los asertos de verdad, llenen las expectativas de nuestras valoraciones racionales una vez que ya se ha decidido sobre el quehacer frente a su futuro. Orienta a un currículo y particularmente a las evaluaciones curriculares a no ser sometidas a contrastaciones teóricas en interacción con el desenvolvimiento procesal de la práctica educativa, sino, suficiente que estas praxis arrojen resultados aceptados en el ámbito de las lógicas de valoraciones que conllevan al producto esperado en el modelo de evaluación curricular, cuyos resultados finales serán en fin los que digan si estuvimos o no asertados. La verdad al final.

Además, al considerarse estos postulados para la realidad latinoamericana, donde los grupos son culturalmente diferentes, las *verdades construidas* también serían diferentes; y así tendríamos en cada país, región y lugar, muchas verdades que atender desde los proyectos curriculares; y, las teorías generalizadas de los quehaceres curriculares y didácticos, no podrían decir nada, puesto que hace rato fueron sacadas del debate; y, no tendrían nada para aportar en tal o cual caso particular. Para qué hacer uso de las teorías psicopedagógicas, sociales, históricas, antropológicas, etc.

Reducidas las bases del sustento curricular a las valoraciones, es fácil reconocer en él, intenciones tanto hacia verdades parciales como hacia verdades totales, llegando a reconocer currículos para las comunidades y currículos para competir en el *Estado universal*.

Según lo anterior, la educación superior, para que sea integral, tiene que considerar estas dos líneas de necesidades claramente diferenciadas y estratificadas: poseer programas y/o carreras técnicas, tecnológicas y a veces hasta licenciaturas para las necesidades locales; y otras para las necesidades totales y generales del mercado. En las primeras basta con actualizar las prácticas artesanales y tradicionales y en las segundas se quiere el estudio de la relación educación-mercado de trabajo.

Así, se requiere de dos planos socializadores, niveladores de significado y verdad, uno para el conocimiento “popular” que hoy es tan necesario por motivos de seguridad y poder, pero que es reconocido como acto de

condolencia y humanismo; y, otro que se galantea de haber recibido la bendición de las comunidades de consenso del *Estado universal*, como son las comunidades calificadoras de la competitividad y calidad, (los programas ISO, FQM, Bachillerato Internacional, entre otros).

Así se deja a un lado las concatenaciones entre lo particular y lo general, entre el conocimiento empírico y el conocimiento conceptual abstracto y con ello negar la intervención de la teoría en la conformación de los currículos como una praxis general humana y pasando por alto el hecho de que las teorías no pueden dar forma a cada uno de nuestros actos de evaluación racional.

En este ámbito; para el primer plano nivelador, los profesionales deben ser impulsores del contrato social y para el segundo deben saber manejar los patrones de competencia, eficiencia y calidad. La apelación a estos patrones se convierte en una especie de consigna, la luz del entendimiento del juicio verdadero y neutral; y, que aparentemente, nada tiene que ver con el cada vez mayor ahondamiento de las diferencias entre pobres y ricos, tanto al interior de los países, como entre países de la triadización y lo subyugados a ellos desde diferentes niveles de incorporación, incluidos los llamados países del suburbio global.

En este segundo plano, las universidades, Escuelas Politécnicas e Institutos Superiores deben orientar a los futuros profesionales, al alcance máximo posible de la información, no de sus necesidades, sino de los demás, esto es del mercadeo e intercambio de los productos de la triadización. El currículo debe responder a las diferentes verdades publicitarias del mundo, construido por el mercado del Estado universal; debe homologarse a los currículos de los países que dirigen este Estado.

5. Currículos pre-programados.-El rol y la particularidad homogeneizadora que cumplía y cumple la escuela desde el enfoque funcionalista o estructural funcionalista, en el momento actual ya no es sólo del currículo escolar. Hoy las funciones de socialización venidas desde la *generación adulta*, reconocidas por Durkheim, ya no las cumple sólo la escuela, sino los medios de comunicación. El currículo escolar lo que debe hacer según el postestructural-funcionalismo es seguirlos.

Como sabemos, los diferentes medios de comunicación llegan hoy hasta el último rincón de las estructuras sociales; y en situaciones de responder a

programaciones del *Estado universal* hacen desaparecer la realidad para presentar otra, entonces lo que haría el currículo no es más que seguir el modelo neoliberal expresado en los eslóganes descerebrados de los medios publicitarios y caer definitivamente en las pre-programaciones de los dueños de la globalización.

Y, si no es vía medios de difusión, tienen otros mecanismos (becas de postgrado). Se trata de que se asuma las competencias o resultados de aprendizaje por ellos definidos y para todos, aspectos que los justifican bajo el principio “humanista” de movilidad estudiantil, cuando lo que realmente debe nominarse es movilidad profesional, de mano de obra barata con habilidades y destrezas que lo hagan empleable.

6. Currículo ultra-relativista.-Tratándose de la puesta en marcha del currículo; el lado humanista - historicista de este enfoque, en su afán de hacer aparecer el conocimiento como una construcción colectiva, orienta al trabajo grupal no como un medio, sino como un fin.

Dejando a un lado lo que explican las teorías, se cree que muy por encima está “lo que diga el grupo”, el consenso al que hayan llegado sobre tal o cual tópico. Si ese consenso cambia mañana, cambiará también el currículo puesto que debe responder a la nueva realidad

Los educadores colombianos Pérez R. y Gallegos R. (2001), refutando este pensamiento kantiano señalan;

(...) se piensa que la racionalidad tiene que ser también la tolerancia para reconocer y aceptar las razones de los otros. Precisamente porque se tiene la idea de que nuestras formas de concebir y pensar la realidad no son verdades absolutas, si no que, constituyen propuestas con validez temporal que más tarde es necesario desechar en virtud de que se han agotado y se hace indispensable construir otras. (p.15)

Se orienta a un tipo de trabajo grupal donde el estudio se quede sólo a nivel de las valoraciones momentáneas, independientemente de lo que fundamente la teoría desde las experiencias históricas y universales. Indudablemente que tender esta cascarita e imposibilitar el conocimiento objetivo, es posible en el campo social en cuyos constructos entran con mayor énfasis las valoraciones e intereses de los sectores sociales; pero como se podrá razonar, ello no funciona

de la misma forma en matemática, química, física, etcétera, donde si solo se atiende al consenso, el camino equivocado que se sigue es más evidenciable.

Hay una falsa concepción en lo relacionado a la verdad objetiva, al respecto, hace cerca de cien años, Lenin explicó suficientemente este problema. Así contra las posiciones de los seguidores de Mach señala: "(...) la verdad objetiva es un contenido en las representaciones mentales del hombre que no depende ni del hombre, ni de la humanidad. En ese sentido, la objetividad de la verdad no depende de la época (...) no se puede tratar de la verdad objetiva 'tan solo dentro de los límites de una época determinada' Por su origen, la verdad siempre es objetiva, *su fuente siempre es el mundo exterior*. Depende de la época únicamente el grado de conocimiento del mundo circundante; son convencionales sólo los límites de aproximación de nuestros conocimientos al auténtico cuadro del mundo" (Citado por Sternin A., 1989, p.57-58). Más adelante explica adecuadamente el reconocimiento de la verdad absoluta y de la verdad relativa sin entrar ni en el relativismo ni en el absolutismo.

7. Currículo competitivo, o de subyugación.-Hasta el enfoque estructural funcionalista, la principal función de la escolaridad, fue la de asignar status a las personas en la constante actualización de sus facultades naturales, hoy y desde el enfoque postestructural-funcionalista, la institución escolar también requiere se le asigne status. El profesional en la carrera por alcanzar los tan ansiados status, no sólo debe certificar el nivel de estudios al que ha llegado, sino, en qué institución los hizo.

Se trata de asignar status a las instituciones educativas sea desde academias vinculadas al *Estado universal* o de organismos nacionales creados para tal efecto. Como lo afirma con toda claridad Barragán V. (2001) "(...) a la hora de medir la competitividad profesional, se toma en cuenta el origen de la profesionalización académica del individuo. En este sentido, la balanza se inclina casi siempre, hacia quienes recibieron una formación en el exterior-EE.UU o Europa" (Semanao Tiempos del Mundo, 2001, N° 29)

La identificación del tipo de institución educativa (A,B,C,D y E), no solo es en términos románticos y abstractos, sino desde las calificaciones que posibilitan acreditar tal status institucional. Así quienes justifican, ordenan y formalizan lo que hacen estas instituciones, no son los supervisores, tampoco

los padres de familia o los miembros de la comunidad, tal función es trasladada a las comunidades interpretativas, a los organismos sancionadores tanto de los Estados nacionales como del Estado universal, calificadores de calidad, competitividad, etc., de cuyos resultados “niveladores del significado” surgen los nuevos status no sólo para los profesionales sino para todos los que integran la institución educativa, incluidos sus docentes que supuestamente han logrado captar mejor el orden de cosas que favorece al statu quo elegido y por ende merecerán el premio correspondiente.

Tales valoraciones “neutrales” y de “consenso” resultan ser el último tribunal de apelación, allí se consagra a la institución educativa, sus autoridades, profesores y lógicamente a sus egresados.

Se habla que esta es una forma de “rendirle cuentas a la sociedad”, que las instituciones educativas han venido haciendo las cosas a espaldas de los deseos e intereses de ésta. Sin embargo, a la hora de elaborar sus valoraciones, nada se dice de las particulares necesidades de todos los ciudadanos, específicamente de los marginados por el Estado capitalista monopólico.

Se parte del criterio que en los índices definidos en consenso por la comunidad interpretadora ya están los intereses de todos, pues esto es sencillo. Si el Estado universal ofrece oportunidades a todos, pues los organismos niveladores que de él emergen son justos y tienden a ofrecer el bienestar para todos; es decir la nueva clase de capitalistas monopólicos son los que se creen ser los únicos llamados a legitimar todo. Su interés -monopólico- es el interés de todos¹².

De esta manera los currículos si quieren estar a la “altura” del postmodernismo y recibir los premios que se le han programado, tendrán para -alcanzar el correspondiente status-, que orientarse a cumplir con las normas e indicadores de la competitividad, ya que según ellas, serán evaluadas.

La mejor calificación (acreditación), no es para los currículos que orienten a la comprensión y explicación de las condiciones económicas, sociales y políticas del obrero, del semi-ocupado o desocupado y así lo eleven como sujeto histórico social y lo predispongan a romper el yugo de explotación a que ha sido

12 Para corroborar, sólo léase los enunciados de los diferentes documentos oficiales de la educación latinoamericana, aquellos que proceden de los organismos asesores como el BID, Banco Mundial etc. En el caso ecuatoriano entre otros, léase el capítulo de “Hacia donde marcha la sociedad” de la Reforma Curricular Básica.

sometido; pero en cambio si será para un currículo “neutral”, que no hable de “política”, se disponga a dejar las cosas como están y por el contrario orienten la fuerza de trabajo para que *aproveche las condiciones y oportunidades de triunfo* que le ofrece el neoliberalismo y la globalización.

8. Currículo de los falsos problemas.-El currículo post-estructural funcionalista trabaja con falsos problemas de la realidad. Actualmente, cuando frente al currículo tradicionalista del liberalismo y funcionalismo clásico, o al tecnocratismo del enfoque estructural funcionalista, han surgido alternativas como los currículos por proyectos educativos, modulares, o incluso los mismos currículos por asignaturas que consideran como importante, el trabajo con problemas de la realidad. Desde un enfoque post-estructural funcionalista se orienta a un trabajo con falsos problemas, esto es, con problemas que no son construidos desde las explicaciones de aquellas realidades en donde interactúan los sujetos sociales, o éstos hacen alusión a realidades segmentadas y aisladas históricamente a las que se les atribuye significación por medio de la imputación de determinadas causas y efectos.

En las prácticas de estos planes situacionales, llamados de desarrollo o de ordenamiento territorial, desde lo intuitivo del sentido común, se elaboran problemas que anteceden a los planes o programas de estudio para desde allí formular los perfiles profesionales, los mismos que proceden de las valoraciones o significaciones que comparan entre la cotidianidad de las personas y las condiciones inmediatistas, localistas, pero siempre dentro del gran proyecto global neoliberal.

Así, la “construcción” de estos problemas no parte ni involucra en su tratamiento una suficiente explicación respecto a sus múltiples interdependencias y multi-causalidades con otros problemas sea de un mismo nivel o de un contexto más amplio.

Son problemas cotidianos que desde una visión positivista caen en el inductivismo ingenuo, donde la ciencia (si es que desde este enfoque aún se trabaja con tal reconocimiento) o aserto verdadero comienza con la observación y presupone que las mismas son imparciales y “ven” allí la realidad en sí. El post-positivismo (por que para estos “teóricos”, todo es post) que alimenta este enfoque, conlleva a una observación que ya no es solo del investigador, sino del grupo de personas que se auto-observan bajo las enseñanzas del técnico o

guía de la observación “imparcial”; y que en última instancia es quién impone y da forma al criterio de los observados-observadores, quedando allí el tan decantado consenso.

Producto de reducir lo científico a lo contingente, a las valoraciones que residen en la práctica libremente electiva de los hombres, se cae en un relativismo extremo, que imposibilita construir problemas en función de un devenir humano visualizado racionalmente por los hombres y mujeres que están conscientes del cómo y con qué se produce, del lugar que ocupan en la producción en general, que saben que su práctica no es pura y de libre elección, sino que está condicionada y es condicionante de un modo de producción histórico concreto.

Cuando se plantea los problemas, a partir de oportunidades y amenazas, de aliados y oponentes, fortalezas y debilidades, de causas y efectos, (como lo hace la planificación estratégica); lo que estamos es cayendo en un practicismo que reproduce la actual división neoliberal del trabajo. Todo esto en vez de proponerse transformar tal división, engendrando nuevas dimensiones y orientando a asumir los problemas, como contradicciones entre una realidad dada y otra deseada, dentro de un proyecto humano-social claramente establecido como posible, desde la explicación científica.

No estamos en contra de que estos problemas consideren lo cotidiano, lo común, lo popular; o que sean consensuados. Lo que estamos en desacuerdo es que dicha construcción se quede allí en ese elemental nivel. Ya Marx sostenía que: “(...) si la esencia del mundo y la realidad fuesen captables de manera inmediata, directa y espontánea entonces la ciencia, la investigación y la reflexión carecerían de sentido” (Citado por: Reascos Nelson, 1999, p. 120). Lo que planteamos es que aquella pre-comprensión dada desde lo común, desde la cotidianidad, se convierta en el punto de partida para la inserción en una inteligibilidad que ella misma declara, esto es en el principio de una reproducción en y por el pensamiento (no cualquier pensamiento) si es posible, por todo el pensamiento científico que ha sido generado en lo que va de la historia humana. Lo que debe hacerse, es consensuar, pero a partir de una colectividad informada y con criterios de sí, y con la explicación teórica correspondiente.

Lo que en términos de la inmediatez asoman como problemáticas o problemas, no son, o son residuos de los grandes problemas a que nos ha sometido la visión

y práctica unilineal del neoliberalismo y la triadización. Actualmente, si no se explica teóricamente las dificultades que se nos presentan a las personas en nuestras cotidianidades, se corre el peligro de caer y justificar como problemas aquellos sesgos, faltantes, limitaciones, falencias, etcétera, que produce la articulación en términos de dependencia a aquella producción monopólica. En otras palabras, nos incitan correr al volcán cuando este está explotando.

Lo que está fuera y más allá del proyecto post-estructural - funcionalista es la proyección humana, su devenir, el cual contradice la racionalidad unilineal y estrecha neoliberal, es aquella comprensión científica social de un mundo que no se detiene; y, que avanza, que ya no puede ser explicada desde la ciencia positivista, lo que reclama su lugar.

Por lo tanto, el currículo debe retomar esas cotidianidades, esa cultura cristalizada, desentrañar sus leyes, generalizar lo que es generalizable y elevar la comprensión de los sujetos inter-actuales en ella. Así, la vida y la producción, tendrán diferentes formas de organizarse y abrirá opciones de desarrollo diferente a las capitalistas y acordes a las valoraciones propias, de cada sector, de cada cultura, de cada región, sin perder de vista que lo que une a todos es su esencia humana.

Por ello es que no sólo el proceso de construcción del problema, sino también su formulación, su producto final, debe reflejar estas particularidades, de lo contrario se puede quedar atrapado en las telarañas de lo concreto e inmediatista, que conlleva el proyecto educativo unidireccional de la tendencia neoliberal.

9. Currículo para la competitividad.- El enfoque post-estructural funcionalista al plantearle al currículo la formación de un profesional competitivo, en desmedro del profesional competente, deja a un lado una serie de variables que corresponden al desarrollo humano integral, con consideraciones de equidad, solidaridad, aspectos ecológicos y formas culturales propios de nuestros países. Si considera estos aspectos, lo hace distorsionadamente, o dentro de la significación de la mundialización hegemónica por ellos considerada y por ende controlada. Aquí larva el peligro que implica en el contexto capitalista monopólico, las famosas declaraciones de las ciudades ecológicas o los *patrimonios ecológicos o culturales de la humanidad*.

Se pretende formar para ser competitivo, tomando como obstáculos los intereses de los demás o la propia estructura y organización de la naturaleza. El resultado de esta competencia es el triunfo de los “mejores”.

10. Currículos por competencias laborales o resultados de aprendizaje.- Como en el actual funcionalismo, los colectivos de individuos universalmente integrados en la globalidad, son los que reconocen los méritos de cada persona o Institución, para ejecutar sus proyectos, desde los países dirigentes del *Estado universal* se elaboran los perfiles de formación, considerando los currículos por competencias laborales, o resultados de aprendizaje de tipo pragmatistas; por lo tanto, son las competencias universalmente aceptadas, las que deben considerarse para la formación de bachilleres técnicos, tecnólogos o profesionales del tercer nivel. Todo esto, en desmedro tanto de la formación integral de su personalidad, como con lo real y pertinente de su contexto.

Se trataría de que la educación contribuya a la incorporación de los pueblos al modernismo fantasioso, lo que luego se volcaría contra lo que ella misma hoy reprocha, esto es, el desarraigo del ser, de su propia connotación humana y de sus tradiciones culturales. Se trata del proyecto de llevar adelante la mundialización de la economía, poniendo por delante el ilusionismo del espejo del porvenir de dichos países, que dicho sea de paso hoy se derrumban.

2.3. REPERCUSIONES DEL FUNCIONALISMO ACTUAL EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

Al igual que en los otros campos educativos, el funcionalismo también viene influyendo en las prácticas evaluativas actuales. Entre las principales formas de cómo esta teoría se manifiesta tenemos:

1. Los objetos de evaluación son definidos sólo a partir de lo factual, sin considerar el fundamento teórico-epistemológico, ni lo metodológico, peor aún lo contextual, así como tampoco explica lo axiológico y los aportes que hacen los sujetos de la evaluación. Esto provoca entre otras, las siguientes repercusiones:
 - a. En las propuestas evaluativas, se introducen, sea valoraciones y significaciones enajenadas influidas desde la hiperrealidad

o visiones funcionalistas y conductistas no suficientemente esclarecidas.

- b. El mismo componente factual o empírico, no es adecuadamente definido, puesto que su proceso de definición es a priori. Esto trae como consecuencia, que se ubique estándares e indicadores contradictorios imposibles de que una misma práctica educativa pueda cumplir con ambos a la vez; esta imposibilidad de su cumplimiento, radica en que estos indicadores proceden de distintas teorías. A más de que se margina aspectos importantes del objeto.
- c. A la hora de concretar los estándares e indicadores y las valoraciones que de ellos se hagan, se cae en una contradicción e incoherencia con las visiones de desarrollo de la institución educativa, de su posicionamiento teórico y por ende de su práctica académica-docente, pretendida en su proyecto educativo.
- d. Con la información procedente de los indicadores como productos terminales, (sin sus interrelaciones con el contexto y con los sujetos interactuantes), no es posible comprender el proceso, por lo tanto, tampoco se puede hacer un análisis y evaluación integral y objetiva.
- e. Se imposibilita la identificación, dimensionamiento y valoración de los procesos, actividades y acciones implicadas en el hecho constitutivo de la parte factual-empírica del objeto.

El objeto de evaluación, al ser producto de la actividad humana, encierra de por sí un proceso, una forma de llegar, de determinar sus elementos constitutivos y las interrelaciones dadas entre éstos; por lo tanto, no puede haber objeto de evaluación, sin considerar los modos de aquella actividad.

Heisenberg (Citado por Bachelard G., 1985, p.110) en sus investigaciones microfísicas dice: “para encontrar el lugar de un electrón, hay que iluminarlo mediante un fotón, el encuentro del fotón y el electrón, modifica el lugar del electrón; modifica, por otra parte, la frecuencia del fotón (...). Existe entonces una interferencia esencial entre el método y el objeto”. Por su parte Lenin (Citado por N. Talízina, 1988), señala: “Se sabe que los clásicos del marxismo-

leninismo subrayaban que el desarrollo del reflejo del mundo por el sujeto se realiza a medida que el sujeto influye activamente sobre el mundo”. Más adelante agrega: “Cada objeto en la sociedad cumple su función socialmente refrendada, y cada uno de ellos fija un determinado modo de acción con él. El hombre puede utilizar debidamente uno u otro objeto únicamente cuando domina este modo”. (p.36-37) Vemos así, cómo el objeto está influido por los modos de la actividad humana para llegar y moverse dentro de él, éstas entre otras razones, por las que, no podemos limitarnos a sacar conclusiones ligeras sólo a partir de lo factual del objeto.

2. Los métodos de evaluación se orientan sólo a volver operables a los indicadores en aras de su cuantificación, por lo tanto, las personas comprometidas con los actos educativos, sólo son consideradas para dar información, esto es como objetos de evaluación¹³ y no sujetos sociales partícipes en todas las instancias de la misma.
3. La evaluación se queda a nivel de constatación y en intentos de cuantificación de las acciones. Las valoraciones proceden generalmente de fuentes externas a la institución, así, las mismas, legitiman en su seno, los roles de los voceros de la burguesía y de los dictámenes provenientes del *Estado universal*.
4. Las acciones educativas son cosificadas; se inventa para ello categorías como: pertinencia, eficiencia, eficacia, oportunidad y calidad de la educación, al modo como unilateralmente el *Estado universal* las entiende.
5. Como el neofuncionalismo confiesa, que la ciencia no representa ni constituye los hechos sociales; y, el Post-estructural funcionalismo lo concreta: *todo es apariencia, la verdad fue siempre una especie de ficción promotora de sí*. Por lo tanto la evaluación educativa no busca explicar el desarrollo humano y particularmente educativo desde las ciencias, desde la historia y en su contexto; tampoco pretende dar razón verdadera de los acontecimientos y actos educativos, no hay para qué entrar en reflexiones, explicaciones o comprensiones, más bien lo que interesa es

13 La cosificación de las personas va tan lejos a tal punto que, en una reciente exposición que se daba en una universidad ecuatoriana respecto a la “evaluación de la gestión”, se decía que el próximo objeto será el Señor Rector”, a lo que algunos miembros de la sala les debatimos que tal autoridad, no era un objeto, sino un sujeto.

llenar el requisito exigido por el organismo evaluador, dado que si este ya llegó al consenso de que lo útil (para su proyecto) es lo verdadero, entonces no hay para que preocuparse de lo demás.

6. Según el neofuncionalismo, el sujeto actor está dotado de una serie de cualidades personales que el individuo tiene necesidad de realizar, de satisfacer, de actualizar. Por lo que la evaluación asoma como un hecho social puramente individual (acción social) determinada por la naturaleza y las actividades propias del docente, empleado o estudiante. Aquí no cabe la comprensión, porque ella lleva al análisis y reflexión interrelacionados.
7. Tratándose de la evaluación institucional o de carreras y, de acuerdo al enunciado anterior, son las cualidades innatas de la institución o la carrera, las que mediante la evaluación se quiere constatar y en caso de no encontrarlas, se recomiendan actualizarlas, de lo contrario serán suprimidas. Las instituciones educativas y carreras de educación superior, deben estar convencidas que su posición en el conjunto de las demás (léase su inserción en el proceso de la producción dependiente de nuestros países), es conforme a sus elecciones y sus aptitudes, a su capacidad y sus funciones naturales. Allí no se considera las influencias del contexto.

Esto quiere decir que no hay para qué mirar o caracterizar a la institución considerando la interrelación con el aspecto económico, político y sociocultural de una sociedad, en un momento histórico determinado; sino que, ella es la única determinante de lo que es. Aquí las diversas propiedades de la naturaleza individual signadas por el funcionalismo, son definidas de maneara tautológica.

8. Según el post-estructural funcionalismo, la sociedad mundial, se caracteriza por sus funciones, necesidades o requisitos previos, naturales y universales, por lo tanto los indicadores son los mismos en todo lado, en cualquier nación; y, están destinados a navegar bajo el océano de la competencia económica. Es más, puesto que existen cualidades y necesidades de liderazgo en diversos individuos, es normal y necesario que los indicadores y su valoración, proceda de los países líderes (imperialistas).

9. La evaluación posicionada desde el funcionalismo, no se orienta a producir comprensiones, reflexiones y mejoras colectivas desde un mayor compromiso e involucramiento, sino que propende a estratificar a las personas o instituciones educativas, bajo el principio de que el Estado da las mismas oportunidades a todas y son los atributos individuales o institucionales (según sea el caso) los que deben florecer. Una posición de superioridad es un signo de *cualidades superiores*, dependen del mérito. El mérito, es el resultado de sus cualidades. “El mayor obstáculo, son los intereses de los demás (...) El resultado de esta competencia, es el triunfo de los mejores, de los más fuertes, de los mejor dotados, y ello es así por que lo único que en general puede afectar la suerte del individuo son sus propias elecciones, su propia voluntad, sus propias cualidades.” (Frenette, 1989, p. 8)

Frenette (1989), al caracterizar al neofuncionalismo, agrega:

La justificación de la explotación económica, de la dominación, política, de la subversión ideológica y de las opresiones psíquicas de la colectividad por la burguesía, no puede prescindir del mito del mérito social. (...) Es necesario, que estas cualidades meritorias sean concebidas simultáneamente como contribución preciosa al bien de la colectividad e incluso al progreso de la humanidad. Y que los demás se convenzan de la miseria, el desprecio y la impotencia que les corresponde en el reparto con la justa remuneración de la pequeña parte que sus modestos talentos les permite tomar en el progreso de la especie humana. (P.14-15)

10. Concomitante a lo anterior, con el actual funcionalismo, el profesional es seleccionado desde cinco instancias: Primera, cuando se constata el grado de actualización de sus facultades naturales mediante las calificaciones para llegar a obtener su título profesional; segunda, referida a la calificación de la institución donde estudió, si ella logró la certificación por parte del organismo acreditador; tercera cuando le acreditan la carrera; cuarta, cuando le toman un nuevo examen para “habilitarlo” profesionalmente; y, en una quinta instancia, cuando para ingresar al trabajo nuevamente le aplican una serie de tests, como si su tan sola resolución ya garantizara un buen desempeño del futuro candidato.

11. El carácter pragmatista del funcionalismo actual, promueve una valoración de las instituciones educativas, en tanto producen profesionales asalariados intelectualmente, calificados para la producción y circulación de mercancías. La tarea principal de la institución ya no consiste en producir hombres cultos, de buen criterio, creativos, conscientes y prestos para transformar las caducas estructuras de nuestras sociedades dependientes.
12. Como en el enfoque neofuncionalista, el todo es la suma ordenada de las partes o elementos que lo componen; y, los atributos del todo se reduce a los estados y a las formas de sus componentes; no existe la concatenación de las cosas entre lo viejo y lo nuevo, entre lo singular y lo universal; entonces, a la evaluación se la divide en varios “tipos”, a saber: sumativa, formativa, inicial, procesual, final, auto-evaluación, coevaluación, heteroevaluación.¹⁴

Evaluando por partes se pretende evaluar al todo. Además, estos “tipos” (como la auto-evaluación), están orientados a la regularización del comportamiento, el mismo que para evitar desviaciones prevé **premios** (acreditaciones acompañadas de bonificaciones, becas, mejoras presupuestarias estatales, reconocimientos y preferencias de todo tipo) y **castigos** (despidos, bajas o eliminación de presupuesto, clausura de carreras o de Instituciones, impedimento de ingreso a la universidad, etcétera).¹⁵ En cambio, el tipo llamado evaluación externa, recibe directamente su autoridad del exterior. (Los que evalúan están fuera de la acción y los individuos de la acción están fuera de la evaluación). El evaluador externo, asume significaciones de las clases dominantes y a través de ésta de los dueños del Estado universal, adecua sus estándares y nociones (indicadores) y sus afirmaciones, a las ideas corrientes admitidas, esto es a los apriorismos, a los dogmas y creencias que alimenta la ideología neoliberal.

13. Como la sociología funcionalista tiene por objeto dar razón de la acción, la evaluación, debe dar razón de las acciones educativas, de sus defectos, en relación con las necesidades (del mercado) y con los valores asumidos

14 Véase Cuadernos del MEC-DINAMEC de los últimos años y de algunas Universidades respetables (clasificadas como clase “A”) del país.

15 Revisese la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador.

- en los indicadores de calidad provenientes de los países sindicalizados en el neoliberalismo.
14. Se organizan procesos evaluativos, tomando como base estándares de calidad internacionales, que asoman como producto de códigos y convenciones que circunstancialmente prevalecen en comunidades interpretativas contingentes, comunidades que el Estado universal se preocupa de crearlas: Por ejemplo las comunidades de calificación de la competitividad, las normas ISO, Transparencia Internacional, entre otras.
 15. En el funcionalismo actual, la evaluación se limita a hacer uso de la razón especulativa, puesto que como ya se dijo más arriba, el post-estructural funcionalismo, niega formas de juicio teórico que alguna vez pudieron ser confirmados mediante la autoevidencia empírica y se limita a hacer uso de la razón especulativa. Según estos autores, no hay para qué consultar acontecimientos pasados o presentes para encontrar fundamentos probatorios (para la creencia continuada en el progreso, la democracia y otros tales intereses ilustrados).
 16. Como el funcionalismo tiene pasión por el presente y por el rol del mercado como ordenador de la actividad humana; la evaluación muestra un privilegio excesivo de la racionalidad instrumental por sobre la de los fines; es más, delega ese saber instrumental a élites llamadas a evaluar. Los proyectos de evaluación, no son construidos a partir de una visualización amplia del desarrollo; si bien introducen indicadores y valoraciones referidas a la planeación, ésta se limita a los cánones de la planeación estratégica, de carácter localista, basada en los famosos diagnósticos FODA, y definiciones de visiones y misiones inmediatistas con orientación para abrazar eslóganes donde está ausente todo análisis teórico serio, el cual es reemplazado por el consenso de la lluvia de ideas de los participantes. Así, las prácticas evaluativas, se ven imposibilitadas de propiciar comprensiones y relaciones de la educación con los problemas que dejan fenómenos como: la emigración, el abandono del campo, el calentamiento global, la desertización, la contaminación ambiental, entre otros.
 17. Como según el funcionalismo, la estructura de la sociedad es un todo armónico (sociedad sin clases antagónicas) y lo que falta, es una

constante vinculación y diálogo entre las instituciones de educación y la colectividad; entonces se justifican propuestas evaluativas vistas y pensadas desde la teoría de sistemas, a fin de lograr una interacción dinámica con el entorno influenciado por la hiperrealidad. Los estándares e indicadores se construyen en esta línea, es decir desde una valoración que considere la vinculación social solo como voluntad de los actores.

18. El funcionalismo, a través de la meritocracia, propaga la movilidad social (el ascenso de clase social). Por lo tanto, desde la evaluación se promueven roles individualistas, los evaluados que antes estudiaban para saber o trabajaban para el desarrollo multilateral de su institución educativa, ahora su interés, no es el de saber más, sino el de sacar calificaciones para acreditar, ó el de trabajar para salir bien evaluados.
19. El funcionalismo actual, enarbola la sociedad del consumo y pone como nunca el conocimiento al servicio del capital, a esto le llama *vivir en la sociedad del conocimiento*. Por lo que entre otros aspectos, desde la evaluación, se valora a los currículos de las carreras universitarias en tanto permitan la movilidad estudiantil, esto es que los estudiantes puedan cambiarse de una universidad a otra sin problemas, aspecto que aparece como un acto humanitario, de justicia hacia el estudiante, cuando lo que está de tras, es el interés de universalizar los currículos y con ello los perfiles de salida del estudiante a efecto de tener mano de obra barata para su contratación. Los valores y las miserias de la sociedad del consumo se trasladan directamente a los futuros profesionales como seres empleables y vendibles para quienes contratan sus servicios en función de su conocimiento.
20. Dado que desde el funcionalismo se fortalece la sociedad consumista y nuestra dependencia ante los países dueños del Estado universal; cuando se habla de propiciar la cultura de la evaluación, ello se convierte en la propagación de la cultura del consumo, del sometimiento, de la pérdida de la identidad, de la pérdida del proyecto social de la educación.
21. La evaluación Institucional desde el funcionalismo, es de carácter circular: Las acciones educativas dadas, dependen de la conciencia y voluntad de sus actores, ellos son los que producen el hecho educativo cuyos indicadores son valoraciones consensuadas, llegando a acreditaciones que nuevamente son eso..., es decir conciencia social, pero ahora,

aceptada por individuos de una comunidad interpretativa. Desde otra explicación, la evaluación inicia valorando signos (estándares de calidad “consensuados”), para llegar a otros signos (indicadores de calidad) y se regresa a signos (la acreditación). Todo, sin ningún fundamento teórico.

22. Del funcionalismo y particularmente del post-estructural funcionalismo, emanan críticas a la evaluación tradicional, pero es una crítica que sólo cambia de semántica, de forma, no cuestiona de raíz y en su esencia, a los fundamentos y supuestos sobre los que se levanta tal práctica; dicho de otro modo, es una crítica que marcha en su propio terreno, moderniza, cambia de lugar, pero no es crítica para transformar, es crítica para conservar.

Marx (1981), decía: “La crítica que se vasta a sí misma, que es completa y perfecta en sí misma, no puede admitir la historia, claro está, tal como efectivamente ella se ha desenvuelto; en efecto, sería reconocer a la mala masa en la integridad de su carácter de masa, en tanto que se trata de hacer perder a la masa su carácter de masa.” (p. 24)

Finalmente, como se podrá notar, las prácticas evaluativas actuales están plagadas de funcionalismo y por ende carentes de ciencia, he allí las razones por las que no aportan al desarrollo de la educación y de los pueblos latinoamericanos, no hay un solo informe que evidencie transformaciones a partir de la incorporación de las evaluaciones, por el contrario estos están llenos de quejas y repudios.

CAPÍTULO 3.

La Teoría Materialista Histórico-Dialéctica

3.1. ASPECTOS GENERALES

El materialismo histórico-dialéctico tiene su inicio con Carlos Marx (1 818-1 883) y Federico Engels (1 820-1 895) y en lo posterior fue desarrollado por Vladimir Ilich Lenin (1870-1 924). Su aparecimiento fue posible gracias al profundo estudio de la ciencia y a la sistematización de la experiencia del movimiento social acumulado hasta el siglo XIX. La formulación del materialismo histórico-dialéctico estuvo ligada a las prácticas filosóficas humanas, esto es como seres activos dedicados a transformar al mundo para ponerlo a su servicio, se trató de una unión de las visiones respecto a la realidad como existencia real, objetiva, con la racionalidad humana.

La grandeza genial de Marx, Engels y luego Lenin, está en que dejando atrás las viejas concepciones idealistas, descubrieron las leyes del desarrollo de la sociedad, cuya existencia, negaban los subjetivistas. Desde entonces, ha sido posible mostrar que la sociedad en su funcionamiento y desarrollo, al igual que la naturaleza, está regida por leyes objetivas; cuando desde la ciencia se descubrió dichas leyes, el ser humano fue capaz de descubrir y explicar el proceso histórico de los pueblos; entonces podemos decir, que con la ciencia social, se consigue conocer, comprender y explicar el pasado, analizar el presente y prever gran parte del futuro.

El materialismo histórico-dialéctico, en los últimos tiempos, se ve enriquecido con cada nueva etapa del progreso de la ciencia y con los cambios dados por

la sociedad actual. Desde una óptica filosófica, el materialismo histórico-dialéctico, abarca las leyes generales del desarrollo de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento humano. Desde el interés, de la presente obra, tomaremos lo correspondiente a lo social, en relación con la educación y particularmente con la evaluación educativa.

El materialismo histórico-dialéctico se preocupa de las modernas relaciones sociales en su origen, en su estructura y en sus leyes internas; considera a la sociedad como una totalidad en la que se establecen diversas relaciones económicas y políticas condicionales de la actividad total de los humanos. Desde esta teoría se revela el carácter contradictorio de la sociedad, la existencia de una sociedad dividida en clases, con intereses distintos y contradictorios. Así la sociedad, no es armónica, por lo tanto durante la historia, ha sido la lucha de clases el motor de su desarrollo.

Lo anterior implica que a la hora de analizar la sociedad y por ende la educación, es necesario reconocer el conflicto y la contradicción para buscar en y con ellos, caminos de superación y transformación.

3.2. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL Y PROFESIONAL

3.2.1. Acerca de la Práctica profesional docente

Con el ánimo de no propiciar confusiones, es necesario puntualizar que la práctica educativa, deviene de la práctica social amplia; y en la primera, encontramos a la práctica profesional en general y a la práctica profesional-docente en sí. Cada una tiene sus especificidades. A la práctica educativa en general, aunque se la puntualiza, no es motivo del presente análisis, por lo que vamos a referirnos a:

1. La práctica social, el nivel más general; y,
2. La práctica profesional; y en ella, la práctica profesional docente (Concretada en el proceso enseñanza-aprendizaje)

La manera objetiva de concebir a la **práctica social**, es la de mirar al ser humano como producto de ella y productor de diversas prácticas, aspecto que conlleva a ubicarla en contextos económicos, sociales e históricos concretos. “El marxismo entiende por práctica la actividad material, orientada hacia una

finalidad, de los hombres que transforman la naturaleza y la sociedad". (Sternin, Abram, 1988, p. 66).

El producto de la práctica social es lo que los seres humanos somos, hacemos y decimos en forma consciente, ya que la práctica ha permitido transformar al mundo y como parte de él a nosotros mismos. La práctica es aquello con lo que escribimos la historia humana, es lo que los demás hicieron e influyó en nosotros, es lo que hoy hacemos guiados por un fin e influimos en los demás y en nosotros mismos, a la práctica corresponde nuestras vivencias transformadoras del pasado, y del presente, vivencias que se hicieron con: pensamientos, saberes, esperanzas, dudas, emociones, temores, juicios, conocimientos y razonamientos, etcétera. Todo eso es práctica o en un sentido más propio "praxis". Por lo tanto, todas estas connotaciones de carácter amplio, sirven también para enunciar a la práctica educativa en general, pero al referirnos a la práctica educativa escolarizada se entiende que ésta superaría la conciencia ordinaria para convertirse en creadora, objetiva y científica.

El hombre común y corriente inmerso en el mundo de intereses y necesidades de la cotidianidad, no acierta a ver hasta qué punto, con sus actos prácticos, está contribuyendo a escribir la historia humana, ni puede comprender hasta qué grado la praxis es menesterosa de la teoría, o hasta qué punto su actividad práctica se inserta en una praxis humana social con lo cual sus actos individuales implican los de los demás, y, a su vez, los de estos se reflejan en su propia actividad. Ahora bien, la superación de esa concepción de la praxis que la reduce a una actividad utilitaria, individual y autosuficiente (con respecto a la teoría) es una empresa que rebasa las posibilidades de la conciencia ordinaria. (Sánchez V., Adolfo, 1980, p.24)

De este modo se puede ver que la práctica es immanente al ser humano que transforma una realidad y por lo tanto es diversa, de allí que, no es correcto asumir una concepción de práctica sólo desde lo económico (producción de riqueza), utilitario o inmediatista, por ello muchos científicos prefieren asumirla como praxis. La actividad del hombre que lleva a la producción en general, es una praxis que crea un mundo de objetos en los que va la connotación humana y se crean y recrean relaciones sociales y, a través de ellas al hombre mismo.

Si se parte de la concepción de práctica social general, para concretar la visualización de las actividades de enseñanza-aprendizaje y con ello a la

evaluación educativa, conlleva bajar de una connotación filosófica de práctica a una que ayude a operacionalizarla desde los objetos con los que ella trata. En ese sentido, aunque un poco estrecho, ayuda el concepto de práctica propuesto por Louis Althusser, quien dice:

Por práctica en general entenderemos todo proceso de transformación de una materia prima determinada en un producto determinado, transformación efectuada por un trabajo humano determinado utilizando medios (de producción) determinados. En toda práctica así concebida el momento (o el elemento) determinante del proceso no es la materia prima ni el producto, sino la práctica en sentido estricto: el momento mismo del trabajo de transformación, que pone en acción, dentro de una estructura específica, hombres, medios y un método de utilización de los medios (Althusser, Louis, 1968, p. 136)

Vale anotar que este concepto ha sido criticado por otros marxistas, quienes precisan que aquí se reduce la práctica solo al proceso de trabajo “el cual, aún siendo la más fundamental forma de práctica, esto es, de transformación de la realidad, no es la única” (Candiotti M, 2010, p. 6). De este modo, para salir de una concepción muy estrecha y saltar de la visión propia de la conciencia ordinaria de la que nos habla Adolfo Sánchez V, es necesario dejar aclarando que la práctica está dada además por otras connotaciones, entre las que se cuentan: el mundo material de las relaciones con el medio socio-político que nos constituye, la articulación de todas las acciones que nos producen y también, de lo que hacemos por fuera de nuestra mera actividad psíquica.

Desde las exposiciones anteriores, proponemos concebir que la **práctica profesional**, como el conjunto de procesos humanos (actividades) orientados a transformar un material (objetos) en un nuevo producto, mediante un proceso profesional (científico-técnico) dado en un contexto histórico y social determinado. Considera: tipos de actividades y niveles de comportamiento. De acuerdo a García Guillermo (1996) diremos que: Los profesionales, su accionar sobre la naturaleza y la sociedad, en sus modos de relacionarse entre sí, en sus formas de conocimiento de las cosas y de sí mismos, dan lugar a transformaciones de elementos dados, tanto objetos naturales como culturales, de los cuales resultan ciertos productos peculiares. (p.273)

Por su parte la **práctica profesional docente**, posee similares connotaciones que la práctica social y profesional, pero está delimitada por lo que se hace en

una institución educativa, con fines de formación y desarrollo estudiantil, sea en los niveles: inicial, básico, bachillerato o superior.

Entonces, diremos que en una práctica docente institucionalizada, se conjugan aspectos como:

1. La organización académico-administrativa: Jornadas de trabajo, niveles, áreas, especialidades, carreras, departamentos, facultades, menciones, entre otros.
2. Planes de desarrollo, proyectos específicos, planes operativos anuales, códigos de convivencia, modelos educativos y de organización curricular, entre otros.
3. Leyes, reglamentos, instructivos y resoluciones.
4. Infraestructura como: aulas, laboratorios, bibliotecas, gabinetes, fincas experimentales, bares, ambientes para la recreación y el deporte, entre otros.
5. Perfiles y formas de hacer gestión educativa.
6. Presupuestos y formas de financiamiento institucional.
7. Perfiles de autoridades, directivos, administrativos, padres de familia, docentes y alumnos; y,
8. Como es lógico, el propio proceso docente-educativo.

Estos y otros aspectos se conjugan y dan connotaciones propias a la práctica profesional docente que se realiza en una institución educativa, por lo que a la hora de evaluar y en un proceso de delimitación, es necesario tomarlos en cuenta, sea para incorporarlos o para extrañarlos. Lo importante es estar conscientes de aquellos recortes a los que siempre estaremos avocados en las prácticas evaluativas.

La práctica profesional docente, se concreta en el proceso enseñanza-aprendizaje, en él se dan una serie de articulaciones, interrelaciones y concreciones de lo contextual y viene a ser el conjunto de procesos humanos

académico-docentes (actividades) orientados a transformar los estados de desarrollo del estudiante, hacia nuevos estados.

La práctica docente-educativa (o proceso enseñanza aprendizaje), la constituyen sujetos interactuantes docente y estudiantes: 1) el estudiante con todas sus situaciones humanas (biológicas, sociales, psíquicas), entre ellas, sus connotaciones emocionales, nutricionales y fisiológicas, su historia, su pertenencia a una clase social, su cultura y con ella sus sensaciones, juicios, razonamientos, valoraciones, conceptos, teorías, y representaciones con las que asiste al proceso educativo, 2) las programaciones (contenidos), material e instrumentos de estudio; y, 3) actualmente también se ha aceptado que el mismo docente con su perfil, es materia de transformación puesto que no sólo enseña, sino que también aprende desde su propia práctica. Es decir, estudiantes y docentes, son al mismo tiempo sujetos y objetos de la práctica docente-educativa.

Este proceso se constituye de todas y cada una de las actividades direccionadas a alcanzar los fines y objetivos de formación propuestos. Actividades que deben ser guiadas desde teorías educativas (de aprendizaje, sociales, antropológicas, entre otras), así como acompañadas y direccionadas de presupuestos hipotéticos, estrategias y técnicas de estudio. En ese proceso, si bien son considerados los fines y objetivos trazados, en la práctica no necesariamente se llegarán a cumplir exactamente, en el nivel y dimensiones deseados; aquella práctica será superior y puede rebasar y revisar lo que sistemáticamente se propuso. Esto último ocurre, puesto que este proceso estará potenciado o delimitado desde varios aspectos, entre ellos, el perfil de estudiantes y docentes, los materiales y medios de los que se dispone y el propio contexto geográfico, económico-social y político en donde dicha práctica se ejecuta.

El producto de la práctica docente educativa resulta ser principalmente la nueva formación que el alumno alcanza, formación que se da en todas las manifestaciones de su ser, en todos sus aprenderes, es decir, es de carácter múltiple y no sólo informativo-acumulativa. Pero también se tendrá otros productos como son la nueva experiencia, conocimiento y reflexión que aquella práctica produce en el propio docente;¹⁶ y la transformación de una realidad

16 Adolfo Sánchez Vásquez señala que “las circunstancias que modifican al hombre son, al mismo tiempo, modificadas por él; el educador que educa ha de ser educado a la vez. Es el hombre, en definitiva, quien hace cambiar las circunstancias, y se cambia a sí mismo” Adolfo Sánchez V. *Filosofía de la praxis*. (España. Grijalbo 1 980), p. 151.

material que se pudo utilizar como medio para el aprendizaje. Como ejemplo, pueden ser: limpieza de un río contaminado, construcción de dispositivos e infraestructura, gestión de obras para la comunidad, planes de desarrollo para instituciones, realización de programas contables para instituciones, implantación de cultivos, participación en acciones de salud comunitaria e incluso de cirugías a pacientes, entre otras.

De esta manera, la práctica docente como toda práctica profesional, debe basarse y guiarse en y desde las teorías, las mismas que no se asumen como acabadas, puesto que tendrán la posibilidad de ser potenciadas desde la práctica. La práctica es superior a la teoría puesto que fundamenta a la teoría, puede dejarse guiar de ella y finalmente sirve de comprobación de la misma. Todo esto significa que tal teoría y práctica docente deben ser sometidas a niveles de reflexión epistemológica, dentro de sus propios contextos en donde ellas se desarrollan. Por lo tanto, la evaluación de la misma debe tener esta connotación.

Lo anterior implica que tratando de alejarnos de la cotidianidad docente-educativa y haciendo uso de las teorías, desentrañamos todo lo que sobre la práctica sabemos, sobre el fundamento científico en el que se sustenta, pero aquella reflexión teórica no puede ser por pura curiosidad, sino para volver nuevamente a ella en procura de su mejoramiento y transformación, es decir, llegar a lo que se conoce como la praxis u ortopraxia.

Con la reflexión teórica sobre nuestra práctica docente, no se trata solamente de crear conciencia sobre el carácter tradicionalista-pragmatista de la misma, sino de derrocarla y transformarla.

Para que la actividad docente-educativa sea una práctica profesional, se necesita a más de los dominios científico-técnicos requeridos, imbuirse en las ciencias de la educación (de tipo filosóficas, epistemológicas, psicopedagógicas, sociológicas, históricas, antropológicas, etcétera), pero no para sólo ilustrarnos de ellas, sino para interrelacionar con las mismas en el proceso de desarrollo de la práctica docente y luego reflexionar sobre ello. “Si tenemos una teoría justa pero nos contentamos de hacer de ella un tema de conversación y la dejamos archivada en lugar de ponerla en práctica, semejante teoría, por buena que sea carecerá de significado”. (Tsetung Mao, 1975, p. 26)

Es posible que en aquel proceso de uso teórico no se refleje totalmente una de las teorías o no se cumplan e interrelacionen el conjunto de todas ellas, e incluso las teorías todas, ello se debe a que, la riqueza y complejidad de la práctica, puede provocar el descubrimiento de circunstancias imprevistas que modifican parcial o totalmente las ideas, teorías o programas que pretenden guiarla. De ese modo, en una nueva reflexión teórica en espiral, también se puede aportar al enriquecimiento de la teoría.

El gran Lenin decía: *“La práctica es superior al conocimiento (teórico), por que posee no sólo la dignidad de lo universal; sino también la de la realidad inmediata.”* (Citado en Sánchez V. Adolfo, 1980, p. 221). He allí los niveles de comprensión de la práctica profesional docente y la necesidad de inventariar sus particularidades a efecto de poder planificar y ejecutar su evaluación y tener razón cierta de cómo se desarrolla, para en función de la misma introducir mejoras.

3.2.2. Perfil básico del docente que desarrolla una práctica educativa transformadora

El perfil del docente que participa en la ejecución de la práctica educativa, está dado por dos grandes aspectos que lo configuran, el primero de ellos es la formación científico-pedagógica; y el segundo, está referido a las comprensiones, actitudes y valores de los propios docentes, su grado de concienciación y compromiso para el ejercicio transformador de su práctica.

1. La formación científico-pedagógica del docente

La formación científica pedagógica del docente, se refiere al nivel de capacidades (conocimientos, comprensiones, habilidades y destrezas.) desarrolladas en los maestros, como para ejercer una práctica sea de conservación o de transformación de la educación.

En este componente, a diferencia de otras prácticas profesionales, la formación del docente requiere una doble connotación, por un lado en los dominios disciplinares (científico técnicos) bajo su responsabilidad y por otro lado, en el campo pedagógico. Si bien son dos planos totalmente identificables, de ninguna manera merecen tratamientos por separado. Hay aspectos que el docente debe dominar y que son de índole eminentemente pedagógico, social

e institucional¹⁷, pero otros corresponden al aseguramiento de que el alumno desarrolle sus capacidades en pertinencia a áreas específicas o de las disciplinas de su responsabilidad.

Por lo anterior, es necesario la explicación de la interacción que existe entre el componente racional-científico del objeto a ser conocido y los modos necesarios para lograrlo, en donde el objeto como tal, ya incorpora sus formas de conocerlo, por lo que en un proceso de evaluación, no es adecuado separar sus connotaciones científico-técnicas, con los procesos metodológicos y didácticos realizados para alcanzar su dominio.

No es posible hacer énfasis sólo en la formación científico disciplinar del docente si éste no es capaz de asegurar la formación de aquello en sus estudiantes; y, la formación pedagógica será inútil si el docente no tiene los dominios científicos -técnicos necesarios de los conocimientos que va a propiciar en sus alumnos.

La formación docente, no se libra de la necesidad de asumir una posición teórica respecto a los fines de la educación. B Honore, (citado por Rodríguez, A., 1994) señala que:

(...) la formación es generalmente considerada (...), como algo “para” algo que se “tiene” o es “adquirido”. Así, cuando se habla de formación, se alude a formación para algo. Formación docente, formación psicopedagógica, formación para la toma de decisiones, para el desarrollo, etc. Siempre ligado a un contenido que la precisa, la delimita. (p. 4)

Desde lo anterior, el fin de la formación, del docente, surge de una necesidad, la misma que no siendo neutral, está inmersa en un conjunto de visiones respecto al futuro desarrollo social, así como de intereses tanto de los miembros de la sociedad, como de las personas que interactúan al interior de una institución educativa. “Cuando se aduce, con bastante frecuencia, la formación como una necesidad imperante, ante nuevas condiciones sociales y económicas, cabe preguntarse cuál es el papel de los individuos en las situaciones de trabajo y de vida marcadas por tales cambios. La formación pone énfasis en las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico”. (Rodríguez, A., 1994, p. 6)

17 Los docentes deben tener información del contexto institucional, y del contexto social-cultural, y geográfico donde laboran, para con ello buscar explicación del comportamiento del o los grupos de estudiantes con los que trabaja.

Actualmente se afirma que para lograr el progreso del país, se requiere mejorar la educación, pero que ello no pasa sino por la evaluación y cambio de una serie de instancias de la educación incluida la de práctica del desempeño docente. Pero esta situación no es simple como parece, la formación del docente puede servir para realizar los cambios que requiere la conservación del actual sistema ó para transformarlo. Pero esta situación no es expuesta de esta manera. La pregunta central es ¿Qué es lo que buscamos cambiar?, y la respuesta dominante es: al docente, por que su práctica es deficiente, pero, ¿en qué consiste tal deficiencia? Es aquí donde comienza el debate sociológico que conlleva a posicionarse de enfoques teóricos sea para conservar o para transformar a la sociedad.

Es en esta complejidad social y educativa que se debe analizar la práctica del docente. Ahora, dentro de ella hay aspectos aún más concretos que debe tomarse en cuenta y estos son:

- a. **La formación en dominios disciplinares.**- Actualmente no se requiere el dominio cognitivo sólo de una disciplina, sino en la posibilidad de integrar otros conocimientos desde ópticas inter y transdisciplinares que los modernos currículos lo exigen.

Los docentes en general, pero con mayor urgencia, aquellos de niveles iniciales y básicos, requieren poseer dominios para ayudar a sus alumnos a utilizar expresiones lingüísticas, matemáticas, artísticas y físicas, que son formas naturales que todo individuo requiere para su desarrollo integral.

- b. **Formación científico-técnica en el campo pedagógico.**- Entre los aspectos pedagógicos que debe considerarse en el docente para asegurar una formación integral y holística al del estudiante, y por ende su contribución con la institución para que ésta cumpla funciones trascendentes en la sociedad, se tiene:

1. Un dominio teórico y epistemológico en el campo de las ciencias de la educación.
2. Manejar información respecto a las teorías y modelos del desarrollo social y educativo

3. Saber gestionar (Organizar, liderar, administrar, capacitar y evaluar) la educación en todos sus niveles.
4. Organizar, diseñar y planificar currículos, en los planos: macro, meso y micro.
5. Dominar teorías, estrategias y técnicas para el proceso enseñanza-aprendizaje. Incluye las Teorías de la Información y Comunicación TICs., así como Las Teorías del Aprendizaje y el Conocimiento TACs.
6. Planificar y ejecutar procesos de investigación formativa.
7. Desarrollar estrategias y formas de vinculación con la comunidad, y
8. Saber participar en procesos de evaluación: institucional, curricular, del desempeño docente y de los aprendizajes.

Indudablemente que estos aspectos varían en profundidad según sea el nivel educativo (básico, bachillerato, superior, postgrado) en el que el docente se desempeña. Lo cierto es que si se desea aportar al cambio del contexto de la educación y las prácticas docentes que allí anidan, se debe formar y capacitar adecuadamente a los profesores. Concomitantemente con la 3ª tesis de Marx a Fewerbach: el propio educador necesita ser educado.

2. Comprensiones, actitudes y valores de los propios docentes

Este elemento está vinculado al anterior, pero avanza un poco más, puesto que conlleva a identificar el grado de compromiso del docente, del significado de su práctica; es decir, del paso de una reflexión sensorial a una de carácter racional.

La comprensión sólo sensorial de su práctica, significa que el docente apenas comprende que bajo un concurso de méritos o no, se ha ganado su puesto, que ahora tiene que acatar la ley, reglamentos y normas institucionales, que debe cumplir con el desarrollo de un programa de estudios, reportar notas y participar en la evaluación del desempeño docente y en aquellas que organiza la institución. Él sabe que es profesor y que por eso le pagan un sueldo, nada más.

En cambio el docente llega a la comprensión racional de su práctica, cuando a más de saber sobre su situación en sí, es consciente de lo que hace como docente, de que, las funciones que le han encomendado están articuladas a la práctica social general, son parte de la división social del trabajo a la que ha llegado su sociedad; sabe que como docente, ocupa un lugar en el contexto general de la producción y que por lo tanto se corresponde con una determinada clase social, en donde le toca cumplir funciones no sólo en sí (como docente) sino para sí (para su clase y sector social), esto puede ser, de que junto a otros sectores y clases sociales, que están en similares condiciones (de explotación), le toca el histórico papel de contribuir a cambiar su sociedad; es decir, el profesor, puede reconocer que pertenece a una clase social explotada, carente de libertades, imposibilitado de desarrollarse plenamente (él y los suyos); y, que todo esto deviene de una estructura social atrasada y dependiente, a la que con su práctica puede contribuir sea a conservar o transformar.

La comprensión racional del docente, también está dada cuando éste ha trascendido su visión pedagógica inmediatezista, sabe que la cotidianidad pedagógica está condicionada contradictoriamente por el carácter del sistema educativo y sobre todo de la sociedad en la que actúa; sabe que el currículo y particularmente los contenidos con los que trabaja han sido seleccionados desde un interés político y por ende se identifican predominantemente con una cultura dominante.

El docente que sale de la inmediatez de sus apreciaciones, conoce y reflexiona respecto a las relaciones sociales que se dan en el aula, sabe que estas pueden ser de imposición, de sometimiento o de colaboración y de coordinación; y, que con ellas también puede estar contribuyendo a conservar o transformar la sociedad.

El docente que lee su práctica desde un nivel teórico y de compromiso, visualiza en su interior las articulaciones y concreciones del proyecto e ideología de la clase social dominante, así como la posibilidad de uso de ciertos espacios para también incidir en su transformación desde lo macro (nivel social) y lo micro (proceso enseñanza-aprendizaje). Sabe que puede hacer uso de estrategias y técnicas para propiciar una práctica transformadora. Esto, tanto desde el éxito en la formación de sus alumnos, como en las relaciones que él propicia con sus semejantes (profesores, alumnos, autoridades, padres de familia, organizaciones, etc.). Sabe que si no hace uso de adecuadas estrategias, sufrirá

el desconcierto del fracaso; con otras palabras: sólo si se explica y ejerce su práctica desde las leyes científicas que la gobiernan tiene la posibilidad de ser un docente trascendente y comprometido.

Finalmente, la comprensión cabal de sus acciones, posibilita al docente convertirse en un investigador de su propia práctica, de las interdependencias que ésta ejercen con su contexto, lo que le permite adecuar el currículo al contexto en donde ejerce su profesión; y, desde ello, valorar y dignificar su trabajo.

3.2.3. La influencia devenida del propio contexto geográfico, social y cultural en donde se realiza la práctica docente

En Latinoamérica, y particularmente en el Ecuador, los contextos geográficos son muy diversos, contribuyendo notoriamente en el desarrollo de prácticas docentes específicas que deben tomarse en cuenta en un proceso de evaluación de la misma.

En el plano social y cultural, se tiene varias dimensiones contextuales: la social amplia, la social comunitaria, la institucional y la áulica¹⁸, de una o de otra manera, cada una de ellas se articula con la práctica docente, esto es, influye o se deja influir de ella, lo importante es que los profesores y las instancias administrativas, de gestión y evaluación sean conscientes de ello y no las ignoren a la hora de ejecutar o evaluar una práctica profesional docente.

La dimensión social amplia. Está configurada por las relaciones que se propician en una Formación Económico Social determinada (cuyo análisis se hace en el siguiente acápite); y es donde se propicia relaciones entre el Estado con todas sus instituciones, los sectores empresariales privados, sectores gremiales, por los hombres y mujeres del campo y la ciudad. En sí, por las relaciones que en el proceso de la producción en general se contrae en una sociedad determinada, las cuales bajo una singularidad de lucha de clases siempre pugnan para que las funciones que cumple la práctica docente se den a su favor, en relación con su interés, el cual que puede tener un carácter individualista y egoísta o una representación del desarrollo general humano. De esa lucha de clases que unas veces es velada (reclamos, denuncias, sanciones, etc.) y otras abierta y franca (marchas, paros, huelgas, etcétera), se concilian

18 Las dimensiones: social amplia, institucional y áulica, son propuestas por De Alba Alicia (1991). En torno a la noción de currículo. México, UNAM., pp. 49-75

y la mayor de las veces imponen (desde las clases dominantes) las políticas, leyes, reglamentos, modelos educativos, currículos y últimamente directrices y acciones “evaluativas”, que se van configurando y concretando en el resto de dimensiones.

La dimensión social-comunitaria.- Entendida como la naturaleza de los vínculos sociales más inmediatos a la institución escolar, vínculos que vistos holísticamente, configuran lo macro-social y al mismo tiempo los reflejan¹⁹, por lo tanto, especifica aspectos culturales, costumbres, tradiciones de todo tipo, incluidas las religiosas y que configuran su cotidianidad. Aspectos estos, que le dan su propia connotación a la práctica docente.

Los pobladores de una u otra comunidad, barrio, parroquia, ciudad, etcétera, son los que participan, lideran, gestionan y promueven la institucionalidad educativa (resoluciones, acuerdos construcción de infraestructura, etcétera). Desde sus propias valoraciones y significaciones, solicitan los recursos, hacen peticiones, promueven mingas, hasta ver culminado su anhelo; finalmente con la matrícula de sus hijos y con el aporte de los padres de familia influyen en la concreción de las prácticas profesionales docentes.

En el proceso de desarrollo docente-educativo, las características de la comunidad siguen influyendo en él, tal es el caso de los niveles de ingreso de los hogares de los alumnos, su nivel de nutrición, sus ambientes familiares, niveles emocionales, actitudes estudiantiles, estructura del hogar, saberes , y sobre todo los sentidos y orientaciones que quieren para su propia comunidad.

La **dimensión institucional y áulica**, no sólo se concreta desde los elementos de las anteriores dimensiones, sino que allí se articulan aspectos de los tres componentes que venimos describiendo, allí se integran recreativamente las connotaciones científico-pedagógicas, las comprensiones, actitudes y valores de los docentes y, alumnos, así como el carácter del contexto en general.

Una práctica profesional docente racional, recrea lo científico pedagógico con lo contextual, se desarrolla bajo la consideración de que el alumno trae consigo costumbres, creencias, actitudes, valores y conocimientos desde su comunidad

19 Pero la comunidad no sólo refleja las connotaciones de la sociedad en general, sino que, en sus múltiples interrelaciones con el resto de comunidades, conforman la sociedad. Esta visualización es de gran importancia para construir desde allí el desarrollo educativo y social.

y con ello participa en su formación. Es allí que lo científico pedagógico y las propias connotaciones del maestro cobran significado.

Cuántas anécdotas y pasajes ocurren en la concreción de la práctica docente, donde se conjugan saberes procedentes del contexto con los conocimientos disciplinares que se propician: En una escuelita del Barrio “El Guato” del Cantón Paltas, Provincia de Loja, uno de los estudiantes invitó a su profesor a la chacra, en donde observó que para poder sembrar, habían desbrozado la mayoría de árboles, menos a los “higuerones” (*ficus citrifolia*) y le preguntó a su alumno, el por qué de ello, quien contestó: *porque aquellas plantas producen el agua que nuestro ganado bebe más abajo*. Allí se dio cuenta que el niño explicaba la retención del agua lluvia por parte de aquellas plantas desde los saberes que había recuperado de su entorno, era su práctica y la de su comunidad la que le daba un conocimiento que le permitía actuar con certeza, lo único que no tenía era la explicación completa de tal fenómeno, faltaba que se explique, que, era el gran sistema radicular de aquellos árboles, el que posibilitaba la retención del agua lluvia para posteriormente *soltarla* poco a poco.

Creo que lo anterior, nos debe llevar a los docentes a reflexionar cómo los contenidos y las formas de abordarlos, no deben separarse de las vivencias, de las cotidianidades de los alumnos, la formación debe partir de los **saberes** (ancestrales) de la comunidad, completarlos, o si es necesario propiciar nuevos conocimientos que requieren la solución de sus problemas.

Todo esto es concreción de la práctica docente y los profesionales de la educación debemos conocer y reflexionar oportunamente sobre ella en toda su integridad. Los sujetos sociales inter-actuales en el proceso de evaluación comprenderán su situación y de la educación sólo si analizan su actividad en el contexto de la praxis social general, es decir en su contexto.

Por lo anterior, se necesita que las universidades a cargo de la profesionalización, entrenen a los futuros docentes para ejecutarla con plena conciencia de ello; saber que la práctica docente recibirá la influencia de contextos diferentes, quizá en unos casos los estudiantes no tengan mayores problemas económico sociales, pero en otros seguramente se recibirá estudiantes de economías pauperizadas (y será la mayoría de las veces), jóvenes desnutridos, que viven en ambientes de violencia, con problemas emocionales, estudiantes que proceden desde hogares incompletos, donde sus padres no viven con ellos o si lo hacen están ausentes de las cotidianidades de sus hijos.

Finalmente, si la educación es una práctica social en la que entre otros elementos confluyen y se cristalizan los componentes anteriormente expuestos, preguntamos: ¿convendrá evaluarla sólo a partir de aspectos periféricos de su práctica docente?, ¿Cómo evaluar al docente, a su práctica, con la tan sola aplicación de instrumentos que en el mejor de los casos apenas reflejan una mínima parte de su quehacer?

3.2.4. La práctica docente y evaluativa en una Formación Económica Social determinada

Con el análisis anterior, se deduce que toda práctica docente, debe analizarse como una práctica contradictoria, y como condicionada y condicionante en una formación social determinada. Desde estos aspectos y con el propósito de ubicar mejor las dimensiones contextuales anteriormente expuestas, incorporamos un nuevo eje de análisis, en este caso nos referimos a los niveles de hecho, propósito y reflexión de la práctica docente. Las dimensiones sirvieron para buscar interrelaciones de contexto y los niveles para ubicar el lugar de la evaluación educativa.

En relación a los niveles de hecho, propósito y reflexión, García (1996, p. 279) dice:

En el nivel de Hecho: La práctica educativa se da antes, independientemente de que se reflexione sobre ella o se de cómo una acción consciente y deliberada. Esta noción es importante porque a menudo se asocia lo educativo con lo escolar exclusivamente.

En el nivel de propósito: La práctica educativa, en tanto práctica deliberada persigue ciertos fines más o menos explícitos por medio de instituciones especializadas.

El nivel de reflexión.- Es el conjunto de las prácticas teóricas (reflexiones, análisis, críticas, elogios, etc.) referidas a lo educativo a nivel de hecho y de propósito y de otras reflexiones.

Más adelante agrega “La práctica reflexiva, a su vez, surge como respuesta a los requerimientos de lo educativo a nivel de hecho y de propósito. Las reflexiones sobre la educación adquieren especial desarrollo cuando se advierten

inadecuaciones entre la práctica educativa de hecho y la que se verifica como propósito” (p. 279)

Obsérvese entonces cómo la evaluación educativa, según este modelo de análisis, se ubica en el nivel de reflexión; y se pregunta por los aspectos constituidos en el nivel de propósito. Pero tal nivel de propósito, lleva necesariamente, a considerar las dimensiones: social amplia, social comunitaria, escolar y de aula. He allí una ubicación adecuada de la práctica docente de la que se desea tener explicación, del objeto que se desea evaluar.

La ubicación de la evaluación en las dimensiones: social amplia, social comunitaria, institucional y áulica, conlleva a recuperar características en relación con la Formación Económica Social (FES), en la que dicha institución interactúa. Es allí, en donde debe buscarse las interrelaciones que ayuden a explicar y comprender la práctica educativa, motivo de evaluación; es allí en donde se deben encontrar y definir los problemas o contradicciones que dificultan el desarrollo educativo. Es en ese contexto, en el cual se debe definir, comprender y valorar el objeto de evaluación. Al respecto el gran filósofo ecuatoriano, Agustín Cueva (1979) afirmaba “(...) la sociedad es una constelación jerarquizada de contradicciones en movimiento y de diverso nivel y amplitud (...)” (p.21)

Pero con lo anterior, no se quiere justificar que se debe definir los objetos de evaluación, unos en la dimensión social amplia, otros en la social comunitaria, otros en la dimensión institucional (evaluación institucional); y otros a nivel de aula; lo que se quiere insistir, es que, no se debe limitar la explicación y comprensión de los fenómenos educativos sólo en una de las dimensiones, sin tomar en cuenta las demás.

Así por ejemplo, si partimos del principio de que la Formación Económica Social (FES) ecuatoriana (nivel social amplio), se caracteriza primordialmente por ser dependiente, hay que buscar las formas de cómo esa dependencia se manifiesta en las dimensiones: social-comunitaria, institucional y en el aula; así como también, cómo las actividades cotidianas del aula influyen para fortalecer esa sociedad dependiente. Indudablemente que esto no es un análisis circular, los clásicos del marxismo, han explicado adecuadamente que el rol determinante está en las características de la FES.

Pero ¿Qué es la FES?

La Formación Económica social (FES), es la articulación de varios modos de producción, en donde uno de ellos es el dominante y le da el carácter a la sociedad. Pero ¿qué es el modo de producción? se trata de la forma cómo los humanos obtenemos los medios materiales de nuestra existencia. Para explicarlo mejor, retrocedamos un poco más y refirámonos a la producción como primera condición de existencia humana; al respecto Marx, C. (1979), señala que “la primera premisa de toda existencia humana, es que los hombres se hallen (...) en condiciones de poder vivir. El primer hecho histórico, es por consiguiente, la producción de los medios indispensables para la satisfacción de estas necesidades, es decir, la producción de la vida material misma”(p.22). Ahora, preguntamos ¿cómo producimos?, ¿cómo el humano produjo durante su historia?, ¿cómo obtenemos esos medios materiales fundamentales para nuestra existencia? Todo esto supone una serie de relaciones articuladas entre sí, pero que según nos recuerda Cueva, A. (1988, p. 10), se pueden sintetizar en dos:

- a. La relación de los hombres con la naturaleza para efectos de la producción; relación que es captada por el concepto de *fuerzas productivas*, que designa a la capacidad que los hombres poseen en determinado momento para obtener cierta productividad, con ayuda de sus conocimientos y técnicas, máquinas, herramientas, etc.
- b. La relación que los hombres establecen entre sí en el proceso productivo, es decir, lo que se denomina *relaciones sociales de producción*

En el modo de producción, se interrelacionan las fuerzas productivas y relaciones sociales de producción, y es lo que determina lo económico, político, jurídico, religioso, etcétera. Con otras palabras, las fuerzas productivas y relaciones de producción, vienen a constituir *la base*, sobre la que se levantan la *superestructura* social, que a su vez está constituida por dos instancias: la *jurídico-política*, integrada por el conjunto de instituciones sociales y la *ideológica*, integrada por el conjunto de ideas, imágenes y representaciones.

Según sean los modos de producción, será la sociedad, su estructura en clases sociales. Según Cueva, A. (1988, pp. 13-14), “El marxismo ha dado una respuesta a este problema: se trata de aquellos modos de producción en los que existe la

propiedad privada de los medios y/o agentes de la producción (hombres, tierra, herramientas, maquinaria, etc)” y cita posteriormente a Lenin, para quien:

Las clases son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí, por el lugar que ocupan en un sistema de producción históricamente determinado, por las relaciones en que se encuentra frente a los medios de producción (relaciones que las leyes fijan y consagran), por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y, por consiguiente por el modo y la proporción en que perciben la parte de la riqueza social de que disponen. (pp. 14-15)

Ahora sí, podemos explicarnos de mejor manera, el por qué cada una de las dimensiones arriba expuestas, cobran un determinado carácter en cada momento histórico y en cada sociedad, es decir en cada Formación Económica Social. Así pues, la dimensión social amplia ecuatoriana, es diferente a la de cualquier país europeo, o norteamericano, por lo que la influencia que proyecta a la práctica docente, también será diferente. Por ello, es que no se puede esperar prácticas docentes similares; y, tampoco prácticas y modelos evaluativos importados acríticamente.

Otra lección que extraemos, es el hecho de que muchos profesores se preguntan, ¿por qué los gobiernos como los de los últimos tiempos en el Ecuador, no hacen las cosas bien en el campo de la educación (y desde luego también en otros campos), no promueven una práctica docente y evaluativa holística, humana y por ende transformadora? La respuesta está en la línea de pensar que los mismos, responden al interés de las clases dominantes y de los mandatos imperiales a los que en los últimos años se nos ha vinculado dependientemente. Ya se dijo arriba, que según sean los modos de producción, será la sociedad, su estructura en clases sociales; y, por lo tanto, la o las clases sociales que están en el poder, proyectarán la educación a su favor.

3.3. LA EDUCACIÓN COMO REPRODUCCIÓN, RESISTENCIA Y CAMBIO DE LAS RELACIONES DE PRODUCCIÓN

Para explicar el rol de la educación en un momento histórico determinado, sea como instancia reproductora o como posibilidad liberadora, hay que remitirse nuevamente a los clásicos del marxismo, para quienes la superestructura a más de tener cierta autonomía, poseen el rol reproductor del modo de producción correspondiente.

3.3.1. La educación como reproductora de las relaciones de producción capitalista

Del rol reproductor de la superestructura, es que, Althusser (1989), desarrolla el carácter de la educación como reproductora del sistema; y, citando a Marx señala que “(...) hasta un niño sabe que una formación social no sobrevive más de un año si no reproduce las condiciones de producción al mismo tiempo que produce” (p. 183). Esta reproducción de las condiciones de producción está dada tanto por los medios de producción, como por las fuerzas productivas.

Desde el marxismo, en el capitalismo, la reproducción de los medios de producción (materia prima, instalaciones físicas, edificios, instrumentos, etcétera.) se dan al interior de la empresa, pero la reproducción de las fuerzas de trabajo, se efectúa esencialmente fuera de ella y lo hace por medio del salario a través del cual se cubren las condiciones materiales del trabajador; y por medio de la calificación de esa fuerza de trabajo, en donde cumple su rol fundamental la educación.

Althusser (1989), afirma, que tal calificación va acompañada de un rol de sumisión de las reglas al orden establecido:

Si enunciamos este hecho en un lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no solo exige una reproducción de su calificación, sino, al mismo tiempo, la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante y una reproducción de la capacidad de los agentes de la explotación y de la represión para manipular la ideología dominante a fin de asegurar, también “por la palabra” la dominación de la clase dominante (p. 185)

Incorporando aquí a la educación, agrega:

En otras palabras, la escuela (pero también otras instituciones del estado como la iglesia, u otros aparatos, como el ejército) enseña ciertos tipos de “saber hacer” pero de manera que aseguran el *sometimiento a la ideología dominante*, o el dominio de su “práctica”. Todos los agentes de la producción, de la explotación y de la represión, sin que haga falta mencionar a los “profesionales de la ideología” (Marx), deben estar, de un modo u otro “penetrados”, por esta ideología para

asumir “conscientemente” su tarea, sean explotados (proletarios), sea de explotadores (capitalistas), sea de auxiliares de la explotación (los cuadros), sea de sumos sacerdotes de la ideología dominante (funcionarios), etcétera. (pp. 185-186)

En seguida, Althusser (1989) reflexiona y dice “(...) pero aún no abordamos la cuestión de la *reproducción de las relaciones de producción*. Ahora bien, ésta es una *cuestión* crucial de la teoría marxista del modo de producción. No mencionarla constituye una omisión teórica y, peor todavía, un grave error político.” (p. 186)

Para explicar, el autor se ve obligado a recuperar lo que desde el marxismo se entiende por Estado capitalista y nos recuerda que según Lenin, “El Estado es una ‘máquina’ de represión que permite que las clases dominantes (...) aseguren su dominio sobre la clase trabajadora para someterla al proceso de extorsión de la plusvalía (es decir, a la explotación capitalista). El estado es, entonces, sobre todo lo que los clásicos del marxismo han llamado *aparato del Estado*.” (Althusser, 1989, P. 187)

Desde la concepción anterior, Althusser (1989), recalca que, “El Estado (y su existencia como aparato), solo tiene sentido en función del *poder del Estado*, toda la lucha política de clases gira en torno al Estado” (p. 188); y refiriéndose a la teoría marxista agrega:

Para resumir en este sentido la “teoría marxista del Estado”, podemos decir que los clásicos del marxismo han afirmado siempre: 1) el Estado es el aparato represivo del estado; 2) se debe distinguir entre poder del Estado y aparato del Estado; 3) el objetivo de la lucha de clases concierne al poder del Estado y, como consecuencia, a la utilización, por las clases (o por la alianza de clases, o fracciones de clase) que detentan el poder del Estado, del aparato de Estado en función de sus objetivos de clase, y 4) el proletariado debe conquistar el poder para destruir al aparato burgués del Estado y, en una primera fase, reemplazarlo por un aparato del Estado completamente distinto, proletario, en las fases posteriores, desarrollar un proceso radical, el de la destrucción del Estado (fin del poder del estado y de todo aparato del Estado). (p. 189)

Pero insiste que, con la distinción entre aparato del Estado y poder del Estado no es suficiente para aclarar el carácter represivo del aparato del Estado, aquí

entonces introduce la categoría de los *aparatos ideológicos del Estado*, a los que llama a distinguirlos de los *Aparatos Represivos del Estado*.-ARE.- (el gobierno, la administración, el ejército, la policía, los tribunales, las cárceles, etcétera), que funcionan con violencia. Y distingue como aparatos ideológicos del Estado (AIE).

a:

- Los (AIE) religiosos (el sistema de las distintas iglesias);
- Los (AIE) escolares (el sistema de las distintas “escuelas”, públicas y privadas);
- Los (AIE) familiares;
- Los (AIE) jurídicos;
- Los (AIE) políticos (el sistema político, sus distintos partidos);
- Los (AIE) sindicales;
- Los (AIE) de la información (prensa, radio, televisión, etcétera.)
- Los (AIE) culturales (literatura, bellas artes, etcétera). (p.190)

Aclarando de que los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), a diferencia de los Aparatos Represivos del Estado (ARE), que funcionan con violencia, los primeros lo hacen con ideología; sin embargo, aclara que ninguno de ellos cumple su función en forma pura, que los AIE, también acompañan sus acciones con violencia; y, de igual manera, los ARE, también lo hacen con ideología.

Un aspecto importante que merece resaltarse: que, las instituciones escolares se ubican como aparatos ideológicos del Estado y en este escenario cumplirían el rol de reproductoras de las relaciones de producción que subsisten en una determinada Formación Económica Social, que era nuestro propósito de demostración inicial, a partir de Althusser.

Para la época que formuló su teoría Althusser, aún le permite afirmar, que de entre los diversos aparatos ideológicos, el dominante es el escolar; y, aunque actualmente se asegura que este lugar lo están ocupando los medios de difusión colectiva (constructoras de la hiperrealidad), particularmente la televisión, el Internet y la radio, creemos que las instituciones educativas siguen jugando un rol de gran importancia como AIE, y por ende en la reproducción de las relaciones de producción.

Althusser (1989), resaltando el papel de AIE de la escuela, el cual muchas de las veces es silencioso, afirma:

La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde la preprimaria y desde ésta, con nuevos y viejos métodos, les inculca, a través de los años, en que el niño es más 'vulnerable', cercado por el Aparato de Estado Familiar y el Aparato de Estado Escolar, las 'habilidades' envueltas en la ideología dominante (francés, cálculo, historia natural, ciencias, literatura), o simplemente la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). En algún momento, cerca de los 16 años, una enorme masa de niños cae 'en la producción'; son los obreros o pequeños campesinos. Otra parte de la juventud escolarizable continúa: mal que bien camina un buen tramo para accidentalmente caer en el camino y proveer los puestos de pequeños y medianos funcionarios, pequeños burgueses de toda clase. Una última parte llega a la cima, ya sea para caer en el semidesempleo intelectual, ya sea para proporcionar además de los 'intelectuales del trabajador colectivo', los agentes de la explotación (capitalistas y gerentes), los agentes de represión (militares, policía, políticos, administradores, etc.) y los profesionales de la ideología (todo tipo de sacerdotes) de los cuales la mayoría son 'laicos' convencidos. (p.194)

Desde las fundamentaciones marxistas expuestas respecto a la educación como reproductora del sistema, donde la educación no solo ayuda a reproducir las fuerzas de trabajo mediante su calificación, sino también la enseñanza de las reglas de sumisión necesarias para el funcionamiento capitalista (con todas sus variantes); así como, el rol protagónico que cumple como Aparato Ideológico del Estado. Toca la tarea de identificar allí, las funciones que desempeñan la docencia y la evaluación educativas (en todos los niveles), en el mantenimiento de privilegios a las clases dominantes, explotación, injusticia, ignorancia y abandono para las clases marginadas. Pero como veremos en el siguiente apartado, la escuela no solo es reproducción, sino también es un espacio para la resistencia y cambios de estas relaciones de producción.

3.3.2. La educación como brindadora de opciones de resistencia y cambio de las relaciones de producción capitalista

El rol de la educación como propiciadora de comportamientos de resistencia y cambio, lo encontramos nuevamente a partir de Marx, cuando a la

superestructura le reconoce cierta autonomía relativa, es decir, la determinación de la base a la superestructura, no es lineal ni absoluta. Cueva (1988) refiriéndose a la relación base-superestructura, dice:

Dentro de estas coordenadas estructurales de funcionamiento, la superestructura posee, sin embargo, una autonomía *relativa*, que le permite tener sus formas específicas de desarrollo y actuar a la vez sobre la base. Pero no hay que olvidar que esa autonomía es relativa, en el sentido de que nunca puede rebasar los límites que esas coordenadas le imponen. (p.11)

De lo anterior, vale señalar entonces que la reproducción de las relaciones de producción propiciada por los diferentes aparatos del Estado, entre ellos, las instituciones escolares, no se cumplen en términos absolutos, siempre hay espacios de resistencia y cambio, esto quiere decir también que la reproducción se cumple pero contradictoriamente.

El mismo Althusser (1989), aunque no desarrolla la idea, deja reconociendo que:

Los Aparatos Ideológicos del Estado pueden no solo ser la *pedra de toque*, sino también, el *lugar* de la lucha de clases y, a menudo de formas encarnizadas de lucha de clases. La clase (o alianza de clases) que detenta el poder no dicta la ley con tanta facilidad en los aparatos ideológicos del Estado como en el aparato (represivo) del Estado, y es así no solo porque las viejas clases dominantes pueden conservar mucho tiempo posiciones fuertes en los aparatos ideológicos del estado, sino también por que la **resistencia** de las clases explotadas puede encontrar allí medios de y ocasiones de expresarse, sea utilizando las contradicciones que allí existen, sea conquistando por la lucha posiciones de combate en los aparatos ideológicos del Estado. (p.191)

La reproducción de las relaciones de producción, conviven contradictoriamente con los elementos de resistencia y cambio al interior de las prácticas de la institución educativa, lo que pone vívido el principio materialista-dialéctico, de que todo desarrollo histórico es el desarrollo de un conjunto determinado de contradicciones.

Al analizar el rol reproductor de la educación, se corre el peligro de tomarlo unidireccionalmente, es decir, sin contradicción, ello es advertido por Cueva (1979) de la siguiente manera:

(...) la presencia o ausencia de la categoría *contradicción* constituye la línea divisoria entre un análisis verdaderamente dialéctico (es decir marxista leninista) y un análisis de tipo 'sistémico' o sea *metodológicamente* estructural-funcionalista. Apoyaré mi aseveración con dos ejemplos, el primero de los cuales se refiere a los análisis – hoy tan en boga – de los denominados *aparatos ideológicos de Estado*, análisis que me parece seguir dos versiones netamente distintas desde su mismo punto de partida, según se defina a tales aparatos como instancias privilegiadas de reproducción del sistema, o bien como lugares específicos de *reproducción de las contradicciones* del mismo. (P.20)

Varios analistas señalan que si las instituciones educativas sólo reprodujeran las relaciones de producción capitalista y no brindaran al mismo tiempo espacios de resistencia y posibilidades liberadoras, quienes laboramos en ellas debemos renunciar a efecto de no ser cómplices del mantenimiento de un sistema social injusto e inhumano; pero no es así, los sujetos de la acción educativa (autoridades, profesores, estudiantes, administrativos etcétera), debemos estar lo suficientemente informados como para actuar justo en los espacios liberadores que nos ofrece la práctica educativa; y, en este caso la evaluativa.

El cultivo de la ciencia y su divulgación, ya es un aprovechamiento de espacios liberadores, mejor aún si a esta se le da una connotación contextualizada (histórica, social y del propio medio geográfico socio-cultural) que le posibilita ganar niveles de objetividad. La ciencia persigue el cultivo de la verdad, por ello su naturaleza es revolucionaria y ayuda a la transformación. Los hombres y mujeres comprometidos con el cambio, debemos estar con los "ojos abiertos" para al momento preciso aprovechar estos espacios para, colaborar, fundamentar y si es necesario denunciar las acciones antiteóricas y antihumanas, en el campo educativo-evaluativo, como en otros campos.

3.4. APORTES MATERIALISTAS HISTÓRICO-DIALÉCTICOS EN UNA EVALUACIÓN EDUCATIVA ALTERNATIVA

En coherencia con el materialismo histórico-dialéctico, y si aceptamos que el desarrollo de la educación, no es producto de la evolución general del espíritu;

sino de las condiciones materiales de existencia, del desarrollo económico y político en un determinado momento de la historia; aceptaremos también, que las diversas prácticas evaluativas hoy existentes, son producto del paso del modo de producción capitalista mercantilista a otro, de tipo monopólico. En este contexto es que las prácticas evaluativas para América Latina, las vamos a encontrar sea como rezagos de intento de fortalecer un proyecto capitalista modernizante, pero también como producto de la incorporación dependiente al capitalismo monopólico internacional y por ende postmoderno, cuyo discurso asoma como un repensar de la modernidad, desde la misma modernidad.

Pero en cambio, dentro de los espacios de relativa autonomía a los que nos referimos en el acápite anterior, los educadores provistos de una teoría materialista histórico-dialéctica pueden influir para generar una práctica educativa nueva, bajo la consideración de los siguientes aspectos:

1. Desde el materialismo dialéctico es posible formular y ejecutar propuestas de evaluación con total claridad del proyecto social al que se quiere contribuyan las mismas. Sus bases se apoyarán en sólidos fundamentos teórico científicos respecto al futuro social e institucional; por lo tanto, sus presupuestos, no son equivalencias simbólicas, supuestos vacíos ni eslóganes incrustados en los tantas veces anunciados clichés de la moda de: *que estamos en la postmodernidad, en un mundo globalizado, en la famosa sociedad del conocimiento*²⁰, etcétera.
2. La teoría materialista dialéctica, referente a la evaluación educativa, posibilita a que el docente al tomar conciencia de su práctica, en los procesos de evaluación, recupere la misma en toda su complejidad, en su dinamismo y cambio. No se trata que el docente sólo realice acciones transformadoras haciendo uso de los espacios que le brinda su práctica en los distintos niveles del sistema educativo, sino de propagar ese carácter, en todas aquellas instancias.

20 Esto ya se fundamentó en el apartado 4.2.4, sin embargo podemos agregar que con este eslogan, en Ecuador se están fundando universidades bajo el supuesto que allí se formarán las personas que tengan las inteligencias requeridas por las últimas tecnologías. Pues hay muchas inteligencias y todas ellas están en la base de trabajar con conocimiento. Lo que si se puede agregar es que, asistimos a la muerte de la inteligencia única.

Pansza G. (1979) ponderando este aspecto afirma:

Es una obligación permanente de los educadores que quieren realmente transformar su práctica educativa, examinarla rigurosamente para detectar cómo se utiliza el mecanismo de la represión para inhibir la toma de conciencia en profesores y alumnos, de roles autoritarios y dogmáticos que los hacen sujetos menos libres (p. 1)

3. Desde una evaluación que haga uso del método materialismo histórico-dialéctico, será posible descifrar, tomar conciencia (desmitificar) y luego propiciar acciones tendentes a superar las “normas” de convivencia institucional, propiciadoras de la sumisión a las reglas del orden establecido y que pudieran estar enajenando a las personas e impidiendo su cabal desarrollo.

La desmitificación es posible si se identifican y esclarecen oportunamente esos roles enajenantes en autoridades, profesores, alumnos y padres de familia, para hacer que desde una adecuada fundamentación, se valoren como señales de una mala práctica educativa, que frenan su desarrollo y deshumanizan a las personas.

4. Desde el materialismo histórico-dialéctico será posible reconocer analizar y reflexionar, respecto al carácter contradictorio del rol reproductor que poseen las prácticas evaluativas dadas al interior de las instituciones educativas, es posible identificar los momentos en que la institución pretende erigirse como Aparato Ideológico de Estado, pero lo importante estriba en encontrarle allí, en su mismo seno, la posibilidad liberadora. Ello es posible sólo si desde nuestras prácticas docentes y evaluativas, aminoramos (hasta que sea posible) su rol reproductor y ampliamos su carácter transformador.
5. La teoría materialista dialéctica hasta ahora, es la única que ayuda a evaluar la evaluación (meta-evaluación). Desde otras teorías cuando se analiza las propuestas de evaluación, lo único que posibilitarán es poner o quitar elementos, es decir cambiar para conservar; pero una verdadera meta-evaluación, debe tener como propósitos, vigilar la coherencia en la totalidad de un objeto de evaluación; esto es, estar alerta de que los fines, estructura y operatividad de un proyecto de evaluación se correspondan con el posicionamiento epistemológico y teórico-político

asumido desde sus actores como sujetos sociales de la educación²¹; entendiendo a los sujetos sociales, no como personas que den cuenta de la inmediatez de sus acciones (conciencia psicológica inmediata), sino de la totalidad de sus implicaciones, del proyecto social al que desean o están contribuyendo a propiciar; sujetos capaces de actuar sobre las estructuras y transformarlas.

6. El materialismo histórico-dialéctico, aplicado a la evaluación educativa, posibilita examinar rigurosamente a la educación, constituye una vía para que directivos, profesores y alumnos, superen comportamientos asumidos inconscientemente y, que son extraños al desarrollo individual y social, tales como la verticalidad, el dogmatismo, la imposición, el conformismo, entre otros; y en ese proceso de superación, abran el paso al auténtico crecimiento de profesores y alumnos en la búsqueda de la verdad, el bienestar y la libertad. Si estos espacios están abiertos, avanzará su conciencia y compromiso como únicos garantes de la transformación de su práctica educativa.
7. Desde el materialismo histórico-dialéctico, será posible desmitificar la acientificidad e inocencia política de las propuestas de evaluación que hoy campean y que se están imponiendo desde esferas gubernamentales, particularmente de las llamadas: pruebas de ingreso a la universidad, evaluación institucional, evaluación externa, evaluaciones del desempeño docente, evaluaciones de las carreras, evaluaciones para ejercer la profesión, etcétera. Esto es, desde una identificación en tales proyectos de intenciones y direccionalidades dependientes, y acciones para favorecer a las clases sociales minoritarias, denunciar y plantear alternativas de cambio. Tales son los casos donde se promocionan relaciones de producción de: imposición, represión, engaño, mezquindad, egoísmo, individualismo, etcétera, provenientes de los vicios del sistema capitalista monopólico internacional.

21 Al respecto Agustín Cueva, citando a Marx, expone: Las condiciones económicas, transformaron primero a la masa de la población del país en trabajadores. La dominación del capital ha creado a esta masa una situación común, intereses comunes. Así, pues, *esta masa es ya una clase con respecto al capital, pero aún no es una clase para sí*. Los intereses que defienden se convierten en intereses de clase. Pero la lucha de clase contra clase es una lucha política. Agustín Cueva. La teoría marxista. (México: Planeta 1988), p. 11,18.

8. Una evaluación materialista dialéctica, será la que puede integrar un verdadero enfoque inclusivo y de género en la educación, puesto que no orienta acciones educativas sexistas; y, asume a la segregación y marginación social de la mujer, los niños, ancianos, y discapacitados, como parte de las desigualdades e inequidades que propicia el sistema social en el que interactúan las instituciones educativas. La desigualdad de género, así como las demás, es propia de un sistema social clasista y particularmente acentuado en el modo de producción capitalista monopólico.

En relación a esto, y refiriéndonos a las propuestas que pretenden explicar las situaciones educativas sólo al interior de las instituciones, preguntamos: ¿por qué no se mide la presencia igualitaria de hombres y mujeres en las instituciones escolares?, si lo hacen, se darán cuenta que no es un asunto regulable sólo bajo consideraciones escolares. “El punto aquí es, por supuesto, que la dominación no está informada singularmente ni agotada por la lógica de la opresión de clase, ni afecta a hombres y mujeres de manera similar. Las mujeres, aunque en grados distintos experimentan dobles formas de dominación, en el hogar y en el lugar de trabajo.” (Giroux 1983, p. 31)

9. Una evaluación fincada bajo concepciones materialistas dialécticas, es la única que hará posible cambios trascendentes de la educación. Indudablemente que estos cambios vendrán demarcados por el carácter de la Formación Económico Social, en la que se generen (por ejemplo los cambios que se realicen en instituciones educativas de una sociedad dependiente, tendrán un alcance; y, tendrán otro, si estos cambios se propician una vez que esa sociedad haya alcanzado niveles de mayor autonomía e independencia).

Esto significa, que a partir de una clara concepción histórica, del desarrollo social, se puede dejar sentado el principio de que los cambios que hoy se propician, tendrán la limitante del sistema capitalista dependiente en el que se desarrollan nuestros pueblos, consecuentemente, el cambio trascendente vendrá una vez que esa dependencia se haya roto y con el cambio de relaciones sociales propiciadas en la sociedad donde ella se ubica y con la que interactúa. Es más, desde el materialismo dialéctico, aquellos cambios que se buscan, no serán en la lógica de alcanzar mayor

plusvalía, mayor ganancia para el capital, sino de asegurarle un mayor bienestar a los sujetos de la educación y a la humanidad en general.

Por otro lado, si desde una evaluación fundamentada en el materialismo histórico-dialéctico, se acepta y promueve para que, en la práctica de evaluación participen “de principio a fin” todas las personas, en calidad de sujetos sociales, está garantizado y por delante nuestro, la posibilidad real para suscitar cambios de trascendencia; pues, si los actores de la práctica evaluativa han sido liberados para que hagan uso de la palabra y la prediquen,²² es por que ya ellos se han comprometido. Si son las mismas personas inter-actuantes en los procesos educativos los que reconocen, comprenden, explican y valoran los problemas, es por que está en curso su práctica hecha conciencia. Ya Marx y Engels (1979, p. 26) en la ideología alemana dejaron explicando con toda claridad este aspecto “El lenguaje es tan viejo como la conciencia: el lenguaje es la conciencia práctica, la conciencia real, que existe también para los otros hombres y que, por tanto, comienza, a existir para sí mismos (...)”.

10. Desde el materialismo histórico-dialéctico, la examinación del objeto de evaluación se la hace desde las contradicciones que se presentan como parte del estudio y análisis desde; 1) las dimensiones de hecho o factuales, 2) la explicación conceptual-teórica, 3) los supuestos hipotéticos que pueden provocar las contradicciones expresadas en los hechos, 4) las dimensiones metodológicas. Estos cuatro elementos constitutivos del objeto, interactúan en un quinto, que está determinado por los contextos: áulico, institucional, social-comunitario, y social amplio, bajo una dinámica histórico-social. El objeto no es algo que se define bajo consideraciones empiristas, ni bajo convencionalismos, por el contrario, éste es producto de la acción teórico práctica. (praxis)²³

22 Paulo Freire al ponderar la participación de los oprimidos en el proceso de transformación dice que “El liderazgo no puede tomar a los oprimidos como simples ejecutores de sus determinaciones, como meros activistas a quien se niegue la reflexión sobre su propia acción(...). Por esto en la medida en que el liderazgo niega la praxis verdadera a los oprimidos, se niega, consecuentemente, en la suya. De este modo tiende a imponer a ellos su palabra, transformándola así, en una palabra falsa. Paulo Freire. *Pedagogía del Oprimido* (Barcelona, España : Biblioteca Nueva. 1 982), p.162.

23 Según Burlatski, “El método dialéctico, exige también que el objeto se examine en su desarrollo y movimiento, incluyendo las tendencias contradictorias interna de dicho desarrollo y el descubrimiento de la esencia del objeto como unidad y lucha de contrarios(...)”. El método dialéctico requiere que se tome en consideración no sólo la historia del objeto

11. Desde una posición marxista se considera que el objeto de evaluación es un producto definido colectivamente. Pero los puntos de vista del colectivo deben estar acompañados de la suficiente información, deben ser criterios totalmente informados que les permita trascender el puro interés individual y pasar al social general. Los sujetos sociales interactuantes en el proceso de evaluación comprenderán su situación y el de la educación, sólo si analizan su actividad en el contexto de la praxis social general.
12. Desde el materialismo histórico dialéctico, cuando se delimita y construye un objeto de evaluación, (por ejemplo cuando se evalúa sólo la gestión de las autoridades, o el desempeño docente, etcétera), se oriente a que no se averigüe por características de los elementos que no se han incorporado en el objeto para ser analizados. Por ejemplo, en la evaluación institucional, no se puede averiguar por el cumplimiento de investigación si ese no es el propósito de la institución, tampoco se puede averiguar por el trabajo interdisciplinario o con problemas de la realidad, si ello no es parte del modelo curricular vigente.
13. En la práctica evaluativa apoyada por el materialismo histórico-dialéctico, el modelo y con él los instrumentos para extraer información empírica a ser analizada, se adaptan al carácter y naturaleza del objeto de evaluación. (Todo lo contrario ocurre con las evaluaciones funcionalistas). Esto evita que a futuro se susciten desengaños respecto a la práctica evaluativa, puesto que al mecanizarse y simplificarse la misma, provoca una reacción contra ésta, sin darse cuenta que el problema no está en la evaluación en sí, sino en la forma cómo se construyó el objeto de evaluación y en este caso, su metodología.
14. Evaluar los diferentes actos educativos desde fuentes teóricas marxistas, posibilitará entender a los mismos, prever, adelantarse a la práctica educativa, guiarla, darle sentido. Ello no ocurre cuando los análisis se hacen en base a las constataciones y cuantificaciones de aquellas actividades previamente codificadas desde significaciones inmediatistas.

dado y el nivel de desarrollo alcanzado por este, sino también la historia y las etapas de su conocimiento científico, toda la *experiencia histórica* de la asimilación práctica del objeto.”
BURLATSKY, F. et. al. Materialismo Dialéctico (Moscú, Progreso. 1 981), p. 112.

Indudablemente que el lector se dará cuenta que lo planteado, no es nuevo, pues toda teoría científica, cumple el rol de posibilitar la prevención de hechos, este es el sentido de su existencia.

Cuando la práctica evaluativa va potenciada de teoría científica, permite resolver dos problemas: el primero, si se trata de enriquecer el objeto de evaluación, (dado que los contextos o escenarios donde ella se realiza, fueron modificados), no será difícil, puesto que el mismo será fácilmente ajustable a la nueva realidad; y, el segundo, los sujetos participantes en los procesos de evaluación, tendrán mayor facilidad para actuar y orientarse en los nuevos escenarios evaluativos.

15. Cuando desde el materialismo dialéctico, se evalúa las diferentes prácticas educativas dadas en los ámbitos de la gestión, planificación curricular, proceso didáctico, investigativo y de los propios aprendizajes; conlleva a comprensiones, explicaciones, reflexiones y por ende valoraciones, en relación a las formas de manifestarse la Formación Económica Social en las cotidianidades educativas. Así, si ésta es dependiente, la evaluación se orientará a encontrar evidencias y provocar reflexiones de aquella dependencia en los diferentes niveles y dimensiones de la práctica académica.
16. Dado que desde el marxismo, se orienta hacia la independencia, autonomía, criticidad y creatividad, de las personas y por ende de las instituciones educativas y sociedades en general, la evaluación fundamentada en estos principios, fortalece lo humano, puesto que los mismos son componentes fundamentales del ser humano (el hombre es un ser genérico, nace libre y se proyecta hacia la libertad plena). Los individuos creativos buscan en sí mismos y no en otros la evaluación y el juicio de su trabajo. Por ello, denuncia a la llamada “evaluación externa”, primero porque ella no existe, no se justifica; y segundo por que *quienes la reconocen e instrumentan como tal, sólo lo hacen como instrumentos de dominio, aunque muchas veces ni siquiera sean conscientes de aquello.*
17. Con el método materialista dialéctico aplicado a los procesos evaluativos, no sólo que se identifican aspectos de reproducción, resistencia y cambio, al interior de una misma práctica educativa; sino que es posible cualificar estos aspectos, así por ejemplo cuando se reproduce la dependencia a través de los métodos de enseñanza aprendizaje, al

mismo tiempo se presentan connotaciones de resistencia, pero no todos los comportamientos de resistencia están en la dirección de los cambios, ellos también pueden ser para conservar. Pueden ser resistencias para mantenerse tradicionalistamente y no avanzar a trascender las modernizaciones de la hiperrealidad.

CAPÍTULO 4.

El pensamiento complejo, su influencia en la docencia y evaluación educativa

4.1. SOBRE EL PENSAMIENTO COMPLEJO

El pensamiento complejo tiene su historicidad, sus seguidores y críticos, si bien no hay un consenso, sobre su significado, hay puntos en común de diversos filósofos, psicólogos, sociólogos, entre otros, que le dan su estructura y auto-reconocimiento.

Si bien la complejidad engloba entre otros a aspectos filosóficos, epistemológicos y antropológicos, también su estructura tiene una arista social, es más, obras enteras han sido dedicadas para provocar cambios en el futuro de la educación desde este enfoque; por ello se justifica su análisis para identificar posibles aportes en el debate y direccionalidades de la misma.

Esta corriente de pensamiento retoma algunas filosofías y avances de la ciencia que también los habían considerado otras como el marxismo; es más, de esta última retoma algunas de sus leyes, particularmente las del materialismo dialéctico a las que se les da su propia interpretación y uso.

Entre los autores considerados de la complejidad, constan, el antropólogo Gregory Bateson, el creador de la teoría de sistemas el biólogo Karl Ludwig Von

Bertalanffy, el sociólogo Jesús Ibáñez, el psicólogo Paul Watzlawick, el biólogo Humberto Maturana, el biólogo Francisco Varela, el antropólogo Claude Lévi-Strauss, el filósofo Jakes Derrida, y los franceses: el psicólogo y sociólogo Faoucouldt, el médico y biólogo Henri Atlan y el historiador y filósofo Edgar Nahum o Morin. Por su gran influencia a las direccionalidades de la educación en el mundo, hemos tomado a este último, donde se caracteriza brevemente sus postulados, para finalmente puntualizar algunas características del currículo y la evaluación educativa, desde el pensamiento complejo de este filósofo e investigador.

4.1.1. Pautas caracterizadoras del pensamiento complejo de Morin.

No pretendemos caracterizar al pensamiento de Edgar Morin, para ello se necesita un mayor espacio que el dispuesto en este libro, sin embargo para cumplir con los propósitos educativos del mismo, se brindan a continuación algunas características de su pensamiento que están directamente relacionados con la educación.

- Morin, reconoce el aporte que ha dado la ciencia en estos últimos tres siglos, el dice, “Ha determinado progresos técnicos inauditos, entre ellos la domesticación de la energía nuclear y los inicios de la ingeniería genética (...). Esta ciencia es, pues, elucidante (resuelve enigmas, disipa misterios), enriquecedora permite satisfacer necesidades sociales y, con ello, es justamente conquistadora, triunfante”; Y, sin embargo ella mismo nos pone en peligro de aniquilación de la humanidad, “Esta ciencia liberadora, aporta al mismo tiempo terroríficas posibilidades de sojuzgamiento.” (Morin, 1982, p.31, 32). Esto es todo un debate, ¿será la ciencia por la ciencia la que ha provocado todo esto?, o se trata del mal uso que la sociedad capitalista monopólica le ha dado a la misma, sin embargo coincidiendo parcialmente con Morin, no sea cosa que los suicidios individuales que hoy agobian a la sociedad, puedan ser gérmenes de suicidios planetarios, si sabemos que se han generado en el seno de quienes tienen las armas para los suicidios planetarios y eso es peligroso.
- Morin, describe las limitaciones del conocimiento científico, (al que lo asume como una de las tantas formas de conocimiento humano), entre las que se cuentan: el desarrollo de las disciplinas y la fragmentación del saber; la disyunción entre las ciencias de la naturaleza y las

ciencias humanas, reconociendo que las primeras excluyen al espíritu y la cultura que producen estas mismas; Las ciencias antropológicas reciben los vicios de la especialización y ninguna de sus ventajas, el concepto estrecho de disciplina impide su reconstrucción desde lo interdisciplinar; la fragmentación y disyunción del conocimiento, lleva consigo la anonimización, a ser acumulado en banco de datos y después computado por instancias manipuladoras; los poderes creados por la actividad científica escapan totalmente a los propios científicos y se concentra peligrosamente en los grandes poderes económicos y políticos. Es otra tesis que trae al debate si bien el uso no contextualizado de las disciplinas trae fragmentación, pero en lo relacionado al poder: ¿será que la actividad científica es de por sí la creadora de tales poderes estatuidos o son aquellos, sus productos, los que acrecientan a estos poderes?

- El principio de **incertidumbre**, según Morin crece junto con el desarrollo de las ciencias. Asegura que “El conocimiento científico es un conocimiento cierto en el sentido de que se fundamenta en datos verificados y es apto para propiciar predicciones concretas. No obstante, el progreso de las certidumbres científicas no va de ningún modo en el sentido de una gran certidumbre”. Agrega que desde Galileo a Einstein, de Laplace a Hubble o de Newton a Bohr, se ha perdido el trono de certeza “El progreso de las certidumbres científicas produce, pues, un progreso de la incertidumbre” (Ob. cit., p.41).

Esta aseveración postmoderna platónica, se genera desde una interpretación metafísica idealista del físico Heisenberg.

Este autor (...). Plateará que cuando uno llega al átomo, este se desvanece, desaparece la última partícula, y a partir de ahí solo hay continuo, y en ese continuo lo que existe como forma constitutiva de la materia son formas matemáticas, ideales: llegamos, según Heisenberg, a *representaciones ideales* (...). Heisenberg, Dirac y otros físicos sacarán también otra conclusión idealista en el terreno gnoseológico ya que señalarán que la “relación de incertidumbre” habrá demostrado la imposibilidad de conocer. (Nassif, Rosa (2011, p. 30)

La autora citada en su explicación, agrega, y esto, “¿Por qué?. Porque rigen leyes distintas y habrá que pensarlas, por ejemplo, en términos de probabilidad,

como habrá que pensar, así leyes que hacen a lo social y a otras formas más complejas del movimiento de la materia que la teoría actual no está aún en condiciones de exponer adecuadamente.” (p.31)

- La alternativa mutilante, referida a la disyunción y reducción que provoca el pensamiento simplificador al que hemos llevado a la ciencia, esto con el propósito de entender comportamientos de pedecitos de realidad, así cuando se considera a la relación entre física y biología, biología y antropología, en las que, o bien desjunta o bien reduce “El principio de simplificación, que ha animado a las ciencias naturales, ha conducido a los descubrimientos más admirables, pero son estos mismos descubrimientos los que finalmente, arruinan actualmente toda vida simplificadora” (Ob. cit., p. 45). Nuevamente en este razonamiento se presenta la inadecuada aplicación de la ciencia, esto es dejando el todo para priorizar la parte y bajo esta visión simplificadora, se ha realizado interpretaciones sesgadas de problemas del desarrollo, las mismas que se ilustran con mayor visibilidad en problemas del campo agrícola, de salud, y sobre todo en el deterioro del medioambiente.
- “Actualmente el estructuralismo, la cibernética, la teoría de sistemas, han realizado cada uno a su manera, avances hacia una teoría de la organización, y esta comienza a permitirnos entrever, más allá, la teoría de la **auto-organización**, necesaria para concebir a los seres vivientes” (ob., Cit., p. 46). Coherente con la incertidumbre, fundamenta este principio en varios casos como cuando la partícula se manifiesta unas veces como onda y otras como corpúsculo, y cuando las ciencias clásicas eliminan al observador de lo observado, mientras que la microfísica actual, vuelve a introducir al observador en lo observado. El principio clásico de la explicación, sobre todo en lo referente a la **auto-organización**, en donde desde las limitaciones propias de las ciencias no se la concibe como tal, cada una ha estado tratando de explicar desde su parcela aspectos que no coincidían con su lógica de explicación asumida. Aspecto que actualmente lo está superando la inter y trasdisciplinariedad.

Lo anterior, le permite a Morín concluir en el principio de la complejidad y expone que “Por doquier surge la necesidad de un principio de explicación más rico que el principio de simplificación (disyunción/reducción), al que se puede llamar principio de complejidad.” (Ob. Cit., p. 47). Parafraseando a Morin, y

asumiendo sus planteamientos como aspectos particulares, se puede decir que el pensamiento complejo se caracteriza por:

- a. Esforzarse por abrir y desarrollar el diálogo entre orden, desorden y organización, así al mismo tiempo se concibe a los fenómenos como físicos, biológicos y humanos.
- b. Un conocimiento que debe ser reflexionado, meditado, discutido, incorporado para cada uno en su saber, su experiencia y su vida. Esto es, según nuestro criterio, acorde a sus connotaciones políticas, económicas, sociales, culturales y ambientales.
- c. Buscar en lo que viene, la comunicación entre los objetos y los sujetos que conciben a estos objetos, relaciones entre las ciencias naturales y las ciencias humanas sin reducir las unas a las otras.
- d. Las políticas de investigación pueden ayudar a que las ciencias cumplan las transformaciones/metamorfosis en las estructuras del pensamiento que nuestro propio desarrollo requiere.

Siguiendo, Morin (1986) agrega que:

Es cierto que la disyunción permitió el desarrollo de conocimientos científicos especializados. Pero yo diría que, inconscientemente, lo más fecundo ha sido el mismo principio de reducción. La obsesión de los físicos era encontrar la “pedrita elemental” con la cual esta construido el mundo físico. Encontraron entonces el átomo, luego la molécula, luego la partícula que no es una “pedrita” sino una cosa incierta, vacilante y compleja. (p. 7)

Estos divorcios, sujeto-objeto y contextos, (Posición epistemológica positivista) han provocado visones y acciones recortadas de la realidad, ha creado problemas de violencia y marginación en la humanidad, así como aquellos de carácter ético como la proliferación nuclear, las manipulaciones genéticas y bioquímicas, en el cerebro humano, afectaciones al medioambiente, entre otros que ponen en peligro nuestra propia especie y conllevan al auto suicidio de la humanidad.

4.2. LA DEFINICIÓN DEL MODELO EDUCATIVO Y DE ORGANIZACIÓN CURRICULAR- DOCENTE, BAJO CONSIDERACIONES DEL PENSAMIENTO COMPLEJO

Considerando los aportes del pensamiento complejo, se puede hacer algunos miramientos, sea a la hora de definir un modelo pedagógico o de organización y diseño curricular, así como de operar con él.

1. A manera de recomendaciones para los modelos pedagógicos y de organización curricular en particular, asumiéndolos como aspectos puntuales y en un contexto crítico-reflexivo, resulta de fundamental importancia considerar los siete saberes que Morin (1999) formuló para la educación del futuro. A continuación primero presentamos a estos y luego hacemos algunas reflexiones necesarias para la educación:
 - I. *La Ceguera del conocimiento: el error y la ilusión.*-Donde se debe considerar “el conocimiento del conocimiento, que servirá de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana”. (p.1)
 - II. *Los principios de un conocimiento pertinente.*-Frente a la falta de interrelación entre los contenidos para dar fe de lo contextual macro y micro, explica: “Existe un problema capital, aún desconocido: la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar problemas globales y fundamentales para inscribir allí conocimientos parciales y locales” (p.1)
 - III. *Enseñar la condición humana.*- Orientada a que el estudiante tome conciencia de su identidad compleja “El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad (...). Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos”. (p.2)
 - IV. *Enseñar la identidad terrenal.*-Se deberá procurar el conocimiento de los acontecimientos planetarios sobre todo los de intercomunicación dada en todos los continentes e iniciada el siglo XVI “Habrà que señalar la complejidad de la crisis planetaria

que enmarca el siglo XXI mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.” (p.2)

- V. *Enfrentar las incertidumbres.*-En las prácticas curriculares-docentes, habrá que prepararles a los estudiantes para enfrentar las incertidumbres que nos crean las crisis capitalistas actuales, prepararlos para el cambio y el conflicto “La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.” (p. 3)
- VI. *Enseñar la comprensión.*-En los modelos pedagógicos la comprensión deviene de la falta de contextualización “La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión” (p. 3)
- VII. *La ética del género humano.*-Si la educación debe ser planetaria, la ética también “La ética no se podrá enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad, parte de una especie.” (p. 4)

- 2. Cuando un país, una Institución educativa o carrera universitaria (según responsabilidades educativas asignadas o autonomía que posea) construye un modelo pedagógico en base al cual define un modelo de organización curricular, lo diseña o rediseña y ejecuta, debe tener presente el contexto. Esto es muy importante tanto para encontrarle pertinencia como para explicar el por qué de las formas de su ejecución y de sus logros.

En relación a la necesidad de contextualización y cuando Morin (1999) amplía el segundo saber, entre otros aspectos recalca:

Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita

del contexto donde se enuncia. Por ejemplo, la palabra «amor» cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano; y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido. (p. 14)

Esto conlleva a dos linealidades: la primera que, a la hora de establecer un modelo curricular, es necesario encontrar su coherencia con el proyecto social que persiguen los grupos que lo asumen institucionalmente, establecer la pertinencia con el contexto económico, político, social, cultural, educativo, geográfico, entre otros. La segunda, a la necesidad que el tratamiento de los contenidos también debe ser contextualizado a efecto de establecer su nivel de desarrollo (incluida su jerarquía) y su ligazón con la utilidad que les da o les puede dar la sociedad.

En una entrevista que realiza Nelson Vallejo G. a Morin (1986), justifica la contextualización de la práctica educativa así:

Hoy en día ya no sirven, pues la ciencia y la tecnología han desarrollado tan grandes poderes que su ejercicio crea problemas éticos ineludibles: con la proliferación nuclear, las manipulaciones genéticas y bioquímicas, en el cerebro humano por ejemplo, la conservación misma de nuestra especie está en peligro. Por eso, ciencia y técnica no deberían actuar hoy sin un pensamiento que enlace, globalice y contextualice todas las implicaciones de su existencia. (Morin E. 1986, s.p.)

Así, desde el pensamiento complejo de Morin, es necesario advertir el carácter de la ciencia y/o tecnología a aprender, esto remite singular atención sobre todo cuando el mundo atraviesa una época de crisis.

3. Un aspecto que tiene que ver con los modelos educativos y de mucha controversia a nivel universitario ha sido el de su autonomía. Indudablemente que en ella entra una serie de fundamentaciones socio-políticas que no es motivo de este análisis; más bien interesa hacer su enfoque desde la teoría de la auto-organización, muy cercana a la teoría de sistemas y que lo recupera el pensamiento complejo. Así, la universidad al estar estructurada por diferentes unidades y departamentos en las que operan personas, puede relativamente asumirse como un sistema auto-organizado, como ocurre con los seres vivos. Para diferenciar el

funcionamiento de las máquinas con los seres vivos auto-organizados, Morín (1994) aclara que:

Por el contrario, otro es el caso con la máquina viviente (auto-organizada). Sus componentes son muy poco confiables: son moléculas que se degradan muy rápidamente, y todos los órganos están, evidentemente, constituidos por esas moléculas; al mismo tiempo, vemos que en un organismo las moléculas, como las células, mueren y se renuevan, a tal punto que un organismo permanece idéntico así mismo, aunque todos sus constituyentes se hayan renovado (p. 55)

Desde lo anterior, las universidades al actuar con personas que le dan vida institucional, para su adecuada marcha requieren brindarles la oportunidad para que se auto-organicen en procura de que cumplan exitosamente sus funciones sustantivas. En el cumplimiento de sus fines, estas instituciones también pueden cambiar, potenciar o crear unidades internas muy similares a las moléculas y órganos que se renuevan en los seres vivientes, aspecto que relativamente tampoco les hace cambiar la sustancialidad e identidad de su comportamiento final.

Desde la teoría de la auto-organización, mientras las universidades tengan más autonomía, estarán menos aisladas de su ambiente. Es más, estas instituciones de una u otra forma, al identificarse con las necesidades sentidas de su entorno social, al sintetizar y representar la expresión cultural del mismo, estarán en mayor intercambio eco-ambiental, aspecto que les hará más vigorosas aún.

Los modelos pedagógicos y quizá ampliamente hablando los modelos educativos, no deben considerar la especialización o súper especialización descontextualizadas, ya que esta resulta también des-intelectualizada, la preocupación está por solucionar problemas simples, para lo que se requerirá docentes también simples, súper especializados, desarticulados de las demás ciencias y técnicas, así como de las consecuencias de aplicación de su estrecho conocimiento. “Los desarrollos disciplinarios de las ciencias no han aportado solamente las ventajas de la división del trabajo; también han aportado los inconvenientes de la super especialización, la separación y parcelación del saber (...) El mismo proceso está en marcha en el acceso a las nuevas

tecnologías de comunicación entre los países ricos y los países pobres.” (Morin, 1999, p.57)

En una entrevista concedida a Nelson Vallejo, quien le indaga sobre la exclusión del sujeto-pensante del diálogo social y político, del diálogo científico y filosófico, le pregunta. “¿Qué puede hacer el pensamiento complejo contra esa usurpación, esa manipulación y esa alienación del sujeto-pensante?”, Morin (1986), responde:

Por desgracia, creo que mientras no se arraigue, el pensamiento complejo no puede hacer gran cosa. Si se le desarrolla y se le extiende, será, en cierto modo, el antídoto contra esa parcelación, esa compartimentación, esa irresponsabilización y, hay que decirlo: esa cretinización. Pero, de qué vale un poquito de antídoto contra un mal tan extendido? Qué vale un kilo de arroz para toda la población hambrienta de Burundi? (s.p.)

De este modo, una estrategia de implementación del currículo, tampoco debe pasar por poseer docentes súper especializados que no dan razón del conjunto de prácticas de los profesionales que está contribuyendo a formar, peor aún de las que ejercen profesiones afines. Aunque el problema se da en todas las carreras, las debilidades de esta formación descontextualizada, es más notoria en la formación de medicina, cuando al paciente le suministran medicamentos con repercusiones peligrosas para otros sistemas u órganos de su cuerpo. En esta línea, los modelos de organización curricular preverán el aprendizaje basado en problemas que por su naturaleza exijan la concurrencia de juntas de profesores en las que se enseñe a actuar global y asociativamente.

4. No debe haber el bachillerato internacional, unilateralmente asumido, ello es sometimiento a la simpleza del pensamiento occidental, de la formación de los sistemas económicos que campean y dominan hoy al mundo, es mejor un bachillerato planetario, donde el estudiante a más de aprender ciencias específicas, construya respuestas a preguntas como: “¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos? ¿Qué hacemos? ¿Dónde estamos? ¿Qué es la realidad? ¿Qué es el mundo? Si empezamos por esas preguntas, si empezamos por interrogar el ser humano sobre sí-mismo, descubrimos que somos un ser físico, biológico, psicológico, social” (Morin 1986, s.p.); y, agregamos. Que se

sepa de los problemas sociales, ambientales, de violencia, entre otros, de carácter mundial.

Además actualmente, con el desarrollo de las comunicaciones y la tecnología en general, el planeta se ha vuelto pequeño e interdependiente, con virtudes y riesgos (Armas nucleares, SIDA, alteración de la biósfera, etc). La diferencia entre ricos y pobres es cada vez más pronunciada y, de ella se derivan otras que aparecen como religiosas, regionales, culturales, etcétera. Por todo ello es necesario que el estudiante y las personas en general accedan a su cabal comprensión.

5. Un modelo de organización curricular puede estructurarse con diferentes formas pedagógicas (disciplinas, cursos, seminarios talleres, laboratorios, proyectos integradores, módulos por objetos de transformación, etcétera), lo importante es que todos estos elementos conformen un sistema, el mismo que mediante la inclusión de adecuadas estrategias de ejecución posibiliten su articulación con su medio ambiente y los otros sistemas: educativos, productivos, políticos, sociales, culturales, entre otros. Un sistema según Morin (1994) “es una asociación combinada de elementos diferentes” (p. 41); y, puede convertirse en modelo si es que se estructura y organiza desde una realidad concreta y su función no cae en aspectos totalizadores ni burocráticos.

Más adelante Morin (1994, p. 42) pondera al sistema señalando que su virtud es:

- a. haber puesto en el centro de la teoría, con la noción de sistema, no una unidad elemental discreta, sino una unidad compleja, un «todo» que no se reduce a la «suma» de sus partes constitutivas;
- b. haber concebido la noción de sistema, no como una noción «real», ni como una noción puramente formal, sino como una noción ambigua o fantasma;
- c. situarse en un nivel transdisciplinario que permite concebir, al mismo tiempo, tanto la unidad como la diferenciación de las ciencias, no solamente según la naturaleza material de su objeto, sino también según los tipos y las complejidades de los fenómenos de asociación/organización.

Por lo anterior, es justo que en el lenguaje educativo al referirse a los planes de estudio, se considere y se estructure a estos como sistemas, ahora lo más importante es que se defina estrategias para que los mismos operen como tales. Aquí habrá que propiciar la interacción de las diferentes formas pedagógicas que lo integran y las metodologías previstas para su operatividad. También es necesario actualizar los perfiles de docentes, estudiantes y directivos, la infraestructura disponible, las tics para su ejecución, los convenios y más redes que se establezcan para su puesta en marcha, entre otros.

6. El currículo no debe organizarse para que el estudiante entre otros, maneje solamente el llamado pensamiento lógico, como se difunde actualmente por parte varios administradores de la educación, sino para que avance hasta niveles más amplios y profundos que son los que exige la solución de problemas de la vida y del ejercicio profesional en particular. Como reivindica Solana J. L. (2 011). “Y las llamadas otras o nuevas lógicas no son una vía para privar de rigor a la lógica clásica y al pensamiento, sino todo lo contrario: un modo de ganar rigor en el tratamiento de aspectos excluidos o desconsiderados por la lógica clásica aristotélica,...” (p.8).

Desde estos avances explicativos queda desmentida la intención de la teoría conductista de pretender medir los coeficientes de inteligencia (CI) a través de los test. Al pretender hacerlo, se choca con realidades que la llevan a errores exorbitantes manifiestos hoy en plena era digital, es el caso de afirmar que en las últimas décadas los jóvenes estarían disminuyendo su inteligencia. Para la neuropsicóloga Possin (2018), profesora del Centro de Memoria y Envejecimiento de la Universidad de California, en san Francisco, la inteligencia “es una práctica multifactorial que representa tu habilidad mental para sobrevivir en la sociedad. De allí que sea muy complicado medirla con un test de IQ”. Por lo tanto, no es que se esté disminuyendo la inteligencia, lo que ocurre es que las formas de “medirla” no caben en la era digital.

7. Morin (1999) dice que “La Historia es un complejo de orden, de desorden y de organización. Obedece a determinismos y azares donde surgen sin cesar el «ruido y el furor». Tiene siempre dos caras opuestas: civilización y barbarie, creación y destrucción, génesis y muerte” (p. 41). Ante esto,

creemos que el currículo debe incorporar parte de la incertidumbre en su seno. Independientemente que este filósofo tenga razón, si embargo lo incierto, lo nuevo, lo impredecible, acompañan a las certezas, son parte de la posibilidad.

Morin (1999) afirma que “En efecto hay dos vías para enfrentar la incertidumbre de la acción. La primera es la plena conciencia de la apuesta que conlleva la decisión; la segunda el recurso de la estrategia.”(p. 45). En ese contexto, el estudiante tiene que saber la variabilidad de su futuro que le espera y debe prepararse para ello. Si es el caso del estudiante universitario, este debe saber que la ocupación en la carrera que estudia es una posibilidad, que de no presentarse debe estar preparado para trasladar información y metodologías de lo que estudia a nuevas opciones de trabajo, a nuevos escenarios, áreas incluso profesiones.

Además, el currículo debe procurar contenidos relacionados con conocimientos de la realidad socio-política en la que se desenvuelven las profesiones; así como, hábitos de adaptabilidad, estudio y actualización constantes ya que el ejercicio y desenvolvimiento adulto no está escrito ni reglamentado.

8. Al plantearse que la educación debe reemplazar al pensamiento lineal, simplificador²⁴, por el complejo, de carácter recursivo, como parte de la formación profesional se invita a seleccionar estrategias y unidades de formación que propicien aquello. Lo que a nuestro entender sería el trabajo con problemas de la realidad, con lo cual se acerca a lo que otros autores llaman la cognición situada. Ello posibilita articular contenidos que en los currículos tradicionales están separados, buscar la unidad y no la separación, el mismo Morín (2004) recuerda las palabras de Eráclito “Unid lo que es complejo con lo que no lo es, lo concordante con lo discordante, lo que está en armonía y lo que está en desacuerdo” (p. 20). Esta unidad en el currículo solo es posible introduciendo como estrategia el aprender haciendo allí donde están los problemas y tratar de abordarlos y explicarlos inter y transdisciplinariamente.

De este modo, los problemas serán explicados y asumidos integralmente, esto es, si bien desde connotaciones matemáticas, biofísicas, sociales,

24 La simplificación es la disyunción entre entidades separadas y cerradas, la reducción a un elemento simple, la expulsión de lo que no entra en el esquema lineal. (Morin, 2004, p. 35)

culturales, entre otras; pero también desde los saberes, creencias, creatividades y eticidades de la comunidad. Desde la complejidad, se reflexiona que así como están las cosas (desarticuladas), se ha reducido al conocimiento que une al espíritu y al objeto “Bien al objeto físico (empirismo), bien al espíritu humano (idealismo), bien a la realidad social (sociologismo). Así, la relación sujeto/objeto es disociada, apoderándose la ciencia del objeto, la filosofía del sujeto”. (Morín, 2004, p. 31). En los siete saberes para la educación del futuro, se recalca un aspecto importante y que ha sido tomado de las leyes del materialismo dialéctico. “El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si éstas se separaran las unas de las otras, y ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo”. (Morin 1996, p.15)

9. Desde lo anterior, a nivel universitario, se justifica ubicar en el currículo los módulos por objetos de transformación o problemas de la realidad (basados en las teorías de Piaget), ya que estos allí integrados, posibilitan el trabajo inter y transdisciplinario, donde a nuestro entender se cubre el vacío que dejan las disciplinas, puesto que en la solución de un problema que compete a los profesionales, no solo se requiere el uso del conocimiento racional científico, sino que entran otras facetas o capacidades de la mente, del hablar conmigo mismo, con los demás, lo que conlleva a: la creatividad, la intuición, la tradición, lo cultural, esto es, el principio del tercio. Morin E. (1986, s.p.) dice “Para mi el tercio incluso es una transgresión lógica necesaria, inseparable del principio dialógico. Esto significa que el mismo conlleva su propio antagonismo, su propia multiplicidad: yo soy no soy. Cuando digo, por ejemplo, “hablo” el yo habla como sujeto consciente de sí”. Todo esto es posible cuando en el transcurso de la formación profesional se atiende problemas en los que se integran personas del contexto relacionadas con él, así como estudiantes y docentes.
10. El currículo si bien debe considerar los contenidos porque ellos servirán de base para la solución de los problemas pertinentes al ejercicio profesional, son también importantes las estrategias que se considera para abordarlos, de ellas es lo que más aprende el alumno.

Morin (1999), ponderando las estrategias señala:

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero desde el momento en que se establece una modificación de las condiciones exteriores el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. (p.45)

Allí, en este mundo de interdependencias, deben preverse entre otros los conectores y con ellos las redes de conectividad que se establece para su aprensión. Es más, el método no puede separarse del objeto que se estudia mediado por la dialógica, o como lo sostiene el marxismo, por la praxis.

11. En las universidades se debe crear sistemas adaptativos complejos con capacidad para adquirir y procesar información. En sus inicios esta labor la deberían desempeñar las unidades de vinculación con la colectividad, las mismas que en coordinación con las de investigación deben desarrollar actividades para poseer un banco de información y que brinde asesoría y ayuda para la generación y operatividad de proyectos, y actividades de vinculación requeridas por los currículos, incluidas las pasantías. Ello garantizará el establecimiento de redes de trabajo académico y servicio. Además, estas unidades, harán de nodos que facilitan las comunicaciones en las redes de conectividad académica. Según Gell-Mann, (Citado por Solana J. L., 2011) “la existencia de sistemas adaptativos complejos es posible por la prevalencia de condiciones intermedias entre orden y desorden, entre regularidad y aleatoriedad” (p.15).

De esta manera, no solo que se cumplirá lo que desde el pensamiento complejo se delinea, esto es el diálogo entre las disciplinas que se estudia, los saberes de la comunidad y la solución de problemas del entorno, sino que, se hará posible que el futuro profesional alcance una formación cercana a su realidad. “...el pensar/conocer complejo se basa en un circuito dialógico entre los principios de la ciencia clásica y los principios complejizadores, por lo que exige siempre el retorno a la correcta y plena puesta en práctica de ambos.” (Solana J. L., 2011, p.16)

12. Un aspecto a tomar en cuenta, es el referido a la introducción de la *duda* como estrategia para propender al conocimiento, si bien esto ya lo planteó en la antigüedad Sócrates (470-4000 a.c.), en la modernidad Descartes (1596-1650) con su duda metódica, ahora lo retoma el pensamiento complejo de Morin (2004), quien para distanciarse de sus antecesores dice que: “La duda cartesiana estaba segura de sí misma. Nuestra duda de sí misma; descubre la imposibilidad de hacer tabla rasa y buscar la verdad en las ciencias” (p. 28). Esto lleva a que en el tratamiento de los contenidos no se presente la información al estudiante como verdades acabadas, sino como algo que está en construcción, que admite seguir profundizando en su estudio. Además, desde el trabajo didáctico, frente a tal o cual contenido, no será la interpretación del docente la que se imponga, sino la que los estudiantes definan colectivamente, en donde desde luego, también se incluye la opinión del docente; y, que luego se valore en la praxis

4.3. La evaluación educativa desde el lente del pensamiento complejo

1. Así como están hoy las prácticas educativas, la cultura de la evaluación, se ha transformado en cultura de la imposición, del miedo, del arrebato y ello despersonaliza, crea resistencias, que sumada a otras puede provocar revoluciones. Morin (1999) previene que “Las sociedades domestican a los individuos por los mitos y las ideas, las cuales domestican a la vez a las sociedades y los individuos, pero los individuos podrían recíprocamente domesticar sus ideas al mismo tiempo que podrían controlar la sociedad que los controla” (p. 10). Si es así, lo que vale en forma urgente, es que los actores educativos comprendamos el legado de estas prácticas, el destino y propósitos desde quienes las modelan y ejecutan, para desde los espacios de relativa autonomía que cada uno y en colectivo se posee, incorporar los cambios necesarios para no solo cambiar la evaluación educativa, sino, a la propia educación ya que ambas son interdependientes; y, desde ella aportar al control de los controladores.
2. La evaluación: Institucional, de los aprendizajes, de las carreras, o del docente, no debe basarse en paradigmas deterministas, el asumir que si no se evidencia teneres de uno u otro tipo, ya no se alcanza la decantada calidad, sobre todo, cuando estos teneres o indicadores no son producto de análisis teóricos, epistemológicos y culturales realizados y acordados

por los propios actores. Si bien algunos datos serán importantes, ellos solo deben servir para provocar el diálogo entre los sujetos directos e indirectos de los procesos educativos, pero no para tomar decisiones.

En relación a ello, Morin (1999), dentro de la argumentación dada a los siete saberes para la educación del futuro, recalca que:

Al determinismo de los paradigmas y modelos explicativos, se asocia el determinismo de las convicciones y creencias que, cuando reina en una sociedad impone a todos y a cada uno la fuerza imperativa de lo sagrado, la fuerza normalizadora del dogma, la fuerza prohibitiva del tabú. Las doctrinas e ideologías dominantes disponen igualmente de la fuerza imperativa que anuncia la evidencia a los convencidos y a la fuerza coercitiva que suscita el miedo inhibitorio a los otros. (p. 9)

En la actualidad, se requiere analizar y tomar conciencia de cuáles son los paradigmas implícitos o explícitos en los que se basan las diversas prácticas de evaluación educativa, para sobre ellos entablar los debates necesarios que finalmente arrojen luces para que los nuevos tomadores de decisiones incorporen los cambios que ameriten.

3. Los modelos que prevén criterios e indicadores de evaluación, antes de establecer su objeto y sus instancias mediadoras ya definen los instrumentos, recortan la realidad reducen el sentido ético, social y cultural de una praxis educativa. A las Instituciones evaluadas con estos modelos se les está quitando su otra parte, el resto de sí, aquello que siendo parte del objeto y sus articulaciones contextuales son de importancia tanto para sus actores como para quienes interactúan con sus servicios, aspecto que finalmente provoca enormes consecuencias. “Reducir el conocimiento de lo complejo al de uno de sus elementos, considerado como el más significativo, tiene consecuencias peores en ética que en estudios de física.” (Morin 1999, p. 50)
4. Un proceso de evaluación que pretende ser científico y útil a los cambios requeridos, no necesariamente debe ser cuantificable; o si lo es, debe estar plenamente articulado con lo cualificable o servir a este último. No se trata de rechazar lo cuantificable, sino de incluirlo en lo cualificable, de sacarlo de ese orden perfecto que pretende para que

así brinde información válida posibilitadora de comprensiones. Morin en la introducción al pensamiento complejo (1994) recalca que “La matematización y la formalización han desintegrado, más y más, a los seres y a los existentes por considerar realidades nada más que a las fórmulas y a las ecuaciones que gobiernan a las entidades cuantificadas”. (p.30). El problema se agrava cuando en las prácticas evaluativas se pretende medir al conocimiento, aspecto que no es posible, como se ha argumentado en otros escritos (Merino, 2014)

5. Concomitante con el punto 4 del acápite anterior, para la evaluación de una carrera, no debe definirse y valorar criterios en relación con que si esta posee o no docentes especializados o con nivel de PhD en determinado segmento del conocimiento, pues es preferible que estos tengan un amplio conocimiento y experiencia de la profesión, y del campo en el que imparte sus clases, en vez de una parcela de ella, es mejor el docente intelectual, el hombre culto, antes que el especialista sin contexto.

Lo que hoy debiera significar «ser culto» no es permanecer encerrado en la propia especialización ni satisfacerse con ideas genéricas nunca sometidas a examen crítico porque no son conectables a conocimientos particulares y concretos. Es ser capaz de situar las informaciones y los saberes en el contexto que ilustra su sentido; es ser capaz de situarlos en la realidad global de la que forman parte, es ser capaz de ejercer un pensamiento que, como decía Pascal, alimenta los conocimientos de las partes con los conocimientos del todo, y los conocimientos del todo con los conocimientos de las partes (Morin E. 1986, s.p.)

Es más, el PhD, dará razón de la lógica de la investigación en el plano de la ciencia simplificada, cuando de lo que se trata es de propender profesionales con lógicas amplias del ejercicio profesional. “Todo neófito que entra en la investigación ve cómo se le impone la mayor renuncia al conocimiento (...). Se le integra en un equipo especializado, y en esta expresión el término fuerte es <<especialista>> y no <<equipo>>”. (Morín 2004, p. 25). Mientras más nos adentramos en el pensamiento especializado, se tiene menor posibilidad de atender problemas que son cada vez más complejos y globales.

6. Un aspecto que deberá valorarse en las carreras y en los profesionales en particular, es el referido a la capacidad demostrada para solucionar problemas de su entorno. Quizá esto será más importante que haber alcanzado publicaciones en revistas indexadas, las mismas que muchas veces podrán satisfacer estereotipos del investigador o de los tecnócratas que administran las revistas, más no el anhelo de las poblaciones donde se corresponde la carrera.

Morín en su gran obra de *El Método*, tratando de demostrar la pequeñez del concepto actual de la ciencia, el mismo que no es ni absoluto ni eterno dice “Sin embargo, en el seno de la Institución científica reina la más anticientífica de las ilusiones: considerar como absoluto y eterno los caracteres de la ciencia que son los más dependientes de la organización tecnocrática de la sociedad”. (Morín 2004, p. 30)

7. Por lo anterior, la evaluación debe servir para conocer, reflexionar, comprometerse y ser cada vez mejores, como personas, insitucionalmente y para la sociedad. Debe ser un control mutuo entre la comunidad, servir al crecimiento personal y no al conformismo, la etiqueta, a la categoría, peor para la persecución. Debe practicarse con la menor normalización posible ya que “bajo el conformismo cognitivo hay mucho más que conformismo. Hay un imprinting cultural, huella matricial que inscribe a fondo el conformismo y, hay una normalización que elimina lo que ha de discutirse”. (Morin 1999, p.10)
8. La evaluación debe propender a la auto-observación. En relación a esto Morin (1999) señala: “Debemos comprender que, en la búsqueda de la verdad, las actividades auto-observadas deben ser inseparables de las actividades observadoras, las autocríticas inseparables de las críticas, los procesos reflexivos inseparables de los procesos de objetivación” (p. 12), Así, no habría los llamados tipos de evaluación, ni siquiera la evaluación externa que solo provoca miedo e imposición.
9. Considerando el fundamento del numeral 3 del acápite anterior, las prácticas de evaluación de las instituciones educativas, no deben venir de lo externo, sino desde una estrategia de auto-organización, aspecto que posibilitará un mayor crecimiento institucional.

En síntesis, el pensamiento complejo expresado por uno de sus más grandes exponentes, da algunas pautas para la educación formal, seguramente en gran parte de los casos imposible de aplicarse dados los intereses de quienes dirigen los países, sin embargo se constituirán en metas a conseguir o podrán ser parte de un proyecto político amplio asumido por sectores progresistas con posibilidad de ponerlos en práctica dese los meso y micropoderes.

Bibliografía citada

- Althusser, Louis (1968). *La revolución teórica de Marx*. México. Ed. Siglo XXI
- _____ (1989). “*Ideología y aparatos ideológicos de Estado (Notas para una investigación)*”, en *la Filosofía como arma de la revolución*, México, 18ª edición, Siglo XXI.
- Ánderson, Perry (2000). Los orígenes de la postmodernidad. Traducción de Luis Andrés Bredlow. Barcelona-España. Ed. Anagrama.
- Ashley Woodward (s.a.). Jean Francois Lyotard (1924-1998). Australia. Internet Encyclopedia of philosophy Recuperado de: <http://www.iep.utm.edu/lyotard/>
- Barragán, Valeria. (Julio de 2001). *Semanario Tiempos del Mundo*, año 6, n° 29.
- Bachelard, Gastón (1985). *El Nuevo espíritu científico*. México, D.F. Ed. Nueva imagen
- Bernal César (2011). *Metodología de la investigación*. México, Ed. Litografía, Ingramex, S.A.
- Burlatsky, et al. (1981). *Materialism Dialéctico*. Moscú. Ed. Progreso
- Candioti, Miguel (2010). *Karl Marx o la subjetividad práctica como fundamento*. Barcelona. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado de: http://www.ub.edu/demoment/jornadasfp2010/comunicaciones_pdf/candiotimayol-miguel_karlarxolasubjetividadpracticacomofund.pdf
- Cueva, Agustín (1979). *Análisis dialéctico y revolución social*. En: *La filosofía y las revoluciones sociales* (México: Grijalbo). Pp. 9-22.
- _____ (1988). *La teoría marxista*. Ecuador. Planeta.
- De Ípola, E- y M Castells. (1984). *Práctica epistemológica y ciencias sociales*. México, Universidad Autónoma de Sinaloa.

Díaz, B. Ángel (1991). *Los orígenes de la problemática curricular*. Antología, Vol. I, UNAM-México.

Durkheim, Emilio (1990). *Educación y sociología*. Barcelona-España, Ed. Península.

_____ (sf.). La educación como fenómeno social. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/19_05text.pdf

ECUADOR, MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Guía Metodológica para el reordenamiento de la oferta educativa*. Autoevaluación Institucional. Quito-Ecuador.

Frenette, N. (1989). *Las Teorías funcionalistas de las clases sociales*. Sociología e ideología burguesa. España. Ed. Siglo XXI, 3ª edición.

Fucuyama, Francis (1992). *El fin de la historia y del último hombre*. (Traducido por: Planeta), Barcelona-España.

García Guillermo (1996). *La educación como práctica social*. En: Aspectos sociales de la docencia. Universidad Nacional de Loja, Ecuador. Centro de estudios de Postgrado. Compilado por Bravo Luis, et al.

Giner, Salvador (1984). *La acción social. Ensayos metodológicos*. Ed. Península-Barcelona-España.

Giroux, Henry (1983). La nueva sociología de la educación. Teorías de la reproducción y la resistencia: Un análisis crítico. Miami University. Ohio. Publicado originalmente en Harvard Education Review, N° 3, 1983, Traducción de Marcela Marzode, Buenos Aires. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Grau, R, Claudia (1998). *Paradigmas de investigación en educación especial*. Valencia, Promolibro, Cap. III. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/INVESTIGACION/PARADIGMAS%20DE%20INVESTIGACION>

Hopenhayn, Martín (2005). El debate postmoderno y la dimensión cultural del desarrollo. Santiago de Chile, ILPES.

- Jurgen Schuldt (1998). *Globalización.: Mito y realidad*. Ecuador, Quito. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales, Ed. TRAMASOCIAL.
- Karsten Kruger (2006). El concepto de 'sociedad del conocimiento' España, Universidad de Barcelona. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol XI, n° 683.
- Larrea Elizabeth. (2013). *El currículo de la educación superior desde la complejidad sistémica*. Consejo de Educación Superior. Quito-Ecuador.
- Lechner, Norbert (2005). *Democracia y modernidad. Ese desencanto llamado postmoderno*. Chile, Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Marx, Carlos (1983). *El Capital*. Prólogo a la primera edición. La Habana-Cuba. Tomo I. 4ª ed. Pueblo y educación.
- Marx, C. y E. Federico (1981). *La sagrada familia*. Madrid. Ed. FARESO
- _____ (1979). *Ideología alemana*. Cali-Colombia. Andreus. pp. 20-26
- Merino A. Wilman (2014). *Investigación de la evaluación educativa ecuatoriana*. Loja- Ecuador : Offset-Grafimundo.
- Morin, Edgar (1982). *Ciencia con Conciencia. Por un paradigma de complejidad*. Multidiversidad Mundo real. Recuperado el 27 de septiembre/2015, de: <http://olimpiadedefilosofiaunt.files.wordpress.com/2012/02/morin-1982-ciencia-con-conciencia.pdf>
- _____ (1986). *El pensamiento complejo: antídoto para pensamientos únicos*. Entrevista realizada por N Vallejo G. in *La Méthode*, vol. 4, Les Idées, p. 238 Recuperado el 17 de septiembre, de: http://www.avizora.com/publicaciones/reportajes_y_entrevistas/textos/edgar_morin_entrevista_0047.htm.
- _____ (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado el 20 de octubre /2015 de: http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/MorinEdgar_Introduccion-al-pensamiento-complejo_Parte1.pdf

- _____ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización, de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Traducido por Mercedes Vallejo-Gómez y Françoise Girard. Recuperado el 12 de octubre del 2015, de: <http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/MarcoConceptual/PensamientoComplejoTransdisciplinario/lossietesaberesnecesariosparalaedudelfuturo.pdf>
- _____ (2004). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza. Multidiversidad Mundo Real*, Recuperado el 28 de diciembre/2015, de: <http://www.edgarmorin.org/descarga-el-metodo-i-edgar-morin.html>
- Nassif, Rosa (2011). *¿Es posible conocer la realidad?*. Argentina. Buenos Aires. Ed. Gráfica Lourdes, Cineo
- Norris, Christopher (1998). *¿Qué le ocurre a la postmodernidad? La teoría crítica y los límites de la filosofía* (Traducido de Michel Angsta Edit.). Madrid, Ed. Tecnos.
- Núñez, Orlando (1996). *La insurrección de la conciencia*. Managua-Nicaragua. Ed. CIPRES
- Pansza, Margarita (1997). *Fundamentos de la didáctica*, México, Publicaciones UNAM
- Parsons, Talcott (1968). *La estructura de la acción social*. Tomo II, traducido por Juan José Caballero. Madrid, Ed. Gaudarrama.
- Parsons, Talcott (s. f.). *El Sistema Social*. Recuperado de: <http://teoriasuno.files.wordpress.com/2013/08/el-sistema-social-talcott-parsons.pdf>
- Pérez R., y Gallegos, R. (2001). *Corrientes constructivistas*. De los mapas conceptuales a las teorías de la transformación intelectual. Colombia. Ed. Mesa redonda.
- Possin Katherine (2018). La inteligencia disminuye. Tomado de la página de Yahoo, el 17 de junio del 2018.

- Reascos, Nelson (1999). *La ciencia y la investigación*. Loja- Ecuador, Cuadernos del PROMADER, CEPOSTG, Universidad Nacional de Loja, n° 3, Ed. Gráficas COSMOS.
- Rodríguez, Azucena (1994). Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. México. UNAM, Revista: Perfiles educativos N° 63, (enero-marzo 1994).
- Rodríguez, Oscar (29 de noviembre de 2001). Una globalización solidaria es el Reto de Latinoamérica en el siglo XXI. Semanario Tiempos del Mundo, año 6, N° 48 (263), p.C23.
- Salamón Magdalena (1980). Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. UNAM- México. Revista Perfiles Educativos N° 8 (Abril-junio 1980, CISE, Pp. 3-24
- Sánchez V. Adolfo (1980). *Filosofía de la praxis*. Obras completas. México. Ed. Grijalbo
- Solana R. José L. (2011). El pensamiento complejo de Edgar Morín. Críticas, incomprensiones y revisiones necesarias. Universidad de Jaén, Área de Antropología Social. Gazeta de Antropología, 2011, 27 (1), artículo 09 · <http://hdl.handle.net/10481/15241>. Versión HTML, PDF. Recuperado el 20 de noviembre/2015, de: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=1325>
- Sternin, Abram (1989). *Acerca del trabajo de V. I. Lenin "Materialismo y empiriocriticismo"*. Moscú. Ed. Progreso
- Talízina, Nina (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú. Ed : Progreso
- Tsetung, Mao (1975). *Cinco Tesis filosóficas. Sobre la práctica*. Pekin, Ediciones en lenguas extranjeras.
- Weber, Max (1984). *La acción social-ensayos metodológicos*. Barcelona-España. Ed. Península.



unl

Universidad
Nacional
de Loja

ISBN-13: 978-9978-355-85-5



9 789978 355855