

• • • •

ARTICULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA A TRAVÉS DEL PROGRAMA DE ASIGNATURA:

la construcción de
las Áreas Educativas
en el Sistema Educativo
de El Salvador

investigador

Pedro Ticas

Articulación entre educación básica y media a través del programa de asignatura: la construcción de las Áreas Educativas en el Sistema Educativo de El Salvador

Pedro Ticas



Primera Edición

Universidad Pedagógica de El Salvador

"Dr. Luis Alonso Aparicio"

371.1

T55a

slv

Ticas, Pedro

Articulación entre educación básica y media a través del programa de asignatura [recurso electrónico] : la construcción de las áreas educativas en el sistema educativo de El Salvador / Pedro Ticas.- -1a. Ed.-San Salvador, Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio", 2022.

1 recurso electrónico, <94 p. : il. ; 20 cm.>

Datos electrónicos <1 archivo, formato pdf, 5.4 mb>

<http://www.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/index.php?search=1>

ISBN 978-99923-30-95-1 <e-book, pdf>

1. Filosofía de la educación. 2. Educación básica-Investigaciones 3. Educación media-investigaciones. I. Título

Ing. Luis Mario Aparicio, **Rector**

Mtro. Manuel Ernesto Aparicio, **Vicerrector de Investigación e Internacionalización**

Dr. Heriberto Erquicia, **Director del Centro de Investigación**

Mtra. Cecilia Aparicio de Rodríguez, **Secretaría Ejecutiva**

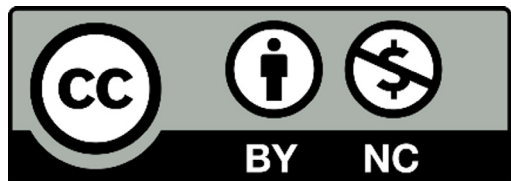
Ing. Oscar Durán Vizcarra, **Vicerrector Académico**

Lcda. Ligia Corpeño, **Vicerrectora Administrativa**

Corrección de estilo: Jenny Lisbeth Lozano Parra

Diagramación: El Hormiguero

ISBN 978-99923-30-95-1 (e-book)



Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio"

25 avenida Norte y diagonal Dr. Arturo Romero

(503) 2205-8100

www.pedagogica.edu.sv

info@pedagogica.edu.sv

Hecho el depósito que exige la ley.

Nota introdutoria indispensable para el lector

Nota introductoria
indispensable para el lector.

El trabajo que ahora presento constituye una de las síntesis teóricas y prácticas construida a través del tiempo, espacio y población.

Desde el año 2005 propuse el concepto de Mapa Educativo Nacional y a partir de ese trabajo, he expuesto su configuración a través de diversos libros publicados por la Universidad Pedagógica de El Salvador, en distintos años a saber:

- 1) Mapa Educativo Nacional, 2005, ISBN 978-99961-0-205-9
- 2) La educación en El Salvador: praxis y pensamiento en el Siglo XXI, 2009, ISBN 978-99923-30-18-0
- 3) Atlas de la Educación en El Salvador: un estudio de aproximación cuantitativa, 2014, ISBN 978-99923-30-46-3
- 4) La gestión educativa salvadoreña: una propuesta hermenéutica desde la antropología etnográfica en educación inicial, parvularia, básica y media, 2015, ISBN 978-99923-30-51-7
- 5) Metodología para la investigación en el aula desde los programas de asignaturas: una propuesta para educación básica, media y superior, 2015, ISBN 978-99923-30-47-0
- 6) De la práctica docente a la práctica educativa salvadoreña, 2016, ISBN 978-99923-30-56-2
- 7) Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, Antropología de la educación: aportes de la etnografía, Volumen 1, 2018, ISBN 978-99923-30-62-3
- 8) Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, La construcción del sistema educativo de El Salvador. Articulación entre educación básica y educación media: propuesta y aplicación, Volumen 2, 2019, ISBN 978-99923-30-67-8
- 9) Plan Educativo Nacional

Son pues todos mis libros anteriormente señalados, mis propuestas teóricas, metodológicas y empíricas del trabajo realizado en más de 3, 987 escuelas de las 6,025 públicas y privadas existentes en el país durante 22 años de trabajo teórico y de campo, las que dieron lugar a mi penúltimo trabajo titulado Plan Educativo Nacional tomado por el Presidente Nayib Bukele como parte de su Plan de Gobierno para su periodo de gobierno 2019-2024.

ÍNDICE

Nota introductoria indispensable para el lector	4	Cómo se resuelve lo teórico y lo empírico	36
Algunos datos del autor	7	La construcción teórica-empírica de la articulación entre educación básica y media	42
Principios generales	11	Articulación entre educación básica, media y superior: elementos esenciales de las Áreas Educativas	65
Prefacio	11	La articulación a través del programa de asignatura	65
CAPÍTULO I:	13	La articulación del Sistema Educativo	68
Elementos de contexto e introducción a la articulación	13	La tecnología y su uso en educación: la confusión entre el instrumento y el conocimiento	70
Introducción	13	La globalización en la regionalización educativa	75
a) La construcción del mapa educativo: elementos epistémicos	15	Globalización y regionalización en las Áreas Educativas	76
b) La razón epistemológica en la construcción del mapa	16	Multi-pluri-interculturalidad en la enseñanza escolarizada desde el territorio: la trilogía familia-comunidad-escuela	78
c) La construcción de la articulación entre educación básica y media en las Áreas Educativas	24	Reseña sobre la educación nacional	80
Articulación educación básica con media a través del Programa de Asignatura: la noción de articulación	25	El Saber en la enseñanza	82
Qué es el Programa de Asignatura	25	La enseñanza en la trilogía familia-comunidad-escuela	84
Articulación entre mapa educativo, área educativa y plan de estudios para construir el sistema educativo	35	Consideraciones aproximativas al estado de las ciencias y la enseñanza en El Salvador	85
a) El asunto del programa de asignatura	28	Bibliografía	91
b) La estructura del programa de asignatura	31		
c) La condición de estructura	32		
d) La construcción de las particularidades y singularidades territoriales	33		
Capítulo II:	36		
La construcción de la articulación desde lo teórico y lo empírico	36		

La articulación

Es un proceso gnoseológico, pedagógico, teórico, epistémico y empírico que permite unir al sistema en virtud de sus propios elementos y con respeto a la independencia de estos, empero, para que la articulación pueda generarse, debe ser sobre la igualdad de sus elementos; de lo contrario, las partes no se articulan, simplemente se unen, pero totalmente independientes. Consta entonces, en la definición que propongo, que solo se articula lo que es igual, lo que deriva del mismo elemento, lo cual solo puede existir si consideramos el Todo de forma holística y la Particularidad y Singularidad de forma concreta.

(Pedro Ticas)

ALGUNOS DATOS DEL AUTOR

Pedro Ticas, antropólogo, es un investigador que ha escrito varios libros publicados en México y El Salvador. Es autor de más de 193 artículos sobre seguridad ciudadana, niñez y adolescencia, medios de comunicación, cultura, educación, salud y medioambiente, economía, política, sistema penal juvenil, maras, indígenas, urbanismo, políticas públicas, niños de la calle, agricultura e historia, publicados en periódicos y revistas académicas en México, Europa, Estados Unidos, Chile, Canadá, Reino Unido y El Salvador. Miembro de Comité de Arbitraje Internacional-Revista Digital Educare, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Jurado Premio Nacional de Cultura 2010 -Secretaría de Cultura- Gobierno de El Salvador. Jurado Premio de Cultura "Lcda. Antonia Portillo de Galindo" 2016 -Centro Cultural Salvadoreño-. Miembro Comité de Arbitraje Internacional III Congreso de Extensión: Universidad Nacional dialogando en territorios-Concepto y políticas de extensión 2018-2028 -Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Investigador Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.

Citado en Google Académico (<https://scholar.google.es/citations?user=PI6E4FUAAAAJ&hl=es>). Algunas obras y artículos también han sido citadas en diversas tesis doctorales (universidad de Princeton, Miami, Sydney-Australia, East China Normal University, Ohio, Los Ángeles), así como en libros, revistas especializadas e investigaciones en México, Chile, Argentina, Grecia, Finlandia, Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, Canadá, China, Brasil, Venezuela, Colombia, Ecuador, Dinamarca, El Salvador.

Autor único del Plan Educativo Nacional de El Salvador- Plan Cuscatlán, Periodo presidente Nayib Bukele 2019-2024.

En 2010, su artículo titulado "Protección civil, dependencia y arcaísmo político" fue utilizado íntegramente en la propuesta de Reforma del Artículo 4º. De la Ley General de Protección Civil de México, presentada el 28 de septiembre de 2010 y aprobada por la Honorable Cámara de Diputados el 22 de febrero de 2011 en la LXI Legislatura, Palacio Legislativo, México, D.F.

De igual forma, algunos de sus artículos han sido publicados en revistas especializadas y arbitradas de manera impresa y por internet en la Universidad de Nacional Autónoma de México, Editorial Fondo de Cultura Económica, Universidad de Miami, Universidad de Los Ángeles. Asimismo, sus trabajos han sido tomados por distintos organismos e instituciones gubernamentales y privados, nacionales e internacionales tales como Corte Suprema de Justicia de El Salvador, AECID-España, OEA, FUSADES, INCAE, Revista Criminalística-México, Revista Cubana de Ciencias Informáticas -Universidad de las Ciencias Informáticas- Cuba, Journal of Sport for Development- Canadá, Revista Científica virtual-Red de Capacitación del Ministerio Público Iberoamericano (RECAMPI) -Caracas, Venezuela-, Monitor.Upeace.org, entre otras.

En universidades como Harvard, Yale, Stanford, Princeton, Pittsburg, Cambridge, Illinois, Wisconsin, Indiana, Arizona, Universitat Oberta de Catalunya, Columbia, Brigham Young University,

Temple University, Barcelona, Universidad de Toronto-Canadá, Universidad de Salamanca, Universidad de Gotemburgo -Suecia-, University of Glasgow -Escocia-, De Monfort University -Reino Unido-, Unitec (Laureate International universities), University of Thessaly -Greece-, Bard College, buena parte de sus libros son referidos en internet, así como en librerías en distintos países tales como Alemania, Reino Unido, Suecia, España, Unión Europea, Guatemala, Grecia, Estados Unidos, Republica Dominicana.

En el mismo sentido, algunos de sus libros han sido puestos en internet, en bibliotecas de la Unión Europea, Biblioteca Nacional de Alemania, ICTP (Centro Internacional de Teoría Física -Italia-), Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Hispánica -Gobierno de España, Biblioteca Regional de Madrid, (sudoc. abes), Library of Congress, Biblioteca Universitat de Valencia-España, San Francisco Public Library, Berkeley Library -University of California, ProQuest -Michigan, Estados Unidos-, Journal of Applied Sport Psychology-London, Agence bibliographique de l'enseignement supérieur -Francia-, Bibliotheque de documentation internationale contemporaine -París-, Francia, Centre de recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació-Universitat de Barcelona, The UC San Diego Library Catalog, UCLA Library, VIAF, y distintas librerías en línea (All Bookstores, Amazon, nowbook.ru, World Public Library, HATHI TRUST-Digital Library, libreroonline, AbeBooks.de, WorldCatIdentities, ebook-dl.co, Glooge Books, Hawiilibrary.com, encyclo.co.uk, SAGE journals, Catalogo en línea Koha, the full wiki, webcache.gooleusercontent.com, entre otras).

En Internet, los libros como Apuntes sobre historia nacional: historia y actualidad y Prolegómeno de una antropología educativa salvadoreña han alcanzado su quinta edición; a su vez, obras como Cambios culturales, economía y migración en Intibucá, La Unión y Situación de vulnerabilidad de los jóvenes frente al fenómeno de la violencia: un acercamiento metodológico llevan cuatro ediciones. Por otra parte, ya se ha publicado en su tercera edición, libros como Tipos y formas de violencia en El Salvador: el caso de La Unión, municipios de Conchagua, Pasaquina, San Alejo y La Unión, Antropología salvadoreña de la educación inicial. Y libros como Atlas de la educación en El Salvador: un estudio de aproximación cuantitativa y El Salvador: educación, migración y medio ambiente para el siglo XXI alcanzaron su segunda edición. Presencia indígena en El Salvador y La educación en El Salvador: praxis y pensamiento en el siglo XXI, Universidad Pedagógica de El Salvador, en su primera edición (<http://worldcat.org/identities/lccn-no2006038665/>)

Su página electrónica www.drpedroticas.es.tl ocupa el puesto 18.750 en el mundo entre los 30 millones de dominios. Una clasificación de números bajos significa que este sitio web recibe muchos visitantes <https://webstatsdomain.org/d/www.drpedroticas.es.tl>, siendo visitada predominantemente desde México, Colombia, Argentina, España, India, Pakistán, Venezuela, Brasil, Ecuador, Perú.

Ha impartido Conferencias sobre Economía, Educación, Cultura y Medio Ambiente en sectores campesinos, indígenas y urbanos en coloquios universitarios en Latinoamérica, Estados Unidos, Europa y África.

Entre sus trabajos se encuentran los siguientes libros:

- El método de la observancia epistémica: enseñanza y aprendizaje en educación básica, media y superior presencial, semipresencial y virtual desde el territorio. Teoría y método de la enseñanza en Ciencias Naturales a través del programa de asignatura en educación superior, 2022.
- Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, Volumen 2 La construcción del sistema educativo de El Salvador. Articulación entre educación básica y educación media: propuesta y aplicación, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2019
- Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en educación superior, Epistemología, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2019
- Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, Volumen 1 Antropología de la educación: aportes de la etnografía, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018
- Epistemología de las generaciones: una propuesta metodológica para su abordaje en educación, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017

De la práctica docente a la práctica educativa salvadoreña: epistemología de la gestión educativa, migración y familia en Centros Escolares de Tercer Ciclo, Departamento de Cabañas, (Coordinador) Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio- Ministerio de Educación-Instituto Especializado de Nivel superior-ANSP, 2017.

La Gestión Educativa Salvadoreña: una propuesta hermenéutica desde la antropología etnográfica en educación inicial, parvularia, básica y media, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2016.

Atlas de la educación en El Salvador: una aproximación cuantitativa (Coordinador), Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador- Universidad Gerardo Barrios, El Salvador. 2015.

Metodología para la investigación en el Aula desde los Programas de Asignatura. Una propuesta para Educación Básica, Media y Superior, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2015.

Mapa Educativo Nacional, Doc.-ISBN 978-99961-0-205-9, El Salvador, 2013.

Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias: el caso salvadoreño. Consideraciones antropológicas, Ed. Auprides, El Salvador, 2013.

Principales estrategias del Plan Nacional de Alfabetización (alcances y limitaciones del Programa Nacional de Alfabetización. Primera aproximación. Estudio de casos), Ed. Consejo de Educación de Adultos de América Latina CEAAL-CIAZO, El Salvador, 2011.

Antropología salvadoreña de la educación inicial, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2010.

La educación en El Salvador: Praxis y pensamiento praxis y pensamiento en el siglo XXI, Universidad Pedagógica de El Salvador, 2009.

Guía metodológica para investigaciones institucionales y escolarizadas, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2008.

Tipos y Formas de violencia en El Salvador: el caso de La Unión, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2007.

Prolegómeno de una antropología educativa salvadoreña, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2007.

Apuntes sobre Historia Nacional (Historia y Actualidad), Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2005.

Jóvenes en proceso de inserción social: una aproximación socioantropológica, Ed. Corte Suprema de Justicia de El Salvador- Universidad Pedagógica de El Salvador, 2003.

Condición sociocultural y jurídica de menores en conflicto con la ley, Región Oriental, Ed. Corte Suprema de Justicia de El Salvador, 2001.

El Salvador: Sociedad y estado, Ed. Co-Latino, El Salvador, 1999.

Campesinos en El Salvador: economía, migración y narrativa, Ed. Universidad Tecnológica-UTEC, El Salvador, 1999.

Sociedad y menor infractor, Ed. Corte Suprema de Justicia de El Salvador, 1998.

El Salvador Maya, (ensayo) Ed. UTEC, El Salvador, 1998.

Cambios culturales, economía y migración en Intipucá, La Unión, Ed. UTEC, El Salvador, 1998.

El estado nacional: grupos étnicos de El Salvador, Vol. II, Ed. UTEC, El Salvador, 1998.

Trabajo rural infantil en Chalatenango, Ed. UTEC-PDDH, El Salvador, 1997.

Maras juveniles en El Salvador, Ed. UTEC, El Salvador, 1997.

El estado nacional: grupos étnicos de El Salvador, Vol. I, Ed. UTEC, 1997.

Discutir la cultura nacional (comp), Ed. UTEC, El Salvador, 1996.

Presencia indígena en El Salvador, Ed. Praxis, México, D.F., 1993.

PRINCIPIOS GENERALES

La Universidad Pedagógica Dr. Luis Alonso Aparicio comprende que los temas de la educación en general y de educación superior en particular, hoy en día no pertenecen únicamente a la esfera de lo nacional, en realidad, su carácter supranacional los convierte en unidad y opuesto de lo multinacional. La globalización y regionalización, con carácter predominantemente económico, obligan a intelectuales, académicos e investigadores a la articulación de procesos de investigación con temas afines y definitivamente necesarios para el conocimiento compartido tanto en el ámbito académico como social.

Pero el mundo complejo de la educación escolarizada y no escolarizada en cualquiera de sus niveles académicos y no académicos obliga a una revisión holística, pero también concreta de todos los elementos que conforman la dinámica permanente de las sociedades, esto obedece a la indisoluble articulación que se halla entre las esferas de la vida humana (salud, vivienda, ecosistema, economía, política, etc.) y la educación como constructo epistémico

que rige la transformación del hacer en saber. Precisamente en la articulación de todos esos elementos que hacen posible la existencia de la vida humana, los procesos educativos se tornan más complejos tanto en forma como contenido. Forma y contenido se resuelven desde las particularidades y singularidades territoriales, en las cuales, la educación escolar y no escolar se unen a través de las diversas esferas de la vida de la población.

“Hoy en día, en el plano epistemológico discutimos sobre tres tipos de verdades: las empíricas que se formulan por la observación y verificación (Ciencias Naturales, Ciencia Educativa, Ciencias Económicas y Ciencias Sociales), las Formales basadas en la coherencia interna de los enunciados (Lógica y Matemáticas), y las Existenciales o de Sentido (a las que se llega por los métodos hermenéuticos y fenomenológicos)¹, independientemente de sus propios alcances o limitaciones, las tres son indispensables para comprender lo que significa el conocimiento humano”².

¹ LATAPI SARRE, PABLO, Homo educandos: antropología filosófica de la educación: OCTAVI FULLAT Puebla, Universidad Iberoamericana/Universidad Pedagógica Nacional (Lupus Magíster), 2004, 148 pp. Perfiles educativos, 2005, vol.27, no.108, p.114-116. ISSN 0185-2698.

² Ibídem

PREFACIO

Como señalo más adelante, el concepto de articulación entre educación básica y educación media, a través del programa de asignatura, no se resuelve solo en este trabajo. Reúne una serie de escritos que por más de 20 años he realizado a partir del trabajo de campo directo en más de 3,987 centros educativos de los 6,025³ existentes en el país. La observancia y trabajo in situ ha sido acompañado de la verificación, contrastación, comprobación y refutación que durante esos años he desarrollado en las escuelas públicas rurales y urbanas en el país.

La articulación entre educación básica y media no es únicamente un asunto de orden mecánico de niveles escolares, constituye en realidad una construcción sistémica de la enseñanza y aprendizaje escolarizado. Así pues, la escolarización no representa la única forma de enseñar y aprender. Esta responde únicamente a la organización oficial de lo que se enseña y se aprende. En esas circunstancias, la educación oficial básica y media supondrían la existencia de un sistema que permite niveles de ascensión en el conocimiento, transformando el conocimiento

vulgar o común en conocimiento científico. Pero resulta que también la construcción de la ciencia no solo figura en las disposiciones o modelos oficiales de escolarización. La ciencia es una construcción más holística, epistémica que requiere de muchos más elementos de intervención gnoseológica, ontológica, axiológica, etc., y que, por su condición holística, se halla sujeta al escrutinio constante de la realidad.

Expuesto entonces que el problema del saber, mediante la enseñanza y aprendizaje escolarizado oficial, apenas constituye una de sus formas y que, por tanto, la construcción de la ciencia no se haya atrapada, adjudicada únicamente a la educación escolarizada, el siguiente punto a tratar se halla dirigido a identificar si en realidad existe un sistema escolar que rebase la condición mecanicista a la que históricamente se ha sujetado en este país, es decir, a creer que el sistema existe por el simple hecho de contar con distintos niveles escolares y, en consecuencia, referirse al sistema de manera unilineal y automática.

³ Observatorio Mined 2018. p.6

Capítulo I.

Elementos
de contexto e
introducción a la
articulación.



INTRODUCCIÓN

Ha sido mi labor por más de 20 años, la construcción epistémica, holística, hermenéutica y ontológica de lo que en todos mis trabajos he llamado “Sistema educativo de El Salvador”. Recientemente, en Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador, Volumen 1 y 2, 2017-2018, abordé de manera precisa las definiciones teóricas, metodológicas, filosóficas y empíricas que me llevan a fundamentar mi tesis que en este país, el sistema educativo se construye a partir de cada una de las particularidades y singularidades territoriales en las que existe cada escuela, es decir, en cada espacio geográfico, cultural, social, ideológico, lingüístico, político e histórico en donde se halla cada escuela se constituye un sistema educativo. No es pues la lógica de la teoría de sistemas aplicada a la realidad nacional en el sentido que desde dicha teoría, cada escuela constituiría un subsistema del sistema; por el contrario, debido a la ausencia histórica de dicho sistema macro y en apego a la realidad nacional, cada escuela constituye un sistema, esto se debe a que el

sistema nacional educativo, al menos hasta hoy, no presenta signos claros de existencia, de hecho, su continuo estado de eventualidad, temporalidad, circunstancialidad y carencia de definición teleológica hacen que el llamado sistema nacional educativo en realidad sea la expresión fortuita, inconsistente de múltiples ocurrencias de quienes la diseñan y ejercen el control y poder administrativo central.

En los trabajos que antes cito, me ocupé de diferenciar el sistema educativo en El Salvador del sistema educativo de El Salvador. Expuse que las razones de las diferencias entre ambos no son semánticas, sino que, a cada una de ellas pertenecen múltiples elementos de contenido, método y práctica que marcan notablemente su diferencia. Sistema educativo en El Salvador nos indica una condición de supeditación, fragilidad y vulnerabilidad frente a lo externo, la noción que revela la aplicación de cualquier ocurrencia o condicionamiento externo a la realidad educativa salvadoreña, entendiendo dicho condicionamiento en el sentido financiero, logístico, tecnológico, práctico, técnico y operativo. Así pues, la educación en El Salvador se halla más dependiente de las voluntades, ocurrencias o voluntariedades de quienes determinan las anteriores condiciones, convirtiendo el panorama educativo escolarizado en una esfera volátil, sin rumbo, circunstancial sin pensamiento propio y sin futuro propio. Dentro de esas condiciones figuran, sin lugar a duda modelos, prácticas, metodologías, teorías, filosofía, mecanismos y procedimientos que muy poco o nada tienen que ver con la realidad histórica de las escuelas distribuidas en todo el país. Ciertamente es que, el concepto de mundo, el proyecto de vida de la población es tan disímil como disímiles son los lugares, territorios y población en la que se realizan. En tal sentido, suponer la pertinencia de un sistema educativo

en El Salvador solo respalda la idea de formarse para pensar desde lo ajeno, lo que no coincide con la producción material e intelectual que el país requiere.

Desde esa línea, el concepto de sistema educativo de El Salvador que desde hace algunos años construyo, comprende una ruta de método organizada en tres grandes categorías epistémicas: a) la construcción del mapa educativo, b) La construcción de la articulación entre educación básica y media en las Áreas Educativas y c) la construcción de las particularidades y singularidades territoriales. Las tres se articulan y desarrollan simultánea y sincrónicamente de tal forma que el método que propongo no se halla organizado por pasos o momentos, sino, fundamentalmente por procesos concatenados.

Debo aclarar que el inciso (b) indicado en el párrafo anterior, no implica que la construcción de todo el sistema educativo esté definida únicamente por la articulación entre educación básica y media. El sistema se halla construido desde educación inicial hasta superior. Así que entonces, he tomado los niveles escolares de básica y media como los esenciales para la formación psicosocial, socioafectiva, psicomotora y lingüística de los estudiantes en virtud de su desarrollo académico, pero también humano. De igual forma no significa que, incluso, desde la gestación, los seres humanos recibimos información y desde la primera formación cerebral, comenzamos a recibir una cantidad de estímulos, sensaciones, emociones, conductas y comportamientos que posteriormente se reproducen durante nuestro proceso de formación embrionaria. Empero de lo que acontece en nuestro proceso de formación biológico, se gestan otra cantidad de elementos de orden biopsicosocial indeterminados durante

toda nuestra vida. Y, sucede que, en la esfera de los niveles educativos escolarizados, la educación básica y media resultan sustanciales para la orientación, personalidad, perspectiva e inicio del proyecto de vida de los individuos.

a) La construcción del mapa educativo: elementos epistémicos

En distintos trabajos he señalado que esa construcción epistémica del sistema educativo no puede regirse por disposiciones políticas y administrativas, quizás, esas figuran como elemento necesario de la administración del Estado, pero el régimen de construcción de lo educativo no puede reducirse a dichas disposiciones. La universalidad de la educación no consiste en la globalización de la misma. Dos razones me parecen esenciales: primero, porque

esa globalización resulta ser unidireccional desde y para los propósitos de las sociedades que disponen de cómo, quiénes, y de qué manera habrá de integrarse otras sociedades y, segundo, porque la universalidad de la educación se halla en las particularidades y singularidades históricas, culturales, sociales, étnicas y territoriales de cada sociedad con respecto a otras y en sí mismas. Una vez establecido el hecho que son esas particularidades y singularidades las que hacen posible el concepto de universalidad educativa, acudo de manera inmediata al primer elemento que me parece sustancial para comprender las formas y caminos que debo tomar para sustentar ese concepto de universalidad. Para ello, me valgo en primer término del concepto de método. Y es que resulta que, sin la intervención del método, muy poco puedo argumentar de la posición teórica. Al respecto, Hegel nos dice que:

[...] el método es el alma y la sustancia, y cualquier cosa es concebida y conocida en su verdad sólo cuando está totalmente sometida al método; éste es el método propio de cada cosa, porque su actividad es el concepto. Esto es también el más verdadero sentido de su universalidad; según la universalidad de la reflexión el método se considera sólo como el método para todo; pero, según la universalidad de la idea es tanto la manera del conocer, la manera del concepto que se conoce a sí mismo de modo subjetivo, como la manera objetiva, o más bien la sustancialidad de las cosas —es decir, de los conceptos, al aparecer primeramente a la representación y a la reflexión como otros [...] ⁴.

Vemos entonces que la universalidad supera su condición de reflexión y contrariamente se establece como idea, es decir, como la sustancia misma del fenómeno. Y, es que lo fenomenológico, al menos en apariencia, puede resultar ser también la misma universalidad si permitimos que nos llene su subjetividad; en

cambio, si transformamos la subjetividad en objetividad mediante la captura y conformación de la idea, esto es, como esencia, podremos encontrar con más facilidad su concreción, la concreción de la universalidad que se abstrae del todo y se adquiere mejor representación en nuestros sentidos. Pues son esas mismas

⁴ Hegel, G.W.F., ibíd. Ciencia de la Lógica. Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo. Pr: Rodolfo Mondolfo. Madrid: Ediciones Solar, 1982. Cit. en: Ticas, Pedro, Epistemología de las generaciones: Una propuesta metodológica para su abordaje en educación, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017. pp.-95-97

representaciones las que adoptan la forma de particularidad y singularidad, es decir, de la concreción que representan y que conducen al estudio, conocimiento y encuentro con su realidad, con múltiples realidades que se construyen en cada espacio educativo, en este caso, en cada espacio territorial.

Interesa sobremanera el conocimiento holístico de esas representaciones (particularidad-singularidad), de esa manera garantizamos su constante vigilancia. Y es que, “la vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos [...] la familiaridad con el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo [...]”⁵. Dice Bachelard que “nada se da, todo se construye”⁶, de manera pues que el conocimiento se convierte en una necesidad precisa, oportuna, pero a la vez, demanda uno o muchos procesos de construcción porque en “el conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es

inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás lo que podría creerse, sino siempre lo que debiera haberse pensado. El pensamiento empírico es claro, inmediato, cuando ha sido bien montado el aparejo de las razones”⁷.

a) La razón epistemológica en la construcción del mapa

Tantas son las formas de exponer el concepto de mapa educativo como tanto es válido el concepto de construcción epistémica. Su definición lo anticipa: la construcción. Esa construcción no se resuelve en muchos intentos teóricos y empíricos, más bien, es una constante. Siempre he señalado que su sincronía deviene de las condiciones de la realidad inmediata, la que se halla establecida por lo histórico, cultural, social, familiar, comunitario, económico y político que constituyen las formas identitarias de la población. Es pues esa diversidad lo que hace posible la existencia de las razones epistemológicas. Sobre este punto traigo a cuenta las siguientes citas que me parecen oportunas:

La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe el conocerlos (p.16). Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. La noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación. En uno y otro caso, este estudio no es cómodo. La historia, por principio, es en efecto hostil a todo juicio normativo. Sin embargo, si se quiere juzgar la eficacia de un pensamiento, hay que colocarse en un punto de vista normativo. Todo lo que se encuentra en la historia del pensamiento científico, dista mucho de servir efectivamente a la evolución de

⁵ Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C., El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos, México, Siglo XXI, 1986, p. 27

⁶ Bachelard, G., Epistemología, Barcelona, Anagrama, 1989, p. 189

⁷ Bachelard, G., Ibídem. p.15

este pensamiento...El epistemólogo debe, pues, seleccionar los documentos recogidos por el historiador. Debe juzgarlos desde el punto de vista de la razón y hasta de la razón evolucionada (p.19). Es, pues, el esfuerzo de racionalidad y de construcción el que debe atraer la atención del epistemólogo. El historiador de la ciencia debe tomar las ideas como hechos. El epistemólogo debe tomar los hechos como ideas, insertándolas en un sistema de pensamientos.

Un hecho mal interpretado por una época, sigue siendo un hecho para el historiador. Según el epistemólogo es un obstáculo, un contrapensamiento (p.20), así pues⁸:

- 1 En la formación de un espíritu científico, el primer obstáculo es la experiencia básica, es la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica, que, ésta sí, es necesariamente un elemento integrante del espíritu científico (p.27)
2. Nada ha retardado más el progreso del conocimiento científico que la falsa doctrina de lo general que ha reinado desde Aristóteles a Bacon inclusive, y que aún permanece, para tantos espíritus, como una doctrina fundamental del saber. Oíd a los filósofos hablar entre ellos de la ciencia (66). La pedagogía se nos ofrece para comprobar la inercia del pensamiento que acaba de satisfacerse con el acuerdo verbal de las definiciones (p. 68)
3. Lo que es verdad para lo grande debe ser verdadero para lo pequeño e inversamente. Frente a la menor dualidad se sospecha un error. Esta exigencia de unidad plantea una cantidad de falsos problemas (p.103)
4. El obstáculo sustancialista, como todos los obstáculos epistemológicos, es polimorfo. Se compone de la reunión de las intuiciones más alejadas y hasta las más opuestas. Por una tendencia casi natural, el espíritu pre-científico centra sobre un objeto todos los conocimientos en los que ese objeto desempeñe un papel, sin preocuparse por las jerarquías de los papeles empíricos. Une directamente a la sustancia las distintas cualidades, ya sea una cualidad profunda como una cualidad superficial, ya sea una cualidad manifiesta como una cualidad oculta. Podría sin embargo distinguirse un sustancialismo de lo oculto, un sustancialismo de lo íntimo, un sustancialismo de la cualidad evidente. Pero, una vez más, tales distinciones conducirían a olvidar el carácter vago e infinitamente tolerante de la sustancialización; conducirían a descuidar ese movimiento epistemológico que va alternativamente del interior al exterior de las sustancias, prevaleciéndose de la experiencia exterior evidente, pero alojando la crítica en las profundidades de la intimidad (p.115)

⁸ Las palabras en negrillas son mías con el propósito de establecer articulación entre las citas tomadas del autor

5. Un conocimiento objetivo inmediato, por el hecho mismo de ser cualitativo, es necesariamente falaz. Aporta un error que ha de rectificarse. Carga fatalmente al objeto con impresiones subjetivas; habrá, pues, que descargar el conocimiento objetivo; habrá que psicoanalizarlo. Un conocimiento inmediato es, en principio, subjetivo. Apropiándose de la realidad como de un bien, proporciona certidumbres prematuras que traban, más que ayudan, al conocimiento objetivo. ...La magnitud no es objetiva automáticamente y es suficiente apartarse de los objetos usuales para dar cabida a las determinaciones geométricas más bizarras, a las determinaciones cuantitativas más fantásticas. (p.248). El exceso de precisión, en el reino de la cantidad, corresponde muy exactamente al exceso de lo pintoresco, en el reino de la cualidad. La precisión numérica es frecuentemente un motín de cifras, como lo pintoresco es, para hablar como Baudelaire, "un motín de detalles". Puede verse en ella uno de los signos más claros de un espíritu no científico en el instante mismo en que ese espíritu pretende la objetividad científica. En efecto, una de las exigencias primordiales del espíritu científico, es que la precisión de una medida debe referirse constantemente a la sensibilidad del método de medida y que ha de tener en cuenta naturalmente las condiciones de permanencia del objeto medido. Medir exactamente un objeto fugaz o indeterminado, medir exactamente un objeto fijo y bien determinado con un instrumento grosero, he ahí dos tipos de ocupación vana que la disciplina científica rechaza de inmediato. En este problema de la medida, aparentemente tan pobre, puede captarse también el divorcio entre el pensamiento del realista y el pensamiento del científico. El realista toma en seguida el objeto particular en el hueco de la mano. Lo describe y lo mide por lo que posee. Agota su medida hasta el último decimal, como un notario cuenta una fortuna hasta el último centavo. En cambio, el científico se aproxima a este objeto primitivamente mal definido. Luego se apresta a medirlo. Discute las condiciones de su estudio; determina la sensibilidad y el alcance de sus instrumentos. Finalmente, más que al objeto de su medida, el científico describe el método de medida. El objeto medido ya no es sino un grado particular de la aproximación del método de medida. El científico cree más en el realismo de la medida que en la realidad del objeto. El objeto puede entonces variar de naturaleza cuando cambia el grado de aproximación. Pretender agotar de golpe la determinación cuantitativa, es dejar escapar las relaciones del objeto. Cuanto más numerosas son las relaciones del objeto con otros objetos, tanto más instructivo es su estudio. Pero en cuanto las relaciones son numerosas, ellas están sometidas a interferencias y de pronto la búsqueda discursiva de las aproximaciones se convierte en una necesidad metodológica. Entonces la

⁹ Bachelard, Gastón, La formación del espíritu científico, Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Siglos XXI editores, México, 2000.

objetividad se afirma como método discursivo, más acá de la medida, y no más allá de la medida, como intuición directa de un objeto. Hay que reflexionar para medir y no medir para reflexionar. Si se quisiera hacer una metafísica de los métodos de medida, habría que dirigirse al criticismo y no al realismo. Más veamos al espíritu pre-científico precipitarse en lo real y afirmarse en precisiones excepcionales. Pueden hacerse estas observaciones ya en la experiencia pedagógica cotidiana, ya en la historia de la ciencia, ya en la práctica de ciertas ciencias nacientes. (pp.250-251)⁹

He dicho antes que propongo el concepto de Sistema Educativo de El Salvador como resultado de la concatenación de tres componentes: a) la construcción del mapa educativo, b) la construcción de las Áreas Educativas y c) la construcción de las particularidades y singularidades territoriales, los cuales, no solo se explican en el orden de lo macro sino también de lo micro. Precisamente, para que cada uno de ellos logre su cometido, me valgo de procesos epistémicos concretos, pero a la vez abstractos. Busco con ello satisfacer la idea que cada uno de esos componentes constituyen ---para su propia calidad ontológica--- una parte del todo y que esa parte del todo se constituye en un sistema en sí misma, aunque en el orden de lo global, cada una de ella pueda significar un subsistema o microsistema del sistema.

Al asignar tal denominación a cada uno de esos componentes (que en adelante también refiero como partes), debo retomar el concepto de "sistema y subsistema" porque a decir verdad y de acuerdo con lo que sostengo, cada uno de ellos posee sus particularidades y singularidades de configuración en el territorio. Así que entonces, recojo una serie de elementos de orden teórico que me permiten referenciar dichos componentes con el único propósito de envolver el objeto de estudio y de trabajo que ahora me interesa: la articulación entre educación básica y media a través del programa

de asignatura. Debo, anteponer, para efectos de ser más explícito, que esa articulación constituye una de las múltiples y disímiles formas de lograr la organización del sistema, pero también sin la cual no puede lograrse dicho propósito dado que su articulación no está referida únicamente a la forma (derivación temática de los contenidos de cada Unidad en el programa de asignatura), sino, fundamentalmente, a lo que considero su esencia (la aceptación que cada articulación de cada asignatura constituye un sistema en sí mismo y que su acción como tal, se halla revelada a través del desarrollo de las temáticas --información--- que le corresponde a cada tema).

Explico estos dos conceptos como preámbulo al desarrollo de los conceptos de sistema y subsistema en la articulación de los que más adelante me ocupo porque, en esencia, sostengo que el sistema de articulación no está determinado por la vinculación entre las asignaturas per se, sino por el conocimiento ascendente que se configura en cada nivel de escolaridad superior. Pero para explicar mejor este sistema de articulación propongo dos conceptos a saber: la forma y la esencia.

Llamo forma a lo que, desde el sentido común, habría de parecer como la organización elemental y subsecuente de temáticas entre los programas de asignatura para lograr una articulación. Ciertamente es que, sin duda representa una articulación, pero

no significa que esa articulación corresponda a la creación de un sistema y menos aún, a la acción de ese sistema para que exista como tal. Por ejemplo, la asignatura de Ciencias Sociales de Noveno Grado de Educación Básica (Ver Imagen 1)¹⁰, en su Unidad 2 tiene como temas: La historia mundial y sus periodos (Edad Antigua, Media, Moderna, Contemporánea); en tanto, en esa misma asignatura en Primer Año de Bachillerato (Ver Imagen 2)¹¹, Unidad 2 "Historia reciente de El Salvador" tiene como tema: organización económica, política y social en El Salvador durante el periodo que comprende 1900-1931. Como vemos, las temáticas indican al menos una aproximación derivada

y subsecuente, en este caso, probablemente pasar de la historia económica mundial (de lo general) a la salvadoreña (lo particular). Así pues, la forma a la que aduzco, está representada en esa organización de método de lo general a lo particular, es decir, en la formulación de un proceso de conocimiento de lo abstracto a lo concreto en el cual se generan volúmenes de información que conducen al conocimiento universal, pero también particular de la temática. Ese proceso de conocimiento lo encontramos en cualquier esfera de la vida, no es menester único de la educación escolar. Sucede tanto en la formación para la producción intelectual como material.

¹⁰ Mined. En: <https://www.mined.gob.sv/index.php/descargas/send/869-programas-de-estudio-para-tercer-ciclo-de-educacion-basica/5526-estudios-sociales-y-civica-tercer-ciclo-0> (p.71)

¹¹ Ibídem. En: <https://www.mined.gob.sv/index.php/descargas/send/866-programa-de-estudio-de-educacion-media/5499-estudios-sociales-y-civica-media-0> (p.21)

Imagen 1. (9°. Grado)

Objetivo

UNIDAD 2

HISTORIA DEL MUNDO

✓ *Analizar críticamente diferentes períodos del desarrollo histórico de la humanidad, advirtiendo sus características, formas de organización político-social, tensiones y conflictos, esfuerzos por preservar la paz mundial y la producción artística que los refleja; con la finalidad de construir una visión general del escenario internacional que favorezca la comprensión crítica de los hechos del presente y la aspiración de una sociedad pacífica y equitativa a nivel mundial.*

Tiempo probable: 46 horas clase

CONTENIDOS			INDICADORES DE LOGRO
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	
<ul style="list-style-type: none"> ■ La Historia Mundial y sus períodos. <ul style="list-style-type: none"> - Edad antigua. - Edad Media. - Edad Moderna - Edad Contemporánea. ■ La expansión europea a nivel mundial: <ul style="list-style-type: none"> - Expansionismos imperiales y mercado mundial. - La formación de los estados nacionales ■ La Ilustración y el impacto de la Revolución Francesa. <ul style="list-style-type: none"> - La Ilustración o la fe en la razón humana. - Revolución francesa como símbolo histórico de cambios políticos y sociales modernos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Caracterización y comparación de los diferentes períodos de la historia mundial y deducción de conclusiones. ■ Ubicar en un mapa mundi la expansión europea y explicar sus características y consecuencias. ■ Construcción de mapas conceptuales sobre la Ilustración y la Revolución Francesa y análisis de su trascendencia en los cambios políticos y sociales modernos. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Valora las diferencias existentes en cada período histórico hasta el momento actual. ■ Interés y criticidad ante la trascendencia del expansionismo europeo. ■ Interés en la Ilustración y la Revolución Francesa, y en sus repercusiones en Europa y el mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> 2.1 Caracteriza y compara los diferentes períodos de la historia mundial, deduciendo conclusiones sobre su evolución hasta nuestros días. 2.2 Explica con criticidad las características y consecuencias de la expansión europea y la ubica en un mapamundi. 2.3 Relaciona con interés las principales ideas y acontecimientos de la Ilustración y la Revolución Francesa por medio de mapas conceptuales. 2.4 Expresa con precisión la influencia de la Revolución Francesa en la política mundial.

Imagen 2. (1er. Año bachillerato)

Objetivo

✓ *Analizar el proceso histórico político de El Salvador durante el siglo XX e inicios del siglo XXI, considerando sus efectos en la actualidad, mediante la investigación, la discusión y la reflexión crítica para fortalecer la comprensión de su realidad y la participación ciudadana en una sociedad democrática.*

UNIDAD 2

HISTORIA POLÍTICA RECIENTE DE EL SALVADOR

Tiempo probable: 80 horas clase

CONTENIDOS			INDICADORES DE LOGRO
CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES	
<ul style="list-style-type: none"> Organización económica, política y social en El Salvador durante el periodo que comprende 1,900 - 1,931. Eventos relevantes durante la presidencia del General Maximiliano Hernández Martínez. 1,932 - 1,944. 	<ul style="list-style-type: none"> Investigación del desarrollo de la organización económica, política, administrativa y social en EL Salvador durante el periodo 1,900 - 1,931. Caracterización del gobierno del General Maximiliano Hernández Martínez explicando su influencia en la historia de El Salvador. Investiga y contrasta información de diferentes fuentes que caracterizan la insurrección campesina de 1,932. 	<ul style="list-style-type: none"> Reflexión crítica sobre la organización económica, política administrativa y social como parte fundamental en la historia nacional. Objetividad al caracterizar el gobierno del General Maximiliano Hernández Martínez. Imparcialidad al contrastar la información y generar conclusiones sobre la insurrección campesina. 	<p>2.1 Investiga y presenta resultados ordenadamente y con criticidad sobre la organización económica, política, administrativa y social que presentó El Salvador en el periodo 1,900 - 1,931.</p> <p>2.2 Caracteriza con objetividad el gobierno del General Maximiliano Hernández Martínez explicando su influencia en la historia de El Salvador.</p> <p>2.3 Presenta un informe sobre la insurrección campesina de 1,932 contrastando diferentes fuentes bibliográficas y manifestando imparcialidad en sus conclusiones.</p>

Por su parte, siguiendo el ejemplo anterior, llamo esencia a lo que acontece con esa información recibida del cumplimiento del proceso de la forma, esto es, que cada articulación de cada asignatura constituye en sí mismo el sistema porque es esa articulación, lo que pone en marcha la acción del sistema, el cual, como veremos más adelante, no existe sin la acción. Pero entonces también conviene explicar que tanto forma como esencia deben ser expresión y configuración sincrónica de la articulación, si falta una de ellas, muy difícilmente obtendremos un sistema y menos aún, su articulación. Pero ¿cómo puede faltar uno de ellos y desde qué circunstancia puede suceder? Al respecto he

señalado que el sistema para que exista como tal, requiere inevitablemente de la acción, es esta última la que le genera el carácter concreto, la idea realizada, materializada, concatenada. Pero puede suceder que, en el afán de cumplir con acciones desprendidas del sistema, esas acciones correspondan más al orden del efímero y que, cuando se halle en esa circunstancia, su existencia dependerá únicamente del tiempo y condiciones que la generan, es decir, de las circunstancias volátiles que pueden generar una acción pero que no le proveen el fundamento histórico, diacrónico y sincrónico que le garantice su permanencia.

Me refiero a que la articulación como sistema no consiste en poner en marcha un orden cronológico de información (temáticas subsecuentes y ascendentes según el año escolar en los que se desarrolla) sino, fundamentalmente, vista la articulación como la expresión del conocimiento concatenado, holístico y particular que crean, generan y producen pensamiento abstracto y concreto. He dicho antes que lo que llamo esencia consiste en la aceptación que cada articulación de cada asignatura otorga al sistema y que, una vez resuelta la articulación entre las asignaturas, el sistema logra su realización a través de la acción revelada en cada temática –información– que le corresponde a cada tema. Pero el asunto no termina allí. También he dicho que el sistema sin acción no es sistema; por tanto, cada tema se convierte en una expresión de la acción. Esta condición pone en mayor grado de dificultad la realización del sistema debido a que, si las asignaturas se hallan articuladas, esto implica la profundización sobre las mismas y, en consecuencia, el diseño de planes de estudios total y absolutamente orientados a la especialidad o campo de conocimiento en el que se forma. Contrariamente, un plan de estudios difuso y predominantemente menos específico solo deja como resultado una basta y compleja variedad de datos sin que esto signifique dominio filosófico, histórico, teórico, metodológico y empírico de lo aprendido.

Los planes de estudio, entonces, deben ser sincrónicos a las poblaciones estudiantiles. Pero su sincronía no depende únicamente del tiempo, del momento cronológico; en lo sustancial, su sincronía debe estar apegada al grupo poblacional, es decir, a los elementos étnicos, culturales, históricos de los grupos etarios que la conforman. La pluriculturalidad y multiétnicidad además de constituirse como términos que definen una condición de la

población, constituyen en sí mismas la garantía de su propia sobrevivencia y subsistencia cultural, ideológica, étnica y material. Desde esta concepción propia, también agregó que el plan de estudios debe comprender una visión holística, territorial y fundamentalmente humana. El plan de estudios resulta ser una respuesta holística pero también particular a la sociedad en la que se realiza. Su forma y contenido deben diseñarse de acuerdo con esa sociedad porque, en efecto, su condición sistémica (forma) y su conocimiento (esencia) alcanza su mayor expresión en virtud del diseño de la sociedad en su conjunto. No es pues una condición mecánica de conocimientos aventurados o análogos al resto de las sociedades con historias y conformaciones sociales diferentes. La condición análoga solo figura en cuanto el conocimiento universal debe ser similar, es decir, la información que se ofrece en los diversos planes de estudio en todas las sociedades adquieren desarrollan cierto tipo de información común, pero eso es solo una condición de cultura universal. El conocimiento provisto a través del sistema de un plan de estudios se obliga a la particularidad y singularidad de su forma y esencia en función de su propia sociedad.

En ese tenor de la particularidad y singularidad que requiere y que garantiza su funcionalidad social, he propuesto que los planes de estudio, además de su forma y esencia de conocimiento de cultura universal, deben responder, en primer término, al estado en el que se halla su medio inmediato, población, cultura, economía, política, infraestructura tanto de su propio territorio como de aquel en el cual habrá de insertarse para la producción material o intelectual. Desde luego que las realidades de una nación y de las propias territorialidades son tan disímiles que muy difícilmente puede diseñarse un plan de estudios que responda a cada una de ellas. Empero

de esta condición, las esencia (contenido) de cada tema en cada asignatura tiene la virtud de su universalidad y su particularidad. Eso significa que la labor fundamental en cuestión se halla determinada en el diseño del programa de asignatura desde el construimos las Áreas Educativas indicadas anteriormente.

c) La construcción de la articulación entre educación básica y media en las Áreas Educativas

He dicho antes que el Mapa Educativo es una metodología que nos sirve para la construcción de las Áreas Educativas. Su sentido teleológico, entonces, consiste en esa construcción de las Áreas Educativas. Este es el proceso clave en toda la construcción del sistema educativo de El Salvador, aquí se resuelve teórica, metodológica, el método y la práctica educativa. Pero, ¿por qué es sustancial este proceso? Inicio por indicar que en este se halla precisamente el proceso de articulación entre educación básica y educación media. Desde luego, debo aclarar que el sistema en su totalidad no se restringe únicamente a

estos dos niveles escolares, el sistema incluye todo el proceso de formación humana desde educación inicial hasta superior, es decir, recorre todas las esferas de formación social, escolar, cultural, económica y todas aquellas que resultan necesarias para la construcción holística del sistema, esto es, aquellas que van más allá del asunto escolar y trascienden a la condición ontológica de los individuos.

La articulación entre educación básica y media constituye, en el plano de la formación académica, el momento esencial para lograr que el sistema funcione en su totalidad. La formación académica es una constante, no finaliza con la educación superior, por el contrario, la enseñanza y el aprendizaje en educación superior es apenas el primer peldaño de toda la actividad productiva del que seremos capaces de producir durante el resto de nuestra vida. La importancia del nivel básico y medio está intrínsecamente articulada con el asunto etario cronológico. Durante su etapa escolar en educación básica, los estudiantes han alcanzado diversas formas de desarrollo y madurez cerebral a saber:

El cambio cortical más prominente entre el segundo año de vida, época de iniciación del lenguaje, y los 12 años, edad a la que se logra la adquisición completa del repertorio lingüístico (fonología, léxico, gramática), es el número creciente de interconexiones neuronales. Durante este período se reduce el número de sinapsis y se incrementa la complejidad de las arborizaciones dendríticas (Kolb & Fantie, 1997). El desarrollo cortical (engrosamiento y formación de conexiones) no parece seguir un ritmo uniforme, sino que se presenta por "ráfagas". Estos períodos de enriquecimiento sináptico se han observado entre los 3 y 4, 6 y 8, 10 y 12, y los 14 y 16 años (Epstein, 1986). El desarrollo cognoscitivo tampoco sigue una línea uniforme, sino que se presenta en forma de "insights" (Rosselli, cols., 1997) que bien podrían corresponder a los períodos de enriquecimiento sináptico propuestos por Epstein.¹²

¹² Rosselli, Mónica (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 1 (1), pp. 125-144

No es pues, el propósito de articular educación básica con media un interés antojadizo, subjetivo. Resulta que justo en esa etapa del desarrollo cerebral de los adolescentes, de su crecimiento y madurez intelectual, la formación académica incide profundamente en la construcción de su futuro profesionalista y personal. Pero, además, resulta que, en el sistema educativo escolarizado, educación básica y media constituyen el

momento clave desde lo etario hasta lo intelectual, para que el sistema logre una mejor estructura de la conducta y el conocimiento que habrá de orientar y facilitar en adelante, el proceso de incorporación y preparación de los estudiantes hacia la educación superior y su vida profesionalista, su incorporación al mercado laboral, a la sociedad.

Articulación educación básica con media a través del programa de asignatura: la noción de articulación

La articulación es un concepto aplicable a distintos campos de conocimiento: Ciencias Naturales, Biología, Ciencias Sociales, Lingüística, etc. Ahora me ocuparé de aplicar el concepto a la educación. La articulación es un proceso gnoseológico, pedagógico, teórico, epistémico y empírico que permite unir al sistema en virtud de sus propios elementos y con respeto a la independencia de estos, empero, para que la

articulación pueda generarse, debe ser sobre la igualdad de sus elementos, de lo contrario, las partes no se articulan, simplemente se unen, pero totalmente independientes. Consta entonces, en la definición que propongo, que solo se articula lo que es igual, lo que deriva del mismo elemento, lo cual solo puede existir si consideramos el todo de forma holística y la particularidad de forma concreta.

¿Qué es el programa de asignatura?

Inicio ahora la definición del concepto que más adelante abordo con detalle. El programa de asignatura comprende diversos elementos articulados, concatenados. Esos elementos que aparentemente pueden resultar de forma, en realidad, se convierten en la esencia del contenido y, es que, los temas ---aunque varían según el tipo de sociedad, interés, etc.---, siempre están

conformados por elementos de orden universal que le obliga a su incorporación al conocimiento universal básico que permita a cada individuo, conocer, reconocer y aprender conceptos, procesos, definiciones y prácticas universales del saber. En esa lógica, los programas de asignatura comprenden:

Información general, Introducción, Objetivos, Contenido, Didáctica y Metodología, Evaluación, Bibliografía, Actividades Sugeridas, Calendario y otros, suelen ser los componentes comunes que reúnen casi todas las sociedades para la elaboración de sus programas. Empero de sus particularidades y singularidades, también se halla articulado a estos programas el sentido teleológico de la educación propia de sus sociedades. La puesta objetiva y objetivada de su proyecto de nación tanto el plano filosófico, epistemológico, ontológico y hermenéutico, sobre todo para el caso particular de programas de asignatura en población de educación básica y media, condición etaria que expresa el interés de una nación y su principal apuesta de desarrollo material e intelectual. Aquellas que no cuenten con dichos preceptos, están condenadas a repetir lo que otros hacen o convertirse en centro de experimentación epistemológica de otras sociedades, a construir el mundo para otros y con menor proporción para ellas mismas. De igual forma, a dicha estructura se halla articulada la planeación didáctica, técnica, operativa, pedagógica, metodológica y teórica como respuesta a diversos intereses que van desde el interés propio (de cada institución) hasta el interés de nación. Pero es el caso que no siempre se piensa, se diseña, se estructura y se desarrollan programas de asignatura con esos principios.

Expuestos los dos conceptos fundamentales que nos requiere la comprensión holística de la articulación a través de los programas de asignatura, es importante insistir que los programas de asignatura también se hallan articulados con el todo educativo escolarizado. Así pues, llamo todo educativo a la construcción de las áreas educativas que anteriormente enuncio y que, permiten en el plano pedagógico

(forma y contenido), realizar de manera eficiente cada programa en función de las necesidades, realidades e intereses locales y nacionales, entendiendo que la primera expresión de lo local se halla precisamente en el mismo salón de clases. Surge así, la primera noción de articulación particular con el todo conformado por los elementos expuestos en el siguiente esquema:

El mapa eduactivo se halla conformado por 14 determinaciones:

- 1 Etnográficas
- 2 Geoeducativas
- 3 Socioambientales
- 4 Técnicas, procesales, metodologías, teóricas, empíricas, filosóficas
- 5 Prácticas educativas
- 6 Demográficas
- 7 Tipológicas poblacionales
- 8 Comunidad-entorno
- 9 Prácticas de crianza
- 10 Educación inicial, parvularia, básica, media y superior
- 11 Alfabetización
- 12 Familia extensa-nuclear, matrilineal-patrilineal/matriarcal-patriarcal
- 13 Socioculturales (economía, salud, identidades, territorio, etc.).
- 14 Histórico-sociales



LA ÁREAS EDUCATIVAS:

- 1 identidades históricas
- 2 identidades territoriales
- 3 identidades eduactivas
- 4 identidades socioculturales
- 5 identidades económicas
- 6 identidades familiares
- 7 identidades comunitarias
- 8 identidades institucionales

**Produce
como resultado**

**Configuración del Sistema Educativo
Escolar de la particularidad y singularidad.
Cada Sistema constituye un Área
Educativa Territorial y Geoeducativa**

Insisto que mi propuesta específica consiste en construir las Áreas Educativas, mismas que habrán de constituir el Sistema Educativo de El Salvador y no en El Salvador. Pero como señalo en otro párrafo, el Sistema Educativo de El Salvador solo puede construirse a partir de la articulación de todo el sistema, en este caso, entre educación básica y educación media. Esa razón Emic de lo propio no desvirtúa en modo alguno la importancia de lo Etic, por el contrario, se unen y articulan para la configuración de las propias identidades geoeducativas del país.

He mostrado el esquema anterior con la finalidad de recordar al lector que la construcción teórica, empírica, metodológica y epistémica de los elementos que configuran tanto el mapa

educativo como las Áreas Educativas requieren de constancia y sometimiento sincrónico y diacrónico a la veracidad y refutación de acuerdo con las múltiples realidades territoriales, poblacionales, socioculturales, etarias y otras, que resuelvan ontológicamente cada uno de esos elementos. Así pues, sus variaciones epistémicas se constituyen en rupturas epistémicas que profundizan y aportan a la construcción del sistema educativo. Precisamente, son esas rupturas las que garantizan el camino correcto y atinado del sistema en su totalidad. Lo escolar no está sujeto únicamente a la actividad informativa de lo académico, por el contrario, es lo académico lo que se halla sujeto a las variaciones de la realidad en tanto eso académico, corresponda a la sociedad. En resumen:

Las Áreas Educativas constituyen la particularidad y singularidad histórica, cultural, etaria, identitaria, económica, social, geográfica y geoeducativa de cada uno de los elementos que la conforman, esto es, estudiante, autoridad escolar (administrativos y docentes), familia, comunidad, institución, territorio. La particularidad del área está referida a su condición sine qua non, in situ. Esa particularidad marca la diferencia entre los territorios, historia y condición sociocultural y económica de la población que la conforma. Sistémica y articuladamente, la singularidad está constituida por la diferencia entre esas particularidades. Esa diferencia marca con precisión la condición identitaria de los distintos grupos familiares y comunitarios, así como individuales. En esa línea, sostengo que, en relación con la escuela, el proceso de enseñanza y aprendizaje está sujeto a los elementos del área y, por tanto, cada salón de clases se halla plenamente dependiente de múltiples y diversas realidades, de la multiétnicidad, pluriculturalidad y multietnicidad de la población que recurre a ellos. Sucede entonces que el área educativa se convierte en una construcción constante porque la respuesta a las formas de educación que habría de crearse para responder a tal magnitud de variaciones identitarias es, en realidad, una imposibilidad. Solo la constante construcción epistémica abre el camino para ofrecer y determinar áreas educativas con mayor y mejor exactitud, es decir, para determinar la mejor manera de enseñar y de aprender en territorios específicos, concretos, pero a la vez holísticos.

¿Articulación entre mapa educativo, área educativa y plan de estudios para construir el sistema educativo?

Volvamos entonces a lo que llamo forma y esencia. Decía anteriormente que la forma aparece como la organización elemental y subsecuente de temáticas entre los programas de asignatura para lograr una articulación y la esencia como lo que acontece con la información recibida del cumplimiento del proceso de la forma, esto es que cada articulación de cada asignatura constituye en sí misma el sistema en tanto se presenta un proceso de ascensión del conocimiento y porque es esa articulación lo que pone en marcha la acción del sistema, el cual no existe sin la acción. Para explicar mejor esta articulación necesitamos adentrarnos

en los programas de asignaturas, los cuales constituyen la esencia misma del sistema escolar de información y formación académica y uno de los elementos más importantes de la educación holística.

a) El asunto del programa de asignatura

En realidad, los programas se convierten en todo un mundo complejo de construir. Principios filosóficos, teleológicos, prácticos, teóricos, axiológicos y otros tantos resultan ser algunos de los componentes de los programas cuando se

diseñan. Así pues, sus elementos metodológicos y empíricos van más allá de la organización técnica de los mismos. No se trata únicamente de elaborar un programa que comprenda varios temas, procesos aplicados, procesos evaluativos, elementos teóricos, metodológicos, pedagógicos; más bien, el diseño del programa exige también elementos culturales, étnicos, etarios, histórico-sociales, territoriales que se organizan en función de los grupos poblacionales que se atienden en cualquier nivel educativo escolar. Los programas de asignatura pues no se reducen a las condiciones académicas. Se hallan intervenidos por otros elementos adjuntos que acompañan la información académica y que derivan, fundamentalmente, de las condiciones del entorno, de la configuración holística de la totalidad.

En este contexto de asignar al programa de asignatura elementos extracurriculares, los cuales, en algunos casos, suelen ser más importantes que los mismos contenidos temáticos de los programas ---en virtud de la realidad en la que se realizan---, es importante ceder el lugar que le corresponde a la imperiosa necesidad de observar el contexto territorial en todas sus dimensiones, formas y contenidos para examinar con más acierto la eficacia que puede tener el desarrollo de los programas de asignatura a lo largo del tiempo. Ciertamente es que partimos del supuesto teórico de que las temáticas desarrolladas en los programas de asignatura están vinculadas al menos a dos grandes elementos: los que figuran en la realidad externa mundial y los que figuran en las propias realidades de las distintas naciones. Con ello, las temáticas ofrecen respuestas de manera holística y a la vez concreta.

Pero es el caso que no siempre dichos programas se hallan plena y específicamente

vinculados a dichas realidades, particularmente en el caso de aquellos que se desarrollan muy alejados del contexto local (particularidad) y comunitario (singularidad) de la población que atienden. Sucede que la desvinculación temática de contenidos, categorías, conceptos de los distintos campos de conocimiento en los diferentes niveles escolares, adolecen de profundidad y exhaustividad debido a la organización misma del programa, esto es al planteamiento metodológico de exposición, estudio, análisis, interpretación y práctica de los conceptos y categorías enseñadas y aprendidas.

No hay duda de que al respecto son muchas y diversas las limitaciones, empero, quizás algunas destacan por su evidencia: unidades del programa sobrecargadas con temáticas (contenidos), poco tiempo para desarrollar dichas temáticas, excesivas actividades que interrumpen el calendario escolar, limitaciones de método y metodológicas en la organización de las temáticas, desarticulación entre las temáticas, realización de las temáticas asistemicamente, bibliografía insuficiente y especializada y otras tantas causas que alejan con cierta celeridad el dominio epistemológico y empírico de la teoría y práctica enseñada.

Ahora bien, anteriormente expongo la pregunta en relación con ¿cómo se articulan mapa, áreas educativas y plan de estudios para configurar el sistema educativo nacional? Sin preámbulo apunto que las formas, mecanismos y procesos para lograrlo son múltiples, disímiles y desde luego, fundamentalmente sincrónicos a las realidades de cada sociedad. Así que entonces son esas realidades el primer componente de la articulación. Ese componente que parece abstracto resulta ser todo lo opuesto. Su concreción (convertida en la acción del sistema) se halla representado –objetivado– en la realidad

que bordea al sistema en su totalidad. Pero si la realidad es múltiple y diversa, ¿cómo puede ajustarse un plan de estudios que favorezca el saber que cada sociedad requiere para su subsistencia?

Comienzo por el principio. El lector identificará que esta última pregunta la reordeno yendo de lo micro a lo macro, de lo concreto a lo abstracto en el sentido que en la primera interrogante planteo cómo se articula el mapa, áreas educativas y plan de estudios. Ese orden metodológico de lo abstracto a lo concreto me facilita el manejo tanto de la redacción como del uso de los sujetos y el predicado, es decir, del concepto y la categoría. Trato pues de ofrecer una respuesta al verdadero sujeto (plan de estudios) en cuestión y determinar que tanto el mapa como las áreas educativas se convierten en el objeto de trabajo, esto es, en la forma y contenido metodológico que nos sirve para la articulación de los tres componentes.

La construcción de las Áreas Educativas en territorios específicos garantiza la debida concepción, diseño y aplicación de planes de estudio en virtud de las múltiples realidades de cada territorio. Esa condición geoeducativa también nos aporta, entre otros elementos: identidades históricas, territoriales, educativas, socioculturales, económicas, familiares, comunitarias e institucionales. Dicho de otra manera, las Áreas Educativas constituyen la unicidad del todo; claro está que, dar cuenta (conocer, explicar y transformar) el todo es objetivamente imposible. Me valgo entonces de la improbabilidad de esa condición para exponer la viabilidad de la organización de la educación nacional a partir de las Áreas Educativas. Pero este asunto lo abordaré con más detalle más adelante. Ahora únicamente me interesa establecer la articulación de los tres elementos.

Si las Áreas Educativas se hallan conformadas por las identidades antes expuestas y cada una de ellas adquiere sus particularidades y singularidades de acuerdo con el territorio en el que se realiza, esto significa que cada una de esas identidades configuran los elementos esenciales del mapa educativo, es decir, del conocimiento pleno de lo que acontece en materia educativa en cada territorio. Así que entonces, debemos de comprender que el mapa nos indicará múltiples identidades desde y sobre las cuales construiremos planes de estudio apegados a las realidades y las identidades individuales y colectivas.

Desde dichas premisas y con el objetivo de orientar al lector a la comprensión de la articulación citada y en virtud de responder al tercer elemento referido al plan de estudios, he de precisar que el abordaje del plan de estudios resultaría una abstracción sin la observancia, interpretación y análisis de los programas de asignaturas que en él se establecen. Son esos programas de asignatura la categoría esencial de los mismos debido a que sobre las asignaturas se desarrollan los contenidos, información y formación escolarizada en cualquier nivel escolar del que se trate, esto es desde educación inicial hasta superior. Pero también se torna un tanto complicado elaborar en un mismo escrito el análisis detallado de un programa de asignatura y menos aún, de cada programa. Conviene entonces, en virtud de esta dificultad, acudir, a manera de introducción, a los elementos holísticos de la estructura de los programas de asignatura. Pero quiero dejar antepuesto que más adelante presentaré un recorrido epistémico, metodológico, teórico y práctico más exhaustivo de algunos programas de asignatura. Ahora veamos qué significan esos elementos que denomino holísticos.

b) La estructura del programa de asignatura

Antepongo que lo holístico en la estructura de los programas de asignatura corresponde particular y singularmente a cada conformación sociohistórica de cada sociedad micro o macro. En todo caso, la universalidad del sentido holístico de las asignaturas se halla influenciado por teorías del conocimiento que rigen la vida globalizada de las sociedades, pero que no establecen ninguna forma de analogía con las particularidades y singularidades, incluso, los mismos países industrializados y tecnologizados se ocupan de establecer una clara y profunda brecha entre el conocimiento aplicado en sus sociedades y aquel conocimiento conducido e inducido en sociedades dependientes. No es pues el mismo carácter holístico que rige para las sociedades industrializadas que para las sociedades no industrializadas. Cierto es que esta diferencia no requeriría de mayor asombro o novedad en tanto tiene su explicación de sentido común, sin embargo, la diferencia resulta importante en el sentido que si la universalidad del conocimiento holístico adquiere probabilidades de asimilación y práctica de manera indistinta, el mismo conocimiento se niega a sí mismo en tanto pierde su universalidad por las marcadas diferencias entre las sociedades de los países autollamados “primer mundo” y los países resignados a autollamarse “tercer mundo”. Dicho de otra manera, si el conocimiento holístico facilita las interrelaciones entre las sociedades indistintamente de su condición de progreso tecnológico ¿por qué los modelos, políticas, planes y programas educativos no son iguales para todas ellas?, y aún más importante, ¿por qué no todas las sociedades obtienen las mismas

oportunidades y espacios para el desarrollo y el progreso?

Sin duda que las respuestas a estas dos últimas preguntas –entre tantas---, no demandan mayor saber. De sobra es conocido, por la población en general, que se trata de sociedades históricamente desiguales y que las funciones o lugar geopolítico que las sociedades pobres han ejercido durante su historia, obliga a la mayoría de estas a cumplir funciones de subordinación, dependencia y asimilación de lo ajeno. Pero entonces, si la configuración holística en los programas de asignatura compartidos entre países ricos y en pobreza se reducen a contenidos comunes de cultura general, esta condición, en el mejor de los casos, habría de facilitar la articulación holística entre las particularidades y singularidades culturales, académicas, sociales, socioeconómicas, históricas, lingüísticas etc., que se producen y reproducen en los territorios. Si esto fuese posible, tenemos que diseñar planes de estudio y programas de asignatura que respondan a esas particularidades y singularidades territoriales desde la formación escolar en los elementos antes expuestos. Nada pues, en materia escolar, se halla alejado de su propio entorno. Y, aunque la construcción del mundo escolar se encierre dentro los muros limitados de una pared, el entorno y su historia predominan en la formación integral del estudiante, del ser humano que se forma en el mundo académico, pero que se realiza en el mundo de lo material y lo intelectual. Inicio mi planteamiento desde esta concepción porque desde hace años he sostenido que la “escuela es territorio y el territorio es educación”¹³, esto es que, la escuela no se halla fuera del contexto territorial; por el contrario, la escuela constituye

¹³ Ticas, Pedro, La gestión educativa salvadoreña: una propuesta hermenéutica desde la antropología etnográfica en educación inicial, parvularia, básica y media, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2016, p.3

una de las principales representaciones identitarias, socioeconómicas, simbólicas, ontológicas y teleológicas de ese territorio. Lo local entonces, no debe reducirse conceptual ni empíricamente a lo geográfico. Lo local comprende las configuraciones temporales, eventuales o constantes o históricas del territorio en el que se realizan las multipluriexpresiones de la población.

Vemos pues que las respuestas, a la pregunta de ¿cómo se articulan mapa, áreas educativas y plan de estudios para configurar el sistema educativo nacional?, serán tan diversas como diverso es el mundo que se produce en lo material y lo intelectual. Ya anteriormente he señalado mis consideraciones sobre cómo se articulan los tres elementos y en el caso particular del plan de estudios, este se expresa de manera concreta en el programa de asignatura. De esto la importancia de abordar el concepto de programa de asignatura de manera holística, pero también en su ejecución concreta. Para explicar esto último comencé con su formulación holística con el propósito de evitar subsumirme en el determinismo teórico positivista que resuelve y convierte lo particular y singular en universalidad. Este preámbulo me abre paso a la exposición del concepto de programa de asignatura --- por ahora--- desde dos condiciones. Primera, desde su estructura (que indico en el título de este apartado) y, segunda, desde su estado epistemológico.

c) La condición de estructura

La estructura comprende varias componentes, de hecho, no hay un solo y único formato para la formulación del programa de asignatura. Todo depende del país, población, historia, devenir y proyecto político, cultural, social, educativo de

cada sociedad. Información general, Introducción, Objetivos, Contenido, Didáctica y Metodología, Evaluación, Bibliografía, Actividades Sugeridas, Calendario y otros suelen ser los componentes comunes que reúnen casi todas las sociedades para la elaboración de sus programas. Empero de sus particularidades y singularidades también se halla articulado a estos programas el sentido teleológico de la educación propia de sus sociedades. La puesta objetiva y objetivada de su proyecto de nación tanto el plano filosófico, epistemológico, ontológico y hermenéutico, sobre todo, para el caso particular de programas de asignatura en población de educación básica y media, condición etaria que expresa el interés de una nación y su principal apuesta de desarrollo material e intelectual. Aquellas que no cuenten con dichos preceptos están condenadas a repetir lo que otros hacen o convertirse en centro de experimentación epistemológica de otras sociedades, a construir el mundo para otros y con menor proporción para ellas mismas.

De igual forma, a dicha estructura se halla articulada la planeación didáctica, técnica, operativa, pedagógica, metodológica y teórica como respuesta a diversos intereses que van desde el interés propio (de cada institución) hasta el interés de nación. Pero es el caso que no siempre se piensa, se diseña, se estructura y se desarrollan programas de asignatura con esos principios. Normalmente, sobre todo en países dependientes, sin modelo educativo propio y sin interés de desarrollo y progreso o peor aún, en países en donde la educación se convierte en un instrumento manipulado por el interés de la corrupción, la mediocridad o negocio perfecto para el enriquecimiento que deja el analfabetismo, los programas de asignatura responden predominantemente a formatos repetitivos, mecánicos, reduccionistas. Bajo

estas circunstancias, los programas se someten a la más clara tautología. Empero, aquellos programas que se piensan, diseñan, formulan y realizan en relación con las realidades históricas, identitarias, específicamente territoriales, logran mayor impacto en la población estudiantil, familiar y comunitaria. Me refiero a programas de asignatura holísticos que van más allá del desarrollo de “currículos ocultos”. Los programas holísticos involucran el sentido pleno de cada territorio y, por tanto, el impacto de la formación escolarizada en cada estudiante adquiere mayor expresión porque se halla articulada a la realidad en la que cada individuo vive, produce, reproduce y muere. Así pues, ---aunque desde luego en materia de contenidos el programa debe asegurarse la formación de vocabularios académicos comunes, propios y globalizados, también en esos mismos contenidos, la articulación entre estos con la realidad local debe ser el principal interés, esto, en definitiva, es uno de los principales elementos de las Áreas Educativas, de sus particularidades y sus singularidades.

d) La construcción de las particularidades y singularidades territoriales

He señalado en el apartado anterior (b), el concepto de Área Educativa que propongo.

Pero tal definición expone dos elementos sustanciales para su realización: la particularidad y la singularidad. Ambos se hallan plenamente articulados. Ninguno dista del otro. La ruptura epistémica de uno deja como respuesta la superación del otro, de manera que, en ese proceso de ascensión, su propia negación le convierte en una constante por construir. Del mismo modo he anticipado que las particularidades exponen lo propio y las singularidades lo diferente. Precisamente, ese es el momento de la ruptura epistémica, es decir, cuando la singularidad se halla en un estado de desarrollo cognitivo y ontológico superior de manera que puede mostrar su propia identidad y, por tanto, transformar la particularidad.

Acudiendo a la definición sobre el concepto de particularidad y singularidad que ampliamente expuse en Alcances y limitaciones del sistema educativo en EL Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, Volumen 1 ¹⁴, ahora las retomo con el propósito de lograr en el lector--- aún desde su propia hermenéutica del concepto--- considere un acercamiento más preciso de lo que en el trabajo que ahora presento deberá comprenderse sobre ambos conceptos y cito:

[...] Lo singular se convierte en una derivación, es decir, en lo que sostiene al sistema: la identidad vista y comprendida desde su condición pluri-multiétnica y pluricultural. Al respecto de la singularidad, Hegel nos dice que:

... el método es el alma y la sustancia, y cualquier cosa es concebida y conocida en su verdad sólo cuando está totalmente sometida al método; éste es el método propio de cada

¹⁴ Ticas, Pedro, Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018.pp-244-252

cosa, porque su actividad es el concepto. Esto es también el más verdadero sentido de su universalidad; según la universalidad de la reflexión el método se considera sólo como el método para todo; pero, según la universalidad de la idea es tanto la manera del conocer, la manera del concepto que se conoce a sí mismo de modo subjetivo, como la manera objetiva, o más bien la sustancialidad de las cosas —es decir, de los conceptos, al aparecer primeramente a la representación y a la reflexión como otros [...]»¹⁵.

Una reflexión acotada de la exposición hegeliana nos indica, con claridad, la existencia de varios escenarios que el uso del método nos ofrece. En primer término, la sustancia, es decir, el ser, su objetividad mediante la intervención de su propia subjetividad. Pero esa subjetividad no puede alcanzarse únicamente por obra de la universalidad, es a esa sustancia, lo singular lo que le provee la universalidad y esta, a su vez,

su representación. Lo singular pues, no está puesto únicamente por la existencia misma de la universalidad, esa universalidad es construida por obra del método porque para objetivar la sustancia debe construirse la singularidad en una relación concatenada con la singularidad. Veamos entonces una de las formas de exponer la propuesta epistémica que construyo en virtud de ese método¹⁶ y agregó:

[...] En el entendido de dicha definición del método, territorio-particularidad y singularidad se convierten en los elementos esenciales del método que propongo, mismo que adquiere la condición de subsistema en un sistema macro, pero también de sistema en la unidad micro. No son las puras reflexiones subjetivas, voluntarias, las que nos proveen de la mejor conceptualización, sino, la aplicación del debido método para obtener la verdad del saber. “Sin teoría no hay método ni metodología” nos dice Weber¹⁷. Precisamente, como hemos dicho, el método no debe ser confundido con metodología. Y es que, en ese orden de ascensión de lo abstracto a lo concreto y viceversa, el método nos descubre el objeto más allá de la razón. Conocemos mucho más al objeto en su calidad, es decir, lo que hace y constituye su estructura, su esencia. Al descubrir dicha esencia se supera lo abstracto porque “...el concepto dividido en sus momentos abstractos, tiene como sus extremos la individualidad y la universalidad, y aparece él mismo como la particularidad que se halla entre ellas. A causa de su inmediatez estos términos, como determinaciones que se

¹⁵ Hegel, G.W.F., *ibíd.* Ciencia de la Lógica. Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo. Pr: Rodolfo Mondolfo. Madrid: Ediciones Solar, 1982. Cit. en: Ticas, Pedro, *Epistemología de las generaciones: Una propuesta metodológica para su abordaje en educación*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017. pp.-95-97

¹⁶ Ticas, Pedro, *Alcances y limitaciones del sistema educativo en EL Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media*, Volumen 1, Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018. pp-244-252

¹⁷ Weber, Max, *Introducción a la sociología*, Ed. Quinto Sol, México, 1985.

refieren solamente a sí, están en conjunto como un contenido singular"¹⁸, de manera que lo que hace a lo singular, como hemos referido antes, se explicita en la diferencia entre las particularidades. La particularidad nos ofrece la identidad y la singularidad nos ofrece la diferencia entre esas particularidades en la universalidad. Esa composición psicológica de la alternancia ascendente entre la particularidad y la universalidad se hallan configuradas ineludiblemente por la singularidad como esencia de su propia transformación.

Si tomamos la singularidad como el método mismo, entonces el método deja de ser una abstracción. Se convierte en una determinación para el objeto que estudia porque en sí mismo, es el objeto de sí mismo. "El método puede, primeramente, aparecer como la simple manera y forma de conocer, y, en efecto, tiene la naturaleza de esta manera. Pero la manera y forma, como método, no es sólo una modalidad del ser, determinada en sí y por sí, sino que, como modalidad del conocer, está puesta como determinada por el concepto y como la forma, por ser ésta el alma de toda objetividad y por cuanto todo contenido, determinado de cualquier modo, tiene su verdad sólo en la forma. Si se acepta el contenido, a su vez, como dado al método, y como provisto de una particular naturaleza, entonces, en tal determinación, el método es, como lo lógico en general, una forma puramente extrínseca"¹⁹, lo que supone facilita el alcance de la verdad, la verdad de sí misma. El contenido pues, adquiere su condición de verdad en tanto la forma cumpla con su función de método. Dicho, en otros términos, el contenido varía (conceptos, ideas, etc.), pero será el método (la forma) que ha producido ese contenido, la que le provea de su propia condición de ser en sí y para sí, esto es, haber cumplido con su función. En eso consiste precisamente el encuentro de la diferencia, de lo singular en el caso que nos ocupa. Pero ese Contenido no podremos lograrlo si universalizamos de manera mecánica sus particularidades y menos aún, sus singularidades. Puesto que la forma adquiere la posición de método, habremos de retomar que "[...] el método ha surgido de esto como el concepto que se conoce a sí mismo, que tiene por objeto a sí mismo, como lo absoluto, ya sea subjetivo, ya sea objetivo, y por lo tanto como el puro corresponderse del concepto y de su realidad, es decir, como una existencia que es el concepto mismo [...]"²⁰. Este es pues, el proceso de singularización, visto a la luz del método y, esa singularización es la que retomamos para conceptualizar, en este caso, los elementos del subsistema convertidos en sistema [...]"²¹.

¹⁸ Hegel, G.W.F., *ibid.* Ciencia de la Lógica. Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo. Pr: Rodolfo Mondolfo. Madrid: Ediciones Solar, 1982

¹⁹ Hegel, G.W.F., *ibid.*

²⁰ Hegel, G.W.F., *ibid.*

²¹ Ticas, Pedro, Alcances y limitaciones del sistema educativo en EL Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, Volumen 1, Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018.pp-244-252

Capítulo II.

la construcción de la articulación desde lo teórico y lo empírico



INTRODUCCIÓN

No existe práctica sin teoría ni teoría sin práctica. Su unicidad epistémica obliga a la concreción de la razón y a la razón en concreción, solo ello propicia la generación del pensamiento abstracto y concreto, el paso de la intuición a la representación y viceversa.

¿Cómo se resuelve lo teórico y lo empírico?

El conocimiento empírico de la realidad requiere del conocimiento teórico. Juntos constituyen y dan vida al conocimiento científico. Teoría y práctica se contienen como unicidad del todo en sí mismas. No es primero una y después la otra. Ambas constituyen de manera ascendente, la realización de la otra en sí misma. Ambas se hallan sujetas al mundo objetivo (realidad) para objetivarlo (explicarlo, transformarlo). Así pues, la investigación es y constituye en sí misma conocimiento; es en particular, la realidad convertida en teoría que transforma la misma realidad de forma ascendente, dinámica, dialéctica, irreplicable.

En lo educativo escolarizado no basta con el supuesto teórico que presupone la existencia mecánica de convertir la teoría en práctica o peor aún, partir del más claro positivismo reduccionista de argumentar que la práctica se halla desvinculada de la teoría y que esa práctica resulta independiente del mundo de las ideas del saber, del conocimiento; por el contrario, ambas constituyen la unicidad que se resuelve en el pensamiento concreto y abstracto, en el saber científico.

Una noción opuesta al constructo dialéctico de esta articulación solo podría ser ostentada por el más claro reduccionismo filosófico, económico, político y de cualquier otra corriente de pensamiento mecanicista. Pero además de ello, se corre el riesgo de confundir la actividad práctica con la actividad operaria. Precisamente, esta forma operaria adquiere una condición ontológica que no le pertenece, es decir, la asignación de elementos filosóficos, teóricos, históricos, etc., que no configuran en el concepto porque simplemente, por su naturaleza, pertenece al mundo de lo básico, de lo que no requiere ninguna forma de pensamiento más que el acto mismo, es decir, la acción mecánica y motriz de las reacciones involuntarias del organismo.

Su articulación como primera etapa depende de conectores (elementos de la realidad y el pensamiento) que expliquen la objetivación del objeto a través del sistema, esto logra su integración. Articulación e integración no se hallan en el mismo estado, son diferentes. "El

concepto de integración de las tres funciones debe comprenderse como el constructo concatenado, indivisible y dialéctico de tres componentes, esto es historia, contexto y recursos técnico-operativos de las particularidades institucionales que hacen posible sus propias identidades filosóficas, teórico-epistemológicas, metodológicas y empíricas en la educación"²². Pero esa integración solo existe en la realidad en tanto el sistema se articule, es decir, un sistema que se articula por intrasistemas en los cuales su variabilidad depende de lo que la realidad le impone, le expresa. Esto significa que ningún sistema escolarizado ofrece verdaderas posibilidades de transformación social a través del desarrollo teórico o práctico, en tanto no se halle articulado con esa realidad. Pues precisamente en esto consiste la integración del intrasistema orientado a la realización de los programas de asignatura y, en consecuencia, a los niveles escolares a los que esos programas responden. Es pues, en este caso, el programa de asignatura, el elemento sustancial que da vida al intrasistema y este último al sistema. Las variabilidades a las que me refiero anteriormente consisten en determinar la forma y contenido que esos programas de asignatura deben comprender en función de la realidad en la que se realizan y, dado que, cada sociedad es diferente y dentro de esta, cada población y espacio geográfico son distintos, las variabilidades son múltiples y diversas y en cada una de esas configuración poblacionales y geográficas, culturales, histórico-sociales, el programa de asignatura deberá poseer su propia forma y contenido.

²² Ticas, Pedro, Articulación de las 3 funciones en educación: el paso necesario para la integración de la Investigación-Docencia y Proyección Social, Co-Latino, lunes 8 de julio de 2013, El Salvador.p-16

Ticas, Pedro, La educación salvadoreña del siglo XXI: la urgencia de lograr lo propio en la lucha por la identidad nacional, Primera Parte, Co-Latino, martes 3 de junio de 2009, El Salvador.p.17

La objetivación del objeto no se produce únicamente por su existencia en la realidad. Su objetivación implica su explicación, es decir, cuando el objeto se halla explicado, concatenado con el resto de la realidad y el pensamiento. Su objetivación surge como punto de partida desde la realidad, pero eso no lo hace objetivado en el pensamiento. La realidad existe independientemente de nuestra voluntad, de nuestro pensamiento, pero también está claro que, aunque esa independencia se halla referida a nuestra no podemos percibir la totalidad real ni las realidades de esa totalidad, esa realidad solo es cognoscible si existe en nuestro pensamiento porque nada de lo real se explica, si no se explica en nuestro pensamiento.

Así pues, en ese afán de reconocer la existencia de múltiples y disímiles realidades, de la objetivación de las mismas y de encontrar en esa objetivación la construcción de la articulación entre educación básica y media a través del programa de asignatura, retomo²³ algunos elementos esenciales que forman parte del proceso de construcción en cuestión. He dicho anteriormente que, el programa de asignatura se conforma como la primera unidad de intervínculo entre el estudiante y el docente. pero, además, también aplica su misma importancia para la interrelación entre los mismos estudiantes y otras figuras que forman parte de la institución. En ese contexto del todo escolar, el salón de clases se convierte también en el espacio físico, poblacional y educativo que da lugar a la creación de esas articulaciones, interrelaciones.

Desde esa perspectiva, el salón de clases es un constructo en el que interactúan y se intervincula

la docencia, autoridades, familia y contexto, conduciéndonos entonces a la inevitable explicación de esas partes que forman ese todo, es decir, la observancia, construcción y explicación de la interrelación de al menos 15 categorías correlacionales: 1) docente-estudiante, 2) docente-autoridad, 3) docente-docente, 4) docente-familia, 5) docente-comunidad, 6) estudiante-docente, 7) estudiante-autoridad, 8) estudiante-familia, 9) estudiante-estudiante, 10) estudiante-comunidad, 11) autoridad-docente, 12) autoridad-asesor pedagógico, 13) autoridad-familia, 14) autoridad-comunidad, 15) comunidad-asesor pedagógico. Desde luego que el estudio de estas categorías implica la derivación y surgimiento de múltiples variables hipotéticas o verificables. Quiere decir que de cada correlación establecida (por ejemplo, estudiante-estudiante) surgirán gran cantidad de elementos observables, empíricos, pero también teóricos, epistemológicos. En Ciencias Sociales, ninguna investigación puede darse por concluida. Eso significaría admitir que la ciencia es finita y que las sociedades son estáticas, sin evolución, sin transformación.

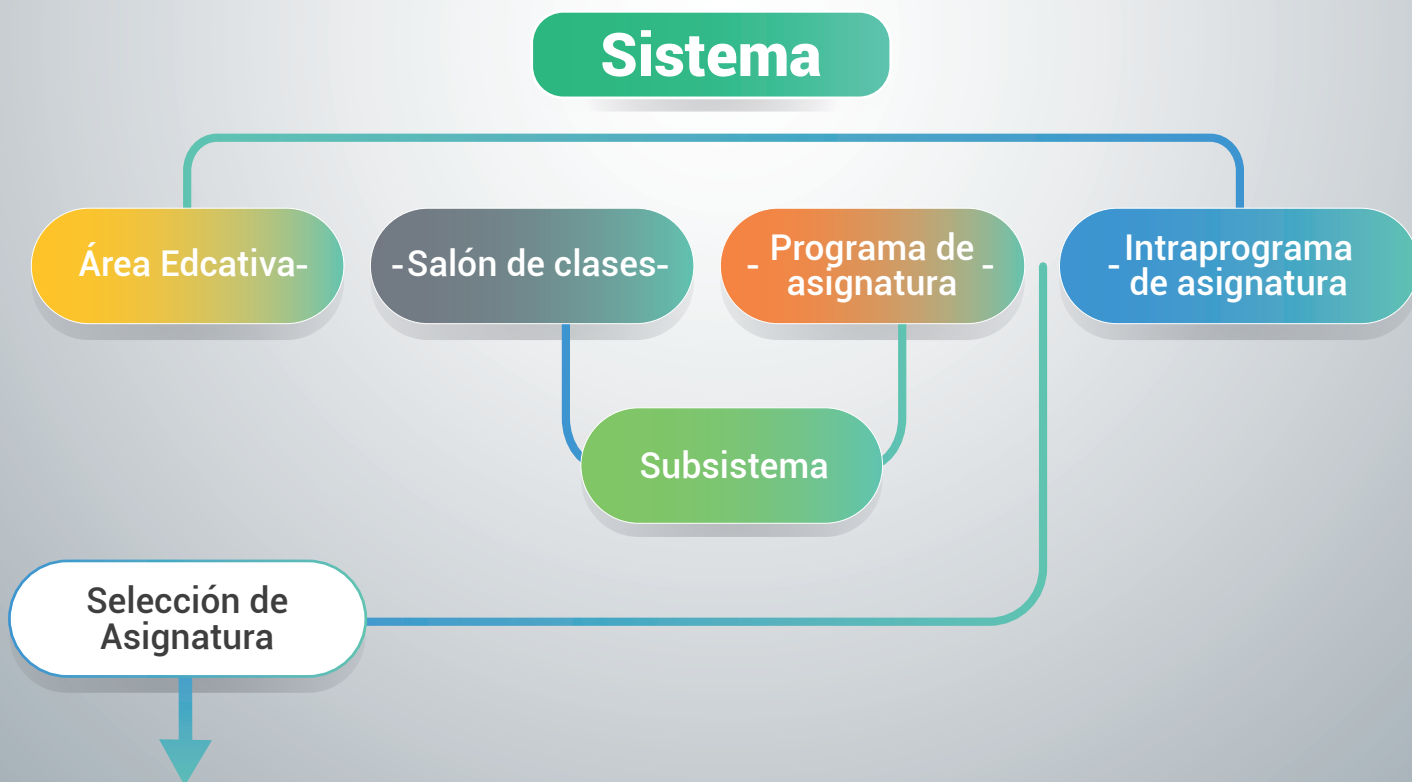
El estudio de las correlaciones de cada una de las categorías propuestas anteriormente constituyen parte fundamental del enfoque metodológico teórico y de campo para la construcción del concepto de articulación. Es posible que, en el tiempo, han sido varias las formas de abordar directa o indirectamente dichas categorías. La diferencia consiste en el método, en la construcción epistemológica y hermenéutica del estudio de estas, de tal suerte que no basta con dar cuenta de lo observable, de lo concreto, sino, fundamentalmente de la

²³ Para mayor detalle, véase, Ticas, Pedro, et. al., De la práctica docente a la práctica educativa salvadoreña, epistemología de la gestión educativa, seguridad, migración y familia en Centros Escolares de Tercer Ciclo, Departamento de Cabañas, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2016.p.73

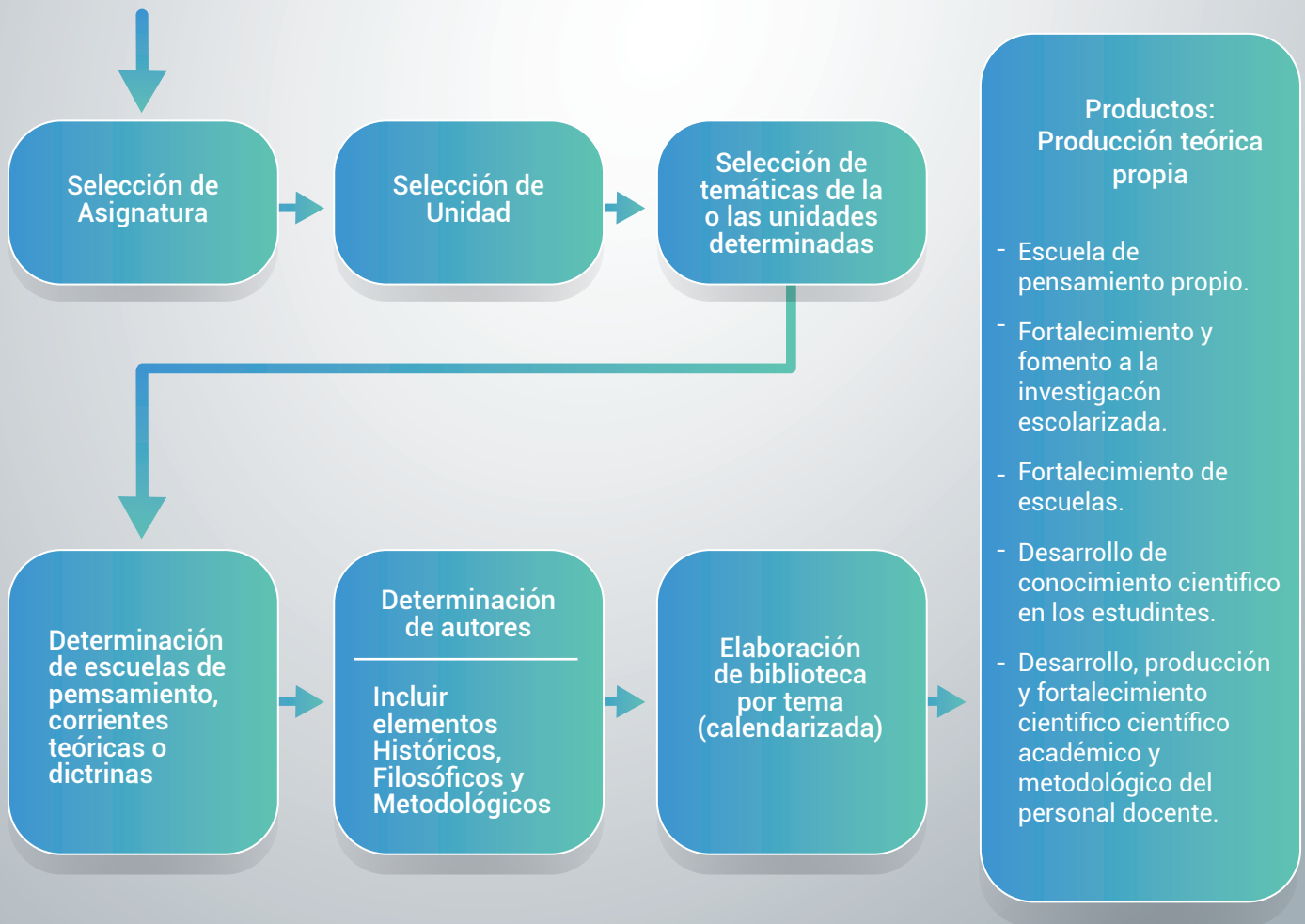
construcción de lo concreto como punto de partida de la unicidad múltiple, de lo diverso, lo conmensurable e inconmensurable, lo fáctico y lo teórico, lo epistemológico y lo empírico. "El método significa su observancia epistemológica, la ruptura de sus interpretaciones, la formulación de nuevas particularidades cognitivas, técnicas y metodológicas y la verificación y atribución de su propio modelo (paradigma)"²⁴.

acudimos entonces a los elementos empíricos y prácticos en los que se lleva a cabo la articulación del programa de asignatura? Primero, hemos visto anteriormente que el proceso de la totalidad para la construcción de la articulación consiste en cumplir con los elementos del proceso (de lo general a lo particular- de lo abstracto a lo concreto expuestos en el siguiente esquema):

Pero si esto que señalo en los párrafos anteriores comprende los elementos teóricos, ¿cómo



²⁴ Ticas, Pedro, La educación salvadoreña del siglo XXI: la urgencia de lograr lo propio en la lucha por la identidad nacional, Primera Parte, Co-Latino, martes 3 de junio de 2009, El Salvador.p.17



Segundo, que la concreción en el pensamiento y no en el acto o acción solo puede lograrse mediante la intervención de lo teórico, es decir, del diseño de los componentes filosóficos, epistémicos, históricos, etc. que conforman la orientación de lo que ha de hacerse en la práctica educativa. No existe práctica sin teoría ni teoría sin práctica. Su unicidad epistémica obliga a la concreción de la razón y a la razón de la concreción, solo ello propicia la generación del pensamiento abstracto y concreto, el paso de la intuición a la representación y viceversa. Así pues, la realización del sistema se halla en la del subsistema y, llamo subsistema al lugar que ocupa el salón de clases como espacio de articulación entre el programa de asignatura y el intraprograma de esa misma asignatura.

Posiblemente a simple vista no hay diferencia alguna entre programa e intraprograma, pero lo cierto es que en el pleno ejercicio de la teoría y la práctica el programa comprende el concepto, lo abstracto que solo alcanza su concreción mediante su objetivación en el intraprograma, es decir, en la forma y contenido que el intraprograma aporta al conocimiento científico. Pero he señalado también que el asunto del contenido se halla sujeto a múltiples variables temporales, circunstanciales, sociales, económicas, políticas, etc., empero de esa variabilidad que la realidad le impone al contenido, en contraste, la forma no varía porque esta resuelve el asunto del método y no el asunto de la información que se produce y obtiene en el proceso de conocimiento, particularmente a través de la exposición de

temáticas. La forma, entonces, es el método.

En el plano macro, el sistema educativo nacional salvadoreño solo existe como enunciado necesario de la organización del aparato Estatal. La educación es simplemente una fantasía de ese aparato. Si contrariamente, la educación no solo fuese una fantasía, cada centro escolar público y privado se convertiría en un subsistema del sistema; sin embargo, nada se halla más lejos que esa condición. En realidad, históricamente, cada uno de los centros escolares que imparten desde nivel de educación inicial hasta educación superior se constituyen como verdaderos sistemas y crean dentro de cada uno de ellos sus propios subsistemas. Eso que llamo subsistema al interior de cada centro escolar se halla conformado por el salón de clases y el programa e intraprograma de asignatura.

Pero, ¿qué sucede en el intraprograma que hace que se convierta en subsistema?

Siendo el subsistema una división de las partes del sistema, los elementos del esquema que anteriormente señalé se sitúan precisamente como las partes del subsistema del intraprograma. Para explicar esta noción de subsistema que propongo, retomaré algunos de los principales elementos que sobre este asunto he desarrollado en otros trabajos y que ahora me resultan plenamente convenientes.

Desde las premisas anteriores, el esquema

La construcción teórica-empírica de la articulación entre educación básica y media²⁵:

sistémico planteado anteriormente agrupa distintos elementos ordenados de manera subsecuente y subsiguiente:

1. Selección de asignatura.
2. Selección de unidad.
3. Selección de temáticas obtenidas de la(s) unidades seleccionadas.
4. Determinación de escuelas de pensamiento, corrientes teóricas o doctrinas.
5. Determinación de autores (incluir elementos históricos, filosóficos y metodológicos).
6. Elaboración de bibliografía por tema (calendarizada).

Productos: producción teórica propia, fortalecimiento y fomento a la investigación escolarizada, desarrollo de conocimiento científico en los estudiantes, desarrollo y producción del fortalecimiento científico académico y metodológico del personal docente.

Veamos ahora el desarrollo de cada uno:

1) La selección de la asignatura (s)

El sistema inicia con la selección de la asignatura. Ciertamente, en cualquiera de los niveles de grado escolar (Básica, Media o Superior), el currículo está diseñado en tres campos: a) las

asignaturas que cumplen con el objetivo del grado escolar o la especialidad; b) las asignaturas que acompañan el conocimiento específico y c) las asignaturas que refuerzan o fortalecen algunas de los campos del conocimiento. Por ello, independientemente del carácter, nivel, campo de conocimiento, la selección de la asignatura podrá hacerse de conformidad con dos criterios: 1) que dicha asignatura se imparta en varios niveles subsecuentes (ejemplo matemáticas I, II, II, IV, etc.) o 2) que la asignatura sea plenamente significativa para lograr los objetivos de ese nivel escolar.

Si se imparte en varios niveles, la investigación se torna más sincrónica y diacrónica, es decir, mucho más propicia para desarrollarla con más profundidad. Esta es la mejor opción, la que permite que los estudios se desarrollen con más tiempo. Cuando se trata de estudios con más tiempo, puede seguirse el mismo tema o modificarlo de acuerdo a las circunstancias propias del fenómeno dado que las realidades cambian constantemente. Aunque se aborde la misma temática, el fenómeno se modifica en el tiempo, sujeto y objeto. No debemos olvidar, que debe tenerse claridad de distinguir con precisión el sujeto y objeto de estudio en cualquier tema y que no siempre el sujeto de estudio se refiere al individuo. El sujeto de estudio es de lo que se habla, no necesariamente nos refiere a los individuos, salvo cuando se trata de estudiar individuos como tales.

²⁵ Ticas, Pedro, Metodología para la investigación en el aula desde los programas de asignaturas, una propuesta para educación básica, media y superior, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2015. pp.60-100

Ej. Educación Básica y Media

Cargo	Personas encargadas
Asignaturas Educación Básica	Asignaturas Educación Media
Lenguaje y Literatura	Lenguaje y Literatura
Estudios Sociales y Cívica	Estudios sociales y Cívica

2) La selección de la unidad (es)

El siguiente componente consiste en seleccionar la unidad. Al respecto algunos programas de asignatura contienen buena cantidad de unidades y sobrecarga de temas. El problema es que no hay tiempo para desarrollar todos los temas, por lo que normalmente terminamos estudiándolos muy superficialmente. Sin duda, esto afecta directamente al estudiante en cualquier tipo de prueba o evaluación. Así que

entonces, frente a esta realidad, la selección de la unidad resulta clave para definir y decidir qué vamos a estudiar, sobre qué tema estudiaremos y cómo lo haremos. Si el programa presenta 15 unidades, habremos de seleccionar aquellas unidades que constituyen lo plenamente significativo de la asignatura, es decir, aquellas unidades que contengan los temas esenciales de esa asignatura. Esto permitirá que haya conexión entre ellas y, por tanto, la articulación del saber de manera holística, concatenada.

La unidad misma se convierte en instrumento metodológico de articulación porque obliga a estudiar y profundizar sobre ella misma. Esto permite que diversas asignaturas puedan articularse y, por tanto, generar pensamiento abstracto y complejo mediante el estudio del todo a través de las partes. (asignaturas, unidades, temas).

Cuando seleccionamos la unidad acudimos desde la premisa que todas las unidades de la asignatura se hallan articuladas, concatenadas y que por tanto nos enfrentamos al desarrollo de la investigación en un sistema establecido. Si esto es así, entonces las unidades proveen el recurso epistemológico para encontrar las más diversas y múltiples variables con las que podemos explicar los temas concretos de esas

unidades. En tal sentido, los mismos temas y unidades se convierten en sí mismos en sujetos de investigación. Por ello, las categorías que surgen de los temas requieren de procesos de investigación propios. Las categorías constituyen en el contexto del Programa de asignatura el sujeto de estudio y la variable en el contexto de toda la investigación. Esto se debe a su carácter holístico, complejo, disímil.

Las unidades pues, en su sentido holístico, sistémico, entendidas desde el cumplimiento de sus objetivos y no por contenido, constituyen uno de los apartados más importantes para el desarrollo de la investigación desde los programas. No están puestas únicamente en función de su propósito técnico. Adquieren consistencia en la medida que son explicadas, es decir que logran su objetividad en el conocimiento. Así, por ejemplo, una asignatura que presente cinco o más unidades con más de

30 temas cada una, difícilmente puede cumplirse con profundidad en un año escolar. Frente a ello, podemos unir dos o tres unidades para cumplir con el objetivo de ellas y de las mismas, delimitar, precisar aquellos temas que otorgan mayor concreción epistemológica. Si unimos dos o tres unidades, articulamos sus temas y construimos el objeto de manera concatenada, seguramente aportaremos a los estudiantes mayor nivel de aprendizaje y dominio teórico, epistemológico y empírico de lo estudiado.

Ej.: Educación Básica 7.º, 8.º y 9.º Grados

Asignaturas	7.º grado -Unidad	8.º. Grado -Unidad	9.º. Grado- Unidad
Estudios Sociales y Cívica	3: Nuestras sociedades: diversidad sociocultural, identidad y territorio.	3: Diversidad sociocultural e identidad en América.	3. Nuestras sociedades: diversidad sociocultural, conflicto y convivencia.
Lenguaje y Literatura	1: Narrativa: el cuento maravilloso.	1: Narrativa: la novela histórica y gótica.	1: Dramática: orígenes.

Ej.: Educación Media

Asignaturas	1.º Año- Unidad	2.º. Año-Unidad
Estudios Sociales y Cívica	4: Derechos, deberes, legalidad y democracia.	4: Derechos, deberes, legalidad y desarrollo sostenible.
Lenguaje y Literatura	5: Literatura del Romanticismo.	5: Literatura Latinoamericana: el realismo mágico.

3) La selección de temáticas obtenidas de la (s) unidades seleccionadas

Comúnmente, uno de los principales problemas de cómo articular la investigación desde los temas que se estudian e imparten en cada unidad

consiste en suponer la disociación entre ambos procesos. Sin embargo, tal disociación no existe. En realidad, el proceso de investigación surge desde el mismo tema debido a dos razones fundamentales: 1) porque la investigación es conocimiento. Información y conocimiento se articulan en la explicación que el docente hace

de cada tema. En esa explicación, exposición o diálogo hermenéutico, el docente hace uso de distintas variables, indicadores, conceptos o categorías que explican el tema estudiado; 2) porque dichas categorías, conceptos, indicadores o variables constituyen la concreción de la temática presentada. Pero dicha concreción no es posible si no se construye desde su abstracción, esto es, desde las distintas maneras, ejemplos, realidades, experiencias o teorías que la explican. Ese es precisamente el propósito de las tareas que los estudiantes realizan sobre las temáticas en el salón de clases o en sus casas. Las tareas se convierten en la explicación abstracta, holística de lo concreto para que este sea entendido, sea explicado en el pensamiento y el conocimiento.

Anteriormente, hemos señalado que los temas se convierten en categorías en el proceso global, holístico de la investigación. Pero también adoptan la condición de sujetos de estudio de fenómenos particulares. La selección de un tema significa la organización de este al menos en dos procesos. Primero, como sujeto de investigación documental y segundo, como sujeto de investigación empírica. En el primer caso, el tema seleccionado desde la unidad nos sirve para construir y desarrollar la investigación documental necesaria.

La investigación documental consiste en la lectura de textos, libros, documentos, informes, tesis, tesinas u otras investigaciones que se hayan realizado en torno al fenómeno que investigaremos. Cualquiera de estos o todos en su conjunto deben conducir a la elaboración de fichas, sean de resumen, analíticas, clasificatorias, bibliográficas, descriptivas, textuales o cualquiera que sea necesaria y pertinente para el tipo de estudio que haremos.

Naturalmente no podrán elaborarse tantas fichas de todas las fuentes (a menos que se trate de un estudio documental histórico), por tanto, el docente ayudará al estudiante en el proceso de discriminación (selección de las principales fuentes de información) que utilizará para la elaboración de las fichas. Una vez seleccionados las fuentes que más se apeguen e identifiquen con el tema de la unidad que comprende la asignatura, el estudiante podrá precisar con mayor exactitud al autor, obra (título de libro), paginas, párrafos que más le convienen. Esto significa el inicio esencial para la elaboración de la ficha.

A) La elaboración de fichas en la investigación documental

Así pues, la misma ficha sirve para cuatro propósitos: 1) el ejercicio de la lectura, 2) el fortalecimiento informativo y formativo del estudiante sobre el tema investigado y 3) como instrumento de uso para las sesiones de clases que el docente desarrolle. El docente utiliza las fichas en cualquiera de los tipos que haya indicado elaborar a los estudiantes para sus propias sesiones de clases. Esto produce en el estudiante mayor entendimiento del tema expuesto en las sesiones, como instrumento para estudio constante y como instrumento resumen de las mismas temáticas. Con la elaboración de las fichas (requisito indispensable de toda investigación documental) también se construye el objeto en el tiempo, espacio y población. Así, por ejemplo, las fichas que se elaboren en 2015 serán distintas a las elaboradas en 2016 o 2017 sucesivamente. Eso permite el estudio constante sobre el fenómeno y, por tanto, el mejor dominio teórico del mismo. En este caso, aunque se aborde el mismo problema de estudio durante tres, cinco o diez años consecutivos, la

información documental nunca será suficiente para conocer y saber sobre el fenómeno de estudio, esto debido a que la realidad cambia constantemente y, por tanto, el comportamiento, la conducta y nuevos elementos de configuración de ese fenómeno se modifican. Pero también, simultánea o paralelamente a la investigación documental, los temas deben ser investigados desde una construcción empírica, es decir, mediante visitas de campo in situ con el objetivo de contrastar con la realidad. En cualquiera de las áreas o campos del conocimiento, el contacto permanente con la realidad permite la puesta en práctica de la teoría aplicada, explicada.

El trabajo de campo posee sus particularidades metodológicas en relación con la visita de campo. En el primer caso debemos entender que, aunque se trate de investigación documental, precisamente la indagación, revisión, registro y todas y cada una de las técnicas, instrumentos, herramientas o metodología que se aplique en dicha investigación constituyen el campo de esa investigación, por tanto, el campo no está referido únicamente al territorio, sino, fundamentalmente, a los medios de los que se vale el estudio para contactar con la realidad. La biblioteca, las instituciones, las ONG, centros, infraestructura o documentos mismos se convierten en el campo, es decir, en el objeto de trabajo de la investigan.

La investigación empírica está referida al trabajo de visita in situ, es decir, al territorio observado por el investigador. El contacto, intercambio hace que el investigador separe su estado subjetivo para entrar en contacto con lo objetivo. La vinculación intersubjetiva y subjetiva-objetiva permite la mejor búsqueda de la verdad en la que el investigador requiere de la interpelación de otro sujeto o de otro objeto (según sea el caso) para observar, interpretar, analizar y concluir

sobre lo estudia. De esta manera, a través de la visita in situ, el investigador rompe con el estado de sus sensaciones y emociones subjetivas en las que la única verdad es lo que su propio YO establece, negando con ello la posibilidad de la contrastación y verificación con la realidad. Esa carga positivista de observar y concluir sobre la realidad no permite la objetividad y menos aún, la verificabilidad de la ciencia.

Sin lugar a dudas, la investigación empírica abre la posibilidad de la ejecución de disímiles, pero articulados procesos de conocimiento que habrán de concatenarse al término de la misma. Observar la realidad en relación con el tema estudiado en el salón de clases significa contrastar teoría y práctica. El estudiante podrá advertir que la investigación no debe ser lineal, mecánica, estática, inmóvil a las múltiples formas en las que se configura la realidad y de los cambios abruptos o paulatinos que se generan dentro de ella. Instrumentos, técnicas, mecanismos, escritos o verbales, métodos y metodologías predeterminadas o modificadas, reformuladas o replanteadas durante la ejecución de la investigación documental o empírica constituyen siempre un recurso epistemológico del investigador. Predomina en el trabajo de investigación empírico lo que la realidad nos impone, lo que presenta a través de sus manifestaciones aparentes o profundas. Naturalmente, dependerá de la experiencia del investigador, de su formación, de sus prenociones sobre el objeto o sujeto, de su escuela de pensamiento (evolucionista, funcionalista, difusionista, estructuralista, positivista, culturalista o marxista) y, particularmente, del dominio que tenga sobre el conocimiento de la realidad, la capacidad de articular teoría y práctica ubicando cada una en su justa dimensión y lugar.

B) El diseño de instrumentos en la investigación empírica

El diseño de instrumentos y su aplicación no siempre son necesarios en las visitas de campo in situ. Eso depende del tipo de investigación, del tiempo, del objeto de trabajo, sujeto de estudio y predominantemente de las condiciones que hacen posible la investigación. Los instrumentos no están referidos únicamente a cuestionarios, encuestas, inventarios o guías, estos u otros, su diseño son decisión de cada investigador de acuerdo a lo señalado en el párrafo anterior. La creatividad es condición sine que non de todo investigador, sin ello, no surgen las ideas de cómo conocer, analizar al sujeto de investigación in situ y el investigador se limitará a seguir formatos preestablecidos sin considerar que las dinámicas de la realidad cambian constantemente. La creatividad, pues, no debe ser expresada únicamente en el momento de la elaboración de instrumentos prediseñados. Debe surgir en el momento preciso en el cual el investigador se halla en medio o frente a la realidad, esto generará la posibilidad de idear, justo en el momento del contacto, las mejores maneras de abordar, conocer y explicar lo estudiado. Debemos aclarar que, desde luego, la formación de preconociones en el investigador constituye el preámbulo importante al trabajo in situ. Este es el papel de la investigación documental, el conocimiento común o la observancia de la realidad. Pero en el caso que la información documental no arroje los datos necesarios, podrá construirse sobre el sujeto-objeto de estudio o trabajo (según sea el caso) la información in situ. No importa cuántas veces hagamos contacto con lo estudiado, mejor aún, cuanto más conocemos, mejor explicamos.

En ese orden, normalmente cuando diseñamos instrumentos sean estos cuestionarios,

encuestas, guías o inventarios, lo hacemos formulando preguntas que responden a nuestro interés y NO al interés del sujeto-objeto de estudio o trabajo. Utilizamos técnicas abiertas o cerradas que nos permiten obtener datos rápidamente, pero no siempre es lo más acertado. La pregunta debe ser formulada NO para responder las ansiedades del investigador, sino para responder al fenómeno mismo. Por ejemplo, preguntamos ¿Cree usted que la metodología de trabajo que utiliza es la más apropiada? o ¿Aplica usted la didáctica establecida para la enseñanza de su asignatura? En ambas, está claro que las respuestas nos dirán rápidamente lo que queremos conocer, pero no necesariamente lo que necesitamos saber. Ambas están formuladas de tal manera que cierran la posibilidad de construir un cuerpo epistemológico, holístico sobre la respuesta de lo que se pregunta. Se cierra la posibilidad de derivar categorías que permitan dar seguimiento sobre lo que necesitamos saber y no únicamente conocer. Por ejemplo, si preguntáramos ¿Qué tipo de metodologías utiliza o cómo funciona la metodología que utiliza?, posiblemente obtendremos respuestas que colocarían al docente frente a dos posibilidades: 1) la que se vincula directamente con su concepción y su aplicación y 2) la que se vincula a la percepción de su aplicación desde la evaluación de esta. Así pues, terminamos formulando preguntas que satisfacen al investigador desde su imaginación, invención o percepción de la realidad que estudia y no, desde el fenómeno mismo. Buscamos satisfacer nuestra necesidad, la cual puede resultar alejada o distanciada de lo que requiere el fenómeno en estudio.

Conviene entonces, en la formulación de las preguntas, definir las categorías o subcategorías tratando de establecer un sistema que nos permita saber más sobre lo que estudiamos, sea

esto en el mismo tiempo y espacio o en un nuevo estudio en donde buscaremos las respuestas que no obtuvimos en el primero. Dicho de otra manera, debemos diseñar instrumentos sistémicos en donde las preguntas se hallen explícita o implícitamente articuladas. Tomando como ejemplo, las dos preguntas formuladas anteriormente nos ofrecen cuatro categorías: metodología, didáctica, enseñanza, asignatura. Para cumplir con el sistema, si iniciáramos el diseño del instrumento con ellas, habríamos de formular las siguientes preguntas en que nos proporcionaran mayores datos sobre las mismas, es decir, habríamos de formular preguntas que se deriven de las categorías, de esa manera seremos consistentes en lo que queremos saber. Por ejemplo ¿Qué procesos comprende la metodología que utiliza?, ¿Cuánto tiempo lleva utilizando esa didáctica? Y así, sucesivamente hasta obtener la información requerida. Si la visita de campo in situ se realizará una sola vez (por las condiciones de esta) entonces trataremos de obtener la mejor calidad y mayor cantidad de información. Si las condiciones de la investigación lo permiten y podremos contactar al sujeto-objeto de estudio en muchas más oportunidades, entonces podremos diseñar un instrumento organizado por derivación, esto es, diseñar un segundo, tercero o cuanto instrumento necesitemos en derivación de las respuestas obtenidas y no de la formulación de nuevas preguntas inventadas por el investigador.

Se trata de cerrar el abanico mediante la derivación de categorías o subcategorías. Cuando seguimos un proceso de búsqueda de

más repuestas de la derivación de categorías, sin duda, encontraremos muchas más subcategorías. Aunque pensemos que estamos abriendo mucho más el abanico, es decir, la cantidad de preguntas, contrariamente estamos cerrando y por tanto ascendiendo con mayor precisión a la concreción de las respuestas. Ese proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto nos permite una construcción de carácter científico. La concreción se inicia cuando redactamos la primera pregunta en el primer instrumento. Esto sucede porque, aunque aparentemente creemos que recibiremos respuestas concretas, pero lo cierto es que recibimos respuestas abstractas porque simplemente, debemos generar más preguntas para conocer y saber lo que se nos responde en cada pregunta. Esto permite que en nuestro cerebro se genere la idea de mayor concreción debido a que "lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, porque es, por lo tanto, unidad de lo múltiple"²⁶, de manera que "...en el pensamiento lo concreto aparece, consiguientemente, como proceso de síntesis, como resultado, y no como punto de partida, a pesar de que es el punto de partida real y, en consecuencia, también el punto de partida de la intuición y la representación"²⁷.

C) La elaboración de instrumentos (tipos y formas)

Se trata de la construcción epistemológica-hermenéutica de categorías que se quieran estudiar, es decir, de la construcción del objeto desde la producción de pensamiento teórico

²⁶ Marx, K., Los Grundrisse, elementos fundamentales para la crítica de la economía política, Ed. S.XXI, México, 2007. pp.24-25.

²⁷ Soler Aloma, Jordi, Los Grundrisse: el descubrimiento de la categoría de fuerza de trabajo por Marx. <http://www.rebellion.org/docs/29367.pdf>

propio. Una visión de la realidad desde una propuesta nacional. Construir lo nuestro desde lo nuestro.

Ciertamente, la construcción epistemológica y hermenéutica requiere de su sostenibilidad y fundamentación en el tiempo y en su método. Su contenido varía porque se acomoda a la transformación de lo social, lo cual, de hecho, resulta de la transformación teórica y empírica del Objeto que se construye. Como hemos dicho, el diseño y elaboración de instrumentos depende del objeto de estudio, del campo de conocimiento que se aborda, de las condiciones mismas de la investigación (materiales, financieros, humanos, logísticos, geográficos, sociales, políticos, culturales, etc.) sobre la cual se realiza el estudio. Así, por ejemplo, en el caso de la investigación educativa, comprendida desde su definición holística, epistémica y hermenéutica, en virtud de comprender la realidad conjunta del objeto podremos diseñar cuatro instrumentos para la realización operativa de la metodología de campo. Desde luego, el trabajo operativo (metodología de campo) no debe ser visto únicamente como la aplicación de instrumentos. Estos solo representan un recurso técnico para obtener, profundizar, definir, constatar, verificar, comprobar o iniciar la construcción del objeto. No deben ser vistos como finiquitos del conocimiento, sino, apenas, como una fuente de información simultánea, paralela, eventual o circunstancial.

Los instrumentos no nos ofrecen respuestas ni resultados. Constituyen sin duda alguna, uno de los recursos importantes para la construcción del objeto, es decir, la información primaria

hacia ese propósito. Normalmente, buscamos respuestas a través de la aplicación de estos. Ciertamente, las respuestas obtenidas a cuestionarios, encuestas, guías o entrevistas resuelven el asunto de las preguntas pensadas desde la subjetividad-interés del investigador, no necesariamente desde lo que hace al objeto de estudio o de trabajo. Los instrumentos, entonces, cumplen con la función de otorgarnos respuestas que deseamos conocer, es decir, apenas nos ofrecen una respuesta subjetiva, circunstancial, parcial o eventual de la realidad. En tal caso, al ser los instrumentos un recurso importante para obtener información empírica de manera directa, no constituyen empero, como hemos dicho, la veracidad absoluta de lo que estudiamos. Así pues, en síntesis, "el conocimiento científico es verificable, crítico (fundamentado), metódico, universal, objetivo, racional, provisorio, unificado, sistemático"²⁸.

La ciencia debe explicar la realidad mediante leyes que establecen relaciones constantes entre los hechos. Su universalidad consiste en determinar las condiciones en las que suceden o se expresan los hechos que nos llevan a la comprensión y entendimiento de los hechos particulares. Esta particularidad le confiere la posibilidad de predecirlos, de manera que dichos hechos se susciten racionalmente obtenidos mediante la observación y experimentación. La construcción epistemológica y hermenéutica del todo, del objeto no se reduce únicamente a la aplicación de instrumentos, estos, nos proporcionan una esfera de la realidad interpuesta por el investigador y el sujeto, eso les confiere el carácter subjetivo del conocimiento y objetivo de la realidad que se aborda.

²⁸ Bunge, Mario, La ciencia, su método y su filosofía, Ed. Siglo XX, Buenos Aires, 1960.p64

En virtud de lo señalado, con el propósito de conocer y ejemplificar la elaboración de instrumentos tomaremos como ejemplo el tema “Aspectos pedagógicos de las prácticas educativas salvadoreñas en la construcción del concepto de nación, 2017-2019”. Como nos referimos específicamente al asunto de los instrumentos, por el momento no abordamos la formulación teórica, técnica y operativa del proyecto. Nos interesa ejemplificar cómo construir el instrumento de forma sistémica, articulada, concatenada desde las mismas categorías (planteadas en el mismo tema de investigación) tales como pedagógico, prácticas educativas, nación. Dichas categorías son el principal interés de la investigación, esto supone su construcción epistemológica y hermenéutica, así que entonces requerimos de su construcción directa, pero también holística, de contexto, de

entorno, de la historia misma de cómo se han desarrollado y realizado en la educación nacional. Esta forma de conocer esas categorías implica, al menos, la elaboración de cinco instrumentos a saber:

1. Instrumento I: Identificación (aspectos monográficos-etnográficos generales).
2. Instrumento II: Dirigido a padres y madres de familia y a la comunidad.
3. Instrumento III: Dirigido a docentes y autoridades.
4. Instrumento IV: Dirigido a estudiantes.
5. Instrumento V: Construcción específica de las subcategorías que se deriven de las categorías en estudio.

Instrumento I: (aspectos monográficos-etnográficos generales)

La identificación consiste en construir los aspectos monográficos-etnográficos generales de cada una de las escuelas y de los entornos estudiados. Las fuentes pueden ser hemerográficas, bibliográficas, directas (entrevistas en caso que no haya fuentes escritas), documentales, videográficas o cualquiera que sea posible obtener en función del cumplimiento de la obtención de datos. Podrán obtenerse en instituciones, organizaciones de la sociedad civil, organismos nacionales/internacionales, internet, etc. En caso de que no haya mayor disponibilidad o acceso a las fuentes anteriores, podrá elaborarse uno o los instrumentos necesarios para obtener la información monográfica-etnográfica desde el mismo objeto-sujeto/sujeto-objeto de estudio o trabajo. Esto significa que podremos visitar de manera in situ la escuela, comunidad o

cualquier referente necesario y pertinente. Dicha acción no contrasta en lo absoluto el proceso de acercamiento a lo que investigamos, por el contrario, lo fortalece, cuánto más conocemos el objeto, mejor lo construimos. Debido a que se trata de información general monográfica, buena cantidad y tipos de datos no han sido incluidos. El propósito monográfico-etnográfico consiste en articular las condiciones del entorno inmediato en el que se halla expresado el objeto-sujeto de estudio. Dicho conocimiento nos ofrece mayores elementos para el análisis holístico de lo histórico, filosófico, empírico, epistemológico o cualquiera que se requiera en la construcción del objeto. Así pues, la visión holística nos facilita la comprensión de las particularidades o viceversa. Esta condición no debe ser leída como limitación, sino por el contrario, como alcance del estudio

en su conjunto dado que dicha información tiene como propósito establecer una línea de base y seguimiento metodológico que nos permita formular preguntas sistémicas y articuladas hacia la búsqueda de la construcción de las categorías investigadas. Debemos recordar que no se trata de responder las preguntas que el investigador se formula, sino, construir la categoría. Esas categorías se resuelven en el plano metodológico-epistémico a partir de la formulación de preguntas derivadas de las subcategorías. Las subcategorías se constituyen en sí mismas de las respuestas obtenidas en el

Instrumento I, es decir, cada uno de esos datos representa una diversidad de subcategorías de las cuales el investigador habrá de elegir aquellas que resulten más significativas para la construcción epistémica-hermenéutica del objeto. Eso, sin duda, resuelve también el plano subjetivo de la necesidad del investigador, es decir, de obtener respuestas a sus preguntas de manera que las mismas, se convierten fundamentalmente en la construcción teórica-epistémica del objeto en cuestión. Con ello, abrimos paso a la objetividad del conocimiento. Para la elaboración del segundo instrumento

Instrumento II (Dirigido a padres y madres de familia y a la comunidad)

habremos de retomar de manera articulada los datos obtenidos en el primer instrumento. Desde luego en principio de cuentas, debemos identificar los datos que mejor se articulan, es decir, la información obtenida en Instrumento I que deriva en el II. Esto permitirá establecer la unidad sistémica de los datos de tal suerte que cada apartado no figure desarticulado del otro y que la información que recopilamos en el Proceso I produzca mayores y mejores elementos para el análisis de la totalidad.

Pese a que las instituciones hacen su mejor esfuerzo por aportar a la cultura investigativa y de producir pensamiento y teoría propia, todavía subsisten condiciones adversas que dificultan la realización profunda de los estudios. El logro de alcanzar las mejores condiciones para la investigación como requisito primario de antesala al planteamiento de cualquier estudio, no es tarea fácil. Sin embargo, aun y con todas las dificultades, debemos obtener los mejores resultados en medio de las condiciones más adversas.

Siguiendo con el sistema señalado anteriormente,

el Instrumento II estará dirigido a padres y madres de familia y a la comunidad. El propósito de su elaboración consiste en obtener de fuentes primarias (in situ) la información precisa objetiva y confiable.

Como hemos dicho, las preguntas deben ser formuladas en derivación de la información obtenida en el Instrumento I. Así, por ejemplo, en el caso de los aspectos demográficos planteados podemos derivar todas las preguntas necesarias y pertinentes que nos ayuden a conocer, explicar analizar y construir el todo. Naturalmente, no todos los aspectos identificados en el Instrumento I resultan funcionales para la elaboración del Instrumento II, Instrumento III, Instrumento IV o Instrumento V. Su utilización dependerá de la realidad estudiada y de las condiciones de su realización. En tal caso, el investigador habrá de crear, mediante el uso del método pertinente, las preguntas necesarias que contribuyan a la construcción del objeto. Así pues, podrá incorporar, diseñar, formular y elaborar preguntas en las áreas, categorías o

subcategorías que estime conveniente.

Si las subcategorías utilizadas no resultan suficientes para la construcción epistémica y hermenéutica del objeto, es decir, si el investigador requiere de muchos más elementos, podrá

incluir otra serie de subcategorías que permitan y faciliten el entendimiento y explicación del todo, el cual, en última instancia, constituye la premisa fundamental del objeto: la explicación del todo en sus disímiles partes.

Este instrumento se ocupa del registro perceptivo,

Instrumento III (Dirigido a docentes y autoridades)

empírico, administrativo, operativo, técnico, académico y educativo de las autoridades y docentes que se hallan inmersos en la realidad cotidiana del ejercicio docente, investigativo, pedagógico y otros tantos que hacen posible la existencia misma de la educación nacional. En

tal sentido, tanto docentes como autoridades adquieren, además de ser fuentes directas de información, la condición de entidades de contrastación in situ a la información obtenida en los instrumentos anteriores.

Finalmente, este instrumento dirigido a

Instrumento IV: (Dirigido a estudiantes)

estudiantes tiene como propósito conocer de viva voz la información sobre las distintas categorías, subcategorías u objeto que estamos construyendo. Las preguntas en primera instancia deberán referir el interés sobre lo que construiremos, esto significa que podrán sumarse las preguntas necesarias o los instrumentos pertinentes, los cuales, no se reducen únicamente a encuestas y cuestionarios. Pueden aplicarse

guías de observación, entrevistas, grupos de información, recorridos de campo, elementos historiográficos, y/o cualquier instrumento que sea factible y pertinente para la realidad que se estudia. En este caso, la importancia de las particularidades confiere mayor precisión en los datos y mejor calidad de los elementos de análisis.

Finalmente, el Instrumento V comprende la

Instrumento V: (Construcción específica de las subcategorías dirigido a docentes, autoridades, estudiantes y todos aquellos necesarios para la construcción del objeto)

elaboración de preguntas o guía de observación orientada a obtener información precisa, profunda o aproximativa (según las condiciones del estudio) a las subcategorías derivadas de las categorías. El nivel de profundidad de las preguntas o el diseño de este instrumento

dependerá de la facilidad del tiempo y todas las condiciones de la investigación señaladas anteriormente. Si se tratase de una investigación con dificultades de desarrollo por sus condiciones, el instrumento deberá acercarse cuanto más pueda a la obtención veraz, directa,

real y empíricamente verificable sobre los datos que se obtienen, esto favorecerá en la medida de lo posible, un primer acercamiento más holístico y particular al objeto de estudio.

Si se trata de un cuestionario, la elaboración de las preguntas derivadas de las subcategorías dependerá de dos premisas. La primera, redactar preguntas de acuerdo con las percepciones o conocimiento común o científico que el investigador tenga sobre el objeto estudiado. Esto puede lograrse mediante experiencias o saberes previos, o sobre estudios documentales. En este caso, normalmente, las preguntas son elaboradas de manera inducida, es decir, se pregunta sobre lo que el investigador supone o encuentra importante, o en su caso, sobre lo que el investigador entiende y asume que debe preguntar. Claro está, que dichas preguntas, responderán únicamente al interés del investigador, no necesariamente a la construcción del objeto desde el objeto mismo. La segunda, redactar preguntas que conduzcan a la construcción del objeto desde su todo, esto es, con preguntas abiertas y/o cerradas (si así se desea) sobre lo que hace al objeto, lo que lo identifica, lo que le proporciona su propia existencia. En este caso, abrimos el abanico de respuestas porque buscamos conocer mejor el objeto para luego comprenderlo y explicarlo de mejor manera tanto en su particularidad como su totalidad, su universalidad.

Así pues, la elaboración de este Instrumento V ofrece la posibilidad de ampliar más información (construcción del todo) y a su vez, precisar dicha información (construcción de la particularidad). Aunque pareciera que, obteniendo más información que podría parecer difusa, confusa o excesiva para nuestro interés de concretar sobre las subcategorías, en realidad, contrariamente,

con la ampliación de la información construimos mejor el objeto. Debemos recordar que el objetivo de los instrumentos consiste en construir el objeto, es decir, explicarlo desde todas las partes y formas posibles.

Criterios para la organización de los grupos de trabajo:

- a) Elaboración de fichas.
- b) Visitas de campo in situ.
- c) Creación de Centros de Documentación Especializados en salones de clases.

Independientemente de que se trate de grupos de clases masivos o con pocos estudiantes, el docente podrá organizar el trabajo documental, empírico o ambos de acuerdo con varios criterios. Aquí presentamos algunos de esos criterios. Esto no significa que deben seguirse como receta. En realidad, cada organización de grupo depende de las condiciones del mismo. Empero, podemos señalar algunos de ellos:

1. Procedencia geográfica de los estudiantes (territorio).
2. Disponibilidad y acceso de los estudiantes al fenómeno que investigarán.
3. Condiciones económicas, culturales, sociales y familiares de los estudiantes.
4. Agrupar por cercanía geográfica.
5. Habilidades y destrezas de los estudiantes.
6. Dominio de los estudiantes sobre el territorio.

Estos criterios no siempre se cumplen, todo depende de las condiciones mismas de la investigación, por ello, las formas de organización

dependerán de las condiciones del centro escolar, la comunidad, el territorio, la familia y los mismos estudiantes.

a) Elaboración de fichas

Sin duda alguna, cuando se trate de elaborar fichas individuales, el número de fichas se reduce. Sin embargo, esto no hace imposible que cada estudiante pueda aportar información significativa. Si un estudiante realiza dos, tres o cuatro tipos de fichas, su experiencia será mayor tanto en lo teórico como empírico. Así pues, en el momento de exponerlas al resto del grupo durante las sesiones de clases podrá organizar un mapa conceptual o sinopsis más precisa sobre el tema que expone. Por su parte, cuando se organice la elaboración de fichas por grupos de estudiantes, la tarea se hace más fácil en términos de la masa de información que cada uno de los estudiantes puede obtener. Para ello, en la organización de los grupos, el docente podrá asignar para cada uno la elaboración de un tipo de ficha en particular tratando de cubrir los distintos tipos existentes. Esto permitirá mayor intercambio de información y formación entre los mismos estudiantes en el momento de exponer o presentar en el salón de clases el trabajo realizado.

Si el grupo está integrado por cuatro o cinco miembros, cada uno podrá cubrir una categoría de estudio surgida del tema de la unidad estudiada. En tal caso, se cubrirán cinco categorías que permitirá a los participantes y resto del salón de clases, mayor y mejor información. Se generarán mayor número de elementos a conocer y discutir. Una vez resuelta esta dinámica, las fichas podrán ordenarse, clasificar, catalogar y archivar por áreas o campos de conocimiento con el propósito de crear Centros de Documentación

Especializados.

b) Visitas de campo in situ

La organización de las visitas de campo puede realizarse de diversas formas. De igual manera, está condicionada a la realidad de cada territorio en donde se realizará el contacto con el objeto-sujeto de estudio. Previo a la organización logística, de recursos materiales y recursos humanos, conviene preestablecer algunos criterios: 1) tomar en cuenta que cualquier persona extraña al territorio se convierte en un "agente externo y hostil" a la localidad. Hostil significa que no se le reconoce como parte del grupo humano, como persona que pertenece a ese hábitat. 2) La comunidad, la familia o cualquier sujeto de estudio adoptará de inmediato su propio mecanismo de defensa cerrando la información. 3) En caso de que la información sea proporcionada, la comunidad o familia se asegurará de ofrecer la información que el investigador quiere escuchar y no necesariamente la que debe saber. 4) La veracidad de la información obtenida solo podrá ser comprobada en el tiempo. 5) Asegurar las condiciones sociales, integridad física, movilidad, cultural, económica, políticas y territorial del estudiante durante el tiempo que se desplace en la localidad.

Al respecto, no debemos olvidar que cuando el estudiante llena el instrumento nos enfrentamos a un inventario, en cambio, si el sujeto de estudio tiene el acceso y tiempo para llenar por él mismo el instrumento, entonces nos referimos a una encuesta. Los cuestionarios, como señalamos anteriormente, comprenden una serie de características de organización de las preguntas que conducen a una relación directa, intersubjetiva entre el sujeto de estudio

y las categorías que se investigan. Eso posibilita, a la hora de responder la pregunta, mejor articulación simbólica, teórica, empírica, pensada y razonada. El inventario por su parte responde a estados emotivos, involuntarios, no razonados, plenamente reactivos a las condiciones y momento en los que se aborda al individuo. Por ejemplo, cuando realizamos encuestas de opinión. Si el individuo acaba de tener un mal servicio de una institución y le preguntamos qué piensa de las instituciones, seguramente le estamos facilitando la ocasión para descalificarla o expresar su descontento. Esto suele suceder también cuando preguntamos a las personas qué piensan sobre las calles, servicios de limpieza, agua, luz, infraestructura y otros. Si se trata de población inconforme con dichos servicios, es muy probable que las instituciones no sean de su interés y complacencia.

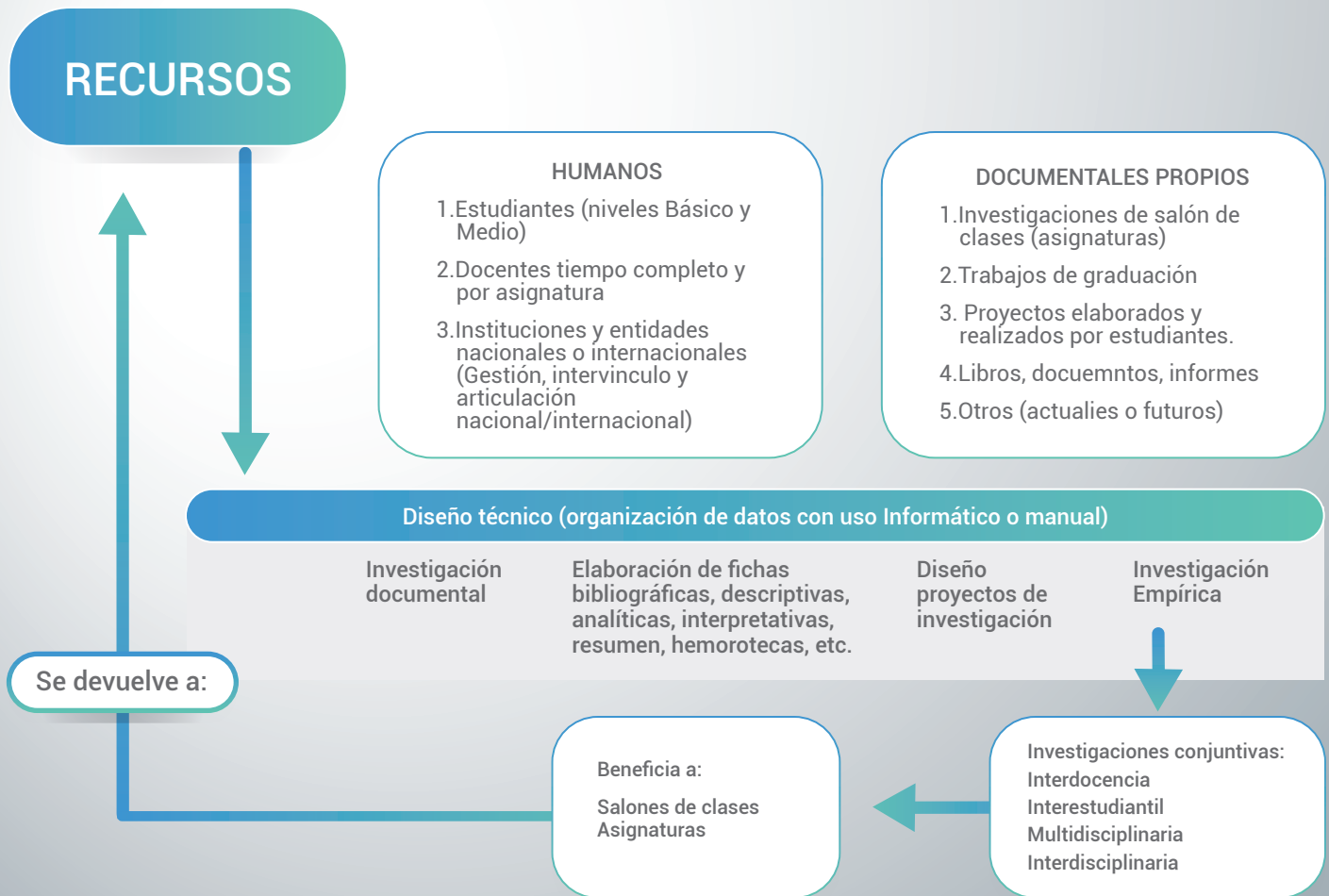
c) Creación de Centros de Documentación Especializados en los salones de clases

Un último elemento de este apartado sobre la “selección de temáticas obtenidas de la (s) unidades seleccionadas” está referido a la creación del Centro de Documentación Especializado (CDE). Tanto los resultados de la investigación documental como empírica realizada en todos sus componentes descritos anteriormente, deberán formar parte del acervo documental del centro. Para instalar el CDE debe existir el espacio necesario, empero, en caso de

que no exista dicha posibilidad, el CDE puede ser instalado en la biblioteca escolar, incluso en una página web.

Los CDE tienen como principal función proveer información especializada sobre diversas y múltiples áreas o campos del conocimiento. Por sus características, las fichas constituyen uno de los principales instrumentos de uso. Investigadores, docentes, estudiantes y público en general puede acudir al uso de las fichas. Su nivel de precisión y verificabilidad le otorga la condición de confianza. Desde luego, cada usuario deberá establecer el tipo de información que requiere. Por ejemplo, si el usuario no confía en la información elaborada en la ficha resumen, descriptiva, analítica, interpretativa u otra, podrá optar por la ficha clasificatoria o bibliográfica, esto le permitirá acudir a las fuentes primarias de manera directa, posibilidad que desde luego le resultaría más difícil si no tuviese el dato en la ficha.

El diseño debe responder a las realidades de cada particularidad de cada centro escolar, esto es, territorio, población estudiantil, comunidad, familia, infraestructura, recursos materiales, tecnológicos, humanos, logísticos, documentales, topográficos, y otros que indiquen su viabilidad, acceso, utilidad y participación. Sin embargo, en términos generales habremos de considerar algunos componentes necesarios:



Volvamos ahora al ejemplo que hemos iniciado desde el primer proceso, es decir, desde la selección de asignaturas. Hemos señalado dos procesos organizados y concatenados subsecuentemente. Corresponde al proceso

que denominamos “Selección de temáticas obtenidas de las unidades seleccionadas” definir cómo se inserta en todo el proceso. Para ello daremos continuidad a los dos cuadros anteriores de la siguiente manera:

Ej.: Educación Media

Asignaturas	7.º grado -Unidad	Selección de Temáticas	8.º grado -Unidad	Selección Temáticas	9.º grado- Unidad	Selección temáticas
Estudios Sociales y Cívica.	3: Nuestras sociedades: diversidad sociocultural, identidad y territorio.	El territorio como fuente de identidad.	3: Diversidad sociocultural e identidad en América.	Identidades étnicas en Centroamérica: -Los pueblos mayas en Guatemala	3. Nuestras sociedades: diversidad sociocultural, conflicto y convivencia.	Identidades y culturas de estratificación social -Clase social -Estrato -Estatus social -Las élites sociales
Lenguaje y Literatura	1: Narrativa: el cuento maravilloso.	La comunicación literaria.	1: Narrativa: la novela histórica y gótica.	3. Nuestras sociedades: diversidad sociocultural, conflicto y convivencia.	Identidades y culturas de estratificación social	La producción de textos con intención literaria.

Ej.: Educación Media

Asignaturas	1.º año- Unidad	Selección de temáticas	2º. año-Unidad	Selección de temáticas
Estudios Sociales y Cívica	4: Derechos, deberes, legalidad y democracia.	Derechos civiles, políticos, sociales y culturales y derechos específicos.	4: Derechos, deberes, legalidad y desarrollo sostenible	Los derechos de III y IV generación: -Orígenes y desarrollo -Derechos del trabajador -Derechos de la mujer -Derechos de grupos étnicos -El derecho a la seguridad social -Derechos de las personas con discapacidad -Leyes, acuerdos y convenciones internacionales
Lenguaje y Literatura	5: Literatura del Romanticismo	Contexto del romanticismo	5: Literatura Latinoamericana: el realismo mágico	El realismo mágico en la narrativa latinoamericana. Concepto. Características

4) Determinación de escuelas de pensamiento, corrientes teóricas o doctrinas

Después de organizado el CDE, autoridades administrativas y autoridades académicas (directores/as-docentes, respectivamente) deben de establecer las distintas escuelas de pensamiento con las que se forman sus estudiantes. Desde luego que dichas escuelas estarán articuladas con los campos o áreas de conocimiento. Aunque pareciera que la escuela de pensamiento no cuenta mucho en la investigación, contrariamente debemos de destacar su transcendencia, su indispensabilidad, tanto en la formación de las prenociones como con relación a la orientación teórica, metodológica, empírica que la investigación tomará durante su proceso de ejecución y para la presentación de resultados, informes o propuestas.

Sin teoría, no hay método ni metodología (Weber, 1979, p.176). Esto significa que muy difícilmente podemos diseñar un trabajo metodológico sin las nociones teóricas fundamentales, arriesgarse a la investigación únicamente desde la orientación del sentido común o conocimiento vulgar nos puede sucumbir en la más absoluta ambigüedad y la más triste especulación teórica. Como hemos dicho, la creatividad es condición sine qua non de todo investigador, pero la especulación no debe ser comprendida como fuente confiable, si esto pasa, la investigación y todo su planteamiento técnico, teórico, metodológico, empírico y sus conclusiones resultarán ser únicamente producto de la subjetividad y el sinnúmero de ideas que se le ocurren a quien la produce, al final, serán más las dudas que las aclaraciones. La duda no debe confundirse con la pregunta. Toda buena investigación nos deja más preguntas que

respuestas, pero nos referimos a la refutabilidad de las preguntas.

La determinación de las escuelas de pensamiento o doctrinas teórico-filosóficas nos marcan el inicio de la orientación científica de la investigación. No implica que solo debe seguirse rígidamente una única escuela, esto dependerá del investigador en tanto comprenda que la investigación no constituye una serie de pasos mecánicamente subsecuentes. La investigación debe ser comprendida como una serie de procesos concatenados, articulados y subsecuentemente sistémicos.

5) Determinación de autores (incluir elementos históricos, filosóficos y metodológicos)

Aunque hemos dicho que la investigación abre el espacio, el abanico para ser tratada de acuerdo a sus propias condiciones, cometido, interés y posibilidades, también es importante el dominio de autores por parte de estudiantes y docentes. Sin ello, muy difícilmente pueden sostenerse las teorías. Otros investigadores podrán estar de acuerdo o en desacuerdo con nuestras posiciones teóricas, metodológicas o empíricas, pero mientras esas posiciones sean sostenidas y fundamentadas, el trabajo realizado muy difícilmente podrá juzgarse de insostenible. Precisamente esa fundamentación es la que convierte la investigación en refutable. Los estudios que no puedan ser refutables (no desde la especulación, ocurrencias o carencias teóricas y metodológicas del otro) sino, desde la ciencia, muy difícilmente podrán ocupar un lugar en el proceso del conocimiento científico.

En la asignatura, el dominio de autores resulta tan indispensable como el conocimiento mismo. Así

pues, los autores no están alejados en absoluto del tema establecido en la unidad de la asignatura. Van de la mano. Su interdependencia provee al estudiante la capacidad de análisis, crítica y generación de posición propia fundamentada. Claro está que en condiciones adversas (económicas, sociales, culturales, políticas, seguridad, territoriales, etc.) el estudiante tendrá menor probabilidad de acceder a la documentación producida por muchos autores; sin embargo, esto no implica que la lectura deba reducirse. Aun y con todas las adversidades, la sociedad en su conjunto es capaz de reproducir el conocimiento, independientemente del lugar que éste ocupe.

Muy poco vale leer gran cantidad de libros y autores si carecemos de análisis, crítica, interpretación de lo que leemos. Nos hemos acostumbrado a la reproducción de pensamiento concreto, mecánico, repetitivo, memorístico. Aprendemos unas cuantas frases de algún libro sin comprender su contexto, su significado holístico.

Aquí se contradice el discurso con la realidad. Se construye una retórica de generación

de pensamiento crítico, analítico, pero enseñamos sobre la base del pensamiento concreto resolviendo mediante la inmediatez, inconsistencia, superficialidad, desarticulación, improvisación. Resolvemos lo inmediato, aunque lo hipotéticamente resuelto reaparezca nuevamente un sinnúmero de ocasiones. Nos interesa vivir el presente sin pensar el futuro. El estudiante resuelve una tarea sin la comprensión de lo que acontece en otra tarea de otra asignatura o aun de la misma. Esa plena desarticulación, desconexión de las ideas y el pensamiento conduce irreparablemente a la acción en casi todas las esferas de la vida. Como se trata de autores que fundamentan el conocimiento y dominio del tema en los estudiantes, dichos autores nos favorecerán tanto en la asignatura como en la investigación que se realice. El estudiante podrá referenciar con más precisión las diversas posiciones de los autores y con ello fundamentar la investigación. En esta, esa fundamentación expresada desde la introducción, ofrecerá mayor dominio de los aspectos históricos, filosóficos y metodológicos sobre el fenómeno investigado.

Siguiendo con el ejercicio anterior podríamos ejemplificarlo de la siguiente manera:

Ej.: Educación Básica 7.º, 8.º y 9.º grados

Asignaturas	7.º grado -Unidad	Selección de temáticas	Obra	Autor	Páginas de lectura	Fechas de estudio en el salón de clases
Estudios Sociales y Cívica	3: Nuestras sociedades: diversidad sociocultural, identidad y territorio.	El territorio como fuente de identidad	Regiones de refugio	Aguirre, Beltrán, Gonzalo	23-45	10 abril
Lenguaje y Literatura	1: Narrativa: el cuento maravilloso.	La comunicación literaria	La pragmática de la comunicación literaria	Teun A. Van Duk	243-263	25 abril

Asignaturas	7.º grado -Unidad	Selección de temáticas	Obra	Autor	Páginas de lectura	Fechas de estudio en el salón de clases
Estudios Sociales y Cívica	3: Diversidad sociocultural e identidad en América	Identidades étnicas en Centroamérica: -Los pueblos mayas en Guatemala -Identidades étnicas en el atlántico hondureño y nicaragüense	Apuntes sobre historia nacional: historia y actualidad	Ticas, Pedro	63-87	10 marzo 28 marzo
Lenguaje y Literatura	1: Narrativa: la novela histórica y gótica	La recepción de textos literarios	Las historias prohibidas del pulgarcito	Roque, Dalton	7-11	25 abril

Asignaturas	9.º grado- Unidad	Selección de temáticas	Obra	Autor	Páginas de lectura	Fechas de estudio en el salón de clases
Estudios Sociales y Cívica	3. Nuestras sociedades: diversidad sociocultural, conflicto y convivencia	Identidades y culturas de estratificación social -Clase social -Estrato -Estatus social -Las élites sociales	Las historias prohibidas del pulgarcito	Dalton, Roque	7-11	15 abril
Lenguaje y Literatura	1: Dramática: orígenes	-Clase social	De Saussure, Ferdinand	curso de lingüística general	37-48	14 mayo

Ej: Educación Media

Asignaturas	1er Año- Unidad	Selección Temáticas	Obra	Autor	Páginas de lectura	Fechas de estudio en el salón de clases
Estudios sociales y cívica	4: Derechos, deberes, legalidad y democracia	Derechos civiles, políticos, sociales y culturales y derechos específicos	Constitución Política de la República de El Salvador	Asamblea		10 mayo
Lenguaje y Literatura	5: Literatura del Romanticismo	Contexto del romanticismo	La revolución romántica, poéticas, estéticas e ideológicas	De Paz, Alfredo	113-154	20 mayo

6) Elaboración de bibliografía por tema (calendarizada)

Asignaturas	2.º año-Unidad	Selección Temáticas	Obra	Autor	Páginas de lectura	Fechas de estudio en el salón de clases
Estudios sociales y cívica	4: Derechos, deberes, legalidad y desarrollo sostenible	Los derechos de III y IV generación: -Orígenes y desarrollo -Derechos del trabajador -Derechos de la mujer -Derechos de grupos étnicos -El derecho a la seguridad social -Derechos de las personas con discapacidad -Leyes, acuerdos y convenciones internacionales	Normas nacionales e internacionales de protección contra la discriminación de la mujer	Alto comisionado de las Naciones Unidas	7, 9, 12	18 mayo
Lenguaje y Literatura	5: Literatura Latinoamericana: el realismo mágico	El realismo mágico en la narrativa latinoamericana. Concepto. Características	La revolución romántica, poéticas, estéticas e ideológicas	De Paz, Alfredo	113-154	15 mayo

Con los resultados obtenidos en todo el proceso de articulación entre programa de asignatura e investigación en el salón de clases, docentes e intuición contarán con información precisa sobre diversos fenómenos, temas o realidades estudiadas tanto en lo documental como empírico. La bibliografía obtenida y organizada en el CDE ofrecerá la posibilidad de conocer, explicar, analizar, saber y presumir los posibles cambios o comportamiento de lo estudiado.

Si cada estudiante o grupo de clases lleva a cabo la investigación desde la articulación que proponemos, los temas y unidades de los programas de asignaturas tendrán mayor articulación con la realidad, con el conocimiento y con la formación de pensamiento abstracto, complejo, esto sin duda, posibilita la capacidad de conocimiento científico de lo concreto, pero también de lo abstracto. Los mismos trabajos que cada grupo produzca en el tiempo serán material documental para nuevos estudiantes y para su entorno, para la comunidad.

Ej. Cuadro para la organización sobre elaboración de bibliografía por tema (calendarizada)

Asignaturas	2.º año-Unidad	Selección Temáticas	Obra	Autor	Páginas de lectura	Fechas de estudio en el salón de clases	Tipo de ficha a realizar
Estudios sociales y cívica	4: Derechos, deberes, legalidad y desarrollo sostenible	Los derechos de III y IV generación: -Orígenes y desarrollo -Derechos del trabajador -Derechos de la mujer -Derechos de grupos étnicos -El derecho a la seguridad social -Derechos de las personas con discapacidad -Leyes, acuerdos y convenciones internacionales	Normas nacionales e internacionales de protección contra la discriminación de la mujer	Alto comisionado de las Naciones Unidas	7, 9, 12	18 mayo	bibliográfica -resumen -descriptiva
Lenguaje y Literatura	5: Literatura Latinoamericana: el realismo mágico	El realismo mágico en la narrativa latinoamericana. Concepto. Características	La revolución romántica, poéticas, estéticas e ideológicas	De Paz, Alfredo	113-154	15 mayo	Analítica -Textual

Al realizar el proceso anterior, solo nos queda uno por concluir para cumplir con el propósito de articular el tema de asignatura con el tema de investigación, es decir, responder a la unicidad y articulación sistémica a la que nos hemos

referido anteriormente en virtud de posibilitar al estudiante el entendimiento y la construcción del todo de manera holística, abstracta y concreta. Para ello, terminaremos con el ejemplo anterior a saber:

Cuadro general para formulación de investigaciones desde los temas de asignatura en Educación Básica y Media

Asignaturas	2.º año-Unidad	Selección de temáticas	Obra	Autor	Páginas de lectura	Fechas de estudio en el salón de clases	Tipo de ficha a realizar	Categorías a Investigar	Tema de investigación	Investigación empírica o documental
Estudios sociales y cívica	4: Derechos, deberes, legalidad y desarrollo sostenible	Los derechos de III y IV generación: -Orígenes y desarrollo -Derechos del trabajador -Derechos de la mujer -Derechos de grupos étnicos -El derecho a la seguridad social -Derechos de las personas con discapacidad -Leyes, acuerdos y convenciones internacionales	Normas nacionales e internacionales de protección contra la discriminación de la mujer	Alto comisionado de las Naciones Unidas	7, 9, 12	18 mayo	Bibliográfica Resumen Descriptiva	-Derechos Políticos -Derechos culturales -Indígenas -Nahuas	"Derechos políticos y culturales de grupos indígenas náhuat en Sonsonate, El Salvador, 2015	documental y empírica
Lenguaje y Literatura	5: Literatura Latinoamericana: el realismo mágico	El realismo mágico en la narrativa latinoamericana. Concepto. Características	La revolución romántica, poéticas, estéticas e ideológicas	De Paz, Alfredo	113-154		Análítica Textual		Poesía narrativa en El Salvador 1915-1925, El Salvador, 2015.	Documental

Articulación entre educación básica, media y superior: elementos esenciales de las Áreas Educativas

La articulación a través del programa de asignatura

La articulación es premisa necesaria para la integración y esta última, para la realización del concepto de Área Educativa en el mapa educativo que he propuesto desde 2001. Sin la realización de la primera ningún tipo de sistema existe porque lo articulado debe llevarse al plano de lo integrado, es decir, lo concatenado, lo realizado, lo que queda explicado en el pensamiento abstracto y concreto. Nada se haya resuelto en el cuerpo del saber si no se haya explicado. En educación, no se trata pues de articular niveles escolares, sino, fundamentalmente, construir pensamiento abstracto y concreto y, por tanto, la formación de un espíritu científico de la realidad que haga de la educación un ejercicio más humano y menos mecánico.

Indicadores de la educación

En otros escritos he señalado que deserción, repitencia, reprobación, ausentismo, sobre edad, violencia y otros tantos manifestos en la educación escolarizada han sido tratados predominantemente desde el orden estadístico-cuantitativo. Ciertamente es que sin demérito a su importancia, este trato teórico, metodológico y empírico abre las posibilidades a la manipulación política, económica, ideológica, administrativa-institucional. Esto significa que la educación se está cuantificando y no cualificando. La verdadera idea de lo cuantitativo tiene razón en su transformación en lo cualitativo, por ello, en el caso de sociedades dependientes o esclavas,

dichos elementos son abordados como "indicadores" y peor aún, como "indicadores de la calidad educativa". En realidad, esos elementos solo representan una condición temporal, eventual o circunstancial si no se acompañan de una lectura hermenéutica pertinente a la historia y realidad del objeto que aborda.

Desde 2001²⁹ he planteado la necesidad de construir la educación escolarizada y holística desde la unicidad de la trilogía escuela-familia-comunidad. Sin la articulación e integración de dichas entidades, difícilmente podemos reducir o desaparecer las rupturas epistémicas, materiales, logísticas y humanas que se producen en función de la producción intelectual o material. No es pues una casualidad que fenómenos tales como deserción, repitencia, reprobación, ausentismo, sobre edad, violencia, abandono y otros tantos manifestos en la enseñanza escolarizada sean abordados como indicadores en una desafortunada mal interpretación que lejos de observarlos como parte de la trilogía escuela-familia-comunidad, por el contrario, son tratados estadística-cuantitativamente como "condición de la calidad educativa". Nada hay más equívoco o tendencioso que esta anacrónica positivista que solo deja ver el pensamiento inmediatista y superficial de abordar dichos fenómenos.

¿Pero por qué traigo a cuenta el fenómeno de la deserción, repitencia, reprobación, etc.? En primer lugar, porque todos ellos son tratados como datos y peor aún, se les asigna un mismo valor sin consideración alguna de sus disímiles configuraciones y causas. En realidad, ninguno

²⁹ Ticas, Pedro, Condición sociocultural y jurídica de menores en conflicto con la ley, región oriental, Corte Suprema de Justicia de El Salvador, 2001.p.27

de ellos es igual al otro. Cada uno posee su propio estado ontológico y, por tanto, un método distinto de comprenderlo, explicarlo y transformarlo. En segundo lugar, porque constituyen la escuela-familia-comunidad las principales entidades en donde nace, crece y se desarrolla el individuo tanto en el plano de material como intelectual. Pero también surgen, paralelamente a su desarrollo psicomotor, socioafectivo, lingüístico, cognitivo, diversos elementos que intervienen en su debido desarrollo. Violencia física, psicológica, sexual, simbólica, formativa, económica, cultural, ideológica, educativa, y otras tantas, aparecen como consecuencias propias de las intervenciones o alteraciones en la escuela-familia-comunidad, es decir, que es allí en donde precisamente se producen las alteraciones al debido desarrollo; por tanto,

no es la escuela ni ninguna de ellas en su particularidad la responsable de las formas de violencia. Son las tres, las que tratadas unilateralmente irrumpen en el debido desarrollo, por ello, solo vistas y tratadas en su articulación, como un todo, el problema de la violencia habrá de ser resuelto, más aun, incluyo en el asunto de la violencia el fenómeno de la deserción, reprobación, ausentismo, baja matrícula en las escuelas, sobre edad y otros tantos, porque en tanto la escuela-familia-comunidad figuren en la organización de la sociedad como entidades desvinculas y desarticuladas y, en tanto, el diseño educativo nacional y sus políticas continúen siendo superficiales, imbricas, muy difícilmente habrá de superarse dichos fenómenos y su virtual superación será únicamente temporal, eventual o fugaz.

Desde hace más de dos o tres décadas, la medición sobre calidad y condición de la educación escolar oficial está referida a conocer sobre cuatro «indicadores» recurrentes, esto es, repitencia, deserción, reprobación y matrícula. Los cuatro son abordados como determinantes para conocer los alcances y limitaciones de la educación escolar oficial. Empero, siempre he sostenido dos contraposiciones. La primera, que por cuanto sean tratados como indicadores, estos, en sí mismos, no resuelven el todo de la educación y, por tanto, la condición de indicador no se halla debidamente sostenida y fundamentada en el proceso de educación, el cual, sin duda, es mucho más que eso. La segunda contraposición consiste en señalar que reducir el todo educativo a simples indicadores (como señalo anteriormente) significa estancarse en lo cuantitativo sin que éste se transforme en lo cualitativo, no se cumple pues, la construcción del objeto en su totalidad.

Ciertamente repitencia, deserción, reprobación, etc., impactan de manera inmediata y desde luego a largo plazo al estado en su totalidad. Pero también digo antes, que esos elementos deben ser tratados de distinta manera. Todos ellos se hallan plenamente vinculados con el mundo histórico-holístico en el que los individuos producen y reproducen sus formas de vida. En esa relación del individuo (estudiante) con su medio (territorio), el centro escolar como objeto y docentes-autoridades como sujetos, estos últimos se constituyen en mediadores entre la relación de ese individuo con su medio. Por ello, la familia y comunidad aparecen

en la escena como entidades de configuración entre el espacio llamado territorio y las conformaciones ontológicas de los individuos tanto con respecto a la educación como también a la vida misma. Así que entonces, repitencia, deserción, reprobación y matrícula no pueden figurar como un simple número, una cantidad. La transformación de esa cantidad en calidad se concatena con la familia, comunidad, territorio, historia. Resulta entonces indispensable, que, si deseamos comprender la deserción, reprobación, ausentismo, baja matrícula, repitencia, etc., necesitamos una o varias construcciones epistémicas que reflejen más que un número que, a veces, sube, se mantiene o baja. No es la educación una reducción simplista y neoevolucionista de cuántos desertan, repiten o reprueban. Someterla a esa visión harvardométrica de la exclusión, discriminación y estado cuántico del concepto solo podría generar el desvío constante y moribundo del objeto humano de la educación.

En el caso particular de la repitencia y deserción, con todo y la importancia de su observancia en el mundo educativo escolarizado, habré de insistir que dichos elementos no determinan en absoluto los elementos sustanciales para la medición sobre la eficacia o eficiencia de un sistema educativo. El comportamiento cuantitativo o estadístico de repitencia y deserción se modifican o alteran constantemente de acuerdo a las condiciones holísticas del territorio, es decir, de territorios particulares en plena conexión con lo universal. Cualquier elemento propio o ajeno a la particularidad puede modificar la singularidad, en tal sentido, la escuela como objeto, se halla sustancialmente dependiente de esos elementos universales. No es esa repitencia o deserción lo que determina la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la escuela, por el contrario, es la escuela el lugar en donde se expresa con más claridad la dificultad que el territorio tiene con relación al medio, a lo externo, a lo universal. Por ejemplo, en esa línea de no otorgar un espacio al determinismo cuantitativo, si la información estadística es muy cercana a la realidad, basta una rápida mirada para observar que el sexo masculino y el área rural resultan ser los más afectados en repitencia y deserción. Una lectura rápida e imprecisa supondría que las condiciones económicas, sociales y culturales del área rural favorecen la repitencia y deserción, pero en realidad, las causas no pueden ser medidas por simples inspecciones superficiales. Requerimos en primer término, la comprobación de los datos mediante el uso de reportes escolares, pero también, mediante el estudio holístico territorial.³⁰

³⁰ Ticas, Pedro, Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador: Epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media. La construcción del sistema educativo de El Salvador. Articulación entre educación básica y educación media, Volumen 1, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018. pp.181-182

La articulación del sistema educativo

El “sistema” indica el cumplimiento de la funcionalidad, de lo que hace posible que cada una de las partes funcione y se active de acuerdo con su cometido, a su propia identidad. El sistema “...respecto de sus componentes estructuralmente significativos es un sistema diferenciado... el rol, comprendiendo tanto las significaciones de objeto de los actores como sus pautas de orientación. De ahí que, como sistema diferenciado, le conciernen los modos en que los roles –dentro del sistema- están diferenciados, y a su vez, estos roles diferenciados integrados unos con otros, es decir, mezclados para formar un sistema en funcionamiento”³¹, así que entonces, dadas las condiciones del sistema y en las que este se realiza a partir de sus diferencias, significa que, en efecto, son esas diferencias las que garantizan el funcionamiento en tanto nada se halla en la misma forma o estado, cada parte constituye diferencia que permite el aseguramiento de la totalidad. Según Aristóteles, “la idea de un método unitario, de un método que pueda ser decidido antes mismo de penetrar la cosa, es una falsa abstracción: es el objeto mismo el que debe determinar el método de su penetración”³² que permite establecer las particularidades y singularidades de los elementos que conforman el todo. Pero como el todo resulta ser una abstracción en tanto no expliquemos sus partes, habremos de comprender que, en última instancia, el conocimiento y dominio del todo será siempre una abstracción debido a que la profundidad del

conocimiento de las partes depende también del conocimiento del todo. En ese proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto y nuevamente lo abstracto desarrollado, realizado, el sistema emerge como un proceso concatenado sin regulaciones preestablecidas que permiten la plena libertad de la transformación propia de cada una de las partes, es decir, de su propia configuración, la cual, entre otras cosas, debe ser reconocida por el todo para cumplir con su función. Dicho de otra manera, las funciones varían, cambian, se modifican aún en medio del sistema.

Bunge (1981, p.101)³³ afirma que un sistema es un objeto complejo cuyas partes se relacionan de manera que esas partes se comportan como la unidad. Así, un sistema concreto está determinado por la concreción de las cosas. Nada pues, en materia de la observancia y configuración del todo se halla separada de lo otro. Lo otro, lo que aparentemente no se vincula con el todo, es, en esencia, una de las partes de ese todo, caso contrario, no podrá existir como sistema. Pero a decir de Bunge, nos ofrece una definición más precisa sobre el sistema: “Para conocer si una cosa u objeto concreto es un ente simple, o bien un mero agregado (o conglomerado), o bien un sistema, se puede recurrir a uno u otro de los criterios siguientes. Primer criterio: Una cosa es un sistema si y solo si se comporta como un todo en ciertos aspectos, o sea, si tiene leyes propias en cuanto totalidad. Segundo criterio: Una cosa es un sistema si y solo si su comportamiento cambia apreciablemente cuando se quita uno de sus

³¹ Silva Ruiz, Gilberto, et. al, Teoría sociología clásica Talcott Parsons, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2000, pp.215-216

³² Gadamer, Hans-Georg, El problema de la conciencia histórica, Editorial Tecnos, España, 1993. p.47

³³ Bunge, Mario, Epistemología, Ariel, España, 1981.

componentes o se lo reemplaza por otro de clase diferente"³⁴. No basta entonces con la existencia de la cosa, objeto o representación de ellos, requiere entonces de la existencia de la propia identidad del objeto o cosa y de la adopción de las identidades de éstos por el sistema total, así, el reemplazamiento (en caso sea requerido) deberá ser idéntico a lo reemplazado. En el caso que la cosa u objeto sea reemplazado por algo diferente carente de la identidad de su propia singularidad y particularidad con la totalidad, el sistema no existe, carece de la organicidad pertinente. Pero cierto es que esas identidades singulares y particulares se develan en el complejo estructural del sistema debido al rol que cada uno recibe o se le asigna. Por ello, "los roles –desde el punto de vista del funcionamiento social- son los mecanismos primarios a través de los cuales se cumplen los prerequisites funcionales esenciales del sistema social"³⁵. Así pues, dicha condición puede aplicarse a distintos planos desde el orden individual (personal), familiar, colectividades, grupos, instituciones, entidades, en fin, al todo social material o intelectual en el que se haya expresado una forma de sistema, el cual, en última instancia, denota y expresa una forma de vida, de relaciones, correlaciones, interacciones, vínculos, articulaciones, conexiones, y todas aquellas formas que producen y/o reproducen su propia existencia. De esta prelación podríamos desprender algunas consideraciones epistemológicas sobre el concepto de sistema. "En un sentido amplio, la Teoría General de Sistemas (TGS) se presenta como una forma sistemática y científica de aproximación y representación de la realidad y,

al mismo tiempo, como una orientación hacia una práctica estimulante para formas de trabajo transdisciplinarias".³⁶

Vemos pues que el sistema se construye y solo pueden sus partes, ser partes de él mismo. La intervención de algo diferente rompe el sistema porque no es producto de su propio desarrollo sino, elemento ajeno y extraño que irrumpe y violenta la organización misma del sistema.

Cierto es que, en materia educativa, así como en todas las esferas de la vida, en todo tipo de sociedad, la articulación debe ser desde la etapa prenatal hasta el momento de la muerte misma, aunque, desde luego, esta tentativa de articulación holística todavía dista mucho en aquellas sociedades en donde la medición educativa está determinada, reducida y peligrosamente anclada a la visión mecanicista, automática e inhumanamente estratificada según su valor cuantitativo. Ese valor que históricamente ha recibido --particularmente en sociedades empobrecidas y dependientes-- no ha hecho más que minimizar su propio desarrollo en clara contraposición con sus propias realidades humanas, históricas, sociales, culturales y económicas.

Debo anteponer entonces, que el concepto de articulación al que aduzco es una construcción epistémica que he trabajado por casi 20 años y que, en tal sentido, requiere de elaboración constante, sincrónica a la realidad en la que pretende constituirse en el plano conceptual, político, institucional, administrativo, operativo y

³⁴ Bunge, Mario, *ibídem*. Óp. Cit. p.102

³⁵ Silva Ruiz, Gilberto, et. al, *Teoría sociología clásica Talcott Parsons*, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2000.p.216

³⁶ Arnold, Marcelo, et. al., *Introducción a los Conceptos Básicas de la Teoría General de Sistemas*, <http://www.citademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26455/27748>

pedagógico, no sin antes, acudir a lo que creo es la mayor fortaleza del concepto: la particularidad y singularidad territorial. Pero es pues, la articulación, un concepto holístico, es decir, una concepción del mundo y de la vida en la que lo escolar es únicamente una de las disímiles configuraciones de esa vida y ese mundo con el cual el ser humano se vincula, se relaciona. Pero también la organización de la misma articulación requiere de elementos funcionales propios que le den vida. Esta articulación adquiere vida cuando lo que la articula se desprende de ella misma, es decir, cuando las maneras de articular una realidad ---en cualquiera de sus formas o esferas--- surgen de esa misma realidad, algo así como que “para que la cuña apriete debe ser del mismo palo”. Esto permite que las realidades sean intervenidas por su propia composición, asegurando con ello la estabilidad de su estructura. En este caso, dicha articulación es en sí misma un sistema que se deriva del sistema total, completo. Por ello, los elementos que articulan cualquier sistema solo pueden ser producto de sus derivaciones.

Dicho de otra manera, cuando abordamos la articulación entre los distintos niveles escolares, no basta con inducir o imaginarse elementos del contenido del programa de asignatura que sea subsecuente de un nivel escolar a otro, o de una unidad a otra, o de un tema a otro. Esa condición solo les vincula, pero no los articula ni concatena, es decir, no logra que la Información recibida sea transformada en formación, en conocimiento abstracto y concreto. Lo abstracto y lo concreto, el tema, la unidad, el programa de asignatura de un nivel escolar a otro solo se realiza en lo abstracto y concreto cuando se haya concatenado con el todo.

¿Pero que es el todo? En primer lugar, podremos definir que el todo, la totalidad o universalidad

del programa de asignatura se halla en sus elementos de estructura (nombre de la asignatura, objetivos, metodología, etc.) y en los elementos específicos (temas referidos específicamente a la especialidad). En segundo lugar, se halla la realidad manifiesta en cuantas formas y modos de vida requiera el individuo para su realización. Educación, salud, familia, territorio, comunidad, instituciones, historia, escuela, lenguaje, relaciones de parentesco, etc. conforman también los elementos específicos del programa de asignatura transformado en currículo. No se trata de un currículo “oculto” como algunos educadores llaman a lo no escrito en el programa de asignatura; por el contrario, ese constituye en realidad su verdadero currículo, el que le forma para la vida, el que genera y un concepto de vida y de mundo: el proyecto de vida de su propia identidad.

La tecnología y su uso en educación: la confusión entre el instrumento y el conocimiento

Expuestas las consideraciones teóricas anteriores desde las cuales construyo el concepto de articulación, debo pasar --previo a la exposición de mi propuesta de articulación entre educación básica y media--, por un rápido recorrido por uno de los mundos holísticos que ahora causan tanto impacto en las disposiciones políticas, administrativas, institucionales y operativas de la educación, esto es, la globalización educativa. Y, es que me resulta plenamente identificable que en virtud de esa “globalización”, el mundo de lo tecnológico aplicado a la educación está cobrando mayor importancia. En realidad, esa importancia no tendría ningún recoveco si se hiciese acompañar de la humanización de la educación a través de una filosofía de desarrollo humano que en todo caso fuese análoga al progreso tecnológico. El problema es que:

con todo y las bondades generadas por la tecnología, no debemos perder de vista las formas que estas adquieren. No obstante, de estas nuevas tecnologías que superan en su forma y no en su contenido las utilizadas en toda la historia de la educación, los posibles escenarios de la escuela del futuro son múltiples. Primero, porque nos enfrentamos al ejercicio de un sistema escolar burocrático en el que posiblemente continuarán los problemas actuales debido a que la burocracia impedirá que se produzcan cambios sustantivos, segundo, por la extensión del modelo de mercado al mundo escolar, tercero, la vigencia justificada del Instruccionismo para lograr aprendizajes no formales que repercuten en desescolarización debido al rechazo que paulatinamente van suscitándose en el sistema escolar oficial y cuarto, crisis generalizada del sistema educativo y la posible desintegración y abandono del sistema por los docentes ante la falta de incentivos intelectuales o materiales en la profesión.

Las cuatro condiciones anteriores, pueden significarnos dos formas de paradigmas. Primero, el «paradigma técnico» en el cual, el especialista dicta el ejercicio de buenas prácticas orientando al profesor a cambios curriculares en el contenido, metodologías y acción misma de la relación profesor-alumno para lograr eficiencia. En este caso puede presentarse el contrapuesto de no considerar las particularidades y singularidades de la institución y de las características propias de profesores y alumnos. Segundo, en contraposición, pero no por ello más acabado, el paradigma de mayor contexto y crítica, en el cual destacan los contextos particulares del alumno, profesor y todos aquellos componentes que intervienen en la formación...Para la aplicación de esos dos paradigmas podemos señalar dos modelos. Primero, el llamado modelo tecnológico sustentado en un método experimental del cual se apropian investigadores «expertos» respaldados por un determinismo tecnológico que examina costos, riesgos y beneficios en función de intereses de las multinacionales que enajenan la relación entre el sujeto y la máquina. Segundo, el modelo práctico o situacional que presupone las innovaciones de acuerdo con el interés y participación colectiva de quienes la requieren. Sin embargo, no debemos olvidar que el desarrollo tecnológico oculta otras formas de interés debido a que ha sido diseñado para resolver problemas de quienes lo controlan y determinan, en ello, las particularidades y singularidades históricas de los países empobrecidos y dependientes no resultan importantes...³⁷

³⁷ Ticas, Pedro, El Salvador: el deslumbramiento por la telemática en educación como neo-receta anglosajona y el abaratamiento de la fuerza de trabajo en el mercado del conocimiento, Co-Latino, El Salvador, martes 28 de agosto de 2012.p.20

No es pues una oposición a la tecnología y sus beneficios materiales o intelectuales, más bien, expongo que:

el tema de lo tecnológico en educación no está referido únicamente al uso de la informática, eso corresponde únicamente a la esfera de lo mercantil. Las tecnologías innovadoras educativas deben consistir en apropiar sistemas, modificar procesos y transformar formas de enseñanza pertinentes a las conformaciones históricas, culturales, territoriales y sociales de los individuos en quienes se ejecutan, la tecnología debe ser, en última instancia, el completo control, uso y dominio de los elementos técnicos, teóricos, metodológicos y empíricos que resultan de la creatividad humana para transformar su realidad.³⁸

En realidad, la historia de los cambios tecnológicos no ha sido tan extensa. “[...] en el esquema de la evolución sociocultural se reconocen ocho evoluciones tecnológicas (agrícola, urbana, del regadío, metalúrgica, pastoril, mercantil, industrial y termonuclear), que se desdoblán en doce procesos civilizatorios [...]”³⁹

En esa línea, el mundo de lo tecnológico debe interpretarse y realizarse en múltiples y diversas construcciones teóricas, pedagógicas, metodológicas y empíricas. Esa condición hermenéutica facilita su debida y pertinente aplicación. Debe contar, en primera instancia, la tecnología aplicada a la educación, con lo humano, esto es, la observancia e intervención en los cambios de la sociedad en todos sus escenarios naturales, sociales, culturales, económicos, modos y formas de vida, vivienda, etc., pertinentes para la aplicación de procesos tecnológicos que promuevan la integración de la sociedad y la formación social de grupos etarios en plena correlación. Lo contrario, significaría la intervención de la tecnología en la

dirección opuesta, es decir, en el individualismo, la disociación comunitaria, familiar, institucional y productiva material e intelectualmente. En educación, no es pues únicamente la velocidad, distancia y masa poblacional que la comunicación alcanza a través de la tecnología digital lo que importa, sino, lo que se comunica, su contenido, su significado, sus componentes lingüísticos configurados a partir de códigos que deben ser más humanos y menos virtuales.

La era de las disputas satelitales entre las naciones históricamente poderosas, así como las emergentes, vuelven a meter en su cesto de conflicto a las sociedades dependientes sin que estas últimas, obtengan el beneficio pleno de esas disputas. La continuidad de la dádiva, préstamo o alquiler de las utilidades tecnológicas desde los países tecnologizados hacia los dependientes, se renueva permanentemente y la apariencia de lo moderno, sigue, como hace 500 años, canjeando oro por vidrio, espejismos de la modernidad.

³⁸ Ticas, Pedro, *Ibidem*. Óp. Cit.

³⁹ Riveiro, Darcy, *El proceso civilizatorio, etapas de la evolución sociocultural*, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1970.p.161

La disputa y guerra tecnológica por el control militar, mercantil, comercial, industrial, alimentario, informático, territorial y de los recursos naturales aun existentes no es nueva. La historia está plagada de esas disputas. La diferencia es que ahora nos enteramos porque ya no existen pequeños territorios geográficos ni poblacionales alejados de la globalización. La disputa entre los grupos de poder económico poderosos de los distintos países, particularmente los del mundo tecnologizado, deja siempre a la sazón de su mejor gusto, las voluntades de los grupos de poder económico de los países empobrecidos. A diferencia de las División Internacional del Trabajo producida después de las Segunda Guerra Mundial, esta División Internacional de las Funciones en la globalización, ha superado por mucho, no hace más que profundizar quienes están destinados al permanente consumo de lo producido por el mundo tecnologizado. El consumismo es tal que ha rebasado las mismas posibilidades de colocación de los productos en el mercado internacional. La oferta supera la demanda y, en consecuencia, la calidad de esa oferta se desvanece, se diluye tanto en su valor de uso como de cambio.

Sin duda que el desarrollo tecnológico ha sido uno de los principales instrumentos del progreso humano. Desde las sociedades recolectoras y posteriormente transformadas en cazadoras, pescadoras y finalmente agricultoras, la invención tecnológica ha sido el elemento singular de articulación entre el desarrollo y el progreso. Así que entonces, los procesos de evolución social han sido más o menos simétricos al desarrollo de la naturaleza social humana. No se trata de una visión darwinista del determinismo social, por el contrario, ha sido razón angular lograr el alcance articulado entre desarrollo y progreso. Pero la simetría se ha fracturado. Ahora las

distancias entre desarrollo y progreso son mucho más abismales y su percepción ha sido mediatizada por la globalización de mercancías industriales y tecnológicas que simulan mayor desarrollo social, empero, la realidad es distinta. Ese desarrollo continúa siendo virtual, imaginario, una fantasía que se ha convertido en una representación en el todo social, aunque solo sea una ilusión.

Pero, ¿a qué me refiero con ilusión y fantasía? He dicho anteriormente que el progreso significa el uso, control y dominio sobre los recursos tecnológicos para la satisfacción de las necesidades (reino de la libertad) en cualquiera de sus formas, tipos y esferas. En tanto esa condición no se produzca (reino de la necesidad) la tecnología seguirá siendo un fetiche práctico, pero sin contenido. Llamo contenido a las condiciones básicas que facilitan el uso, control y dominio de la tecnología en cualquiera de sus formas. Significa que toda la sociedad debe pensar, actuar y progresar en todas sus condiciones básicas de salud, educación, vivienda, desarrollo urbano, rural, servicios públicos y otros tantos necesarios para el progreso humano. Pero de nada vale el mundo tecnologizado si la población no alcanza en sus sistemas de organización, formas más humanas de relación, intervínculo. Valores éticos, morales, cohesión social (que no significa homogeneidad) y proyecto de nación conjunto se convierten también en requerimientos indispensables que la tecnología debería facilitar. En esa línea pues, son más los elementos que hacen imposible pensar una sociedad organizada en todas sus esferas en función de la tecnología. Así, por ejemplo, en el caso de algunos países dependientes, basta un simple recorrido para identificar que el paisaje urbano, rural, infraestructura, conducta, comportamiento urbano y otros tantos, no han variado en los últimos 50 años. Desde luego esto

no significa que no surjan fugaces expresiones tecnológicas en pequeñas y reducidas unidades productivas, administrativas o financieras en lo público y lo privado, pero su condición fugaz no le permite ser consistente, permanente y, sobre todo, innovadora. Por el contrario, le sumerge en la desarticulación social, en la más clara expresión feudal de la pequeña unidad asistémica.

El conocimiento tecnológico es práctico, inteligible para la acción, para la acción que no requiere del pensamiento abstracto sino únicamente concreto en su forma y contenido. Dicha acción no infiere la comprensión del todo y de su dinámica dialéctica, transformadora. Se sustenta en la experimentación de aprender sin saber y el saber que se aprende se orienta al conocimiento fáctico y técnico de procesos o pasos de la cuántica numérica. Pero dicho conocimiento posee su propio campo de resolución empírica necesaria y propia de su cometido. Esto implica que la racionalidad aplicada al hacer técnico tiene sentido y funcionalidad, por ello, en realidad no riñe con el conocimiento científico porque no hay punto de encuentro".⁴⁰ En simples términos, la tecnología es una cultura que comprende la colectividad de la conducta, el comportamiento social. Cuando la tecnología invade la sociedad, la sociedad en su conjunto se organiza productiva, social y culturalmente en torno a esa tecnología, mientras eso no suceda, todo será un destello producto de la casualidad, circunstancialidad y temporalidad. Para el caso salvadoreño comencemos por dos ideas. Primero, el espejismo de lo virtual como solución al adeudo histórico, epistemológico, técnico, tecnológico, cognitivo, pedagógico y

didáctico de la educación nacional. Segundo, la recurrente insistencia en suponer que el uso de la tecnología puede realizarse y capitalizarse en una sociedad totalmente desprovista de un proyecto de nación que articule cada una de las esferas de la vida material e intelectual. Precisamente en esto último consiste la virtualidad de su fantasía. Imaginar su pertenencia a la era tecnológica específicamente de la informática que, entre otras cosas, no aparece plenamente vinculada a la producción material ni a la calidad del sector servicios del que tanto se ufana el país. En realidad, en la sociedad actual coexisten diversas formas productivas. Por una parte, parece coexistir un modelo antiguo de relación social y de producción con lo temporal, tanto en su cultura como visión del mundo. Desde luego que ello está asociado al modelo ético de vida heredado del Colonialismo en el que se reproduce constantemente la deslealtad, utilitarismo, ausencia de solidaridad, falta de compromiso, responsabilidad."⁴¹ Por otra parte, surge con ahínco y proyección, la idea de convertir la tecnología en un estilo de vida, un modo de vida que trastoque las formas de organización social, productiva, educativa, institucional experimentadas hasta hoy. Ciertamente es que dicha idea es valiosa, importante para la transformación del país. Habrá entonces, de trabajarse la organización del sistema político, institucional, social, cultural y de producción material e intelectual que funcione sistémicamente y logre articularse en torno a dicha tecnología.

En este asunto de la lucha interna del capital tecnológico contra el industrial anacrónico y de los alcances que cada uno pueda tener con

⁴⁰ Ticas, Pedro, La educación virtual en El Salvador: entre la fantasía, los espejismos y la realidad, Co-latino, El Salvador, jueves 8 de agosto de 2013.p.16

⁴¹ Ticas, Pedro, *Ibidem*. Óp. Cit. p.17

relación a las poblaciones a las que va dirigido y a la ignominia con las que ha tratado al trabajador ---única fuente de producción de riqueza---, de nueva cuenta, a la usanza de la segunda mitad del siglo XVIII, "[...] la revolución industrial ha creado en todas partes el proletariado en la misma medida que la burguesía. Cuanto más ricos se hacían los burgueses, más numerosos eran los proletarios. Visto que solo el capital puede dar ocupación a los proletarios y que el capital solo aumenta cuando emplea trabajo, el crecimiento del proletariado se produce en exacta correspondencia con el del capital[...]" ⁴² y si la lógica del tecnologicismo conduce a la reducción extrema de la fuerza de trabajo, ¿Cómo podrá capitalizarse el Estado para el gasto público?, ¿acaso desaparecerán los estados que hoy conocemos?, ¿acaso desaparecerán los partidos políticos transformándose en empresas tecnopolíticas?, ¿habrá una nueva forma de territorialización?, ¿en qué consistirá la nueva división internacional del trabajo, las funciones y las administraciones de Estado?, ¿cuentan los grupos de poder económico nacional con la capacidad de resistir o coadyuvarse a capitales internacionales o su función será únicamente de capital flotante?, en esos probables escenarios, ¿cuál será la función de la educación?, ¿habrá espacio para las particularidades y singularidades educativas?, ¿serán las particularidades y singularidades el nuevo modelo universal de la educación desde los intereses económicos, políticos y culturales de los países tecnologizados? Sin dudas, surgen más preguntas que respuestas. Y, es que, como sucede en el cuerpo del saber, las respuestas

responden al constructo holístico de la educación y no únicamente al hecho empírico de la misma. Pero en medio de toda esa cantidad de preguntas orientadas al uso de la tecnología en general y en la tecnología educativa en particular, también surgen nuevas esferas de vinculación entre la aplicación fáctica de la informática o cualquier otra tecnología en cada escuela y el mundo globalizado. Ese mundo entonces, no es una abstracción, una mera idea. Por el contrario, ahora ese mundo se halla incrustado en cada rincón, en cada diminuto territorio escolar porque el territorio está definido por su población, no por el espacio geográfico que ocupa. La tecnología no está dirigida a esos espacios físicos, sino, a las poblaciones que los conforman y configuran. Es un asunto de cultura, historia, estructuras familiares, relaciones de parentesco, lenguaje, organización socioeconómica y, desde luego, organización educativa holística lo que configura el territorio. En esa línea, apunto algunos elementos que me parecen sustanciales para explicar cómo se interrelaciona la educación escolarizada con el tipo de globalización que hoy vivimos.

La globalización en la regionalización educativa⁴³

Sin lugar a dudas, la enseñanza escolarizada de hoy no pertenece únicamente a la esfera de lo nacional, de lo particular de cada sociedad. En realidad, su carácter supranacional la convierte en unidad y opuesto de lo multinacional. La unidad de su carácter filosófico consiste en su propio pensamiento universal traducido en sistemas de

⁴² Marx, Karl, Manifiesto del partido comunista, Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx, México, 2011. p.111. En: <https://centromarx.org/images/stories/PDF/manifiesto%20comunista.pdf>

⁴³ Ticas, Pedro, Epistemología de las generaciones. Una propuesta metodológica para su abordaje en educación, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017.p.26

información, colocación y asimilación de códigos comunes que facilitan el intervínculo entre los estados. Su carácter opuesto, comprende las diversidades supranacionales que intentan asimilar esos códigos pero que, dada su propia historia y la historia de sus hechos, no logran incorporarse ni asimilarse. Pero la enseñanza escolarizada también contiene otros elementos que circundan el arte de enseñar, aprender y educar. En su sentido más amplio, la enseñanza moderna ha incorporado diversos mecanismos para formar mentes con visión de futuro que respondan al concepto globalizador de educar. Dicho concepto sólo puede ser comprensible en el marco de las construcciones epistemológicas, hermenéuticas, pedagógicas, técnicas, metodológicas, cognitivas y filosóficas globales. Sin duda, dichas construcciones no se alcanzan abrupta ni imprevistamente. Requiere de años. A través de la historia de la educación han sido muchas las metodologías, rutas, figuras, procesos y diseños los que se han experimentado, aplicado y abandonado. El territorio no ha estado ajeno a la dinámica del diseño educativo escolar mundial, de hecho, la historia de la educación mundial es la historia de las sociedades occidentales que han dominado e impuesto sus modelos experimentales educativos en la mayoría de países empobrecidos. Pero como he señalado anteriormente, la educación como concepto ha utilizado diversas figuras. Uniéndome a esa diversidad de figuras, desde 2001, en el plano metodológico-conceptual he construido dos figuras. La primera referida al Mapa Educativo Nacional y la segunda a lo que denomino Área Educativa, esta segunda como resultado de la primera y desde luego, ambas en el contexto de la regionalización-globalización.

Comienzo por el contexto. La regionalización (expresada filosóficamente desde el determinismo geográfico y políticamente desde el principio geopolítico), adquiere un carácter predominantemente unilineal que obliga a intelectuales, académicos, docentes e investigadores a la articulación de procesos de investigación con temas afines (en algunos casos impuestos por la moda, coyuntura o mercadotecnia) que conducen peligrosamente a conocer más sobre el otro, lo otro, que sobre el mismo yo. Esto significa la transformación educativa que pasa de su concepción inicialmente formativa a una concepción predominantemente informativa, esta última como breves y rápidos mensajes que dejan en el cerebro conclusiones inducidas por su forma y no por su contenido. Desde luego que, en virtud del método, tanto forma como contenido deben ser articulados diacrónica, sistémica y sincrónicamente de manera que la elevación de lo abstracto a lo concreto pueda ser una constante, una espiral ascendente que se transforma.

Globalización y regionalización en las áreas educativas⁴⁴

¿Por qué me resulta importante la reflexión sobre la globalización expresada a partir del concepto de regionalización? La respuesta es simple. La regionalización implica territorialidad, población, procesos de interrelación en los que el más fuerte podrá asumir el control sobre el más débil. En cualquiera de los ámbitos de la realización de la vida misma. La educación entonces, no escapa a tal control, por el contrario, se convierte en uno de los principales instrumentos para el control productivo material e intelectual de los países

⁴⁴ Ticas, Pedro, ibídem. pp.29-33

empobrecidos. En tal contexto, el concepto de área educativa que construyo, resume la especificidad del territorio, cultura, historia, familia, comunidad e institucionalidad. Son esas pequeñas unidades, las cuales, análogamente referidas al concepto de "área educativa" se convertirán en la primera instancia de aplicación y ejecución de las más diversas políticas de control social. Por ello, no basta con advertir sobre las dimensiones de la globalización, sino, fundamentalmente, anteponer el diseño y ejecución de un modelo propio de educar (enseñar y aprender) de acuerdo a las particularidades y singularidades de esas unidades territoriales insertas en la universalidad.

Debo anteponer que el concepto de área educativa es una construcción propia que en otros trabajos he desarrollado desde la premisa de observar el concepto de educación como determinantemente formativa. Pero también, ahora me permito citar el concepto desde su contrapuesto, es decir, como informativo. En realidad, ambos son necesarios. Cada uno con sus alcances y limitaciones (asunto del que me ocupó en los otros trabajos que indico).

Denomino área educativa a la unicidad de múltiples determinaciones de lo diverso, lo particular y lo singular.⁴⁵ Dichas determinaciones constituyen un constructo pedagógico en el cual la variabilidad de sus implicaciones se resuelve por las mismas preposiciones longitudinales de su formulación. Las determinaciones se fundamentan en la práctica pedagógica. Construir pedagogía no es tarea fácil. La construcción no se ejercita por la descripción o configuración de supuestos teóricos producto

de prácticas educativas. Las prácticas revelan, in situ, el desarrollo de las mismas competencias o modelos educativos flexibles para que los individuos resuelvan o transformen sus propias realidades. La superación de dichas realidades de lo concreto pensado y posteriormente en lo concreto explicado convierte esas prácticas empíricas en nuevos niveles de ascensión del conocimiento que finalmente se traducen en desarrollo integral de los individuos y en la ascensión de nuevos paradigmas ontológicos y deontológicos de su propio devenir. A través de la construcción del concepto de área educativa habremos de conocer de manera holística, contrapuesta y específica las condiciones de la educación. En simples términos, podremos fortalecer prácticas pedagógicas propias a partir de una teoría propia sincrónica y sistémicamente con la realidad. El área educativa es el constructo holístico, epistemológico, empírico y hermenéutico de la Identidad histórica, territorial, educativa, sociocultural, económica, familiar, comunitaria e institucional. Consiste en la articulación-integración y transformación de lo particular en singular. Integra lo diverso, disímil, pluricultural, multiétnico, multicultural y pluriétnico de manera que, una vez resuelto lo singular, consiste en construir el todo a través de sus partes

En tal contexto de las condiciones multipluriculturales como categorías esenciales para el diseño de políticas, formas, mecanismos, contenidos, pedagogías, metodologías y prácticas de enseñanza y aprendizaje en la educación oficial y no oficial, la primera condición de su realización debe obedecer a su configuración humanística, viable y sobre todo realista a las poblaciones en

⁴⁵ Para mayor detalle véase: Ticas, Pedro, Mapa educativo nacional: una propuesta para la política educativa salvadoreña desde la universidad, Documento ISBN 978-99961-0-205-9, El Salvador 2005.

las que se ejecuta. Nada es más peligroso en la enseñanza y aprendizaje escolarizado y no escolarizado, que suponer o argumentar que la educación debe regir unilinealmente a la usanza del evolucionismo filosófico de sometimiento de las particularidades a la universalidad mecánica, uniforme, en la cual, sin duda, la multi e interculturalidad se hayan sometidas a la exclusión, discriminación y por demás limitado desarrollo epistémico, ontológico, filosófico, gnoseológico, etc.

Multi-pluri-interculturalidad en la enseñanza escolarizada desde el territorio: la trilogía familia-comunidad-escuela

El tema nos provoca diversas categorías de estudio. En primer término, se trata de definir qué entendemos por multipluriculturalidad que supone la preexistencia del concepto de etnicidad cultural, social, etaria, familiar, territorial, etc. En segundo lugar, la definición o, al menos una aproximación al concepto de educación escolar y finalmente, a la articulación entre familia-comunidad-escuela.

En la misma línea habríamos de explicar el concepto de multipluriculturalidad orientado a la enseñanza escolar. Empero de no extender más este trabajo, por ahora me quedaré únicamente con las primeras tres categorías que señalo aplicadas al caso salvadoreño.

Multi-pluri-interculturalidad, educación escolar y familia-comunidad-escuela

Debo comenzar por señalar que el concepto de enseñanza o educación en función de la multipluriculturalidad resulta una abstracción epistémica y un concepto excluyente si su

aplicación real queda únicamente en el discurso. Las razones de mi consideración se hallan fundamentadas en la noción que el principio de la enseñanza escolar y no escolarizada se haya en la cultura, en las múltiples y disimiles configuraciones culturales de la población. Así pues, debemos, en primera instancia, acudir al encuentro, conocimiento y definición de la cultura para definir y determinar qué tipo, forma, figura o clase de enseñanza escolarizada debemos realizar. Partir del sentido opuesto, es decir, pensar, formular, diseñar y ejecutar formas de enseñanza a partir de los componentes técnicos, método, metodológicos, pedagógicos y epistémicos del currículo escolar no hace más que acentuar la antigua política positivista del determinismo mecanicista y academicista de la enseñanza. No es la enseñanza escolarizada lo que determina el pluri-multiculturalismo sino a la inversa.

En esa misma línea, si se trata de la enseñanza multipluricultural aplicada al territorio, el asunto se torna más concreto, pero también más holístico. Las multipluriculturalidades constituyen en el medio urbano o rural, las más diversas configuraciones plurimultiétnicas conformadas por múltiples formas sincréticas que los grupos humanos adoptan temporal o eventualmente o que, en algunos casos, asimilan de manera permanente. Sin duda, en la mayoría de los casos, ha sido este sincretismo cultural el instrumento idóneo para no desaparecer como estructura cultural, como configuración identitaria. Precisamente el uso de este instrumento es lo que convierte la enseñanza y aprendizaje escolarizado en una categoría compleja y holística tanto por su variabilidad constante en el tiempo y el espacio.

En ese tenor, no es pues la enseñanza escolarizada el objeto que se construye, sino

más bien, la misma plurimulticulturalidad que se convierte en el punto de partida y llegada mediante un proceso ascendente de reafirmación y fortalecimiento de las múltiples y diversas identidades familiares, comunitarias y escolares. En esta línea, no es la enseñanza el objeto que en su sentido más profundo se construye, ésta es apenas una determinación del objeto; en realidad, la construcción consiste en destinar a lo multipluricultural el lugar que le pertenece en la enseñanza escolarizada. Ese lugar corresponde a su Ser, es decir, al punto de partida sobre el cual se construye la enseñanza y el aprendizaje rural o urbano.

Lo rural y urbano, así como todas las identidades está referido a diversas acepciones. Lo rural y urbano aplicado a lo cultural, no se halla sometido al determinismo geográfico, comprende también cosmovisiones, proyectos de vida, formas y contenidos de la cotidianidad que revelan conceptos de producir y reproducir el mundo. Surgen entonces diversas definiciones para diversas categorías epistémicas que se revelan en la realidad de manera vertiginosa, emergentes, eventuales o circunstanciales con un tiempo de vida determinado por la condición que la genera. En esas categorías ontológicas emergentes, lo rural y urbano es el Todo, aquello que se configura y ofrece en el marco de las identidades, los elementos que le definen y que le otorgan la condición del Ser.

Entonces, ambos conceptos (urbano y rural) rebasan su noción geográfica determinista y se convierten en categorías esenciales de identidad. Visto de esta manera, surgen disimiles interpretaciones que pueden ir desde el orden geográfico hasta el peyorativo discriminativo. Sobre este último, las razones son históricas. Por ejemplo, una vez surgidas las primeras ciudades, lo rural ha sido visto y tratado como

escenario de rezago, de lo pre-civilizado. De hecho, los mismos modelos educativos implementados en este país se han ocupado de diseñar y abordar la enseñanza en lo rural como sinónimo de lo que llamo "trato especial" lo cual indica una forma de discriminación de lo rural. Eso que llamo "trato especial" se haya cargado de programas, proyectos, acciones y actividades propias del activismo asistencialista por demás discriminativo, negando a la población, el reconocimiento de sus propias capacidades organizativas, de sus saberes y experiencias acumuladas durante todos los años de su historia formativa.

Uno de los principales problemas de este país en materia de enseñanza escolarizada ha sido su condición de subordinación histórica al vaivén de modelos educativos externos y la inexistencia de lo propio. Esa supeditación económica ha formateado los diseños educativos del país. Pero además de ello, dichos modelos han sido tomados de otras naciones bajo la idea de "tropicalizar", es decir, acomodar a la realidad nacional. Esa llamada "tropicalización" indica múltiples y disimiles limitaciones teóricas, epistémicas, metodológicas y empíricas. A pesar que el país cuenta con intelectuales y académicos de primer nivel, su espacio y oportunidad de aporte ha sido restringido o desvalorado. Se impone el operativismo que no llega a practicismo, sobre la teoría y el saber.

En realidad, el país continúa siendo el lugar perfecto para la implementación de experimentaciones teóricas y empíricas. Ha sido y continúa siendo pues, el laboratorio de múltiples ensayos y cuánta cosa se les ocurre a los países que financian programas o proyectos escolares. Es, en resumidas cuentas, un modelo educativo sin nombre, sin identidad. Por ello, la enseñanza escolar no refiere un constructo con

sentido teleológico, sino más bien, una práctica que hipotéticamente resuelve el saber pero que contrariamente, profundiza el desconocimiento.

Desde la premisa anterior, por tratarse de modelos educativos efímeros y circunstanciales, muy poco puede aducirse a la enseñanza rural y urbana con elementos propios, particulares, singulares. Un breve recorrido por la historia de esta educación nos ayudará a comprender su histórico estado de vulnerabilidad y ausencia teleológica.

Reseña sobre la educación nacional

Anticipo que la construcción epistémica sobre el concepto de enseñanza rural todavía constituye una tarea pendiente en el diseño de la educación nacional. No se haya delimitada, filosóficamente conceptualizada y, en consecuencia, no cuenta ni con método ni metodología propia que determine su aplicación práctica y teórica, en simples términos, nunca, a través de la historia, ha sido concebida como objeto de la educación. Sin embargo, es imperativo destacar que han sido los docentes y autoridades escolares de cada centro educativo quienes, por iniciativa y esfuerzo propio han creado metodologías de enseñanza en búsqueda de respuestas específicas a las diversas realidades poblacionales y territoriales, esto es quizás, lo más cercano a pensar la educación multi-pluricultural y multiétnica.

Así pues, por las razones que expongo en los párrafos anteriores, la enseñanza escolarizada rural es todavía una tarea pendiente, un constructo que requiere y demanda de la participación de la multi-interdisciplinariedad que le otorgue una condición propia de su sujeto y su objeto. En tales circunstancias, la enseñanza escolarizada rural, multiétnica, multicultural, pluriétnica y pluricultural se haya muy lejos de ser pensada y menos aún aplicada en los programas educativos de este país. En realidad, dichas configuraciones identitarias culturales e identitarias solo figuran en el discurso, pero sin la mínima comprensión de su significado.

Ciertamente tomaría mucho tiempo detallar los pormenores teóricos, pedagógicos y empíricos que el concepto de la educación nacional ha experimentado desde sus primeros asomos académicos. En términos generales, la historia de la educación salvadoreña comienza en la cuarta década del siglo XX, esto significa que la tarea de plantear la problemática de la educación, de acuerdo con criterios de proyección y previsibilidad como uno de los componentes más importantes del Estado fue alejada y hasta ignorada por las administraciones públicas de gobierno.

La primera concepción planeada de la educación nacional está contenida en el Decreto N°17 publicado en el Diario Oficial N° 267 del 8 de diciembre de 1939. Antes de esta fecha lo que ahora es el Ministerio de Educación pertenecía al llamado Ministerio de Relaciones Exteriores, Justicia e Institución Pública. A partir de la reforma educativa del 8 de diciembre de 1939 con fines y objetivos precisos, se inicia la autonomía del Ministerio de Educación. La reforma de la educación de 1939/1940 fijó los marcos o esquemas que el nivel primario conservó hasta la década de los 60.⁴⁶

En realidad, en las décadas de los 60 y 70 la llamada Escuela Vocacional se encargaba de preparar personas con habilidades y destrezas para Corte y Confección, Taquimecanografía, "técnicas de belleza", arte y decoración y diversas actividades que convirtieran el conocimiento académico en simple instrucción de oficios derivada de la eterna condición de una cultura de la esclavitud aceptada y asimilada durante el período Colonial de la servidumbre vigente hasta nuestros días.

Sin duda, en El Salvador, la enseñanza escolarizada de hoy en día insiste en modelos educativos generalizados confundiendo con ello la universalidad de la educación con el determinismo educativo. Este modelo se sustenta en "buenas prácticas" educativas excluyendo con ello a quienes intervienen en la formación del pensamiento de los individuos desde sus primeros años de vida. Admitir la noción de "buenas prácticas" implica excluir y discriminar todas las múltiples formas y mecanismos que docentes o trabajadores de la educación han logrado sostener durante toda la historia de la educación nacional. Nuevamente el concepto

de "buenas prácticas" refleja una copia subjetiva y mal entendida. Contrariamente, la enseñanza escolarizada salvadoreña pensada y aplicada por los docentes de todos los niveles educativos, debe ser comprendida como unidad y opuesto de lo multipluriétnico. La unidad de su carácter filosófico consiste en su propio pensamiento universal traducido en sistemas de información, colocación y asimilación de códigos comunes que facilitan su intervenculo. Su carácter opuesto, comprende las diversidades intranacionales que intentan asimilar esos códigos pero que, dada su propia historia y la historia de sus hechos, no logran incorporarse ni asimilarse. Pero la enseñanza escolarizada también contiene otros elementos que circundan el arte de enseñar, aprender y educar.

La globalización (expresada filosóficamente desde el determinismo geográfico y políticamente desde el principio geopolítico de regionalización), adquiere un carácter predominantemente unilineal que obliga a intelectuales, académicos, docentes e investigadores a la articulación de procesos de enseñanza con temas afines (en algunos casos impuestos por la moda, coyuntura

⁴⁶ S., Alejandro, Historia de la educación en EL Salvador, S/E, El Salvador, 2008. S/Np; Citado en: Ticas, Pedro, La educación en El Salvador: praxis y pensamiento en el siglo XXI, Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2009. pp.41

o mercadotecnia) que conducen peligrosamente a conocer más sobre el otro, lo otro, que sobre el mismo yo; esto significa la imperiosa necesidad de profundizar más en lo propio y pasar de la concepción informativa de la enseñanza a una concepción predominantemente formativa.

En esa línea, la educación entendida como proceso de ascensión del sincretismo enseñanza y aprendizaje, conocimiento y predicción del devenir social constituye uno de los instrumentos fundamentales de la educación en la que desde luego, como señalo en otros trabajos, el método constituye el elemento fundamental para la determinación de cómo aprendemos y cómo enseñamos, ese método que resulta una abstracción epistémica se convierte en realidad en el compuesto teórico más importante para determinar la política (ideología), estructura y práctica de la educación en cualquiera de sus niveles, dicho de otra manera, "equivocar el método puede implicar el desprendimiento pleno de lo propio y la invisibilización de lo histórico"⁴⁷, llámese en este caso lo histórico multipluricultural y multiétnico.

El saber en la enseñanza

He señalado la imperativa necesidad sobre la construcción del método, sobre todo, debido al método desde sus particularidades y singularidades aplicado a las formas de enseñanza en el ámbito rural.

En su sentido holístico, el saber en educación implica crear y recrear todas sus formas, figuras, contenidos, símbolos y otros tantos que resultan imposibles de describir y explicar en un mismo

intento teórico. Las maneras y formas de saber y hacer en la enseñanza educativa se complejizan con la acelerada intervención tecnológica. Tal como sucedió en el paso del capital agrícola al capital industrial, ahora la tecnología invade los hemisferios del pensamiento ordenado y trastoca la ruta del conocimiento sostenido y organizado en distintas escuelas de pensamiento. Como resultado de la alteridad del conocimiento, la tecnología mal empleada supedita el razonamiento, la interpretación y análisis del pensamiento sometiéndolo al aprendizaje efímero, virtual y dependiente que resuelve el Saber temporal y circunstancial, pero que muy poco contribuye a la generación de pensamiento abstracto y concreto.

Encontramos entonces, en materia de enseñanza en el ámbito rural y urbano, el uso desmedido y probablemente inapropiado de los recursos tecnológicos al servicio de la educación. Convertimos la enseñanza en una cantidad de códigos desarticulados que, si bien generan abundante información, dichos códigos no alcanzan su mayor realización en el pensamiento por carecer de estructura ontológica. No es pues, el asunto del saber un asunto de abundancia informativa, esto, sin duda, amplía los datos, más bien, se trata de que esos datos o información sean debidamente procesados en el pensamiento mediante un proceso ascendente de lo abstracto-concreto-abstracto explicado y objetivado. Ese proceso demanda mayor nivel de precisión cuando se trata de las particularidades y singularidades multi-pluriculturales.

Pero el asunto del saber no se resuelve únicamente en materia de la enseñanza escolarizada, ésta, es

⁴⁷ Ticas, Pedro, Prolegómeno de una antropología educativa salvadoreña", Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2007. p. 123

apenas una de las formas. En realidad, en virtud del desarrollo y avance de las sociedades, las maneras de enseñar se tornan más complejas. Su complejidad no está referida a su aplicación, sino a su conceptualización. Es necesario pues, construir políticas nacionales (entendiendo las naciones como las entidades e identidades culturales más allá del concepto político de estado). Las políticas educativas se establecen a partir de cometidos históricos, culturales, económicos y sociales que construyen una nación en función de su propio devenir⁴⁸.

Ciertamente, nada hay más lejano a la promulgación de una política educativa seria, eficiente con calidad y rigurosidad académica que la adopción y asimilación de modelos ajenos. "La educación se conforma por una serie de hechos epistemológicos y empíricos que concatenados por la historia y de quienes la hacen posible, logra transformarse en virtud de su desarrollo y adquirir su propia identidad que representa y constituye la identidad de lo propio lo otro y de los otros"⁴⁹. Precisamente al respecto de la asimilación de modelos ajenos, el estudio histórico de la educación en El Salvador se torna complejo debido a la multiplicidad heurística de sus efímeras políticas, sobre todo en los últimos 30 años en los cuales ha predominado una teoría positivista por demás obsoleta, anacrónica y particularmente fuera de contexto nacional. En este país, el uso del modelo de enseñanza escolástica (desde luego muy lejos de los principios de Aristóteles y Santo Tomas de Aquino retomados casi tres siglos después por de Sor Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza y Góngora) pone en evidencia la más expofesa pobreza del método científico y coloca

al intelecto en el submundo de la subordinación, la dependencia y la condición de servidumbre colonial. No cabe duda que la historia pesa en el cuerpo de las formaciones sociales humanas. Políticas educativas cortoplacistas, mecanicistas e instructorista han predominado en la formación académica nacional. El tecnicismo empirista, constructivista y predominantemente evolucionista, ha convertido el saber en hacer, es decir, en procesos de conocimiento especulativos, superficiales y practicista. Debo indicar entonces, que, frente a este modelo educativo, en virtud de la enseñanza, el profesor se obliga al aprendizaje continuo, a la competencia y competitividad permanente con similares nacionales e internacionales, sobre todo, frente al nuevo orden mundial de la economía regionalizada. Frente a tales regulaciones globales, deben fortalecerse las particularidades e identidades que constituyen formas de expresión institucional, cultural, económica, social, grupal e individual manifiestas en cualquiera de las formas de la actividad humana simple y compleja⁵⁰. Hoy, sincrónicamente con la historia de las sociedades, las nuevas formas de presencia de estas identidades requieren del desarrollo de sus principales elementos, de aquellos que las conforman, agrupan y reproducen, de manera que el todo social se articule funcionalmente. En este siglo, pensar la identidad filosófica-educativa significa la interacción intra e inter-sistémica institucional. Las identidades de hoy ya no son las identidades cerradas de los micro mundos de los siglos anteriores; en realidad debemos fortalecer las particularidades identitarias que garanticen la sobrevivencia étnica de las poblaciones que habitan en los espacios rurales, la enseñanza

⁴⁸ Ticas, Pedro, Políticas públicas y gobernabilidad, Ed. CCC, México, 1994. p. 213

⁴⁹ Ticas, Pedro, Antropología de la educación, Ed. Praxis, México, D.F., 1989. p. 36

⁵⁰ Ticas, Pedro, Cultura y progreso: las formas sincréticas, El Día, México, DF., 12 de julio de 1992.

pues, se convierte en instrumento de resistencia étnica y traspasa los límites de su sometimiento teórico conceptual reduccionista.

La enseñanza en la trilogía familia-comunidad-escuela

Durante más de 20 años he señalado que en su sentido más holístico, la educación se halla conformada por lo político, académico y cultural. Al respecto, pensar la educación en su apartado "enseñanza escolarizada" significa diseñarla, organizarla y ejecutarla desde las premisas básicas de su cometido y función histórica, multipluricultural, multiétnica, filosófica, empírica y teórica de tal manera que su misma construcción implica la creación, producción y reproducción de pensamiento, conocimiento y cultura, todo ello, a partir de las correlaciones particulares de las mismas microsociedades locales territoriales.

La educación sólo puede comprenderse en virtud de las interrelaciones entre la familia, comunidad y escuela. Las tres cumplen con su cometido cuando se hallan articuladas bajo el mismo propósito, con el mismo proyecto de nación. Si esto no existe, la educación en cualquiera de los niveles escolares estará siempre sujeta a las improvisaciones, proyectos efímeros y, en consecuencia, bajos de niveles en la calidad de la misma.

La familia es el núcleo de la sociedad porque en ella se reproduce la cultura, proyectos de vida, cosmovisiones, organización, filosofía, historia y porvenir de cada uno de sus miembros y de la nación, del Estado. En esa línea, la inclusión de la unidad familiar en la escuela no debe ser nunca utilitaria ni circunstancialmente. La inclusión debe ser una expresión de la formación de un proyecto de nación y de vida conjunto entre el

estado y la familia en favor de cada estudiante. Con ello, la educación cumple su función y principio humanista y su propia realización.

La Comunidad representa el interés común de los estudiantes que asisten a los centros educativos. La concepción del mundo que poseen, los intereses particulares y colectivos que rigen su vida cotidiana, la organización colectiva para que el interés comunitario se vea representado y cumplido en el centro educativo. Así pues, la participación de la comunidad en las disposiciones escolares se vuelve más dinámica, comprometida y desde luego, transformadora de su propia realidad.

La escuela asume su condición de representación institucional del estado, de la filosofía que mueve la dinámica de formación educativa. Pero la escuela no está representada en la infraestructura, su representación consiste en promover y difundir un proyecto de nación, una visión del mundo que el estado construye para su propia realización. La escuela no constituye el espacio de información académica escolar, esa es una de sus funciones. La escuela debe convertirse en la esfera que acompaña la filosofía y proyecto de vida de cada estudiante, docente y autoridad escolar, la escuela es el punto de llegada y no el punto de partida de la configuración identitaria de los individuos. En ella se expresan las más diversas cosmovisiones sobre las particularidades territoriales en donde habitan los individuos y sobre el resto de la nación. "La escuela es territorio y el territorio es educación". Esta frase que he acuñado durante más de 25 años constituye mi principal apuesta a la construcción epistémica de reconceptualizar el sentido teleológico y ontológico de la escuela como otro instrumento de articulación identitaria para la enseñanza y el aprendizaje.

Consideraciones aproximativas al estado de las ciencias y la enseñanza en El Salvador

Como señalo anteriormente, en el caso salvadoreño, inicio por proponer la construcción de procesos ascendentes orientados a la enseñanza de las ciencias mediante el reconocimiento y configuración de lo multipluricultural. Así pues, la enseñanza de las ciencias aplicada desde y para la conformación intercultural de la sociedad nacional puede lograr mejores cometidos.

El estado de la educación escolarizada en El Salvador y, particularmente, en el campo de las ciencias, requiere de mayores y mejores precisiones, de hecho, requiere como primer paso, su propio discusión, análisis y construcción. Si bien surgen excelentes aportes teóricos

y empíricos de buena parte de estudiosos, académicos, intelectuales o grupos de la sociedad, todavía falta mucho por desarrollar esta esfera del conocimiento. En esas circunstancias, la noción de pensar y describir el estado de la cuestión de las ciencias en el país, todavía es limitado. El poco desarrollo de esta esfera en las políticas educativas públicas se convierte en serio obstáculo. Así que entonces, en el país, muy poco puede decirse sobre la enseñanza de las ciencias como objeto y menos aún como instrumento intercultural. Sin embargo, pese a las múltiples dificultades, muchos investigadores, docentes, académicos y estudiosos del tema, han propuesto y desarrollado diversas innovaciones tecnológicas, técnicas, mecánicas, agrícolas, biológicas, etc., que les ha permitido incursionar con más dominio en el campo de las ciencias y su cometido. Así pues:

[...]Debida cuenta del propósito intrínseco de las ciencias naturales y de sus particularidades cognitivas y experimentales, corresponde al orden de las contrastaciones teórico-metodológicas el estudio constante de los asuntos vinculados al Método en Ciencias Naturales y particularmente, de cómo se realiza, produce y ejecuta dicho método en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles de educación escolarizada, en este caso, en educación superior. Para ello resulta necesario e impostergable conocer qué aprenden y cómo aprenden los estudiantes, pero también resulta impostergable conocer y explicar qué enseñan y cómo enseñan los docentes. En tal contexto, responder a dichos generadores lógicos resulta más que una conjunción de enunciados, esto es, la elaboración descriptiva de las actividades que responden a tales generadores. Más bien, corresponde al interés del estudio constante de manera sostenida dar cuenta de la diversidad, los cambios y las contrastaciones teóricas, metodológicas o empíricas que surgen en dicho quehacer y puedan ser explicadas sincrónicamente [...] ⁵¹.

⁵¹ Ticas, Pedro, Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior, E/P [No. de págs. en borrador], Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018. pp.32-33

Casi siempre que nos referimos a la enseñanza y el aprendizaje, pensamos de manera inmediata en el docente y estudiantes e imaginamos que la enseñanza se trata de saber cómo se enseña y qué se enseña y que, en consecuencia, el aprendizaje está referido únicamente a saber qué aprendemos y cómo aprendemos. Ciertamente esta percepción se halla articulada al simbolismo de la escuela por la que, la mayoría de la población ha pasado en algún momento de su vida. En esa línea, el concepto de escuela se asocia rápidamente a la infraestructura (cemento, adobe, palmas o cualquier material del que estuviere construida). Precisamente, esta idea de infraestructura resulta ser, en buena parte de sociedades, la figura más importante

que supedita la condición de enseñar y aprender al determinismo material y al reduccionismo cognitivo. Sin embargo, contrariamente a ello, no es la condición de la infraestructura lo que determina el conocimiento. Aceptar dicha aseveración, equivaldría a la aceptación que los pobres no pueden aprender debido a su condición económica de vida y a subsumirlos en una de las mayores expresiones de racismo y clasismo biopsicosocial en el sentido que, la mayor parte de escuelas en El Salvador se hallan en condiciones de infraestructura limitada. Empero de las condiciones en las que se encuentren, la enseñanza responde a las dos formas indispensables del pensamiento: la intuición y la representación en el que:

[...] este último es, manifiestamente, el método científico correcto. Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida [22] también de la intuición y de la representación. En el primer camino, la representación plena es volatilizada en una determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensamiento [...]⁵².

En el pensamiento, estas dos formas se ocupan de darle origen al vínculo entre dos pensamientos: el que emite la imagen (idea, práctica) y el que la recibe (concepto definido por el pensamiento y expresado a través de la representación). Pero, ¿puede esa representación convertirse en obstáculo epistemológico? En realidad, "la noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de

la educación. En uno y otro caso, este estudio no es cómodo. La historia, por principio, es en efecto hostil a todo juicio normativo. Sin embargo, si se quiere juzgar la eficacia de un pensamiento, hay que colocarse en un punto de vista normativo. Todo lo que se encuentra en la historia del pensamiento científico, dista mucho de servir efectivamente a la evolución de este pensamiento"⁵³. Dista mucho entonces el carácter normativo del concepto de ciencia

⁵² Marx, K., Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858, Volumen 1, Siglo XXI Editores, México, 2007.p.21

⁵³ Bachelard, Gastón, La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Ed. Siglo XXI Editores, México, 2000.p.19

que, a la luz de la especulación se reproduce en buena parte de las instancias académicas. No es la norma su principal y fundamental sustancia. Por el contrario, la ciencia como tal deviene de procesos epistemológicos. Requiere de construcciones y reconstrucciones en el tiempo, espacio y sujeto. Su variabilidad depende entonces de sus propias adecuaciones sustentadas por la misma realidad. Sobre esas múltiples formas de variabilidad sincrónicas a las modificaciones del sujeto y, en consecuencia, a las reconstrucciones del sujeto en relación con su objeto, la objetividad de la ciencia resuelve una condición del sujeto-objeto, pero no de su todo.

En esa idea, el objeto se prepara para ser construido en tanto el sujeto se halle plenamente identificado, definido, identitariamente configurado. Si esto no sucede, el sujeto no puede articularse con ese objeto y en ese caso, no puede haber desdoblamiento, superación, transformación de ninguno de los dos. En esa circunstancia, la construcción epistémica se torna más difícil y, en definitiva, imposible de objetivar. Pero ese problema de obstáculo se resuelve mediante el método. La razón del método consiste precisamente en desentramar el obstáculo y construirlo mediante su intervención. Si el método no es el apropiado, sin

lugar a dudas la construcción será inapropiada y tendrá como consecuencia, la más alta subjetividad de su explicación.

En Marx, el método comprende al menos cuatro rasgos esenciales: 1) la naturaleza está concebida como un todo articulado en la cual tanto el sujeto como los fenómenos dependen unos de otros (nada se halla suelto); 2) la naturaleza se halla en constante cambio y renovación en donde cualquier cosa nace, crece, se desarrolla y muere, y ese algo (todo) se dinamiza y cambia constantemente; 3) ese desarrollo de la naturaleza debe ser visto como un proceso acumulativo en el cual los resultados de los cambios cuantitativos se transforman en cualitativos y 4) nos indica Marx que tanto los fenómenos como el objeto de la naturaleza contiene siempre implícitamente contradicciones internas, sus opuestos (negativo y positivo), su caducidad y su desarrollo. Se presenta aquí un problema epistémico y hermenéutico desde los cuales la verdad científica puede resultar objetiva o como antítesis de su propia construcción. Sobre esta posibilidad y el atrevimiento del supuesto teórico que ahora planteo, recojo --con la opuesta posibilidad de equivocarme-- el razonamiento expuesto por Gadamer al referirse al trabajo epistémico realizado por Heidegger y que cito:

[...] Heidegger solo entra en la problemática de la hermenéutica y críticas históricas con el fin de desarrollar a partir de ellas, desde el punto de vista ontológico, la pre-estructura de la comprensión. Nosotros, por el contrario, perseguiremos la cuestión de cómo una vez liberada de las Inhibiciones ontológicas del concepto científico de la verdad, la hermenéutica puede hacer justicia a la historicidad de la comprensión. La autocomprensión tradicional de la hermenéutica reposaba sobre su carácter de preceptiva[...]⁵⁴. Pero su carácter preceptivo

⁵⁴ Gadamer Hans-Georg, Verdad y método I, Ediciones Sígueme, S.A., Salamanca (España), 1977.p. 331

no incluye un determinio único y unilineal sobre las formas de lograr hermenéuticamente la misma comprensión de los fenómenos o los objetos que estudia. Esa comprensión se torna más disímil cuando acudimos a su relación exhaustiva con la realidad. La realidad nos aporta muchos más elementos sobre su propia identidad y las formas variantes que puede adquirir, sobre todo, si nos referimos a sus mismos procesos históricos.

...La ciencia, en la teoría de la sociedad sostenida por Marx, figura entre las fuerzas productivas del hombre. La ciencia hace posible el sistema industrial moderno, ya como condición del carácter dinámico del pensamiento —carácter que, en los últimos siglos, se ha desarrollado con ella—, ya como configuración de conocimientos simples acerca de la naturaleza y del mundo humano —conocimientos que, en los países adelantados, están al alcance incluso de los miembros de los estratos sociales más bajos—, y no menos como componente de la capacidad espiritual del investigador, cuyos descubrimientos contribuyen a determinar, en modo decisivo, la forma de la vida social. En la medida en que la ciencia existe como medio para la producción de valores sociales, es decir, se halla formulada según métodos de producción, ella también tiene el papel de un medio de producción.

El hecho de que la ciencia coopere con el proceso de vida de la sociedad, en cuanto es fuerza y medio de producción, en modo alguno autoriza a formular una teoría pragmatista del conocimiento. Si es que lo fructuoso de un conocimiento puede desempeñar un papel en la justificación de su carácter verdadero, aquello debe ser entendido como inmanente a la ciencia y no como una adecuación a referencias externas. La comprobación de la verdad de un juicio es algo diferente de la comprobación de su importancia vital. En ningún caso los intereses sociales están llamados a decidir sobre la verdad, sino que hay criterios válidos que se han desarrollado en conexión con el progreso teórico. Por cierto, que la ciencia misma cambia en el proceso histórico, pero esta referencia nunca puede valer como argumento para el empleo de criterios de verdad distintos de aquellos que se adecúan al nivel del conocimiento propio del grado de desarrollo alcanzado. Si bien la ciencia está incluida en la dinámica histórica, no es posible que se la despoje de su carácter propio, ni que sea objeto de un malentendido utilitarista..."⁵⁵ y agrega: ...Es

⁵⁵ Horkheimer, Max, Teoría crítica, Amorrortu, Argentina, 2003.p.15. Citado en Ticas, Pedro, Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior, E/P [No. de págs. en borrador], Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018. pp.51-52

claro que las razones que llevan a negar la teoría pragmatista del conocimiento, así como el relativismo, en modo alguno justifican una separación positivista de teoría y praxis. Por una parte, ni la orientación y métodos de la teoría, ni su objeto —la realidad misma— son independientes del hombre; por otra parte, la ciencia es un factor del proceso histórico. La propia separación de teoría y praxis es un fenómeno histórico...⁵⁶

No se construye pues un método único y mecánico. El método define de antemano, el resultado que obtenemos en la construcción de la verdad y desde luego, el plano hermenéutico que desarrollamos sobre ella. Se trata de la construcción de la ciencia que reside en el método y, por tanto, en su constancia y adecuación de

sus funciones en virtud de la realidad que estudia, que construye. En razón de lo que acabo de decir, me permito tomar las siguientes citas tomadas de mi trabajo anterior⁵⁷ con el afán de insistir en la variabilidad del método según su fundamento, según sus razones de manera que en la ciencia

Un método es un procedimiento para tratar un conjunto de problemas. Cada clase de problema requiere un conjunto de métodos o técnicas especiales. Los problemas del conocimiento, a diferencia de los del lenguaje o los de la acción, requieren la invención o la aplicación de procedimientos especiales adecuados para los varios estadios del tratamiento de los problemas, desde el mero enunciado de estos hasta el control de las soluciones propuestas⁵⁸.

Esta consideración que nos propone Bunge reafirma la condición sine qua non en la que se encuentra el método, es decir, la particularidad y singularidad que adquiere el método frente al fenómeno o hecho que estudia. No es pues, razón del método científico cumplir con las mismas partes del proceso en todas las

esferas, tipos y formas de manera mecánica, sino, fundamentalmente, diseñar y ajustar el método más propicio a lo que se estudia. Así que entonces, habré de insistir que “el método significa su observancia epistemológica, la ruptura de sus interpretaciones, la formulación de nuevas particularidades cognitivas, técnicas,

⁵⁶ Horkheimer, Max, *Ibidem*. Óp. cit. pp.15-16. Citado en Ticas, Pedro. Óp. Cit.p.52

⁵⁷ Ticas, Pedro, *Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior, E/P* [No. de págs. en borrador], Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018. pp.55-57

⁵⁸ Bunge Mario, *la investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Versión castellana de Manuel Sacristán. Ediciones Ariel, Colección “Convivium”, Barcelona, 1969. 955 pp. En: https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge_mario-_la_investigacion_cientifica.pdf)

metodológicas y la verificación y atribución de su propio modelo”⁵⁹. Empero de la particularidad y singularidad que el método demanda, es importante advertir que el método científico

debe, al menos, satisfacer la encomienda de cumplir con algunos elementos necesarios que lo distinguen del conocimiento común, esto es, de acuerdo con Bunge⁶⁰

⁵⁹ Ticas, Pedro, Metodología para la investigación en el aula desde los programas de asignaturas. Una propuesta para educación básica, media y superior, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2015.p.49

⁶⁰ Bunge Mario, La investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Versión castellana de Manuel Sacristán. Ediciones Ariel, Colección “Convivium”, Barcelona, 1969. 955.pp. En: https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge_mario-_la_investigacion_cientifica.pdf)

Bibliografía

Bachelard, G., Epistemología, Barcelona, Anagrama, 1989

Bachelard, Gastón, La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Ed. Siglo XXI Editores, México, 2000

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C., El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos, México, Siglo XXI, 1986

Bunge, Mario, La ciencia, su método y su filosofía, Ed. Siglo XX, Buenos Aires, 1960.

Bunge, Mario, Epistemología, Ariel, España, 1981.

Bunge Mario, la investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Versión castellana de Manuel Sacristán. Ediciones Ariel, Colección "Convivium", Barcelona, 1969. 955 pp. En: https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge_mario-_la_investigacion_cientifica.pdf

Gadamer Hans-Georg, Verdad y método I, Ediciones Sígueme, S.A., Salamanca (España), 1977

Hegel, G.W.F., ibíd. Ciencia de la Lógica. Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo. Pr: Rodolfo Mondolfo. Madrid: Ediciones Solar, 1982. Cit. en: Ticas, Pedro, Epistemología de las generaciones: Una propuesta metodológica para su abordaje en educación, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017.

Hegel, G.W.F., ibíd. Ciencia de la Lógica. Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo. Pr: Rodolfo Mondolfo. Madrid: Ediciones Solar, 1982. Cit. en: Ticas, Pedro, Epistemología de las generaciones: Una propuesta metodológica para su abordaje en educación, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017

Hegel, G.W.F., ibid. Ciencia de la Lógica. Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo. Pr: Rodolfo Mondolfo. Madrid: Ediciones Solar, 1982

Horkheimer, Max, crítica, Amorrortu, Argentina, 2003. Citado en Ticas, Pedro, Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior, E/P [No. de págs. en borrador], Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018.

Latapi Sarre, Pablo, Homo educandos: antropología filosófica de la educación: OCTAVI

FULLAT Puebla, Universidad Iberoamericana/ Universidad Pedagógica Nacional (Lupus Magíster), 2004, 148 pp. Perfiles educativos, 2005, vol.27, no.108, p.114-116. ISSN 0185-2698.

Marx, K., Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858, Volumen 1, Siglo XXI Editores, México, 2007

Marx, Karl, Manifiesto del partido comunista, Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx, México, 2011. p.111. En: <https://centromarx.org/images/stories/PDF/manifiesto%20comunista.pdf>

Ministerio de Educación, Programas de Estudio – Estudios Sociales y Cívica – Tercer ciclo de Educación Básica, noviembre 2020. En: <https://www.mined.gob.sv/index.php/descargas/send/869-programas-de-estudio-para-tercer-ciclo-de-educacion-basica/5526-estudios-sociales-y-civica-tercer-ciclo-0>

Ministerio de Educación, Observatorio Mined 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados del departamento de San Salvador (06). En: <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/2018/OBSERVATORIO%20SAN%20SALVADOR.pdf>

Silva Ruiz, Gilberto, et. al, Teoría sociología clásica Talcott Parsons, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2000

Rosselli, Mónica (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 1 (1)

Soler Aloma, Jordi, Los Grundrisse: el descubrimiento de la categoría de fuerza de trabajo por Marx. <http://www.rebelion.org/docs/29367.pdf>

Sosa, Alejandro, Historia de la educación en EL Salvador, S/E, El Salvador, 2008. S/Np; Citado en: Ticas, Pedro, La educación en El Salvador: praxis y pensamiento en el siglo XXI, Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2009.

Riveiro, Darcy, El proceso civilizatorio, etapas de la evolución sociocultural, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1970

Ticas, Pedro, Prolegómeno de una antropología educativa salvadoreña", Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2007.

Ticas, Pedro, Políticas públicas y gobernabilidad, Ed. CCC, México, 1994.

Ticas, Pedro, Antropología de la educación, Ed. Praxis, México, D.F., 1989.

Ticas, Pedro, Cultura y progreso: las formas sincréticas, El Día, México, DF., 12 de julio de 1992.

Ticas, Pedro, Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior, Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018.

Ticas, Pedro, Metodología para la investigación

en el aula desde los programas de asignaturas. Una propuesta para educación básica, media y superior, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2015

Ticas, Pedro, La gestión educativa salvadoreña: una propuesta hermenéutica desde la antropología etnográfica en educación inicial, parvularia, básica y media, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2016

Ticas, Pedro, Alcances y limitaciones del sistema educativo en EL Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, Volumen 1, Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018.

Ticas, Pedro, Articulación de las 3 funciones en educación: el paso necesario para la integración de la Investigación-Docencia y Proyección Social, Co-Latino, lunes 8 de julio de 2013, El Salvador.

Ticas, Pedro, La educación salvadoreña del siglo XXI: la urgencia de lograr lo propio en la lucha por la identidad nacional, Primera Parte, Co-Latino, martes 3 de junio de 2009, El Salvador.

Ticas, Pedro, et. al., De la práctica docente a la práctica educativa salvadoreña, epistemología de la gestión educativa, seguridad, migración y familia en Centros Escolares de Tercer Ciclo, Departamento de Cabañas, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2016.

Ticas, Pedro, Condición sociocultural y jurídica de menores en conflicto con la ley, región oriental, Corte Suprema de Justicia de El Salvador, 2001.

Ticas, Pedro, El salvador: el deslumbramiento por la telemática en educación como neo-receta anglosajona y el abaratamiento de la fuerza de trabajo en el mercado del conocimiento, Co-Latino, El Salvador, martes 28 de agosto de 2012.

Ticas, Pedro, La educación virtual en El Salvador: entre la fantasía, los espejismos y la realidad, Co-latino, El Salvador, jueves 8 de agosto de 2013

Ticas, Pedro, Epistemología de las generaciones. Una propuesta metodológica para su abordaje en educación, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017

Para mayor detalle véase: Ticas, Pedro, Mapa educativo nacional: una propuesta para la política educativa salvadoreña desde la universidad, Documento ISBN 978-99961-0-205-9, El Salvador 2005.

Ticas, Pedro, Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior, Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018.

Weber, Max, Introducción a la sociología, Ed. Quinto Sol, México, 1985.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE EL SALVADOR

DR. LUIS ALONSO APARICIO

ILUMINA Y LIBERA