

EPISTEMOLOGÍA DEL TERRITORIO

Hacia la construcción
del currículo holístico y
pertinente en educación
media escolarizada

Cuadernos Epistemológicos 2- Educación

AUTOR

Pedro Ticas

**Epistemología del territorio
Hacia la construcción
del currículo holístico
y pertinente en educación
media escolarizada**

Cuadernos Epistemológicos 2- Educación

Pedro Ticas
2025

**Epistemología del territorio. Hacia la construcción del currículo
holístico y pertinente en educación media escolarizada.
Cuadernos Epistemológicos 2- Educación**

Primera Edición
Universidad Pedagógica de El Salvador
“Dr. Luis Alonso Aparicio”

Ing. Luis Mario Aparicio, Rector
Arq. Cecilia María Aparicio, Vicerrectora Ejecutiva
Ing. Manuel Aparicio, Vicerrector de Investigación e Internacionalización
Licdo. Luis Eduardo Rivera Cuellar, Vicerrector Académico
Lcda. Ligia Corpeño, Vicerrectora Administrativa
Dr. Heriberto Erquicia, Director Centro de Investigación

373.010 284

T555e Ticas Arévalo, Pedro, 1965-

Epistemología del territorio hacia la construcción del currículo holístico

slv y pertinente en educación media escolarizada / Pedro Ticas, Arévalo

--1ª ed-- San Salvador, El Salv. : Universidad Pedagógica de El Salvador

Dr. Luis Alonso Aparicio, 2026.

1 recurso electrónico, (290 p. : il. col. ; 21 cm) -- (Cuadernos epistemológicos.
Educación ; 2)

Datos electrónicos : (1 archivo, formato pdf, 4.77 mb).

--<https://sistemas.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/>.

ISBN 978-99983-65-64-3 E-Book, pdf)

1. Educación secundaria-Planeación-El Salvador. 2. Cambios curriculares-
Aspectos sociales-El Salvador. 3. Antropología de la educación. 4. Innovaciones
educativas. I. Título.

El contenido de esta obra, y los conceptos vertidos en cada capítulo y su originalidad,
son responsabilidad del autor que los presenta, por lo que no representa un
posicionamiento institucional determinado para la Facultad o la Universidad.



Universidad Pedagógica de El Salvador “Dr. Luis Alonso Aparicio”
25 Av. Norte y Diagonal Dr. Arturo Romero, San Salvador, El Salvador, C.A.
(503) 2205-8100
www.pedagogica.edu.sv
info@pedagogica.edu.sv
Hecho el depósito que exige la ley

En su estado ontológico, el territorio constituye uno de los principales símbolos de identidad, sentido de pertenencia, poder, proyecto de vida y visión del mundo, entre otros elementos. Controlar el territorio significa el control del Yo y del Otro. Esto implica la objetivación de múltiples símbolos de prestigio, control ideológico, económico y cultural de las relaciones sociales, es decir, el Yo objetivado (realizado) a través del Otro.

En su estado económico, social, político y cultural, los territorios adquieren matices, características, identidades en la esfera mercantil, en las cuales, se vende todo lo que se puede comprar. Pero ese es el resultado del descontrol del mercado. No puede exigirse que el estado controle la distribución de cualquier mercancía en medio de un modelo que se dice “libre”, eso sería una contradicción. Más bien, *“hay que cambiar el modelo económico si el Estado desea controlar los territorios, o, por el contrario, hay que cambiar la forma del Estado, sus atribuciones y sus obligaciones”*. (Ticas, 2014)

EQUIPO DE TRABAJO

Dra. Glenda Yamileth Trejo-Magaña
Directora de Investigación y Proyección Social,
Universidad de Sonsonate, El Salvador

Mtro. Naún Oseas Onofre
Director de Investigación
Universidad Politécnica de El Salvador

Dr. Saúl Ángel Ventura
Dirección Departamental MINED- Sonsonate, El Salvador

Docentes y autoridades escolares participantes

Carlos Alfredo Santillana	Eliezer Zepeda Galán
Mirian Nataly Monterroza	Marleny Ester López López
Alba Yaneth Escobar	Néstor Blanco
Milton Alfredo López	Mario Ortiz
María Lourdes Recinos	Álvaro Ismael Hernández
Ana Gladis Amaya	Ana Cecilia Moreno de Andrade
Karen Lorena Chávez	Norma Maribel Sena
Marta Lilian Alas	Bertha Karina Castro
Patricia Jeanette Portillo	Silvia Yolanda Rivera
Aracely Padilla Sigüenza	Danny Alexander Mercado
Francias Antonia Arias	Silvia Concepción Aragón Mármol
Carlos Roberto Pérez	Silvia Concepción Aragón Mármol
Daysi Elizabeth Batres	Daysi Elizabeth Batres
Adela Beatriz Flores	Adela Beatriz Flores
Julia Sandra Farfán	Julia Sandra Farfán
Leo Edgardo Mendoza	Leo Edgardo Mendoza

Ángel Daniel Layne	Ángel Daniel Layne
Álvaro Ismael Hernández	Álvaro Ismael Hernández
Sandra Judith Ramos	Sandra Judith Ramos
Ana Gladis Segura	Ana Gladis Segura
Ana Marisela Ramos	Ana Marisela Ramos
German Antonio Pérez	German Antonio Pérez
Douglas Alexander Recinos	Johanan Enrique González
Margarita Leticia Flores	

Dedico este trabajo a todos los docentes de El Salvador quienes desde cada territorio hacen posible la existencia de la educación escolarizada en este país. Sin ustedes el Saber en lo ontológico se minimiza al máximo reduccionismo del Hacer, a la más absoluta condición operaria del individuo, de la sociedad. Son ustedes, especialmente aquellos que, desde los más apartados lugares y las más precarias condiciones, quienes aportan su compromiso, vocación y humanismo para la construcción cotidiana de los más diversos proyectos de vida y cosmovisiones particulares y singulares.

Pedro Ticas

CONTENIDO

Nota de identificación del trabajo	13
Organización del Cuaderno	16
Capítulos I, II y III	
I. Sobre la realización de la investigación	21
II. Sobre el concepto de territorio aplicado a la educación	21
III. Epistemología del territorio	21
Introducción	21
Capítulo I	25
Sobre la realización de la investigación	25
Introducción	25
Descripción	26
Aspectos metodológicos	26
A. Metodología teórica	26
B. Metodología teórica aplicada en el campo	28
C. El trabajo de campo (investigación-acción)	29
Organización del trabajo de campo	29
Aspectos teóricos	30
La construcción del método de la observancia epistémica	39
La razón del método en la construcción epistemológica	39
Capítulo II	
Sobre el concepto de territorio aplicado a la educación	45
A manera de premisa	45

A. Los datos desde el territorio	45
B. Epistemología del territorio para una construcción curricular de la particularidad: una revisión rápida	48
Cultura y colonialidad	51
El territorio como categoría de análisis	51
Territorio: acepción clásica	53
1. El territorio como construcción social	53
2. Antropología y sociología del territorio	54
3. Territorio, poder y gobernanza	55
Capítulo III	
Epistemología del territorio	56
I. Acerca del territorio	56
1. La unidad de <i>lo diverso</i>	56
2. ¿Qué es un territorio?	58
2.1 Territorio y contexto	60
2.2 Territorio, institución e institucionalidad	70
2.3 Territorio y economía	75
2.4 Territorio y lenguaje	79
3. Sobre la noción holística de educación media desde el territorio	81
II. Acerca del currículo	85
1. La escuela es territorio y el territorio es educación	89
2. El empirismo en el modelo curricular salvadoreño	104
Acerca del constructivismo como constructo teórico curricular	108
3. Carencias en la enseñanza en el diseño curricular	114
III. Acerca de la didáctica desde el territorio	117
1. La didáctica aplicada a la formación docente	120
2. En torno a la didáctica en el método científico	122
3. El método científico	126
IV. Acerca de las particularidades y singularidades territoriales	129
1. Una definición propia	129
2. La noción de particularidad	132
3. La particularidad en el esquema propuesto aplicado a la educación	136
4. La noción de singularidad	140

4.1 La práctica docente	141
4.2 La noción de sistema	143
4.3 Los grupos etarios (juventud y adultez)	149
5. Aportes singulares de la práctica educativa docente salvadoreña	158
6. La escuela social orgánica	163

Capítulo IV

Prácticas pedagógicas en la educación media salvadoreña	173
--	------------

Introducción	173
---------------------	------------

1. Perfil profesional del docente: entre la formación y la precariedad estructural en El Salvador	175
2. Organización de la práctica pedagógica: entre la carga estructural y la fragmentación del quehacer docente	180
3. Planificación didáctica: entre el currículo prescrito y la mediación pedagógica	182
4. Estrategias metodológicas: entre el ritual técnico y la mediación crítica del conocimiento	185
5. Evaluación y tareas escolares: entre la reproducción mecánica y el sentido formativo	188
6. Incorporación de hallazgos estadísticos al análisis pedagógico	190

Capítulo V

Tecnología y transformación educativa en El Salvador: entre la brecha y la esperanza	194
---	------------

Un camino irreversible hacia lo digital	194
--	------------

Entre el mito del progreso y la promesa educativa	195
--	------------

La brecha digital: una realidad que no podemos ignorar	195
---	------------

Un país, muchos accesos	195
--------------------------------	------------

No solo es acceso, es también uso, sentido y resultado	196
---	------------

Iniciativas del Estado: avances reales, retos pendientes	196
---	------------

Tecnología y pedagogía: un diálogo necesario	197
---	------------

Aprender de manera activa con apoyo de las TIC	197
---	------------

Aprendizaje basado en proyectos: tecnología al servicio del sentido	197
--	------------

Tecnología digital y el aprendizaje	198
--	------------

Pensamiento computacional: más que programar, es aprender a pensar	199
Una mirada filosófica: ¿para qué y para quién la tecnología?	199
Tecnología con conciencia: una educación para la liberación	199
Contra la ilusión tecnológica	200
Formación docente: la clave que abre o cierra la puerta	201
Cuando la tecnología se vuelve realidad en el aula	201
Propuestas para una transformación con sentido	202
Una educación tecnológica, pero sobre todo humana	204
Capítulo VI	
Epistemología de los datos: a manera de hermenéutica simbólica	205
Nota previa para leer los datos	205
Cuestionario General-1	
Primer acercamiento etnográfico (Docentes)	206
Cuestionario General-1	
Primer acercamiento monográfico local (estudiantes)	214
Aspectos Etno-epistemológicos sobre ciudadanía desde el territorio	222
Didáctica, Pedagogía, Tecnología y Evaluación	235
Condición etnográfica Familia, Territorio, Educación	257
BIBLIOGRAFÍA	282
En síntesis, cómo defino el territorio:	290

Nota de identificación del trabajo

Cuadernos Epistemológicos 2-Educación constituye el Segundo Cuaderno al desarrollo de los conceptos de método y currículo que construyo a través de varios trabajos.

En esa línea, como indico después, el trabajo que presento comprende la exposición de ideas sobre los conceptos formulados por diversos teóricos, pero sobre todo las ideas que he construido para explicar mis propuestas teóricas, metodológicas, epistémicas y ontológicas sobre método y currículo desde la observancia epistémica que por más de 22 años he sostenido sobre la realidad educativa nacional.

Cuadernos Epistemológicos 2-Educación es el Segundo Cuaderno de muchos que seguramente se realizarán con el propósito de ahondar desde las *particularidades y singularidades* de la educación escolarizada salvadoreña en la construcción de las categorías de método, currículo y territorio.

En esa línea, este Cuaderno 2 se haya orientado hacia el abordaje de una construcción epistémica del concepto de territorio desde las premisas básicas de la universalidad debido a la particularidad y singularidad, esto es, la construcción de la observancia constante y dinámica de los elementos que se configuran en el territorio y que los une dialécticamente de manera ascendente y transformadora.

Corresponde entonces en esta oportunidad, la construcción del concepto de territorio en el sentido de exponer que el concepto de currículo escolarizado se halla plena y directamente articulado y sincréticamente determinado por el territorio. Así pues, la noción de territorio va más allá del determinismo geográfico, que en el caso de la educación escolarizada responde a condicionamientos geoeducativos.

Debo aclarar al lector que anteceden al presente dos grandes trabajos:

1. Cuadernos Epistemológicos 1- Educación, publicado bajo el título de *Multi-interculturalidad en la enseñanza rural escolarizada en educación básica y media: la construcción del método y currículo desde el territorio*, en el cual la multi-interculturalidad figura como sujeto de estudio configurado por múltiples y diversas expresiones de la cultura económica, social, comunitaria, jurídica, política, histórica, cosmovisiones; pero fundamentalmente por proyectos de vida de cada uno de los individuos que configuran la totalidad
2. Una serie de trabajos que a lo largo de más de 22 años he realizado sobre diversas categorías y conceptos en función de la construcción de las líneas que señalo. En derivación de ello, en mi trabajo publicado en 2021 titulado *El método de la observancia epistémica: enseñanza y aprendizaje en educación básica, media y superior, presencial, semipresencial y virtual desde el territorio, 2021*¹ desarrollo con detalle mi propuesta del método, la cual resulta precisamente de mis trabajos anteriores. Ha sido mi interés ofrecer mi propuesta de método como resultado del constructo permanente e ininterrumpido que genera el trabajo de campo *in situ*, la observación y observancia del objeto, la interacción con los sujetos que construyen la realidad y la fortuna de acudir a su interpretación epistémica previa o durante su transformación.

Del mismo modo, anticipo al lector que cada Cuaderno Epistemológico trata sobre diversas construcciones teóricas y prácticas para la construcción de los objetos, es decir, método, currículo y territorio. En los cuadernos me ocupo de sus abordajes utilizando el Método de la Observancia Epistémica que anteriormente refiero y que se fundamenta en el trabajo territorial *in situ* realizado por más de 22 años.

1 Ticas, Pedro, El libro puede descargarse en:
<http://sistemas.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/index.php?id=182>

Me valgo entonces de este ordenamiento metodológico de abordar, tratar y construir los conceptos que enuncio, de manera que en cada Cuaderno construyo una categoría o concepto diferente (organización del método, metodologías, técnicas, prácticas, contenidos, planificación, antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, estrategias, lenguaje, formulaciones, modelos, estructuras, didácticas, pedagogías, políticas, axiomas, ontologías, culturas, historias, teorías, sujetos, objetos, objetivos, filosofía, etc.), los cuales construyen en su conjunto y de manera concatenada la unicidad sistémica del método, currículo y territorio.

Esta observancia la inicié desde hace 22 años a partir del trabajo de campo *in situ* realizado en más de 3,998 centros educativos de los 5,160 públicos existentes en el país. La observancia ha sido acompañada de la verificación, contrastación, comprobación que durante esos años he desarrollado tanto en las escuelas públicas como privadas rurales y urbanas en el país. Esas variaciones suscitadas en la observancia y construcción del Objeto que ahora propongo (Epistemología del territorio) me permiten exponer públicamente lo construido.

En esa lógica, las variaciones de la realidad nos obligan a su debida observancia, esto es, a mantenerse atentos a lo que la realidad nos exige continua y dinámicamente. No debemos pues, a la usanza de un positivismo empirista, intuista o positivo, suponer que la realidad no cambia y que por tanto su abordaje, análisis e interpretación debe ser siempre el mismo. Esto nos pondría en una condición sumamente alejada de la ciencia. Por el contrario, compete a la misma ciencia acudir las múltiples y diversas interpretaciones, siempre y cuando resulten de la realidad objetiva y objetivada y no de la interpretación subjetiva. Desde dicho principio epistémico, debemos reconocer que, aunque las interpretaciones pueden ser muchas, precisamente en esas variabilidades se conforma su estado científico, su construcción desde la universalidad a la particularidad.

Sin teoría no hay método ni metodología decía Weber (1988), es decir, que en tanto no se produzca el fundamento teórico de la

interpretación, muy difícilmente acudimos a la construcción de la idea científica. Conviene entonces recordar que metodología y método no son lo mismo. Ambas logran su unicidad mediante la praxis, pero esa praxis no deviene ni se supera a sí misma por conocimiento común, sino cuando ese conocimiento se convierte en científico.

Las formas de aplicar el método no se sujetan solo a la enseñanza y aprendizaje presencial, sino también a lo presencial y virtual (a distancia) por correspondencia, informático, telemático o de cualquier otro nombre que adquiriera según el desarrollo de las mismas sociedades. De hecho, el concepto de lo virtual a través de internet (*e-learning*) es lo más reciente en materia del uso de la tecnología informática.

Pero fuera de sus formatos, diseños operacionales y técnicos en los cuales seguramente con el pasar del tiempo se modificarán y avanzarán en su diseño tecnológico, lo más importante se revela y construye en el método, es decir, en cómo se enseña, cómo se aprende, quién enseña y quién aprende y para qué enseñamos y aprendemos. Así pues, indistintamente del mecanismo o recurso tecnológico, compete al método construir su propia razón ontológica y epistémica.

Organización del Cuaderno

Por su formato de Cuaderno, he dividido el trabajo en seis capítulos. En el primero, expongo la organización del método, metodológica y práctica (de campo) realizada para el presente trabajo. Me ocupo de ofrecer al lector tanto los elementos técnicos utilizados para la observación y trabajo de campo como también para la concepción (formulación y diseño) de los mismos. Empero de la importancia que comprenden dichos elementos técnicos, presento también aquellos elementos teóricos que permiten diseñar con mayor precisión y particularidad el objeto de trabajo y sujeto de estudio. Pretendo en este capítulo mostrar la importancia de concebir la

organización de la investigación de manera dinámica, dialéctica, contrariamente organizada a la sazón positivista que limita, induce y genera determinismos universales sobre la singularidad del concepto epistémico que se construye.

La organización metodológica del trabajo (que incluye desde luego la razón del método más pertinente) va más allá de la organización de obtención de datos. Los datos son razón del inventario; por lo tanto, aplicado a la construcción de conceptos, deja como resultado el más claro reduccionismo del Saber y del Hacer como realización del Saber. En tal sentido, me propongo dejar en el lector una idea distinta de la organización metodológica. Un diseño metodológico que en mi trabajo *Metodología para la investigación en el aula desde los programas de asignatura: una propuesta para educación básica, media y superior* (Ticas, 2015) expongo con más detalle con el objetivo de mostrar que la aplicación del método, la metodología y la práctica investigativa no es mecánica ni debe comprenderse como inamovible. Su verdadera certeza y eficacia y estado científico se logra cuando quien observa, interpreta, analiza y deriva conceptos del objeto que se construye, lo hace desde la mayor pertinencia, particularidad y singularidad.

El segundo capítulo comprende diversos elementos teóricos, epistémicos y prácticos que se hallan necesarios para la construcción del concepto de territorio aplicado a la esfera de la educación. Esto es importante porque, desde luego, no resulta de manera análoga el concepto de territorio aplicado a la educación que aplicado a cualquier otra esfera de la vida (economía, política, ideología, salud, cultura, etc.). Darle más importancia a la universalidad que a la particularidad implicaría fundamentar determinismos impropios de la construcción profunda del objeto.

La particularidad se halla en lo educativo, es decir, la observancia epistémica de cómo se construye el mundo de lo educativo en el territorio y viceversa. Se trata de esa relación dialéctica en la que uno transforma al otro y éste último lo eleva a un nivel superior de realización ontológica.

No es pues la idea positivista del Ser desde la experiencia y del hecho como cosa; contrariamente, se construye el Ser desde su estado En Sí y su propia realización Para Sí. Esto permite comprender que el concepto de territorio aplicado a la educación no consiste en la enumeración o simple exposición de diversas características que, lejos de construir el objeto, lo reducen y estereotipan. Pretendo, más bien, ofrecer una construcción teórica, epistémica y de método que conlleve a la observancia permanente del territorio en articulación con el todo.

En el tercer capítulo abordo el objeto de estudio en particular: la construcción de una epistemología del territorio. Propongo para ello el método y las respectivas derivaciones del *todo* desde sus particularidades y singularidades. En ese tenor, construyo el concepto desde diversas determinaciones sociales, culturales, económicas, tecnológicas, geoeducativas, familiares, comunitarias, políticas y etarias, entre otras, que me permiten ofrecer al lector la propuesta de pensar el territorio de forma holística, en tanto dicha cognición holística refiera estructuralmente el concepto de territorio.

Sobre este capítulo debo aclarar al lector que la noción de epistemología del territorio se halla resuelta (expuesta y explicada) en cada uno de los capítulos, esto es, en cada uno de los temas que abordo. Esta es la razón de totalidad, es decir, (parafraseando a Marx) que la definición es la síntesis de múltiples determinaciones y que, por tanto, dicha síntesis constituye la unidad de lo diverso.

En el capítulo cuarto se abordan aspectos propios de la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje del objeto de estudio en cuestión. Se trata de la presentación de diversos elementos que se construyen en el proceso particular y singular de la práctica pedagógica realizada por docentes y autoridades desde cada territorio. Esto permite encontrar las disímiles formas en las que se encuentre dicha práctica. Esa práctica no es pues una copia una de la otra.

Y aunque parezca que, por la universalidad de la dinámica resulta de igual conceptualización y aplicación desde el ejercicio docente o administrativo, la realidad estudiada demuestra que no existe tal homogeneidad; por el contrario, cada docente, cada centro educativo, cada autoridad en cada territorio construye desde sí mismo y para sí mismo. Esto permite encontrar con más profundidad la razón de las particularidades y singularidades que rigen la dinámica educativa escolarizada en esos territorios en El Salvador

En el capítulo quinto se abordan diversos componentes y elementos de análisis para la observancia del mundo de la tecnología y su devenir en la esfera de la educación escolarizada. Si bien el avance tecnológico es importante en todas las esferas de la vida humana y no humana, la noción de tecno educación (es decir del mundo tecnológico convertido en instrumento educativo) debe, como suele suceder con los cambios tecnológicos, someterse a diversas comprobaciones y refutaciones técnicas, aplicadas, pero, sobre todo, teórico-pedagógicas.

Se trata de pensar la tecnología en función del conocimiento, y particularmente de la formación de pensamiento. Así que entonces no es tarea simple y sencilla descubrir, explicar, analizar y construir la noción del uso tecnológico en razón del pensamiento, trátase de pensamiento abstracto o complejo.

En el sexto capítulo se presentan los datos *per se*. El propósito de incluirlos tal cual se obtuvieron consiste en ofrecer al lector los números (en su estado absoluto) para que, de acuerdo con la lectura que quiera hacer de los mismos, el número como valor absoluto y su frecuencia como datos porcentuales queden abiertos a la lectura que se requiera.

Si bien cada dato obtenido es una respuesta, debe tenerse la claridad de que dicha respuesta no está plena ni epistémicamente explicada, porque dicha explicación de carácter subjetivo no alcanzara el nivel de objetividad ni con la respuesta misma.

En tales circunstancias de volatilidad de la verdad, el numero debe ser leído como existencia del dato. Eso significa que, desde un trato teórico y filosófico, el numero indica la imperativa necesidad de abordar de manera más profunda la construcción del dato a partir de elementos cualitativos que expliquen tanto la veracidad del número como también la definición de lo que se verifica.

CAPÍTULOS I, II Y III

I SOBRE LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

II SOBRE EL CONCEPTO DE TERRITORIO APLICADO A LA EDUCACIÓN

III EPISTEMOLOGÍA DEL TERRITORIO

Pedro Ticas ■

Introducción

En primer lugar, es menester exponer los elementos teórico-metodológicos sustanciales para comprender en qué consiste la noción de *Epistemología del territorio*. Anticipo que la noción epistemológica se encuentra referida a la comprensión del concepto de forma holística, pero también concreta en su construcción empírica.

No es pues, de manera alguna, proponer una epistemología contemplativa; por el contrario, pretendo establecer la noción epistemológica como el método analítico y crítico que derive en conceptos pertinentes del territorio, y de cómo el territorio adquiere una condición dialéctica tanto para una definición objetivada como objetivante en cada uno de los sujetos que lo construyen.

Pensar el *territorio* impone una construcción teórica necesaria para asegurarse que el concepto de territorio vaya más allá de las nociones generales que el conocimiento común asigna para definir el territorio. Desde luego que, sin pretensión alguna -y quizás apenas acercándose- a la teoría que aquí se propone habrá de ser validada tanto por su definición conceptual particularizada a la

realidad que representa desde su propia veracidad y comprobación empírica.

Interesa entonces la formulación de un conjunto organizado de ideas que puedan contribuir a la formación de una *teoría científica específica que se convierte en un sistema hipotético-deductivo* (Bunge, 1981) apropiada como por la veracidad empírica comprobada. Este afán responde a la insistencia de construir una *teoría* propia y particular del concepto como unidad de lo diverso.

En esa línea, denomino **particularidad** a cada territorio y, en consecuencia, a cada forma y contenido que la actividad curricular debe adquirir. La particularidad constituye la premisa necesaria para la singularidad; ambas se comprenden y desarrollan de forma ascendente en un proceso dialéctico que las construye como unidad.

En materia educativa, la particularidad corresponde a cada realidad de cada una de las escuelas insertas en el territorio. Cada una adquiere su particularidad en virtud de la población que la conforma desde sus múltiples identidades culturales, histórico-sociales.

Se trata entonces de configuraciones poblacionales multipluriculturales que conviven en un mismo territorio, pero que se distinguen precisamente por los mismos elementos que las unen, que las entrelazan de manera voluntaria o involuntaria. Vistas de esta manera, las particularidades territoriales rebasan el condicionamiento de un determinismo geográfico orientado al abordaje positivista de crear leyes generales aplicadas a las particularidades. Suponer que la totalidad de un territorio requiere un abordaje homogéneo constituye precisamente esa visión determinista unilineal.

Nada es más erróneo que dicho determinismo. La particularidad trae en sí misma su propia historia, la historia de sus identidades construidas por sistemas consanguíneos, sistemas socioculturales heredados y diversas formas de pertenencia al territorio que otorgan al mismo sus particularidades. La particularidad no debe

ser interpretada como un sustantivo que a la vez se torna volátil; por el contrario, la particularidad de los territorios resulta de la historia misma de la población que lo configura.

Esa configuración de orden dialéctica, dinámica, provista por la multi-pluriculturalidad permite que, dentro de su sentido de unicidad, en el territorio confluyan y se intercambien constantemente diversas cosmovisiones, proyectos de vida que a la postre transforman el espacio físico o lo preservan de acuerdo con los intereses de la colectividad. Vemos entonces que la construcción epistemológica de territorio no puede ser mecánica, simplista. No se trata de la definición de espacios geográficos, sino de la definición de sus etnicidades.

Por su parte, la noción de **currículo** no se ha pensado en virtud única del sistema escolarizado; más bien concibo *el currículo como la totalidad de cada uno de los elementos que configuran estilos, modos y formas de vida, proyectos de vida, así como de las múltiples y diversas formas de concebir y producir el mundo.*

Esta definición que propongo con la intencionalidad ontológica de aportar a la noción currícula, se fundamenta en la lógica de variantes epistémicas que distan mucho de la visión evolucionista, funcionalista y positivista instruccionalista con asomos de conocimiento, el cual, en su sentido más amplio, no se interesa por el asunto del *saber que demanda de la totalidad*, es decir, de todas las formas en las que se resuelve lo humano.

No es pues una propuesta antojadiza la idea de la “**pertinencia**” en el diseño y aplicación del currículo en el territorio. La pertinencia comprende al *conocimiento* como unidad indispensable con el *saber*. Y es que ambos se articulan en función de lo que es propio a cada realidad en donde la educación se convierte en un concepto holístico. El Saber da cuenta del Todo, y éste solo puede ser objetivo y objetivado en tanto responde a lo propio.

Así pues, en este intento de las múltiples interacciones ontológicas, gnoseológicas, axiológicas, etc. que en la realidad se construyen,

la pertinencia se comprende como sujeto-objeto de construcción desde las necesidades particulares de la población.

Dicho de otra manera, la pertinencia es una construcción teórica, metodológica, técnica y empírica que va más allá de una aplicación de acuerdo con “características” generales. Esas características suelen convertirse en tipologías, estigmas, estereotipos o perfiles que normalmente terminan en construcciones simbólicas erróneas sobre la población.

CAPÍTULO I

SOBRE LA REALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

La construcción de dos categorías esenciales, territorio y currículo, comprende el determinio de múltiples y disimiles elementos que se construyen únicamente a partir de la noción epistemológica de los mismos. Así pues, la observancia de lo epistémico no es tarea fácil. En realidad, se trata de construir dos conceptos que se mueven constantemente en el pensamiento y en lo práctico.

En materia educativa escolar y no escolarizada, dichas categorías se encuentren plenamente articuladas, de hecho, precisamente solo esa articulación puede garantizar que las dos se resuelvan en el pensamiento, es decir, el logro de su explicación como última expresión de lo pensado y objetivado. La objetivación aparece en el pensamiento una vez que el objeto se haya explicado en el pensamiento; contrariamente, el objeto continuará siendo abstracto y por tanto desconocido. En esa línea, figura en nuestra práctica la imperiosa necesidad de convertir el objeto (currículo y territorio) en una explicación resuelta tanto en el pensamiento como en la acción. Esto solo se logra mediante la construcción y análisis de disimiles procesos epistémicos que solo se concretan en la medida en la que se les otorga una condición *sine que non* a partir de su función y estado ontológico.

Si lo que buscamos es construir las dos categorías antes mencionadas, entonces habremos de ceder todo el espacio a la observancia holística de las mismas. Esto permite atribuir al objeto su condición cambiante y explicar en el momento en el que se halle todas las razones que lo construyen desde todas sus posibles configuraciones teóricas, filosóficas, prácticas y empíricas. Esa

no es tarea fácil porque el universo siempre será superior a lo que nuestros sentidos logren percibir; sin embargo, pese a dicha condición, en el objeto que buscamos objetivar nuestra principal tarea consiste en dar cuenta de su *Forma* y *Contenido*, y en consecuencia de su estado onto-teleológico.

Descripción

El estudio consistió en lograr una primera aproximación al territorio desde la observancia epistémica de la construcción de diversas categorías etnográficas, filosóficas, ontológicas y empíricas. Se trata de construir disimiles categorías de orden cultural, históricas, sociales y geo-educativas que identifican (particularidades) y distinguen a los centros educativos (singularidades). Definidas y explicadas dichas categorías, se estableció un proceso de unicidad entre las mismas (que constituyeron la condición holística en la que se construye el territorio).

Buscamos entonces la construcción del concepto de currículo y territorio a partir de las múltiples formas en las que este último se halla configurado y conformado. En tal sentido, la noción de currículo se construye a partir del territorio, habida cuenta de las singularidades de cada uno de ellos y de sus propios significados. Así pues, nos preguntamos ¿constituye el territorio la determinación esencial para la construcción del currículo? Al respecto partimos de la pre-noción de que es el territorio lo que define teórica como empíricamente la categoría de currículo pertinente en virtud de las particularidades y singularidades de la historia, cultura, población, economía y lenguaje que se produce y define al territorio.

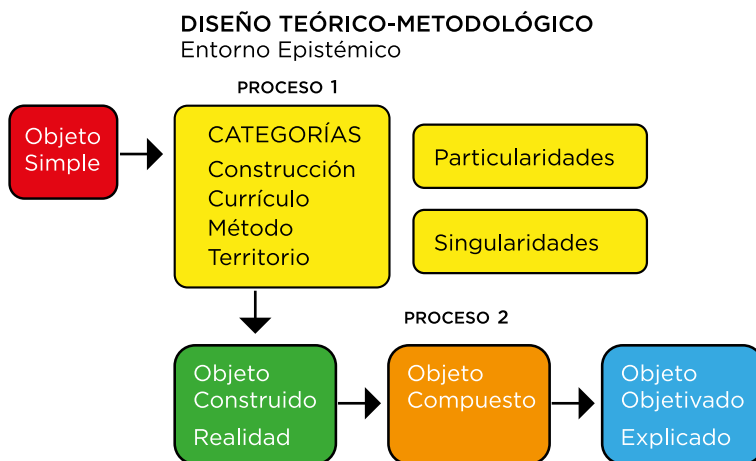
Aspectos metodológicos

A. Metodología teórica

El territorio, como sujeto de estudio y construcción, solo puede ser leído y explicado a partir de la población que lo dinamiza, que lo

conforma. Así pues, docentes, estudiantes, familias y comunidad han sido los objetos de trabajo. Nos interesó la construcción del objeto epistémico, es decir, la construcción de las categorías señaladas anteriormente y, en consecuencia, conocer el estado ontológico en las que éstas se hallan.

Para construir el estado categorial requerimos de la unicidad sistémica alcanzada por el método, ya que solo el método nos permite garantizar los resultados más acabados. Es, pues, obra del método la garantía de la aproximación teórica más acabada del objeto que construimos. Sin teoría no hay método ni metodología (Weber, 1984); y requiere, como lo apunto en otro párrafo, la intervención permanente y profunda. Por su condición epistémica, nos encontramos con procesos ascendentes y múltiples de configuración. No es pues la idea de elaborar una serie de características o recopilar datos; eso pertenece al orden de los estudios con predominancia de inventario. La construcción epistémica del objeto y la objetivación de este solo se alcanza mediante la intervención del método. Así que entonces nos corresponde cumplir con el cometido. La práctica es la realización de la teoría y esta última se supera a sí misma en un proceso ascendente del conocimiento y la praxis. Para lograr este cometido, el trabajo se formula, diseña, planifica y ejecuta desde el siguiente esquema teórico-metodológico:



B. Metodología teórica aplicada en el campo

La observación *in situ* y la observancia epistémica comprenden dos de las premisas necesarias para la construcción de las categorías en cuestión, las cuales habrán de recibir trato epistémico que les conduzca a configurarse en conceptos. La metodología teórica resuelta mediante la metodología de campo comprende 2 procesos.

Proceso 1. Surge del objeto simple, de aquello que se revela frente a nuestro pensamiento, pero que no está resuelto en el campo del saber; esto es, la identificación, construcción y derivación teórica de las tres categorías en cuestión y que habremos de explicar desde las particularidades y singularidades. Pero estas particularidades y singularidades no se resuelven antojadizamente, no figuran en el cuerpo del saber si no rebasan los límites de la subjetividad. Es, por tanto, indispensable alcanzar su objetividad no por voluntad del sujeto que la estudia, sino por valor epistémico del objeto estudiado. Dicho de otra manera, el Proceso 1 reúne los elementos generales, pero identitarios de las categorías; y la prueba de la veracidad y comprobación de esos elementos identitarios se realiza en el Proceso 2.

El **Proceso 2** consistió en la realización plena (pero constantemente retroactiva al Proceso 1) al trabajo de campo *in situ*. A este proceso se le otorga la condición de la observancia epistémica para contrastar, verificar, comprobar y refutar la construcción realizada en el Proceso 1. Desde luego no se trata únicamente de cumplir con los elementos de la observancia, sino fundamentalmente de unir y separar mediante un proceso de ascensión la validez teórica y la objetividad de la realidad. Esto último de la objetividad de la realidad es el momento más importante, debida cuenta del riesgo hermenéutico que corre la realidad desde la amenaza de la falsedad de la verdad.

Surge entonces de este silogismo, el momento de la refutación que nos aporta la realidad interpretativa y verdadera; y en ese caso, la realidad se convierte en una verdad a medias, no resuelta en su totalidad porque su construcción es cambiante, volátil. Así las cosas, el trabajo de campo nos revela una de las verdades a medias en tanto resuelve lo que queremos saber, pero no lo que en verdad se hace. En otras palabras, solo el currículo y el territorio construido a la luz de la subjetividad e inter-subjetividad de cada uno de los individuos que lo forjan nos hace dar cuenta de lo observable, no de lo objetivable.

C. El trabajo de campo (investigación-acción)

La metodología se sustentó en la realización y cumplimiento de los dos procesos expuestos en el apartado anterior. Se trató de una construcción etnográfica educativa; la precondition básica consistió en el involucramiento y participación tanto de investigadores como de los mismos objetos de trabajo. Pero también estuvo intrínseca la coparticipación de la realidad (familia, comunidad), sin la cual muy difícilmente podríamos construir el objeto epistémico y hermenéutico. Así que entonces, desde dicha premisa, el trabajo de campo (metodología de campo) no consistió únicamente en la aplicación de instrumentos de trabajo para la obtención de información de datos numéricos; el trabajo de campo requirió en sí mismo de la aplicación de perspectivas *Emic* y *Etic* que nos ayudan a profundizar en el objeto.

Organización del trabajo de campo

Durante las visitas *in situ* del grupo de investigadores, así como todo el recurso humano participante, se aplicaron instrumentos en el orden de Guía de Entrevista, Cuestionario y Encuesta (inventario) en el siguiente orden: 1 encuesta, 1 guía de entrevista, 12 reuniones/ intercambio con docentes *in situ*, 10 reuniones por internet (intercambio, información, etc.), 4 cuestionarios.

En el Proceso 1 se realizó una encuesta, 1 guía de entrevista, 5 reuniones por internet, 12 reuniones/intercambio y 2 cuestionarios con docentes *in situ* al universo total (250). La encuesta proporcionó los primeros datos subcategoriales que nos permitieron definir un sistema categorial de observancia epistémica y la construcción teórica-empírica de las mismas que se expone en el esquema de Metodología teórica. Una vez construidas dichas categorías, se inició el proceso de discriminación teórica que nos permitió iniciar la investigación, como se indica en el Esquema de procesos (año: final 2023-inicio 2024). Cumplido este proceso, determinamos la *forma y contenido* de las categorías en cuestión, y en consecuencia las definiciones pertinentes.

En el Proceso 2 se realizaron 5 reuniones/intercambio con docentes *in situ*, 5 reuniones por internet y 2 cuestionarios (2025) durante el cual se contrasta, verifica y refuta la observancia realizada a partir de la misma realidad.

Aspectos teóricos

El currículo constituye la unidad, separación y transformación de lo políticamente definido por la totalidad (universalidad-estado) versus lo ontológicamente construido por la individualidad (singularidad). Y aunque en estricto sentido teórico no debería haber contrapuestos, el currículo constituye la razón política de la enseñanza y aprendizaje, en tanto, el programa, plan de estudio y programa de asignatura la razón didáctica. Esta es la razón por la que ambos se cruzan y desarticulan.

Cada uno responde a un principio ontogénico distinto. Sostengo que debemos tratar el currículo en función de la sociedad en la que se realiza, sobre todo si se trata de sociedades totalmente dependientes de organismos o gobiernos internacionales y de cuanto se les ocurra en dicha materia.

Debido a esto, en las sociedades con dependencia de ello, la educación no se construye desde lo propio (si existe). Se adoptan, adquieren y operativizan modelos educativos externos fugaces que terminan con la misma prontitud con la que fueron generados o cuando termina su financiamiento. De tal suerte que, cuando apenas se inicia el proceso de asimilación de sus administradores u operarios, el modelo ya ha terminado y debe iniciarse otro. Aun con su dolosa filosofía experimental, dichos modelos no se fundamentan en la vida educativa de la sociedad porque surgen de forma imbrica y disociada de la realidad. Por ello,

La formación docente es la clave del papel transformador del modelo educativo y el currículum escolar es el camino para propiciar una sociedad emancipatoria con individuos capaces de desarrollar sus potencialidades afectivas, cognoscitivas, motoras, artísticas y gestores de valores como la solidaridad, la justicia y la equidad (García Fallas, 2005, p. 29).

Como sucede en todas las esferas de la realización del pensamiento, la idea se encuentra resuelta mediante la objetividad de la realidad, pero también sabemos que la realidad aparente no constituye la esencia de esa realidad. La realidad se nos muestra desde su forma más subjetiva hasta su propia transfiguración objetiva.

En esa lógica de lo que aparentemente se encuentra resuelto por el pensamiento, es decir, lo conocido, lo aprendido de lo cognoscente, finalmente solo resuelve una de las partes de ese pensamiento, en tanto el resto, el que no está explicado en los sentidos, habita únicamente en lo requerido por su condición de gravidez, la cual se encuentra determinada por la subjetividad del sujeto o por la objetividad de lo real, de lo verdaderamente real. Así pues, el pensamiento adquiere un estatus de construcción constante en la que la última razón no está plena ni absolutamente determinada, sino, en el mejor de los casos, aparece como punto de partida en la construcción de ese pensamiento.

Precisamente es a esa forma de **construcción del pensamiento que llamo currículo**. Y como he señalado en otros apartados, más allá

de sus aspectos de Contenido, Técnico, Metodológico, Operativo, Subjetivo u Objetivo, prima en su construcción la condición de ser en sí mismo el método más idóneo hacia la formación del Saber. No es pues el currículo únicamente una forma de orientación hacia el conocimiento científico o académico; en realidad, el currículo es mucho más denso y basto.

Esa condición de constante revisión, contrastación, verificación y refutación con la realidad nos permite establecer la forma continua en la que se construye. En esa línea de construcción continua he propuesto la noción de **currículo holístico**, en el que planteo sus siguientes componentes:

1. Revisión, ajuste y actualización de los planes de estudio en educación inicial, parvularia, básica, media y superior a través de la articulación de los programas de asignaturas en materia teórica, filosófica, pedagógica, epistemológica y práctica.
2. Formación integral docente en gestión, pedagogía, planificación, administración, ciencia, filosofía y práctica docente.
3. Creación de nuevas carreras y formación e inclusión curricular en ciencias, arte, cultura y deporte.
4. Ampliación, apertura, cobertura, matrícula y diversificación en la formación académica y humana para la formación técnica, tecnológica, científica y académica escolar y extraescolar (Ticas, 2019, p. 87).

Esto ofrece una configuración del concepto de currículo que comprende una visión más amplia, más interpretativa y dinámica de ejecutar un currículo más flexible en función de las múltiples y disímiles realidades en las que se ejecuta; esto es, la territorialidad como punto de partida y llegada. Pero en un trabajo posterior habré de detallar con más ahínco los diversos elementos, aspectos, contenidos y teorías con las que fundamento mi propuesta de currículo Holístico. Por ahora me resulta pertinente traerlo a cuenta en virtud del concepto de currículo que hace a este trabajo.

Precisamente sobre dicho concepto, hagamos un rápido repaso sobre algunos aportes que diversos teóricos y académicos han propuesto para la definición del concepto.

El currículo escolar, en su acepción más reduccionista, estuvo, hasta no hace mucho tiempo, limitado a un listado de asignaturas que el alumno debía cursar con la finalidad de ir haciendo sus estudios, su carrera (el vocablo currículo, en su significación etimológica, se traduce por «carrera», «trecho que debe recorrerse», etc.) ... (Torres, 1987, p. 104).

Vemos en esta clara definición la idea principal de orientar el concepto hacia una definición bastante recetaria, una especie de orden de ingredientes (Contenidos) que en el mejor de los casos se encuentran asociados, pero que no derivan necesariamente en articulación, menos aún, en producción de pensamiento abstracto y concreto. Se retoma la noción como un calendario que debe cumplirse, y donde el abordaje de la superficialidad de sus componentes se convierte en el objeto del conocimiento. No es entonces un currículo que ofrezca un mayor panorama que no sea aquel que se elabora desde la espontaneidad teórica.

Pero he dicho antes que el currículo no se encuentra únicamente definido por sus elementos técnicos, teóricos, de contenido, metodológicos o prácticos. Por el contrario, el currículo escolarizado representa la expresión plena del concepto de nación que se construye, o al menos que se pretende construir. Se encuentra pues en función de los intereses políticos, económicos, sociales, culturales, ideológicos e históricos de quienes definen el tipo de sociedad que construyen como proyecto conjunto de nación o como proyecto de un grupo o sector de individuos.

Cuando se trata de sectores o individuos que navegan sin propósito alguno de un proyecto de nación, el currículo depende de las efímeras ocurrencias de quienes lo controlan, es decir, navega en la ambigüedad; y su principal interés consiste en normar para todos las ideas básicas y elementales para la sobrevivencia inmediata, dejando a la deriva y a los destellos o capacidades individuales, la

generación de pensamiento holístico con particular énfasis en la razón, análisis, crítica e interpretación profunda de la realidad.

Pero esto último no suele suceder con frecuencia porque esos destellos o eventuales capacidades individuales se hallan reducidas a la mínima expresión por el peso de la totalidad que gravita en la esfera de lo circunstancial, efímero y básico. Así pues, el concepto de currículo escolarizado también produce un efecto inmediato en las formas de vida, en los modos de vida, en la concepción del mundo de los individuos que aprenden en la escuela la solución de lo inmediato sin que realmente se resuelva, ya que regresa con ciclos frecuentes de repetición.

Precisamente esa forma de entender la vida a través de la sobrevivencia de la inmediatez obstruye, limita y reprime cualquier forma de comprender y construir la vida más allá de la inmediato. El currículo es, pues, una concepción de la vida y del mundo, una construcción de pensamiento cortoplacista y por demás superficial o, contrariamente, una visión de la vida y del mundo a largo plazo, holístico, crítico, epistémico, analítico, teleológico.

Pero si el currículo de la vida se halla predominantemente orientado a la visión del mundo que los individuos deben construir, la falsedad de ese mundo depende de quienes lo modelan, sobre todo en países plenamente dependientes o de escasa producción teórica de lo propio y para lo propio. En sociedades de este tipo, el currículo se ajusta y reajusta cada vez que surge una ocurrencia de quienes lo financian; y es que, en ese orden de determinio, el currículo se convierte en experimento frecuente debido a que la sociedad receptora asimila cualquier ocurrencia. Se construyen, en este caso, currículos temporales que tienen como precepto fundamental la idea normativa, la organización de los instrumentos que evalúan la norma (Contenido) y no el conocimiento (Forma).

Esta manera de hacer currículo ha tenido como objetivo cuantificar el contenido como unidad de medida de aprendizaje. Se trata de validar lo cuantificable porque la Forma (conocimiento) no adquiere ningún lugar en el desarrollo del pensamiento. Se transforma la

Formación en Información, y es esta última, la fórmula mágica que permite la medición edumétrica de la cantidad de información que el estudiante recibe sin importar el dominio que tenga sobre ella.

No cabe duda de que, en materia curricular -así como en el estado de la educación en casi todos sus componentes- hoy día la influencia de una concepción altamente tecnócrata, instrumental y claramente estadística de la educación arrastra consigo mismas serias limitaciones teóricas y prácticas que se traducen en escasa producción intelectual, sobre todo, como señalé anteriormente, en países altamente dependientes sin proyecto de nación y sin esperanza de producción de teoría propia.

Actualmente, mucho o poco (según sea la perspectiva del sujeto que indaga) se discute sobre la estructura del currículo. Algunos estudiosos consideran más efectivo y eficaz un currículo orientado fundamentalmente a la práctica, en cambio otros sugieren mayor orientación a lo teórico. Como señala Kemmis (1993): “los problemas prácticos son problemas sobre los que hay que actuar... su solución se funda solamente en hacer algo” (p. 49). Agrega que

Aristóteles situaba la razón práctica por encima de la técnica. Esta última implicaba solamente la conformidad de la acción con las reglas; la primera requería el juicio prudente. Mientras algunos pueden creer que la buena enseñanza es reductible al seguimiento de reglas, la mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipos de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado (pp. 27-28).

Así que visto a la luz del orden de importancia o predominancia de cómo estructurar el currículo desde sus consideraciones técnicas o prácticas, ciertamente deja muy claro que esa estructura va más allá de su propio contenido, y que por tanto sus alcances rebasan su propia condición hasta alcanzar el mundo externo.

He señalado anteriormente que el currículo comprende múltiples elementos que van más allá del orden de su estructura técnica, teórica o práctica. Normalmente, para efectos de su realización o puesta en ejecución, su estructura se halla organizada por una serie de componentes que identifican el campo de conocimiento, el tiempo necesario para lograr ese conocimiento y el orden metodológico que conduce a la adquisición de ese conocimiento. Esto se traduce en virtud de una sociedad en Planes de Estudio, Programas de Estudio, Pensum o cualquier nombre que adopte para normar la organización formativa del campo de conocimiento en cuestión.

Como sabemos, a esos planes, programas o pensum se organizan y designan diversas asignaturas que habrán de cumplir con dos grandes cometidos: la realización de sus Objetivos y la realización de sus Contenidos. Pero ambos adquieren la condición de “variable” en relación con el Plan de Estudios en tanto solo figuran como componente del Programa de Asignatura que rige y norma los conceptos que el estudiante recibirá o aprenderá. Precisamente esa condición *sine qua non* reduce las posibilidades de considerar los conceptos como inacabados, superficialmente asimilados.

En realidad, el objetivo marcado en el programa de asignatura es en sí mismo el objetivo del currículo, subyace en dicho objetivo, es la concatenación de todo el concepto de enseñanza y aprendizaje que política, cultural, ideológica y económicamente le ha sido otorgado por la sociedad o grupo humano que lo controla.

... Esos objetivos de la educación se consustancian con los criterios que esos emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes. Todos los aspectos del programa son, en realidad, medios para realizar los propósitos básicos de la educación (Tyler, 1986, p. 3).

El asunto del ordenamiento o formulación del programa pasa a segundo término por lo que nos lleva a su formulación, es decir,

a formularnos al menos cuatro preguntas fundamentales: 1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?, 2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?, 3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?, 4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

Sobre la diversidad de interrogantes que Tyler plantea, que desde luego no son las únicas, la diversidad de respuestas se halla en el número de escuelas que existan en cada realidad nacional. Esto significa el determinio de las particularidades y singularidades establecidas en las 14 Determinaciones que comprende la construcción de las Áreas Educativas, las Regiones Educativas en el Mapa Educativo Nacional en el cual el currículo debe resolverse en plena y absoluta correspondencia con la realidad en donde se realiza (Ticas, 2018, pp. 22-23).

La escuela entonces se convierte en la expresión concatenada de las formas, modos, proyectos de vida y cosmovisión de cada uno de los individuos que la constituyen. Maestros, estudiantes, autoridades escolares, padres de familia, comunidad e instituciones confluyen en una misma realidad. Pero esa realidad también es cambiante, el currículo cambia en su construcción epistémica, es decir, en su construcción teórica, teleológica, ontológica, metodológica y de método. Ese cambio no significa empero la inestabilidad, ambigüedad o volatilidad del currículo; por el contrario, este adquiere a través del tiempo y de las múltiples y disímiles realidades, la condición articuladora, la unicidad de lo diverso y, por tanto, la resolución de su concreción, de lo concreto pensado y realizado.

Debo decir entonces que la definición del concepto de currículo no se resuelve de una sola y única forma. Siguiendo las premisas anteriormente señaladas sobre las diversas maneras de definir el concepto, parece estar claro que currículo se apropia más a una condición *sine qua non* que a una idea generalizada de aplicación también generalizada. Desde luego que el concepto —como

cualquier otro, y quizás, como todos los de la ciencia— se halla en permanente construcción. Esto no quiere decir que dicha construcción se halle indefinidamente ininteligible; por el contrario, son las mismas categorías en el desarrollo de su construcción lo que nos permite caminar hacia definiciones más acabadas en virtud de las formas sincrónicas que le sean pertinentes en nuestro pensamiento y particularmente en nuestra acción.

Nos corresponde entonces recordar que el debate sobre el concepto en cuestión comprende la secuencia de diversos momentos de la historia de la educación universal ligada a otros factores de orden político, económico, geopolíticos, etc., desde los cuales se configuran las nociones o políticas educativas en el mundo, particularmente aquellas que emanan de los países autollamados de primer mundo. En esa línea, Díaz Barriga (2003) señala lo siguiente

El ámbito curricular surgió con dos tendencias que a fines del siglo XX mostraron sorprendentes desarrollos. Una vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante. Así, el filósofo y educador del denominado movimiento progresista de la educación, John Dewey, elabora *The Child and the Curriculum* (1902) donde propone una perspectiva centrada en el alumno y realiza importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje. Por otra parte, una visión más cercana a las instituciones, es decir, a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza. La propuesta es formulada por un ingeniero, profesor de administración, Franklin Bobbit que presenta en 1918 su primer libro denominado *The Curriculum* y, años más tarde, en *How to Make the Curriculum* (1924). Esta perspectiva tomaría fuerza con el trabajo de Charter, *Curriculum Construction* (1924) (Párr. 3)

La construcción del método de la observancia epistémica

Debo insistir, como lo indico al inicio del trabajo, que la construcción del método que propongo puede aplicarse a cualquier objeto epistémico que se construya, desde luego, siempre y cuando se halle apropiado a la realidad que observa, trata o construye. No constituye el método en razón alguna, una receta automática y mecánica para todas las realidades, es, en esencia, una propuesta que puede utilizarse de acuerdo con su pertinencia teórica y práctica.

Si la resolución del método se halla en la realidad, entonces esa realidad nos convoca a la observancia de sus particularidades y singularidades. En diversos y cada uno de los trabajos publicados por más de 15 años, he detallado diversos componentes, configuraciones y elementos que explican subsecuentemente la construcción del método. Así pues, este trabajo constituye una determinación más en la ardua y continua tarea de construir el método epistémico mediante la observancia de múltiples realidades, las cuales, finalmente, unifican el Todo de la universalidad.

La razón del método en la construcción epistemológica

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 de plantear el supuesto teórico -con la posibilidad de equivocarme-, el razonamiento expuesto por Gadamer (1977) al referirse al trabajo epistémico realizado por Heidegger en el que señala que:

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 preestructura 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 (p. 331).

Sobre este punto es importante mencionar que dicho carácter preceptivo 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.

Pero ahora tratamos de abordar el sentido del método en la construcción epistemológica del concepto de territorio y de cómo, en materia educativa, el método se convierte en elemento sustancial para la configuración del concepto. En esa línea, resulta imperativa la noción de ciencia, esa ciencia que no deriva de procesos fugaces del conocimiento, sino que se construye por la intervención del todo. Precisamente al respecto de la noción de ciencia, Horkheimer (2003) nos dice que:

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... (p. 15).

Y agrega: “...Es 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...” (pp. 15-16).

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. Al respecto, Bunge (1969) nos dice que

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 propuestas (Párr. 21).

Ciertamente, como señalo en todo este trabajo, el método no debe confundirse con metodología o con técnicas de trabajo. El método constituye una serie de saberes, conocimiento, pensamiento desarrollado en el tiempo, el tiempo epistémico, teórico y práctico.

Si el método se construye en el tiempo -no únicamente en del sujeto que construimos-, significa que el territorio, al constituirse en el sujeto de construcción del método, habrá de ser dinámico, dialéctico, en constante movimiento y transformación. De acuerdo con esto, “el método significa su observancia epistemológica, la ruptura de sus interpretaciones, la formulación de nuevas particularidades cognitivas, técnicas, metodológicas y la verificación y atribución de su propio modelo” (Ticas, 2015, p. 49). En el mismo sentido, Bunge (1969) define que

El método científico es un rasgo característico de la ciencia, tanto de la pura como de la aplicada: donde no hay método científico no hay ciencia. Pero no es ni infalible ni autosuficiente. El método científico es falible: puede perfeccionarse mediante la estimación de los resultados a los que lleva y mediante el análisis directo. Tampoco es autosuficiente: no puede operar en un vacío de conocimiento, sino que requiere algún conocimiento previo que pueda luego reajustarse y elaborarse; y tiene que complementarse mediante métodos especiales adaptados a las peculiaridades de cada tema (Párr. 23).

Al respecto, Barragán (1983) nos dice que «lo que importa del método científico es su independencia respecto de aquello (materia) que se estudia. Cada ciencia tendrá sus propios problemas y para ello debe utilizar prácticas o técnicas que se acomoden al objeto de estudio» (p. 28).

Expuestas las nociones anteriores, insisto que, debido al proceso científico que el método nos exige, el método científico se halla sujeto a diversos procesos, formas, contenidos, verificaciones y comprobaciones, refutaciones y transformaciones independientemente del campo de conocimiento al que responda. La constatación solo puede alcanzarse con el tiempo; y aún con la acumulación de ese tiempo, la ciencia nos demanda el ejercicio de uno o varios métodos que nos conduzcan con mayor seguridad a la construcción de la verdad de lo que estudiamos, aunque esta última sea relativamente objetivada con respecto al objeto que construimos.

Pues bien, esa construcción a la que aduzco está referida a la concesión epistemológica de la ciencia, a la necesidad imperativa de pensar y hacer ciencia mediante la observancia de lo holístico, de aquello que se encuentra fuera del enfoque principal que tenemos al dirigirnos al objetivo en específico. Esa visión holística, epistémica, nos ofrece la posibilidad de encontrar en el camino de la construcción las diversas y múltiples variaciones del objeto a comprender, que son tantas y cuantas formas de variación exista

lo que proporciona el sentido de la ciencia en la realidad que estudiamos, que conocemos y que procuramos explicar.

Desde luego que mi insistencia en el método está dirigida a la observancia de este en y desde la realidad. La realidad que se torna objetiva a la sociedad se convierte en parte de su producto cotidiano, en otras palabras: la ciencia en función de la sociedad. Pero ¿para qué una filosofía de la ciencia? Porque una filosofía de la ciencia:

1. No merece el apoyo de la sociedad si no constituye un enriquecimiento de la filosofía ni le es útil a la ciencia.
2. Conciernen a la ciencia propiamente dicha, no a la imagen pueril y a veces hasta caricaturesca tomada de libros de texto elementales.
3. Se ocupa de problemas filosóficos que se presentan de hecho en el curso de la investigación científica o en la reflexión acerca de los problemas, métodos y teorías de la ciencia, en lugar de problemitas fantasma.
4. Propone soluciones claras a tales problemas, en particular soluciones consistentes en teorías rigurosas e inteligibles, así como adecuadas a la realidad de la investigación científica, en lugar de teorías confusas o inadecuadas a la experiencia científica.
5. Es capaz de distinguir la ciencia auténtica de la seudociencia; la investigación profunda, de la superficial; la búsqueda de la verdad, de la búsqueda del pan de cada día.
6. Es capaz de criticar programas y aun resultados erróneos, así como de sugerir nuevos enfoques promisorios (Bunge, 1981, pp. 21-22).

CAPÍTULO II

SOBRE EL CONCEPTO DE TERRITORIO APLICADO A LA EDUCACIÓN

A manera de premisa

A. Los datos desde el territorio

Siempre he sostenido que los datos tratados como eso significan únicamente una primera foto que puede ser auto-tomada o tomada nada más por un breve instante por Otro. Esto significa que no siempre lo que se pregunta se halla vinculado con la realidad, y no siempre la realidad nos dice lo que realmente la conforma. Así que el dato cuantitativo requiere de análisis cualitativo. Usar esos datos cuantitativos corresponde a la observancia epistemológica constante mediante el método, la verificación o refutación de la información que puede ser temporal, circunstancial, eventual, sesgada, real, verdadera o creada por conveniencia, entre otras.

En términos generales, la información primaria sobre el estado de cuestión de la educación escolarizada salvadoreña continua —históricamente— en la negación que no se supera a sí misma y que, por el contrario, se profundiza con más ahínco si tomamos en cuenta el tiempo de masificación educativa que las naciones han llevado a cabo desde hace más de 30-40 años, a través de la intervención tecnológica o por verdaderas visiones propias de desarrollo y progreso nacional. En ellas, una de las apuestas fundamentales ha sido el conocimiento y la producción de pensamiento propio en virtud de sus propias identidades culturales, histórico-sociales, económicas, políticas y territoriales.

Sin embargo, contrariamente a esta política educativa de desarrollo en otras naciones, en el caso salvadoreño el asunto no pinta bien. Los datos (Guevara, 2025) continúan siendo desalentadores, a saber:

- 36.9 % de los mayores de tres años que actualmente reciben educación cursan del primero al sexto grado; el 18.6 %, séptimo a noveno grado; el 17 %, bachillerato; el 7.3 %, superior universitario; y solo el 0.3 % un posgrado.
- El Censo de Población y Vivienda 2024 del Banco Central Reserva reveló que el nivel educativo promedio de los salvadoreños mayores de 10 años es octavo grado; un avance frente al 2007, cuando la escolaridad promedio fue de 6.2 años, equivalente a sexto grado.
- En cifras significa que 5,204,917 personas (el total de mayores de 10 años) han aprobado, en promedio, ocho años en el sistema educativo.
- Tanto hombres como mujeres aumentaron su nivel de escolaridad respecto a 2007.
- Los hombres pasaron de 6.4 a 8.2 años, y las mujeres de 6.0 a 7.9 años.
- El departamento con la escolaridad más alta es San Salvador, con 9.6 años aprobados, equivalente casi al primer año de bachillerato; y el más rezagado es La Unión, con 6.1 años
- Después de San Salvador, sigue La Libertad, con 8.7 años; Santa Ana y Cuscatlán, con 7.7; San Miguel, con 7.6; La Paz, con 7.5; Sonsonate y San Vicente, con 7.3; y Usulután, con 7.1.
- Los datos muestran además que solo el 10.1% de la población mayor a 10 años ha completado el nivel universitario, equivalente a 525,696 personas; mientras que el 28.6 %

(1,488,606 individuos) terminó el primer y segundo ciclo de la educación básica, es decir, los primeros seis grados de primaria.

- Un 27 % (1,405,327) finalizó la educación media o bachillerato; y solo un 20.1 % (1,046,188) acabó el tercer ciclo de la educación básica (séptimo a noveno grado).
- En contraste, el 10.4 % de la población (541,311) no alcanzó ningún nivel educativo; y apenas un 1.4 % (72,868) han logrado graduarse de un técnico universitario.

Desde luego que cada número o porcentaje requiere de análisis en relación con múltiples elementos tales como causas, efectos, formulación técnica del instrumento de obtención de datos, territorio, contextos, poblaciones, historia, cultura, familia, comunidad, etc. Pero indistintamente de estos factores, ciertamente parece haber un denominador “común” entre todos ellos: la lectura conjunta nos permite observar que las variaciones numéricas decrecen; esto es, si convertimos las categorías de consulta en relación con los indicadores, encontramos, a simple vista, el empeoramiento de la educación escolarizada.

Desde luego que la información anterior se halla referida básicamente a datos estadísticos sobre diversos aspectos importantes en términos numéricos. Pero aun y con toda la importancia que esto tiene, los números requieren de construcciones teóricas cualitativas indispensables para comprender esas estadísticas.

En ese tenor, veamos algunas construcciones epistémicas necesarias que nos conlleven a la comprensión de las estadísticas no como dato, sino como concepto. Esto significa que no me refiero específicamente al análisis o explicación de los datos anteriores, sino a la formulación epistémica del concepto de territorio como prenocción válida para la comprensión no solo de esas estadísticas, sino de cualquier dato cuantitativo.

B. Epistemología del territorio para una construcción curricular de la particularidad: una revisión rápida

El punto de partida de este trabajo se orienta desde la premisa que pensar el territorio impone una construcción teórica necesaria para asegurarse que el concepto vaya más allá de las nociones generales que el conocimiento común asigna para definir el territorio. Esta afirmación nos sitúa ante un desafío epistemológico fundamental: ¿cómo construir un conocimiento del territorio que sea relevante y transformador para la práctica educativa en la educación media salvadoreña?

La respuesta que se propone es una **epistemología del territorio**, entendida como un marco conceptual que permite comprender el territorio no como un simple contenedor geográfico, sino como una compleja red de relaciones sociales, culturales, políticas y económicas que configuran la vida de las personas y las comunidades. Esta epistemología se fundamenta en la idea de que la **particularidad** de cada territorio es la premisa necesaria para la construcción de la **singularidad** en el currículo, en un proceso dialéctico que las constituye como una unidad.

En ese orden de ideas, incorporo algunas nociones y aportes importantes para la discusión del concepto con algunas ideas básicas. Sin duda las aportaciones de la geografía crítica de Milton Santos (2000) y la antropología decolonial de Arturo Escobar (2008) son importantes para construir una noción de territorio como espacio vivido, producido y disputado.

Asimismo, se incorporan elementos sustanciales del quehacer pedagógico crítico de Paulo Freire (1970 y 1997) y decoloniales como enfoques que dialogan con la epistemología del territorio y que proporcionan las herramientas para una práctica educativa liberadora y pertinente. Desde luego, el concepto “liberador” se comprende en sí mismo como la construcción onto-pedagógica que resuelve lo propio desde lo propio con el objetivo de articular los conceptos anteriores y proponer las bases de una teoría

curricular que, partiendo de la particularidad territorial, busque la construcción de la singularidad en la experiencia educativa.

He señalado anteriormente que el concepto de territorio resulta tan disímil y holístico, pero también tan particular y concreto. Navega entonces desde múltiples formas y acepciones que corresponderán a su propia formación histórica educativa, geográfica, poblacional, cultural, económica, etc. Así que, para superar una visión estática y meramente descriptiva del territorio, recurrimos al geógrafo crítico brasileño Milton Santos, quien introduce el concepto fundamental de **territorio usado**.

Para Santos, el territorio no es simplemente un escenario o un contenedor de la vida social, sino el resultado de la unión indisoluble entre la materialidad (el espacio geográfico con sus objetos naturales y artificiales) y la vida social que lo anima y le da sentido. El territorio es, en sus palabras, “el espacio humano, el espacio habitado”. Esta forma de concebir el concepto se articula a través de dos componentes inseparables:

- 1) **Sistemas de objetos:** corresponde a la configuración espacial material en la que se incluye todos los elementos fijos y los flujos que permiten la vida social: carreteras, edificios, plantaciones, redes eléctricas, puertos, pero también los elementos naturales (ríos, montañas, bosques) que han sido incorporados y modificados por la acción humana. Estos objetos no son neutros, son el resultado de técnicas y decisiones de épocas pasadas que condicionan las posibilidades del presente. Son, en esencia, historia materializada.
- 2) **Sistemas de acciones:** se refiere al conjunto de prácticas sociales, económicas, políticas y culturales que realizan los actores en y sobre el sistema de objetos. Son las acciones (producir, consumir, legislar, celebrar, resistir) las que dan dinamismo, significado y función a los objetos.

Un mismo sistema de objetos puede ser soporte de diferentes sistemas de acciones a lo largo del tiempo o incluso

simultáneamente. La dialéctica entre estos dos sistemas es lo que produce el territorio. Un aula de clase (sistema de objetos) solo adquiere su función a través de las prácticas pedagógicas (sistema de acciones) que ocurren en ella. De igual manera, un parque, una calle o un mercado son territorios definidos por la interacción constante entre su forma física y las acciones que los habitan.

Santos también introduce la tensión entre **verticalidades** y **horizontalidades** como clave para entender las dinámicas de poder en el territorio. Las **verticalidades** son flujos de poder y conocimiento que operan a escala global o nacional, impuestos desde “arriba” (ej. las políticas de una empresa transnacional, una ley nacional, la difusión de una tecnología estándar). Estas fuerzas buscan homogeneizar y organizar el espacio según una lógica externa y racionalizada. Por otro lado, las **horizontalidades** representan las relaciones de proximidad, la vida cotidiana, la cultura local, la solidaridad y la cooperación que se tejen en el día a día del lugar. Es en el territorio donde estas dos fuerzas se encuentran, generando tensiones, conflictos y también hibridaciones.

Desde esta perspectiva, el territorio se nos revela como un palimpsesto, una construcción social e histórica compleja, llena de contradicciones y posibilidades. Para la educación, adoptar el concepto de “territorio usado” significa:

- A) Leer el espacio como un texto histórico-social: entender que la configuración física del entorno escolar y comunitario es producto de una historia y de relaciones de poder.
- B) Valorar la acción humana como productora de espacio: reconocer que los estudiantes y la comunidad no son meros habitantes de un espacio, sino actores que lo usan, lo transforman y le dan significado.
- C) Identificar las tensiones entre lo global y lo local: analizar cómo las “verticalidades” (políticas educativas nacionales, influencias mediáticas globales) interactúan con las

“horizontalidades” (la cultura local, los saberes comunitarios, las necesidades particulares) en el contexto educativo.

Así, el marco de Santos proporciona una base teórica sólida para analizar la **particularidad** de cada territorio como un producto dinámico y relacional, paso indispensable para una construcción curricular pertinente.

Cultura y colonialidad

Arturo Escobar (2010), desde la antropología, introduce una perspectiva complementaria y a la vez crítica a la visión de Santos. Si Santos se enfoca en la materialidad del territorio usado, Escobar se adentra en la dimensión cultural y ontológica del lugar. Para Escobar, la globalización no solo impone un modelo económico, sino también un modelo de naturaleza y de vida, un proceso que denomina la colonialidad del poder y la colonialidad de la naturaleza.

Esta colonialidad opera borrando las particularidades de los lugares y subalternizando los conocimientos y prácticas locales. Frente a la noción abstracta y universalizante de “espacio” (propia de la modernidad y el capital), Escobar rescata la categoría de “lugar” como una construcción histórica, cultural y ecológica. El lugar es el espacio de la vida cotidiana, donde las identidades se arraigan y donde las comunidades emergen sus mundos socio-naturales.

El territorio como categoría de análisis

La articulación de las perspectivas de Milton Santos y Arturo Escobar nos ofrecen una concepción del territorio multidimensional y profundamente política que trasciende la geografía tradicional y se convierte en una potente categoría de análisis para la educación. Esta visión sintética se fundamenta en una construcción social e histórica, la cual, lejos de ser un dato natural o un simple escenario físico (el “contenedor” inerte), el territorio es el resultado de la

acción humana a lo largo del tiempo. Es un producto social, una obra colectiva que se transforma constantemente.

En el mismo sentido, figura la dualidad material y simbólica, en la que el territorio es material y significado. Los “sistemas de objetos” (infraestructuras, usos del suelo) y los “sistemas de acciones” (relaciones económicas, sociales) de Santos se entrelazan con las construcciones culturales, las identidades y las cosmovisiones que dan forma al “lugar” de Escobar. Un currículo territorializado debe abordar ambas dimensiones, analizando cómo la infraestructura de una comunidad (o la falta de ella) se relaciona con su identidad, sus valores y sus formas de vida.

Otro elemento importante se constituye al observar el territorio como espacio de poder y conflicto. El territorio es un campo de fuerzas en disputa. Las verticalidades (lógicas globales y nacionales) y las horizontalidades (lógicas locales) de Santos, junto con los conflictos de distribución económica, ecológica y cultural de Escobar, revelan que el territorio no es un espacio neutro. Está atravesado por relaciones de poder que definen quiénes tienen acceso a los recursos, quiénes pueden decidir sobre su uso y qué conocimientos son considerados válidos. La educación debe hacer visibles estos conflictos y dotar a los estudiantes de herramientas para analizarlos críticamente.

Vemos entonces como la epistemología del territorio implica la creación de un mundo vasto, holístico, por mucho diverso y particularmente apropiado a cada tiempo, espacio y población. Precisamente la complejidad de su definición le otorga la necesidad imperativa de su constante re-definición conceptual como respuesta a sus propias transformaciones. La epistemología del territorio nos lleva de la experiencia cotidiana del lugar (el espacio vivido, el “lugar” de cada estudiante) a la comprensión del territorio como un proyecto político. El concepto de “territorio-región” de los movimientos sociales muestra cómo las comunidades pueden pasar de ser meros “usuarios” del territorio a convertirse en actores que luchan por su autonomía y la defensa de sus proyectos de vida.

En definitiva, para nuestra propuesta curricular, el territorio se define como un espacio de vida socialmente construido, cargado de historia y de poder, donde se articulan dialécticamente la particularidad de las prácticas locales y la singularidad de los proyectos de vida en constante tensión con las lógicas globales.

Territorio: acepción clásica

Tradicionalmente, el concepto de territorio ha estado fuertemente vinculado al pensamiento jurídico-político del Estado moderno. En esta perspectiva, el territorio se entiende como el espacio geográfico delimitado sobre el cual un Estado ejerce soberanía, constituyéndose como uno de los tres elementos fundamentales del Estado, junto con la población y el poder (Kelsen, 2005). Esta visión territorialista es heredera del pensamiento ilustrado europeo, donde el mapa se convierte en instrumento de control y representación del poder político (Raffestin, 1980).

En materia del espacio físico (geográfico), en derecho internacional, el territorio se asocia a la delimitación de fronteras reconocidas por otros Estados, y su control se convierte en una cuestión de soberanía nacional. Esta concepción ha tenido un papel clave en la consolidación del sistema estatal moderno, así como en la resolución (y también en la generación) de conflictos fronterizos. Sin embargo, esta visión jurídico-formal tiende a reducir el territorio a una superficie abstracta, ignorando las dimensiones sociales, culturales e históricas que le otorgan significado.

1. El territorio como construcción social

A partir de los años 1970, con la emergencia de la geografía crítica, se comienza a cuestionar la visión positivista y funcionalista del territorio. Autores como Claude Raffestin (1980) y Henri Lefebvre (1974) proponen entender el espacio y el territorio como producciones sociales.

Para Raffestin, el territorio es el resultado de un proceso de territorialización, mediante el cual los sujetos dotan de sentido y control a un espacio a través de relaciones de poder. Así, el territorio no es dado, sino construido históricamente a partir de prácticas, discursos y conflictos. Por su parte, Lefebvre, introduce la idea de la “producción del espacio” como un proceso dialéctico en el que interactúan tres dimensiones: el espacio percibido, concebido y vivido. Aunque su obra se enfoca principalmente en el espacio, ha influido profundamente en la forma en que se piensa el territorio como una categoría que va más allá de lo físico o geográfico (Lefebvre, 1974).

Haesbaert (2004), desde América Latina, profundiza en esta perspectiva al introducir el concepto de multi-territorialidad, es decir, la coexistencia y superposición de múltiples territorios en un mismo espacio geográfico en función de diferentes actores, escalas y proyectos sociales. Esta noción resulta especialmente útil para comprender los territorios indígenas, campesinos y urbanos en conflicto con grandes proyectos de infraestructura o extractivismo.

2. Antropología y sociología del territorio

Desde la antropología, el territorio es comprendido como la unidad identitaria de lo multi-pluriculturalidad identitaria en el que se expresa, convive y se realizan proyectos, cosmovisiones y formas de vida individual o colectivas (Ticas, 1994), concebido como un espacio vivido, simbólicamente cargado y estrechamente vinculado a la identidad cultural de los pueblos. En este enfoque, el territorio no es meramente un recurso, sino una totalidad socioespacial que integra espiritualidad, memoria colectiva y modos de vida. Por ejemplo, para los pueblos originarios, el territorio es inseparable de su cosmovisión, y su defensa está relacionada con la pervivencia cultural (Toledo, 2001; Escobar, 2008).

Por su parte, la sociología crítica también ha hecho aportes significativos al estudio del territorio, especialmente a partir del

análisis de los movimientos sociales territoriales. Estos movimientos no solo luchan por la tierra, sino por el reconocimiento de formas alternativas de habitar y producir el espacio. En este sentido, el territorio se convierte en una categoría política, articuladora de demandas de autonomía, justicia ambiental y derechos colectivos (Svampa, 2012).

3. Territorio, poder y gobernanza

Normalmente, el concepto de territorio se vincula con diversos estudios de gobernanza, globalización y ecología política. Michel Foucault (2006), aunque no desarrolló una teoría del territorio en sentido estricto, analizó las tecnologías de poder que configuran los espacios sociales, mostrando cómo el control territorial forma parte de una racionalidad gubernamental. En esta línea, el territorio se entiende como una categoría de gobierno y de control bio-político.

En el campo de la ecología política, autores como Arturo Escobar (2008) y Enrique Leff (2004) vinculan el territorio con la noción de sustentabilidad, conocimiento local y defensa de los comunes. Desde esta perspectiva, los territorios no son espacios neutros, sino escenarios de lucha entre proyectos de vida y modelos impuestos desde el exterior. Asimismo, en el contexto de la globalización, el territorio adquiere nuevas expresiones y dinámicas tales como la “de-territorialización” de procesos económicos y culturales, así como paralelamente se observa una “re-territorialización” desde abajo, impulsada por comunidades que resignifican sus territorios frente a las amenazas del capital global (Haesbaert, 2011).

CAPÍTULO III

EPISTEMOLOGÍA DEL TERRITORIO

I. Acerca del territorio

1. La unidad de *lo diverso*

Ciertamente las construcciones epistémicas holísticas aplicadas para definir un concepto requieren de tiempo, espacio y constancia. El diseño de una ruta crítica nos permite el inicio de dicha constancia a través de precisiones temporales, esto es, de sujeto, objeto, lugar y tiempo claramente definido. En esa línea, el estudio de la población estudiantil y docente nos facilita el inicio de una construcción particularizada y singularizada del territorio que no solo es imperativa, sino ineludible.

Para cumplir con el principio holístico de sus particularidades, requerimos abordar el concepto de territorio, esto es, desde los espacios y realización de vida (producción material o intelectual) de ambos objetos de estudio: construyendo identidades, características, grupos etarios, multiculturales, interculturales, emergentes, etc.; así como formulando sus propias definiciones sobre los componentes anteriores.

La labor epistemológica consiste, entre otras cosas, en formular una *construcción del concepto de territorio aplicado a la educación escolar a partir de formas, modelos y formulaciones teóricas y empíricas en materia de innovación tecnológica, metodologías, técnicas, didáctica y currículo desde y para la sociedad salvadoreña en función de la observancia de una nueva generación de estudiantes y docentes.*

En mi propuesta, son las particularidades y singularidades las que hacen posible la ruptura con las leyes generales que la universalidad

ha designado al concepto de territorio. Ya Bourdieu (2006) nos explica la obligatoriedad de la construcción del discurso mediante la observancia epistemológica, en la cual interviene la realidad a través de la ruptura que supere: “la influencia de las nociones comunes es tan fuerte que todas las técnicas de objetivación deben ser aplicadas para realizar efectivamente una ruptura, más a menudo anunciada que efectuada” (p. 28).

De manera que “el descubrimiento no se reduce nunca a una simple lectura de lo real, aun del más desconcertante, puesto que supone siempre la ruptura con lo real y las configuraciones que éste propone a la percepción” (p. 29). La percepción subjetiva nos obliga a la objetividad del objeto, y es precisamente esa objetividad lo que debe construirse. Si la objetividad del objeto se alcanza mediante la concreción, dicha concreción no puede alcanzarse sin la totalidad.

Así pues, “el punto de vista —dice Saussure— crea el objeto.” Es decir que una ciencia no podría definirse por un sector de lo real que le correspondería como propio. Como lo señala Marx, “la totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento es, *in fact*, un producto del pensamiento y de la concepción [...]. El todo, tal como aparece en la mente, como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible, modo que difiere de la apropiación de ese mundo en el arte, la religión, el espíritu práctico. El sujeto real mantiene, antes como después, su autonomía fuera de la mente [...]” (K. Marx, texto n- 20).

Es el mismo principio epistemológico, instrumento de la ruptura con el realismo ingenuo, que formula Max Weber: “No son las relaciones reales entre «cosas» lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. Sólo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas nace una «ciencia» nueva” (Max Weber, texto n- 21).

Esta idea de acudir a la realización de lo concreto y de cómo se produce en nuestro pensamiento no está suelta. La formulo con

el propósito –quizás excesivamente pretensioso de mi parte– de buscar un vínculo entre lo que llamaré concreción (currículo) y lo holístico-epistémico (particularidades, singularidades y territorio).

2. ¿Qué es un territorio?

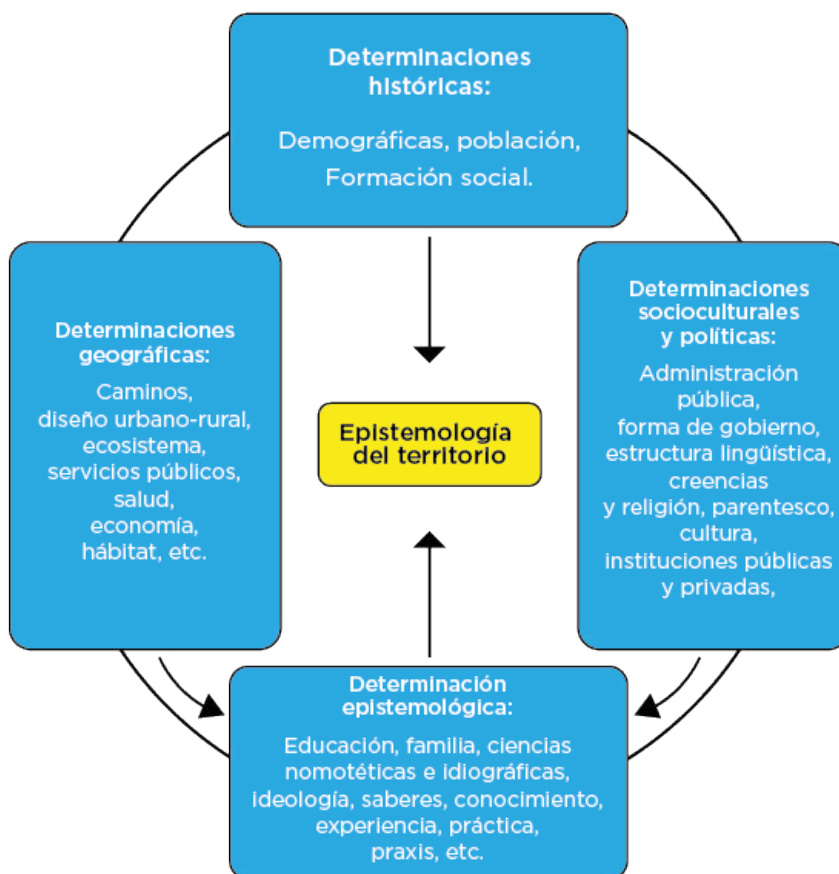
El territorio comprende elementos identitarios propios de cualquier grupo etario o emergente. Esos elementos identitarios se entremezclan, coexisten, conviven, articulan, interaccionan y se unen tanto en la vida cotidiana laboral, familiar, recreativa, creativa, productiva, escolarizada (educación inicial, parvularia, básica, media y superior). Las identidades comprenden usos y costumbres, tradiciones, axiomas, proyectos de vida, lenguaje, intereses, cosmovisión, comunidad, endo-culturación, espacios, tecnología, comunicaciones, ecosistema, hábitat, conexiones intergeneracionales, enseñanza, aprendizaje y todos aquellos elementos que configuran la totalidad como forma y modo de vida de la población. Así pues, el territorio, surge como punto de partida y no como resultado de las *particularidades y singularidades*.

El concepto de territorio (Ticas, 2016) comprende una construcción holística organizada mediante cuatro determinaciones (figura circular en el esquema), a saber: A) histórica, B) sociocultural y política, C) epistemológica y D) geográfica. Es importante indicar que cada uno de los elementos que denomino “determinaciones” comprenden a su vez disímiles elementos (indicados en los recuadros) que se convierten en indicadores, variables o aspectos que les proporcionan su existencia diacrónica o sincrónica, de acuerdo con el tipo o forma de sociedad en la que se aplique desde lo micro hasta lo macro.

Cierto es que la explicación de cada uno de ellos merece un trato epistemológico más holístico, pero a la vez concreto. Esa condición epistémica, metodológica, teórica y empírica está desarrollada en mi trabajo inicial elaborado en el año 2005. Por ahora, debido a la extensión de cada uno de ellos, únicamente me ocupo de señalar algunos de ellos y que resultan substanciales para iniciar una aproximación al concepto de **territorio**.

Inicio con señalar que cada una de las determinaciones que formulo en mi propuesta de territorio (Fig.1) se supera a sí misma una a la otra en un proceso de renovación y transformación que requiere de la nueva observancia de los nuevos componentes que la constituyen y conforman tanto holística como particularmente. En esa línea, defino cuatro grandes determinaciones a saber (Fig.1):¹

El concepto de territorio (Fig.1):



1 Ticas, Pedro, *Maras, estado y sociedad en El Salvador: mapa de seguridad social. Una construcción antropológica*, Co-Latino, El Salvador, martes 1 de julio de 2014, pp.20-21.

El asunto del territorio no se explica solo desde la observancia de las determinaciones, o sea, de lo que le provee existencia. También se halla configurado por otros elementos fundamentales que, configurados con las determinaciones, constituyen su propia identidad, particularidad y singularidad en medio de su propia universalidad.

En un intento de visión holística-epistémica, habré de proponer los elementos empíricos que, me parece, aportan a la construcción metodológica del concepto de territorio a partir de la realidad observada y la práctica realizada en los territorios.

El concepto de territorio² comprende también cuatro macro articulaciones, a saber: **1) Territorio y contexto, 2) Territorio, institución e institucionalidad, 3) Territorio y economía y 4) Territorio y lenguaje.**

Empero de lo señalado anteriormente, debo anteponer que las cuatro articulaciones que indico, aplicadas a la educación escolarizada que ahora abordo, se hallan plenamente representadas en cada salón de clases, en cada institución de enseñanza escolar, desde educación inicial, parvularia, básica y media hasta superior. Pero esta representación no es abstracta. En realidad, se halla realizada en cada estudiante y docente que, para el caso que nos ocupa, está referida a educación media.

2.1 Territorio y contexto

Probablemente, la primera idea sobre ambos conceptos es que se trata de lo mismo, es decir, que territorio y contexto constituyen una misma categoría y que por tanto podría ser tautológico; sin embargo, para disipar esa idea, comenzaré con

2 Estas definiciones se han incluido también en: Ticas, Pedro, *et. tal., De la práctica docente a la práctica educativa salvadoreña: Epistemología de la gestión educativa, seguridad, migración y familia en Centros Educativos de Tercer Ciclo, Departamento de Cabañas*, El Salvador, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017. pp-59-67. Para este trabajo se han agregado algunos elementos propicios para el asunto en cuestión.

premisas sustanciales que nos indican el ejercicio de la educación escolarizada a partir de dinámicas interactuantes que se configuran en la relación docente-estudiante y viceversa, generando contextos internos en cada escuela con diferencias marcadas en el mundo exterior (comunidad).

Pero para alcanzar esa interrelación docente-estudiante-docente es preciso que se realicen tres grandes ejercicios de enseñanza y aprendizaje: la práctica docente, la práctica pedagógica y la práctica educativa. Las tres se resuelven en el territorio y las tres generan su propio contexto. De hecho, siempre he propuesto la noción de espiral ascendente que inicia con la práctica docente y finaliza con la práctica educativa como concepto holístico-formativo del proceso entero de la educación escolarizada y, en algunos casos, la no escolarizada.

Así pues, no debe entenderse el territorio sin su contexto. Las condiciones del territorio no se modifican *ipso facto*. Requiere, primero, de la transformación del contexto que le otorga la existencia y, segundo, comprender que ahora las realidades de contexto no están supeditadas únicamente a lo local, sino que dependen de lo regional, lo nacional y lo internacional. Es más, algunas realidades han rebasado lo nacional para depender directamente de lo internacional en casi todas las esferas de la vida.

Así las cosas, lo local está puesto en función de lo internacional, pero lo internacional no se ocupa de solventar las precariedades y problemas de lo local. **Esa asimetría geopolítica devora la localidad mediante el enfrentamiento y confrontación interna hasta que la desaparece.** El contexto no surge solo. Se establece a través de la interdependencia de lo macro y el entorno con la micro-unidad familiar, la cual carece de instrumentos necesarios para su articulación con una sociedad envolvente que succiona sus modos de vida. Cada unidad familiar posee su propio contexto, y éste a su vez, se convierte en un micro contexto del entorno.

Entonces, si la unidad familiar adquiere la condición de ser el vínculo entre el territorio y el contexto, significa que cada estudiante crea su

propio vínculo con su contexto. Esos vínculos están determinados —entre otras cosas— por los elementos propios de cada realidad con la que cada uno convive. En el plano externo (fuera del centro escolar) el estudiante enfrenta servicios básicos precarios tales como agua, sistema de drenaje, diseños habitacionales de muy escasa creatividad, costosos, con materiales de construcción de baja calidad, uso del suelo inadecuado, montaje de infraestructuras inadecuadas, mezcla y desorden del uso del suelo (vivienda, comercio, producción, etc.), crecimiento amorfo del hábitat y otros tantos más. Todos ellos producen, con toda seguridad, una cultura asfixiante del hierro y el cemento.

Sin duda el escenario geográfico incide plenamente en la relación territorio-contexto. También los elementos propios de la naturaleza figuran casi en el mismo nivel de importancia que los transformados por la actividad humana. Sobre todo, porque en la medida en la que los humanos transforman lo material natural (muerto en sí) lo elevan a nuevos niveles cualitativos que se niegan a sí mismos para resolver sus propias necesidades (Hegel, 1966), transformando los escenarios naturales en la misma proporción en la que se transforman sus contextos.

Por ello, el contexto no se modifica abruptamente. Sus cambios se producen acompañados siempre de la actividad humana que colectiva o individualmente reconvierte su hábitat en función de sus necesidades. Pero también, en sociedades de producción material o intelectual muy limitada, la transformación de dichos escenarios toma mucho más tiempo, en algunas, decenas de años; y aunque pueden surgir pequeños, rápidos o fugaces destellos de transformación, lo material no va acompañado de la transformación de lo intelectual: las sociedades se quedan en una especie de desarrollo oscurantista.

En El Salvador, dichos escenarios no se modifican sustancialmente desde hace más de 50 años. Las mismas calles, caminos, panorama de desesperanza, abandono, frustración, ansiedad y olvido. El paisaje rural silvestre, habitacional y de infraestructura continúa reproduciéndose. Parece no haberse modificado, se ha detenido

en el tiempo, salvo pequeños destellos de aparente progreso tecnológico. Frente a dicho panorama, las opciones para una vida mejor de las nuevas generaciones parecen ser una ilusión.

De manera directa o sutil, estas generaciones son más inducidas a una cultura emigratoria que al posicionamiento de sus propias identidades territoriales. Esa posible motivación de emigrar generada por las condiciones de vida y el panorama de desesperanza a las que se enfrentan, así como la motivación directa de sus familiares, han creado el rechazo, desdén y apatía de lo propio; y quizá por ello “la migración deja de ser el sueño de muchos y posiblemente se convierte en el proyecto de vida de casi todos” (Ticas, 2015, pp. 18-19). Territorio y contexto constituyen entonces, la unidad indivisible de lo material y lo humano:

El territorio era la base, el fundamento del Estado-Nación que, al mismo tiempo, lo moldeaba. [Hoy], “viviendo una dialéctica del mundo concreto, evolucionamos de la noción, tornada antigua de Estado Territorial a la noción posmoderna de la “transnacionalización” del territorio (Santos, 2010, Párr. 3).

Al respecto, en el caso salvadoreño, la globalización probablemente modifica los territorios desde dos elementos sustanciales: “1º. Por la nueva organización político-administrativa del estado —gobernabilidad local y participación ciudadana— y 2º. La económica —surgimiento de unidades comerciales de rápida circulación de mercancías que aseguren la rápida circulación del dinero— y transfiguración de éste en diversas formas técnicas, legales y monetarias” (Ticas, 2008. pp. 8-9).

En ese sentido la pequeña localidad deja su condición histórica de invisibilidad y pasa a ocupar un nuevo rol en la reorganización política-económica del Estado. El fenómeno migratorio mundial y su peso monetario, étnico y cultural, han hecho resurgir o emerger los diminutos territorios que hoy representan y constituyen las principales fuentes de captación y circulación de dinero, tanto en lo local, nacional y regional.

Traigo a cuenta las modificaciones territoriales porque, ciertamente, la modificación de los escenarios naturales impacta de manera directa a la población, especialmente a los grupos etarios que existan en educación media. He señalado que el escenario transformado en ambiente educativo, cultural, social, familiar, comunitario, económico, etc. se convierte en la construcción misma de la relación entre territorio y contexto, siendo dichos elementos, la expresión fáctica del contexto.

Pero también me interesa hacer hincapié que esas modificaciones no deben ser vistas de manera contemplativa; por el contrario, resultan ser esenciales para comprender y explicar las construcciones identitarias en todas las esferas de la vida de los grupos etarios en cuestión, particularmente de la población en educación media. Desde luego que las modificaciones arrastran consigo mismas diversas variables.

Para el caso de las localidades estudiadas, el asunto de la nueva organización política-administrativa de las pequeñas unidades territoriales (comunidades, municipios, distritos, etc.), corre el riesgo de convertir con mayor celeridad un desprendimiento o apatía de lo propio. En realidad, el problema de la confusión identitaria vinculada a la definición del territorio probablemente produce como resultado la más completa apatía o desprendimiento de lo histórica y culturalmente propio, particularmente a los grupos etarios que cursan educación media.

Una de las variables que modifican el contexto, y en consecuencia el territorio, se expresa en el fenómeno migratorio. Este fenómeno no se mueve siempre de manera lineal y unidireccional; sus expresiones y configuraciones son múltiples, no solo debe explicarse desde su origen, causa o emigración, sino también desde sus resultados, reconfiguraciones culturales, sociales, ideológicas. El retorno de migrantes, sus nuevas concepciones del mundo y de la vida observadas, aprendidas o asimiladas en las múltiples experiencias que cada uno haya tendido habrá de impactar profundamente las relaciones internas intra-inter grupo familiar, aunque se encuentren a distancia o nuevamente agrupados.

Esto, en una sociedad sin tradición e interés en lo propio, debido a sus identidades confusas, habrá de fracturar de manera directa la misma organización de todas las esferas de la vida, en este caso, particularmente a la educación escolarizada en general y en educación media en particular. No es pues antojadiza la observancia y construcción de conceptos emergentes sobre el territorio porque la población como esencia de este, emerge con celeridad. Eso que llamo “emerger” no se refiere únicamente a sus expresiones cuantitativas, económicas, sociales o culturales. También me refiero a lo que emerge como concepto de vida, lo cual, en última instancia, construye la identidad.

Debida cuenta de lo anteriormente señalado, la articulación entre territorio y contexto demanda mucho más allá de fárragos de discursos contruidos por la “modernidad” fantasiosa y muy poco fáctica en la vida de los estudiantes. Sin duda, la argumentación positivista de territorio homogéneo se halla muy lejos de las realidades de la población. Y es que, resulta que solo las multi-diferencias dentro del contexto territorial permiten su sobrevivencia.

Otra de las variables surgidas a partir de la nueva organización política-administrativa de las pequeñas unidades territoriales se expresa en lo jurídico. La tendencia en la sociedad al uso más constante de las normas jurídicas para la vida cotidiana de los individuos, en virtud de su relación con las instituciones del Estado, podría generar la idea de la confusión más profunda entre los derechos y las obligaciones.

Ciertamente el asunto de los derechos se comprende en función de los mismos modelos de las propias sociedades, las cuales, en el contexto de la universalidad, adquieren ciertas simetrías que el llamado “desarrollo humano” otorga a los individuos en todas las esferas de la vida. Pero esas esferas no son idénticas en todas las sociedades; esa es una visión fantasiosa del positivismo que legitima el trato igualitario entre las particularidades y singularidades en disimiles e históricas diferencias.

Sin lugar a duda, los individuos avanzan y modifican sus derechos en virtud de sus necesidades; y aunque haya elementos de similitud entre la totalidad de la humanidad, son las mismas particularidades y singularidades las que otorgan las identidades. Contrariamente, habría de suponer que toda la humanidad posee una misma identidad, lo cual, de antemano, choca con las nociones de inter-pluri y multiculturalidad.

En ese orden de lo jurídico, surgen nuevas disposiciones sobre las acciones encargadas a las instituciones gubernamentales como privadas. El problema para el ejercicio deóntico de dichas instituciones es que ambas carecen de una tradición cultural que le signifique importancia para su quehacer cotidiano.

En términos generales, salvo algunas excepciones, la cultura institucional salvadoreña está fincada en modelos de las antiguas haciendas que, careciendo de estructuras y en consecuencia de sistemas, se han forjado sobre la base de la “función” amparadas en prácticas fárragas sin propósitos teleológicos. Es importante porque dicha cultura se produce y reproduce en todas las esferas de la vida nacional.

Si mi interpretación resultara verdadera, esto significa que la asimilación continua de una cultura del ejercicio del poder (otorgado por disposición) habrá de imponerse a la figura de la autoridad, la cual solo se logra cuando es conferida por el reconocimiento, prestigio, competencias.

Pero ¿por qué es importante vincular las formas y estilos que la organización institucional pública o privada salvadoreña ha adoptado como cultura desde siempre? Las razones son múltiples, pero ahora solo señalaré que la sociedad es la reproducción de las formas y modos de vida de la familia; y que, por tanto, la familia reproduce los estilos de organización de las instituciones, siendo que la familia misma es una forma de institución.

En esa lógica, el poder y/o la autoridad como estilo de vida se convierte en un patrón de conducta y comportamiento en cada

territorio en el que se hayan las familias. Así pues, la reorganización política-administrativa de los territorios trae consigo la plena y gradual reorganización tanto de las instituciones como de las familias que habitan en micro o macro unidades territoriales en las cuales la normatividad institucional impacta directamente a cada familia y a cada individuo.

Desde esas premisas de lo jurídico en el territorio y su observancia como una variable importante en la reorganización política-administrativa del estado político salvadoreño, emergen nuevas identidades que paulatinamente reabren nuevas formas de producir el mundo desde las propias cosmovisiones que sus poblaciones van adoptando. Esta es precisamente la naturaleza misma de las pequeñas unidades territoriales y de cómo desde sus particularidades se construye la totalidad.

Vistas a la luz de la nueva organización política-administrativa del Estado, las pequeñas unidades territoriales van, en el caso de su propia reorganización social, adquiriendo ciertas formas de autonomía local (cultural, educativa, social), pero en dependencia global de lo externo (jurídicas, económicas, políticas). Eso produce disímiles respuestas de los individuos a su identidad inmediata personal, familiar, territorial en la que en algunos individuos (contrariamente a la idea de ser parte del grupo como colectividad), su relación con el territorio se torna temporal, ajena a los intereses de sus territorios.

Una de las expresiones de desvinculación con el territorio consiste en convertir la emigración en su propio proyecto de vida. Desde luego las razones son múltiples. A diferencia de hace 30 años, las causas de la emigración estaban predominantemente determinadas por causas económicas de sobrevivencia; y aunque dicha causa no ha desaparecido -contrariamente se ha profundizado-, ahora también han surgido nuevos elementos motivacionales tales como las relaciones intrafamiliares, parentesco, desesperanza, aventura y otros tantos que dependen predominantemente del estado ontológico de cada individuo. Emergen, figuran y se objetivan múltiples elementos de la relación entre territorio y contexto.

El contexto no asume una condición contemplativa, subjetiva, insustancial; el territorio se debe a su contexto porque en ello reside su propia esencia humana, que le provee de su propia identidad.

Pero las identidades son múltiples, de tal suerte que, en esa configuración heterogénea, pluri-multicultural, el territorio se transforma constantemente. Son estos los elementos en los que los grupos etarios (en este caso los jóvenes estudiantes de educación media) crean, recrean, configuran y transforman su ecosistema, su modo y forma de vida. Esa condición de vida se apropia de los individuos en el conjunto de su cotidianidad.

Sin embargo, la esperanza de una vida distinta no se halla resuelta todavía. Lo escolar entonces no se enfoca a la construcción de su futuro, sino, principalmente, a la circunstancia en la que se halla en esa etapa de su vida. Estas razones de significancia importante para la adopción o generación de una cultura propia complican su propio escenario existencial. En estas circunstancias, habré de decir que, como grupo etario, los estudiantes de educación media —salvo excepciones— se hallan en una etapa de construcción de su identidad para la cual la escuela es un instrumento fundamental.

Como grupos etarios, se hallan en medio de condiciones culturales sincréticas. Pero también ese sincretismo no logra realizarse debido al cambio constante, a la volatilidad con la que se producen diversas conductas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural. Esa condición volátil produce que los grupos etarios, identitarios o emergentes converjan automáticamente a través de símbolos que utilizan, pero que no necesariamente les representan.

En los jóvenes que cursan educación media, la tecnología celular, computacional, audiovisual y otras tantas pueden ser ejemplo de ello; es decir, ese mundo tecnológico utilizado únicamente como instrumento de inter-vínculo no identitario. En este caso, los elementos sincréticos son prestados por cierto tiempo, el tiempo necesario en el que permanecen para cumplir con su nivel escolar. Pero también sucede en aquellos grupos que independientemente de su edad cronológica designan o construyen símbolos que habrán

de proporcionarles los elementos de coexistencia necesarios para agruparse en torno a ellos y solventar así sus propias identidades.

La relación territorio-contexto ofrece al individuo la condición de la vida. En esa línea “la naturaleza, en todos sus fenómenos, está implicada en una teoría general del crecimiento y de la vida” (Bachelard, 2000, p.180); y es justo esa naturaleza humana la que el individuo recrea para su propio bienestar.

Pero la vida es muy compleja, disímil. No está dada de manera mecánica, uniforme. Son tantos los elementos que la configuran, que muy difícilmente podemos reducirla a una sola condición. Lo humano transforma lo material, pero también lo material no siempre va de la mano con lo humano. Por ejemplo, una sociedad puede poseer los últimos avances tecnológicos en informática, comunicaciones, televisión, telefonía, etc., y no por ello haber avanzado a otro estadio del desarrollo.

Progreso tecnológico y desarrollo humano deben, en teoría, ser sincrónicos y simétricos con lo humano, pero dicha analogía no siempre se realiza. Ese es uno de los problemas: *el escenario del progreso material contrapuesto con el desarrollo de lo humano*. Cuando lo material se halla plenamente desvinculado, desarticulado o ausente de lo humano, el sentido del territorio pierde contexto, y ese contexto pierde identidad.

Así pues, ninguno de los dos adquiere el valor y configuración etno-territorial esencial para su debida armonía. Tanto lo humano como el contexto (lo material) se entremezclan de manera distorsionada tanto en su representación simbólica como en su contenido. Los individuos ocupan el espacio físico porque les refiere una condición de posesión. La identidad que imperativamente genera un territorio se vuelve confusa, inestable, efímera. Así que entonces, *los individuos toman y defienden su territorio no porque éste les proporcione todos los elementos de identidad, sino porque el contexto les confiere la posibilidad de existir y establecer sus propias formas de coexistencia o las que el grupo predominante adopte o decida*.

Sobre este punto de la articulación entre contexto y lo humano, en el caso de sociedades con identidades en formación o emergentes, particularmente en jóvenes de educación media, los elementos proporcionados por el territorio se configuran de manera convulsa y muy poco sostenible; su sostenibilidad depende de momentos y circunstancias determinadas por una correlación asimétrica entre las identidades emergentes, el territorio y el contexto.

Esto podría explicar, por qué el contexto determina al territorio y no a la inversa. El contexto no depende únicamente de las circunstancias locales. Su condición de variabilidad o consistencia está determinada por lo macro determinado por lo externo y lo micro determinado por lo interno, esto es, familia, instituciones, comunidad, etc.

A partir de esto, veamos entonces qué sucede con la articulación territorio-instituciones e institucionalidad en virtud que la educación constituye una forma de institución en la que se hallan en proceso de formación los estudiantes de educación media.

2.2 Territorio, institución e institucionalidad

En medio de esa relación territorio-contexto surge el concepto de institución, que difiere de la noción de institucionalidad. La primera representa una forma de organización del Estado en pleno, esto es, tanto en la sociedad civil como la política gubernamental. La segunda no siempre figura en las identidades de la población. La institucionalidad solo surge mediante la asimilación ideológica de los individuos cuando observan en las instituciones la representación de sus intereses y solución de sus necesidades. Mientras esto no suceda, muy difícilmente puede hacerse referencia al concepto de institucionalidad de las instituciones y menos aún, procesos de identidad de dichos individuos con esas instituciones.

Desde esa premisa, uno de los primeros logros de las instituciones consiste en alcanzar la reciprocidad con los individuos debido a que “la reciprocidad se consigue a veces mediante el intercambio de determinadas equivalencias en beneficio del asociado que

está escaso de alguna clase de necesidades (una institución fundamental de las sociedades orientales antiguas). En las economías sin mercado estas dos formas de integración —la reciprocidad y la redistribución— suelen de hecho presentarse juntas” (Polanyi, 1975). Pero ¿qué tiene que ver este proceso de identidades entre instituciones, institucionalidad y los estudiantes de educación media?

Precisamente, cada una de esas categorías constituye una condición epistemológica necesaria para construir el concepto de territorio. Las tres, así como todas aquellas que figuran y se configuran en la cotidianidad de la vida humana, adquieren un estado ontológico que exige una visión holística del proceso de desarrollo educativo curricular con mayor pertinencia, particularidad y singularidad.

Sin duda las relaciones humanas están fincadas en símbolos. La comunicación, interacción, articulación y actuación se rige por el cumplimiento de un sistema o varios sistemas de símbolos que garantizan el entendimiento común de múltiples códigos, signos, señales, etc. que permiten la convivencia. Pero dichas relaciones se hayan intervenidas por las instituciones. Son estas últimas las que circunscriben las actividades humanas en cualquiera de los órdenes de la vida, incluyendo a la familia como unidad institucional.

Decía Rousseau que la familia es el núcleo de la sociedad y que su condición le convierte en la primera expresión de la institución. Siendo entonces la familia una institución, el asunto de la definición del territorio se torna más complejo en tanto las multiplicidades y pluralidades etno-familiares son tan diversas como diversas las sociedades mismas.

En el plano del territorio, su definición, y más aún, su construcción, comprende elementos de la totalidad que muy difícilmente pueden disociarse. Según Beller (1989):

... A diferencia de la lógica formal, considerada como la disciplina que hace abstracción del desarrollo y las transformaciones de

los procesos de la realidad, para concentrarse exclusivamente en las modalidades del pensamiento correcto, la lógica dialéctica estudiaría: 1. el conocimiento en su totalidad, es decir, sería una guía para entender tanto los derroteros que sufre el pensamiento como los caminos diversos para alcanzar el saber que “refleja” la realidad concreta; sería así una especie de teoría del conocimiento “dinámica”; 2. la determinación del desenvolvimiento de las “contradicciones objetivas” que se dan en los procesos naturales y sociales; sería así una suerte de ontología o teoría general de la realidad a la cual no escaparía ningún conocimiento (p. 76).

Pero el sentido de la lógica dialéctica aplicada como método para la observancia epistemológica en la construcción del concepto de territorio adquiere sentido por cuanto el territorio comprende una serie de contracciones imperativas que no se pueden pasar por alto. Precisamente, las multiculturalidades en los grupos familiares y sus respectivas identidades requieren de observancia profunda, analítica. Esto significa el oficio de la ciencia en virtud de la interpretación de la realidad, de la realidad a secas y de la realidad interpuesta por la dinámica que no se observa a simple vista, pero que se construye en el subterfugio. Pero también la ciencia puede utilizarse en su sentido ideológico. De acuerdo con Pedrotta (1981):

[...] En cuanto a la ciencia pura, aunque no se puede identificar directamente a la ciencia pura con la producción de mercancías, y por lo tanto con una actividad económica inmediata sin embargo se puede considerar que tal ciencia tiene dos funciones distintas en la sociedad capitalista: en primer lugar (...) prevé el fundamento y presta el apoyo y la base necesaria desde la cual puede crecer la producción de información; y en segundo lugar, la producción científica ha adquirido más y más la función de campo de pruebas para la tecnología avanzada y la administración científica y por lo tanto representa un estímulo para los adelantos tecnológicos en la producción de mercancías (p. 21).

En “Sobre el carácter de clase de la ciencia y los científicos”, André Gorz cuestiona el carácter elitista de las actividades científicas que se expresa en la definición de lo que es y de lo que no es científico; en el abismo entre la actividad científica y las necesidades sociales concretas “ya sean teóricos o técnicos, amplios o especializados, el conocimiento y la preparación llamados ‘especializados’ no tienen conexión con las vidas de las gentes”; y en la base ideológica sobre la cual se asienta el desarrollo de la ciencia, que es útil para el sistema capitalista “en su forma de plantear ciertas cuestiones en vez de otras, de no plantear asuntos para los cuales el sistema no ofrece soluciones”.

Vemos también cómo lo ideológico se constituye también en uno de los elementos epistemológicos del territorio. Al respecto quizás podemos concluir que, para el caso salvadoreño, la construcción de la ciencia y la participación de ésta en el quehacer educativo todavía se encuentra en su estado embrionario. Esto se debe fundamentalmente a la ausencia de madurez de la institución que dirige la educación nacional, la cual se limita básicamente a la organización semi-administrativa de pequeños activismos. En tales condiciones podemos resumir la definición de ideología en su sentido holístico, epistémico y hermenéutico de la siguiente manera:

- 1º.) Las ideas dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, las mismas relaciones materiales dominantes concebidas como ideas; por tanto, las relaciones que hacen de una determinada clase la clase dominante a sus ideas y 2º.) dando por supuesta la anterior caracterización, una teoría contemporánea de la ideología debe incluir por lo menos los siguientes rasgos definitorios. La ideología es un sistema de valores, creencias y representaciones que autogeneran necesariamente las sociedades... (Roces, 1985, pp. 16-19).

El territorio no solo es geografía. El territorio expresa el contexto. Contiene la expresión *in situ*, fáctica y real de las configuraciones familiares. La familia no es solo la estructura elemental de

parentesco, es más que eso. En ella se deposita la expresión de lo económico, de la vida material, de la vida intelectual, de lo humano.

Por ello, como señalo anteriormente, el contexto determina el territorio, porque la familia es vida, actividad, pensamiento, emociones, sentimientos. Esa condición le provee el carácter y posibilidad de transformar, es decir, que transformar el contexto pasa por la transformación de la familia sin la cual, el territorio pierde su identidad. En medio de todo ello, sin menoscabo de su función, surge el concepto de institución.

Rousseau (1979) afirmó que “la familia es la más antigua de las sociedades y la única que surge espontáneamente por razones naturales. Aunque la continuidad en la misma se da por una voluntad de sus miembros de seguir unidos” (pp. 4-9). Precisamente, en la familia se reproducen históricamente las formas y modos de vida heredados por el mismo grupo familiar o del contexto.

Si el Contexto no alcanza la satisfacción armónica, mucho menos puede alcanzarla el grupo familiar. Así que entonces, siendo la familia una forma de institución natural (nomotética e ideográfica), ¿cómo puede lograrse la institucionalidad de una institución voluble, incierta en su territorio y éste en su contexto? La unidad familiar como institución presupone una reproducción de la expresión del estado político, de las instituciones del Estado, sin duda, en sociedades predominantemente agobiadas por una historia accidentada, violenta o ambigua. Según Ticas (2014)

Las instituciones han sido objeto de constantes usos y desusos. Eso genera su propia desarticulación, inconsistencia sistémica y en consecuencia su propia vulnerabilidad. Su protagonismo dependerá de coyunturas, estados críticos y disposiciones internacionales. Esa esfera, configurará una especie de “cultura del olvido” o “contracultura de la historia” en casi todos los órdenes del estado tanto en lo urbano como rural (pp. 20-21).

Sin embargo, aún con la aparente desconexión y eventual contraposición entre lo rural y lo urbano, buena parte de las

instituciones sobreviven y subsisten con esfuerzo desmedido por no desaparecer y cumplir con su cometido. Empero, las condiciones históricas pesan sobremanera sobre sus estructuras.

La estructura de una institución no está constituida por un organigrama de funciones y cargos. La estructura consiste en lograr que las funciones de esos cargos se articulen con su esencia, es decir, con su cometido. Esto significa que cada individuo o grupo debe considerarse representado en esa función, y esa función debe ser pertinente para cada individuo de manera que se produzca una relación de reciprocidad identitaria.

Así, el cargo asociado a la función adquiere una representación simbólica de control para el cumplimiento del cometido. De esta manera, lo que importa no es el cargo, sino la función que debe cumplirse, es decir, no a las responsabilidades del cargo, sino, fundamentalmente, a su cometido, su sentido. Sin duda que el cumplimiento del cometido lleva intrínsecamente la debida articulación entre territorio, institución e institucionalidad.

Como se dijo, ninguna forma de institucionalidad es posible si los individuos no encuentran en ellas la representación de sus intereses. Esa representación es real. Responde al carácter holístico y abstracto del pensamiento y la identidad. Solo mediante esta articulación entre intereses y respuestas, las instituciones y la institucionalidad alcanzan su concreción.

2.3 Territorio y economía

Me interesa abordar el asunto de la organización y expresión económica en el territorio como otra forma epistémica que cada territorio adquiere y configura con el paso del tiempo. La economía se construye porque las formas de valor que representa no se hallan únicamente en los asuntos materiales. La economía constituye un modo de vida, es decir, una cultura adquirida que se articula con el pensamiento étnico, histórico, cosmovisión e identidad de cada individuo.

Por ejemplo, una tienda, una panadería, una sastrería, un taller de reparación de calzado, un taller mecánico, etc. no solo representan una forma de subsistencia, sino también un modo de entender y producir el mundo. Así pues, lo económico en el territorio no está referido únicamente a lo económico, esa actividad solo representa el acto de intercambio de valores, lo cual, desde luego es sustancial; sin embargo, también eso económico va más allá de la esfera plenamente de la producción material.

Como he dicho, lo material se halla plenamente articulado a lo intelectual, esto es, cultura (gustos, preferencias, tradiciones, costumbres y valores) entre otros. Así que entonces, aún desde la visión más superficial del reduccionismo económico que pretendiese otorgársele al concepto territorial, el desarrollo de la economía no es posible sin la participación de los elementos históricos, culturales, lenguaje, etc. antes señalados.

Sin duda, para el análisis de esa diversidad de elementos, requerimos de la participación de distintas disciplinas que nos ayuden a obtener una visión más holística del fenómeno en cuestión desde la economía, política, antropología, sociología, pedagogía, lingüística, etc. Por ejemplo, en antropología económica (Godelier, 1974) se nos dice que:

No es una cuestión de hecho, sino de derecho. Y esta cuestión de derecho consiste en el verdadero papel, en la importancia relativa de las relaciones económicas en la lógica profunda del funcionamiento y la evolución de las sociedades humanas; se trata, pues, de la cuestión de la relación entre economía, sociedad e historia. Esta cuestión teórica implica otra, epistemológica esta vez: la cuestión de las condiciones y modalidades de la práctica teórica que permite el conocimiento científico de las estructuras económicas de las sociedades estudiadas por los antropólogos (p. 280).

En el plano estrictamente de la producción material, el territorio geográfico comprende dos elementos esenciales. Primero, el uso

del suelo, es decir, la forma productiva a la que está orientada la producción material (industrial, agropecuaria, mercantil, comercial, servicios, etc.); segundo, la posición que le otorga esa ubicación geográfica en el proceso de producción global, entendido éste, en lo local, regional, nacional e internacional.

Pero nada se haya resuelto si no explicamos a la población que conforma ese territorio en dos planos. Primero, aquella población que participa en el proceso de trabajo *in situ*, es decir, en la producción; y segundo, aquella que nace, crece, se reproduce, se desarrolla, emigra e inmigra en la localidad y que no se haya vinculada de forma alguna, a la producción material de esa empresa.

En otros términos, territorio y economía deben concatenarse por su población y en ésta última, las particularidades y singularidades de esta. Todo ello no es posible sin la intervención de la educación. Una empresa productora de bienes materiales que produzca en una localidad con población importada (inmigrante) seguramente enfrentará más tropiezos que otra empresa con fuerza de trabajo local.

Incluso, en función de minimizar costos de capital variable y constante, mayor identidad institucional y transformación del escenario habitacional y natural, la contratación de fuerza de trabajo local permite mayor capitalización territorial debido a que el PIB generado en esa localidad fortalece con mayor celeridad ese territorio. El excedente de capital puede reinvertirse en la misma localidad en cualquiera de las esferas de su vida; con ello, los municipios y la administración pública de los mismos alcanzan mayores niveles de autonomía e independencia.

Pero también, en estricto sentido de los intereses económicos empresariales, familiares o individuales, vista la economía como la conjunción de todos los elementos y articulaciones sociales, culturales, políticas, ideológicas que hacen posible la actividad humana para la producción tanto material como intelectual, podrá descubrirse que son esos elementos los que precisamente dan vida estructural a las economías territoriales.

No es pues, la actividad mecánica de la producción material lo que soporta al grueso de la población, sino que es la población la que da soporte a la expresión económica, a la condición económica en la que se encuentra inmerso el modelo productivo; es decir, que el modo de producción de una sociedad no está determinado por lo económico, sino por lo tecnológico. Lo económico es solo una condición de la sociedad en tanto es dinámica y cambiante. Los humanos no producen únicamente economía, por ello, son los elementos de contexto los que propician la forma de relación entre el territorio y la economía.

Se trata, en síntesis, de observar el territorio como la construcción del todo humano. El territorio no es el punto de partida, es el resultado, la concreción de múltiples determinaciones y construcciones humanas históricas, cambiantes, eventuales, temporales o permanentes. La expresión de la unicidad natural, biológica, material y física no resuelta por el saber común o científico, la consolidación del cambio o la transformación.

En esa línea de construcción epistemológica del concepto de territorio en el que subyace la educación media, cuando tratamos el asunto de la producción material, en economía no debemos abstraer el asunto de las condiciones del Contexto. Esas condiciones humanas y materiales objetivas, necesarias para la producción, se articulan con mayor facilidad a las identidades del trabajo, territorio y población.

Con ello, el sentido de pertenencia socioeconómico genera un contexto nuevo de arraigo de los individuos y entre ellos, lo que garantiza la estabilidad, armonía, identidad, solidaridad orgánica, inter-vínculo y construcción colectiva y participativa del mundo local, municipal y regional. Aunado a esto, los tiempos de la producción expresados en el proceso de trabajo adquieren condiciones más simétricas entre el salario y el tiempo socialmente necesario para la producción.

Salud, educación, recreación y otros tantos requerimientos humanos se articulan con la producción material y la transforman

de *forma productiva en modo productivo*. Precisamente ese modo productivo no se reduce únicamente al ámbito de la economía. La economía representa la producción y reproducción de lo material, pero lo material también adquiere disimiles significados porque la esfera de la *representación* en el pensamiento —la materia— no se halla abstraída de la construcción simbólica y real. Eso material, se configura en formas lingüísticas de relación e intervínculos sistémicos que permite a los individuos la organización de lenguaje propio y necesario a la condición económica, territorial, institucional y de contexto en la que habita.

2.4 Territorio y lenguaje

Inicio por señalar la importancia del territorio como expresión del lenguaje en todos sus componentes, tales como códigos, signos, significantes, símbolos, significados, colores, formas, figuras, etc. Todos se integran como unidad y pluri-unidad en cada territorio, el cual nos habla a través de su condición objetiva, nos cuenta sobre él. Nos dice lo que hace y construye. Se resume en él su historia y su contexto. Cada elemento que le acontece lo vuelve dinámico. No son los hechos los que nos hablan.

Esa concepción positivista y mecánica desvinculada plenamente de las configuraciones humanas se supera con saber que quienes nos hablan son los que actúan en el hecho: los humanos. Así pues, los hechos no pueden ser tratados como “cosas”. Se requiere leer detrás de las imágenes, figuras, símbolos, códigos, nomenclaturas, signos, señales, letras, palabras, colores, formas, conductas, comportamientos, y aún en la más absoluta indiferencia humana para comprender que los hechos revelan el estado inducido, latente o directo de la población que lo expresa.

En el proceso de formación social, los elementos de lenguaje antes señalados constituyen avisos o expresiones substanciales que nos indican las formas en las que la población se configura, es decir, su pensamiento, organización sociocultural, económica y territorial, pero particular y fundamentalmente, la conformación

de la estructura familiar. Ésta última forma es la que más interesa para conocer el territorio.

Sin duda la familia se constituye en el sujeto sustancia del territorio. Así pues, la familia comprende disímiles elementos de análisis. Poder, autoridad, lenguaje, costumbre, valores, historia y otros tantos enquistados en cada grupo familiar durante generaciones imposibilita la definición homogénea y absoluta de familia, salvo dos formas.

La primera, que se trate de definiciones producidas por la convivencia profunda y ampliamente prolongada con el grupo familiar (esfera etnográfica); o la segunda, porque se trate de la más clara especulación teórica muy difícilmente sustentada y fundamentada. De esta manera, suponer una definición homogénea y absoluta sobre el concepto de familia nos puede llevar al más trágico reduccionismo etno-genético, el cual, sin duda alguna, contiene una de las expresiones más radicales de racismo, discriminación y exclusión ontogenética.

Desde esta premisa, considerando el peligro determinista, el lenguaje ocupa uno de los lugares más importantes en la configuración intrafamiliar. Los primeros mensajes, códigos, símbolos y signos se generan al interior de la unidad familiar. Esto marca las formas de relación de la familia con el mundo externo, entendiendo que el territorio es una parte del mundo externo.

Los mensajes, códigos, símbolos y señales de orden lingüístico expresados de forma oral, escrita o simbólica en la comunidad constituyen la primera forma de identificación, posicionamiento y expresión territorial, incluyendo en ello, aquella que se halle sutil o subliminalmente constituida. Colores, olores, formas, figuras, arquitectura, letras, conforman el lenguaje mudo que nos habla desde su concepción primaria en la que se construye el mundo individual, familiar, comunitario y colectivo. Esa debe ser la primera observancia sobre el pasado, presente y futuro del contexto del territorio.

En definitiva, en su sentido epistemológico en materia educativa, las cuatro categorías que propongo: 1) Territorio y contexto, 2) Territorio, institución e institucionalidad, 3) Territorio y economía y 4) Territorio y lenguaje constituyen el concepto de territorio como categorías esenciales para la construcción del concepto universal. La universalidad —como he indicado— no se refiere a lo global, sino al estado ontológico del concepto en tanto su universalidad debe aplicarse a su particularidad y singularidad.

La particularidad y la singularidad otorgan al territorio su condición identitaria en la cual, las esferas de la vida se articulan para construir el Todo. En ese Todo, la educación media como una de sus partes adquiere un estatus primordial. Se trata de comprender que el grupo etario (jóvenes) no son exclusivos del concepto de educación media; también dicho nivel escolar se configura por maestros, familia, comunidad, instituciones, contexto.

3. Sobre la noción holística de educación media desde el territorio

Siendo la educación media uno de los elementos de esencia que configuran el concepto de territorio desde una visión epistemológica, es decir, articulada con los cuatro elementos anteriormente expuestos, la noción de currículo holístico y pertinente no debe figurar como una frase discursiva, por el contrario, el diseño curricular a partir de la totalidad resulta imperativo. Pero la totalidad no significa la abstracción. Me refiero a las particularidades y singularidades, que proveen de la pertinencia. Esta pertinencia no puede lograrse sin la visión holística (totalidad) de lo que la conforma.

Precisamente en un proceso de lo abstracto a lo concreto, la totalidad permite adentrarse con mayor profundidad en lo particular, y desde esa esfera determinar lo singular. El concepto de educación media representa una particularidad del sistema completo, y dentro de esa particularidad los grupos poblacionales que atiende adquieren condiciones singulares. La premisa que

educación media está unilinealmente referida a un grupo etario uniforme parte de un principio positivista que dista mucho de la realidad, al menos de la realidad salvadoreña.

Educación media debe comprenderse como concepto holístico, como instrumento del sistema que agrupa saberes, experiencia y proyección de vida. La premisa básica consiste en suponer que el sistema comprende diversas esferas para el saber y la práctica de ese saber, es decir, se halla en condición de ofrecer el conocimiento básico para la sobrevivencia o para la profundización del todo. Empero a su principio, la realidad supera por mucho esta noción que propongo.

Normalmente, para el caso salvadoreño (aunque siempre con sus excepciones), el concepto de educación media está más asociado a la idea de cumplir con un requisito para ingresar a la educación superior. Esta idea desconecta con el resto del sistema. El estudiante supone que al cursar bachillerato (educación media) habrá alcanzado el nivel escolar necesario para incorporarse a cualquier oferta laboral, es decir, la educación media es concebida como un requisito y no como saber.

Pero esta idea no solo circunda en el estudiante, también se acompaña del resto del grupo familiar que ve en la educación media un estadio escolar necesario para la sobrevivencia. El saber escolar entonces sirve lo que pueda servir para la vida, pero no es indispensable.

Esto que señalo en el párrafo anterior se halla plenamente cargado de una concepción del mundo y de la vida. La mayor parte de la sociedad nacional concibe la vida como lo inmediato, lo que resulta del hacer y no del saber, lo que se hace y no lo que se sabe. Con tales axiomas, la misma sociedad se encarga de proporcionar a la educación media una especie de subcategoría o submundo que no resuelve más que un requisito: aprender a hacer lo básico para sobrevivir.

Si mi tesis resulta verdadera, significaría entonces que siendo la educación media nada más que un peldaño para garantizar la sobrevivencia, la subsistencia, el interés de los individuos por aprender a saber no se convierte en proyecto de vida, por el contrario, la sociedad se halla más interesada en aprender a hacer que a saber. En tal sentido, el pensamiento se vuelve operario, ni siquiera operativo, práctico y menos aún pragmático. Se trata nada más de desarrollar, en dicho nivel escolar, las ideas básicas para la sobrevivencia, la sobrevivencia elemental para la subsistencia. Desde dicho pensamiento filosófico sobre la vida, la construcción del currículo de la vida salvadoreña se reduce a eso mismo: la subsistencia.

En esa lógica, la construcción del currículo escolar se aplica en total desarticulación con el resto de los elementos que hacen posible no solo la subsistencia, sino también la construcción del mundo en todas sus esferas; es decir, un currículo escolar totalmente ajeno a las particularidades, singularidades y pertinencia de las realidades históricas, sociales, poblacionales, geográficas y culturales de cada territorio en el que se reproduce la enseñanza escolarizada.

En realidad, el “sistema educativo nacional” (y dentro de éste, lo referente a la educación media probablemente) está más orientado al entrenamiento técnico para aprender a hacer, en una especie de desafortunada mezcla entre la información y el conocimiento que desde luego no demanda ni pensamiento crítico, analítico, interpretativo, sino en esencia, el uso de ciertas capacidades memorísticas y repetitivas de la información que se ofrece.

Debo señalar que lo que anteriormente señalo corresponde al concepto de “sistema educativo nacional” (en el caso que exista), y de ninguna manera al trabajo históricamente realizado por miles de docentes que, desde sus propias convicciones y vocación, han mantenido a flote un “sistema educativo” por demás limitado. Han sido docentes, autoridades escolares en cada territorio, familias y las comunidades quienes han hecho y hacen posible la existencia de la educación escolar en este país.

Anteriormente señalé que el concepto de educación media está más asociado a la obtención de un nivel necesario de escolaridad que permita el manejo de operaciones matemáticas simples, lenguaje básico y nociones elementales de interpretación de la realidad. No es pues la educación media una apuesta al saber.

En relación con esta tesis, no está demás traer a cuenta que, como política educativa, el país obliga al pase automático de nivel escolar de los estudiantes, pese a la reprobación o a que no se encuentren aptos para avanzar. Desde luego dicha política tiene como propósito lograr que internacionalmente el país presente como nivel básico de escolaridad medio haber terminado el bachillerato. Esto le permite acceder a donaciones, préstamos o dádivas internacionales que le hacen cada vez más dependiente, volátil, sin proyecto de nación propio, acomodando la educación nacional a los vaivenes y ocurrencias internacionales de sus financistas.

En tales circunstancias, la educación media resulta ser básicamente un trámite. Un trámite que no coincide con educación superior, que más bien evidencia la inexistencia del “sistema educativo nacional”, en tanto cada nivel escolar desde primaria hasta superior se hayan plenamente desarticulados y, en buena medida, contrapuestos. Esa contraposición reside en el dominio de conocimientos.

Aun con todos los esfuerzos propios hechos por docentes y autoridades escolares en cada territorio por proveer de conocimientos teóricos a los estudiantes, el mismo “sistema educativo” se encarga de aislar uno del otro. Cada nivel se convierte en isleta que no deriva en un sistema, sino, principalmente, en contra sistema. Para quienes logran concluir una carrera universitaria, su profesión ha sido alcanzada precisamente por lo alcanzado durante su estadía universitaria y no porque la universidad se convierta en la concatenación de los saberes obtenidos durante toda su formación escolar.

Sin ahondar más en el asunto del estado de la cuestión de la educación media salvadoreña, debo indicar que la educación

nacional escolarizada en general y, la educación media en particular requiere de reconversión inmediata hacia la construcción plena de lo propio a partir de las múltiples y disimiles realidades territoriales de este país.³

II. Acerca del currículo

Desde hace más de 20 años, he planteado diversos elementos que conduzcan a la formulación, diseño y aplicación de modelos curriculares propios pertinentes a las realidades territoriales, culturales e históricas de cada población. Pensar currículos de acuerdo con las particularidades y singularidades implica la construcción de mundos holísticos, pero también concretos que resuelvan las realidades de la población tanto para la sobrevivencia como para el desarrollo y progreso de la nación en su conjunto.

Como he señalado anteriormente, el asunto de la enseñanza y del aprendizaje en materia de la educación escolarizada no se resuelve fácilmente. Se entrelazan, interponen y median una enorme cantidad de elementos de orden pedagógico, cognitivo, empírico, epistemológico, filosófico, etc. que intervienen en el diseño de cualquier modelo tanto en ciencias sociales como naturales. La ciencia, pues, es una construcción. Pero el problema es que la pregunta sobre cuál es o debe ser el mejor modelo para enseñar ciencias naturales no se responde mecánicamente, o al menos no debería ser esa la forma de responder.

Cada sociedad y, fundamentalmente, cada historia de cada sociedad constituye uno de los elementos sustanciales para el determinio de Cómo enseñar, Qué enseñar, Quién debe enseñar, En dónde debe enseñar. En fin, lejos de cerrar las respuestas,

- 3 Esto lo abordo de manera más detallada y extensa en mis trabajos: "Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador, Tomo 1: Epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, Antropología de la educación: aportes de etnografía, Volumen 1; Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador, Tomo 2, La construcción del sistema educativo de El Salvador. Articulación entre educación básica y educación media, propuesta y aplicación".

contrariamente el abanico de las dudas que den respuestas a cada una de sus preguntas se abre con mayor complejidad porque no todas las sociedades son iguales, no todas poseen el mismo pasado histórico y menos aún, la misma configuración humana.

En plena contraposición con el positivismo, debo indicar que no puede generalizarse el concepto de un modelo más universal que este parezca. La universalidad no implica la generalidad, por el contrario, llegamos al conocimiento de lo universal porque lo construimos en virtud de lo particular y lo singular, por ello, suponer que un modelo denominado “tradicional” habrá de generalizarse, parecería ser un camino metodológico y epistemológico equivocado.

Aunque hipotéticamente, en el campo de las ciencias naturales, procesos, mecanismos, técnicas, métodos, prácticas, experimentación, etc., en el caso del estudio de ciertos fenómenos, todos ellos son tratados de la misma manera, ciertamente dicha generalización del método, incluso en aquellos fenómenos experimentales, la generalidad del Modelo de aprendizaje no debe aplicarse a la totalidad pues que, en esencia, cada fenómeno comprende formas diferentes de trato. Así que entonces, aún el método tradicional de enseñar requiere sus particularidades y singularidades.

Empero, este método arraigado en la práctica docente asume que el concomitamiento científico comprende una serie de verdades irrefutables y definitivas que los docentes transmiten —o en el mejor de los casos transfieren— a sus estudiantes. Esta manera de suponer una “verdad irrefutable y definitiva” presupone considerar al docente como un “especialista” en su campo de trabajo, sin embargo, no todos los docentes poseen la formación o experiencia pedagógica que la enseñanza demanda. Vista la enseñanza de esta manera, el estudiante se convierte básicamente en *receptor* de toda la *información* que el docente le provee.

Pero en realidad, la información se modifica o cambia de acuerdo con los tiempos y condiciones en las que se enseña, esto es, si las

condiciones históricas, geográficas, políticas, sociales, económicas y culturales en las que se halla inserto el estudiante resultan ser más contrapuestas a las condiciones óptimas para el aprendizaje del estudiante, seguramente las formas de aprender y enseñar tendrán mayores dificultades. Así pues, el método tradicional para la enseñanza no puede, en principio, constituirse como una verdad debido a los disimiles escenarios históricos, educativos, sociales, culturales y territoriales en los que se desarrolla.

El modelo tradicional presupone que su práctica ha logrado producir durante mucho tiempo, distintas capacidades lógicas en los estudiantes de manera que la tarea del docente ha consistido básicamente en informarle y proveerle de los elementos científicos que habrán de generarse en su pensamiento. Entendiendo entonces ese pensamiento como la expresión máxima del proceso de enseñanza, este principio le auto-otorga la posición de considerar que solo aquellos estudiantes que se encuentren aptos para alcanzar este conocimiento de alta especialización podrán aportar al resto de la sociedad.

En realidad, sobre el modelo tradicional de la enseñanza de las ciencias puede decirse muchas cosas. Una de ellas consiste en que dicho modelo presupone la selección de grupos, es decir, aquellos que son capaces genéticamente de comprender las ciencias y aquellos que no se hallan con esa capacidad genética y que por tanto no poseen la capacidad para el entendimiento, producción y transformación de las mismas ciencias. Es quizás una de las formas más cercanas del biologismo clásico ventilado por el evolucionismo que supone la sobrevivencia del más apto, del más capaz, de aquel que se halle en las condiciones genéticas y de raza con mejores posibilidades de sobrevivir.

Reservándome en esta ocasión un análisis más exhaustivo y extenso sobre las serias limitaciones epistemológicas y el carácter racista de dicha doctrina biológica, debo señalar que admitir que la capacidad para el aprendizaje de las ciencias depende del coeficiente de los individuos, supondría lo mismo que admitir que las ciencias nacen con sello excluyente, racista y discriminatorio. Es pues, en definitiva,

ese modelo tradicional, un instrumento didáctico determinista que confiere a la razón humana de la ciencia una condición por demás intransmutable, finita, lo cual niega su propia condición auto-poiética.

En realidad, el modelo en el currículo parece estar más organizado por preguntas que por respuestas. Las preguntas comprenden campos de conocimientos claves, necesarios, ineludibles en todo el campo del conocimiento y de la investigación misma. Sin ellas, muy difícilmente podemos construir un cuerpo del saber científico que nos ayude a disipar el conocimiento con respuestas más confiables.

Como he señalado antes, la ciencia constituye un proceso que nos enseña que el Todo debe aprenderse a partir de la historia desde la cual, en materia de currículo, se construyen los contenidos de este. Se trata pues de un orden cronológico histórico que conduce, a la luz del currículo, a la formación de un sistema de conocimientos teóricos y empíricos realizables, observables y particularmente, verificables. Desde esta premisa de elaboración del sistema, la enseñanza y aprendizaje es un sistema de investigación que permite la intervención de uno o varios procesos de conocimiento que supera su estado vulgar convirtiéndose en científico mediante su propia negación.

Sin duda alguna, en la historia del diseño e implementación de modelos de enseñanza y aprendizaje, todos han aportado considerables elementos al desarrollo y construcción del pensamiento y el conocimiento. Esto se debe a que, hipotéticamente, cada uno ha sido diseñado de acuerdo con el modelo de sociedad existente o requerida.

Como todo, cada modelo contiene alcances y limitaciones que se ven superadas por otros modelos. Empero de dicha condición, el problema de los modelos implementados en este país consiste en la ausencia de lo propio o en la permanente confusión, dependencia y volatilidad de estos, tanto en el campo del conocimiento como en su implementación.

1. La escuela es territorio y el territorio es educación

La escuela (currículo escolarizado) y el territorio (currículo no escolarizado) constituyen un permanente desafío teórico y práctico. La conceptualización del currículo en función del territorio representa un desafío, dado que las características territoriales son múltiples y heterogéneas. En este sentido, el diseño curricular debe reconocer la diversidad de realidades históricas, actuales y emergentes que trascienden una visión reduccionista o mecanicista tanto del territorio como del currículo (Ticas, 2024; Geertz, 1973; Quijano, 1992; Walsh, 2009).

El territorio no es una entidad estática, sino una construcción dinámica y contradictoria que, a la vez que mantiene elementos de homogeneidad, se enriquece con la diversidad de proyectos de vida, formas de producción de conocimiento y maneras de comprender el mundo, tanto a nivel individual como colectivo (Harvey, 2004). En esta lógica, el territorio se configura permanentemente a partir de su identidad propia y de las nuevas influencias que acepta, integra y reinterpreta en un proceso continuo de reconfiguración (Ticas, 2024). Como plantea Santos (2000), el territorio es más que su dimensión geográfica; es también un espacio simbólico y relacional donde se construyen identidades y significados sociales.

Como inicialmente he planteado, el constructo teórico sobre territorio es dinámico y en constante evolución. Dentro de esta construcción, la educación ocupa un lugar central, pues el currículo se convierte en un dispositivo clave para la articulación del conocimiento en el territorio (Díaz Barriga, 2003). Desde un enfoque epistemológico, la educación escolarizada no es un elemento ajeno al territorio, sino que se inscribe en él, lo reproduce y, al mismo tiempo, lo transforma (Freire, 1970).

En este sentido, abordar la dimensión educativa del territorio no es una cuestión arbitraria, ya que el currículo constituye la síntesis de múltiples elementos históricos, sociales, económicos y culturales que estructuran el tejido territorial. Como sostiene Apple (1996), el currículo no es un ente neutral, sino que responde

a relaciones de poder y a intereses específicos que pueden perpetuar desigualdades o, por el contrario, abrir espacios para la construcción de saberes contextualizados.

Desde esta perspectiva, la investigación busca articular la configuración territorial con la construcción curricular, partiendo del principio de que el currículo, en especial el escolar, se nutre de las cosmovisiones, identidades, valores, aspiraciones y prácticas de la comunidad (Ticas, 2014).

Así, la relación entre territorio y currículo debe orientarse hacia la construcción de modelos educativos pertinentes y holísticos que respondan a las realidades socioculturales específicas de cada contexto. Como plantea Gimeno Sacristán (2013), el currículo debe comprenderse como un espacio de mediación entre el conocimiento universal y las particularidades locales, de modo que la educación pueda desempeñar un papel emancipador y no solo reproductivo.

En este sentido, una aproximación territorial al currículo permite desarrollar modelos educativos que no solo transmitan conocimientos, sino que también fortalezcan la identidad y la autonomía de las comunidades (Walsh, 2009).

Los territorios cambian porque la población se reconfigura permanentemente y, con ello, sus identidades también evolucionan. La construcción del concepto de territorio implica, por tanto, el descubrimiento y redescubrimiento de las múltiples identidades y re-identidades que emergen en función de los proyectos de vida y cosmovisiones de las comunidades (Harvey, 2004; Santos, 2000).

En esta línea, el territorio no es solo una delimitación geográfica, sino una construcción social y cultural en constante transformación. Su dinamismo no se limita a las modificaciones del paisaje físico, sino que se manifiesta en la estructura simbólica, en los valores y en las prácticas que moldean la identidad de los sujetos que lo habitan (Quijano, 1992).

La relevancia del territorio en el diseño curricular radica en su capacidad para aportar elementos culturales, sociales y económicos que permiten la configuración de múltiples identidades. Estas, a su vez, influyen en la manera en que el conocimiento es producido, transmitido y apropiado por las comunidades (Walsh, 2009). Así, el concepto de territorio trasciende lo material y se convierte en un referente esencial para la construcción de un currículo que responda a las particularidades y singularidades de cada contexto educativo (Ticas, 2019).

El currículo, al igual que el territorio, es una construcción dinámica y multidimensional que integra elementos históricos, teóricos, filosóficos y prácticos (Díaz Barriga, 2003). No debe confundirse con los planes de estudio o los programas de asignatura, los cuales son únicamente herramientas didácticas que organizan los contenidos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el currículo se concibe como un espacio de articulación del conocimiento, en el que convergen diversas influencias epistémicas y socioculturales (Apple, 1996).

Díaz Barriga (2003) identifica dos tendencias en la evolución del currículo a lo largo del siglo XX. La primera, vinculada a los procesos educativos centrados en la experiencia del estudiante, tiene como antecedente la obra de John Dewey, quien en *The Child and the Curriculum* (1902) plantea un enfoque en el que el aprendizaje se estructura a partir de la participación del alumno en su propio proceso formativo. La segunda tendencia, más orientada a la organización institucional del conocimiento, se basa en la estructuración secuencial de contenidos que permiten establecer criterios para la enseñanza y la evaluación, perspectiva desarrollada por Franklin Bobbitt en *The Curriculum* (1918) y *How to Make the Curriculum* (1924).

Posteriormente, con el fin de superar las discusiones entre estos dos enfoques, Ralph Tyler propuso una visión integradora en su obra *Principles of Curriculum and Instruction* (1949). En ella, plantea la necesidad de considerar objetivos educativos que articulen tanto el aprendizaje del estudiante como los contenidos disciplinares,

estableciendo una relación más estrecha entre la enseñanza y la construcción del conocimiento (Tyler, 1949).

En esta línea, Beyer y Liston (citados en Díaz Barriga, 2003) sostienen que la propuesta de Tyler busca trascender las concepciones tradicionales del currículo que lo vinculan exclusivamente con las exigencias del capitalismo, promoviendo una educación orientada al bienestar humano y al fortalecimiento de la democracia, a pesar de que su modelo aún mantiene una estructura lineal y racional.

Desde esta perspectiva, el estudio del territorio y el currículo requiere la formulación de metodologías propias que permitan comprender su interrelación a partir de sus particularidades y singularidades (Ticas, 2024). Dar cuenta de estas categorías en toda su complejidad implica el desarrollo de estrategias de investigación que integren distintas formas de observancia epistémica (Santos, 2000).

La observancia, entendida como un proceso constante de construcción teórica y empírica, exige el diseño y aplicación de metodologías que sean pertinentes para cada contexto educativo y territorial (Ticas, 2014). En este sentido, el currículo debe formularse en función de una comprensión integral del territorio, en la que converjan el conocimiento local, la historia comunitaria y las necesidades socioculturales específicas de cada población.

La infraestructura escolar juega un papel fundamental en la creación de entornos de aprendizaje adecuados, ya que influye en la seguridad, la comodidad y el bienestar de los estudiantes y docentes. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2010), “la infraestructura escolar y el acceso a los servicios básicos (luz, agua, alcantarillado) podrán crear ambientes de enseñanza más propicios para el logro de mejores aprendizajes” (p. 4). En este sentido, la infraestructura escolar no se limita a las edificaciones, sino que abarca los espacios en los que estudiantes, docentes y personal administrativo desarrollan sus actividades, así como los servicios que permiten el funcionamiento eficiente de las instituciones educativas (SEP, 2010).

La infraestructura escolar, al ser un sistema complejo de elementos interdependientes, no solo responde a la voluntad política y presupuestaria, sino también a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa (Miranda, Campos y Payán, 2017). Como señalan García et al. (2007), la infraestructura escolar debe entenderse como “el conjunto de instalaciones y servicios que permiten el funcionamiento de una escuela, así como el desarrollo de las actividades cotidianas en el edificio escolar” (p. 15, citado en Miranda et al., 2017). Sin embargo, la infraestructura por sí sola no garantiza la calidad educativa ni el éxito académico de los estudiantes.

Diversos estudios han demostrado que la falta de recursos materiales adecuados puede generar distracciones en el proceso de enseñanza, ya que los docentes deben invertir tiempo en la búsqueda de soluciones para obtener los insumos necesarios (Muñoz, 2011). Adicionalmente, algunos investigadores han sugerido que la calidad de la infraestructura puede influir en el rendimiento estudiantil, planteando que un ambiente físico más cómodo y bien equipado puede mejorar la concentración y el desempeño escolar (Rydeen, 2009). No obstante, esta correlación no implica una relación causal directa, pues el aprendizaje depende de múltiples factores, incluidos el currículo, la formación docente y las metodologías pedagógicas empleadas (Apple, 1996).

A pesar de la importancia de la infraestructura, asumir que su calidad determina por completo la calidad educativa podría llevar a una interpretación reduccionista del problema. Si bien las condiciones materiales pueden facilitar la enseñanza y el aprendizaje, la educación ha demostrado ser resiliente en contextos de precariedad, donde docentes y estudiantes han logrado generar procesos de aprendizaje significativos incluso en entornos con infraestructura deficiente (Freire, 1970). En el caso de El Salvador, la historia de la infraestructura escolar ha estado marcada por grandes limitaciones y precariedad.

De acuerdo con datos recientes del Ministerio de Educación, de las 5,164 escuelas existentes en el país, 2,944 presentan algún tipo de

deterioro, lo que equivale al 62.63 % del total de centros educativos. Otras 2,220 escuelas se encuentran en buen estado, pero requieren mantenimiento regular. La situación es aún más preocupante si se considera que el 24.6 % de los centros educativos tiene deterioro leve, el 23.6 % presenta deterioro intermedio y el 8.74 % enfrenta deterioro severo (Paz, 2019). Estos datos evidencian la urgencia de mejorar la infraestructura escolar como un componente clave del acceso a una educación digna y de calidad.

Sin embargo, a pesar de estas dificultades, la educación en El Salvador no se ha detenido. Las autoridades escolares y los docentes han implementado estrategias innovadoras para mitigar las deficiencias estructurales, demostrando que la infraestructura es un factor importante, pero no determinante en la enseñanza y el aprendizaje. Como plantea Santos (2000), el espacio educativo debe entenderse en su relación con los procesos sociales y no solo como un elemento físico estático. En este sentido, la infraestructura debe ser vista como un recurso que facilita, pero no define, la calidad de la educación.

Aunque la infraestructura escolar es clave en la planificación educativa, no es un factor determinante en la calidad del aprendizaje. Ciertamente que las condiciones de salubridad, bienestar humano, logística y accesibilidad geográfica juegan un papel importante en la enseñanza y el aprendizaje escolarizado (García-Huidobro, Bellei & Santos, 2017), no obstante, en muchos países con recursos limitados, la diversificación de necesidades supera con rapidez las soluciones implementadas, lo que hace que la inversión en infraestructura no siempre sea suficiente para garantizar mejoras sustanciales en los procesos educativos (World Bank, 2019).

Empero de las limitaciones materiales, en el caso salvadoreño han sido los docentes y autoridades escolares en cada territorio los principales agentes que han sostenido la educación en contextos de precariedad. Como señala Freire (1970), la educación es, ante todo, un acto de humanización y resistencia, en el que los educadores no solo transmiten conocimiento, sino que generan procesos de transformación social en sus comunidades. En este sentido, la

capacidad de aprendizaje de los estudiantes y la efectividad del trabajo docente no pueden medirse únicamente por la calidad de la infraestructura, sino por la manera en que se configuran las dinámicas pedagógicas y los vínculos en el aula (Apple, 1996).

Normalmente, los datos sobre infraestructura educativa suelen estar asociados a preocupaciones presupuestarias, organizativas y administrativas. Sin embargo, no deben confundirse con la capacidad real de enseñanza y aprendizaje. Las condiciones materiales pueden facilitar o dificultar la labor educativa, pero no garantizan, en sí mismas, la calidad de los aprendizajes (Torres, 2001). Varios estudios mostraron que la calidad educativa no es proporcional a la inversión en infraestructura, sino a la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, la capacitación docente y el involucramiento de la comunidad escolar (OECD, 2020).

Históricamente, los docentes han ideado múltiples estrategias para suplir las deficiencias materiales, implementando innovaciones didácticas, metodologías activas y enfoques comunitarios para garantizar el acceso al conocimiento (Brunner, 2019). En este sentido, la educación en El Salvador ha sido un claro ejemplo de cómo la resiliencia docente ha permitido mantener procesos de enseñanza significativos, incluso en condiciones adversas. Parte de este esfuerzo ha consistido en humanizar la educación, promoviendo prácticas integradoras que fortalezcan la relación estudiante-docente-familia.

De esta manera, la articulación trilogica entre familia, escuela y comunidad (Ticas, 2015) emerge como una estrategia necesaria para mejorar los resultados escolares y garantizar una formación más humana y contextualizada (Tedesco, 2018). Este modelo de interacción fomenta no solo el desarrollo cognitivo, sino también el bienestar emocional y social de los estudiantes, posicionando la educación no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como un mecanismo de fortalecimiento de la identidad y la cohesión social.

La educación escolarizada en El Salvador ha demostrado que la infraestructura, si bien es necesaria, no ha sido el factor determinante primario en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La historia educativa del país revela que la resiliencia docente y la construcción de vínculos humanos han sido los pilares fundamentales del aprendizaje, superando las limitaciones estructurales y materiales que han caracterizado a muchas instituciones educativas (Brunner, 2019). En este sentido, la docencia salvadoreña ha sido un ejemplo de resistencia pedagógica, evidenciando que el compromiso del docente con sus estudiantes es un factor más influyente en el proceso educativo que la disponibilidad de recursos físicos y tecnológicos (Freire, 1970).

Desde esta perspectiva, se destaca la importancia del humanismo educativo, en el que las estadísticas y los datos cuantitativos deben interpretarse desde una óptica cualitativa (Ticas, 2019). Los indicadores numéricos, si bien útiles para la gestión educativa, no representan en sí mismos la realidad del aprendizaje, pues no logran captar las dinámicas sociales, afectivas y cognitivas que se generan en el aula (Apple, 1996; Torres, 2001).

En otras palabras, la educación no avanza solo sobre la base de indicadores cuantificables, sino sobre la transformación de las variables que componen esos. El desarrollo educativo debe concebirse desde una perspectiva holística, en la que la interacción entre educación, desarrollo y progreso responda a un modelo integral que contemple tanto lo material como lo humano (Tedesco, 2018).

En este sentido, la infraestructura escolar debe entenderse como un elemento dentro de un sistema educativo más amplio, en el que su impacto no radica únicamente en la comodidad que ofrece a estudiantes y docentes, sino en su funcionalidad dentro del ecosistema educativo (OECD, 2020). La infraestructura, como objeto, es tangible y concreta, pero su significado dentro del proceso educativo es más complejo, pues depende de cómo se articule con el resto de los factores pedagógicos, socioculturales y económicos que influyen en la enseñanza y el aprendizaje (García-Huidobro, Bellei & Santos, 2017).

Por otro lado, la infraestructura escolar también es una representación simbólica de los valores de una sociedad, reflejando sus prioridades e intereses en términos de inversión en educación. Sin embargo, su diseño y distribución no siempre responden a criterios pedagógicos, sino a decisiones políticas y económicas que pueden favorecer ciertos sectores en detrimento de otros (Brunner, 2019). En muchos casos, los modelos de infraestructura escolar son concebidos desde perspectivas centralizadas, sin considerar las necesidades particulares de cada territorio ni la diversidad de experiencias educativas que coexisten en un país (World Bank, 2019).

Así, la infraestructura escolar puede convertirse en un fetiche social, en el que su valor se sobreestima como indicador de calidad educativa, sin considerar que el aprendizaje depende en mayor medida de la interacción humana, la metodología docente y la pertinencia del currículo (Tedesco, 2018). Si bien es innegable que las condiciones físicas pueden influir en el bienestar de la comunidad educativa, reducir la calidad del aprendizaje a la presencia o ausencia de infraestructura adecuada es una visión reduccionista que no responde a la complejidad del proceso educativo (OECD, 2020).

En definitiva, la educación no se define por las condiciones materiales de las escuelas, sino por los procesos de enseñanza que ocurren dentro de ellas. La infraestructura es una variable que debe considerarse dentro de una estrategia educativa integral, pero no debe ser vista como el eje central del aprendizaje. La historia de la educación en El Salvador demuestra que, incluso en condiciones adversas, la docencia ha sabido generar conocimientos, fomentar la identidad y promover el pensamiento crítico, elementos que constituyen la verdadera base del desarrollo educativo.

La relación entre infraestructura escolar y aprendizaje ha sido objeto de debate en distintos contextos educativos. Tradicionalmente, se ha asumido que una infraestructura adecuada favorece el aprendizaje, al proporcionar un ambiente propicio para la enseñanza. Sin embargo, esta relación no es determinante en todos los casos ni en todas las poblaciones. La educación es un proceso

multidimensional en el que confluyen factores socioeconómicos, pedagógicos y culturales, por lo que la infraestructura escolar no puede considerarse un elemento absoluto en la calidad del aprendizaje (García-Huidobro, Bellei & Santos, 2017).

Si bien es cierto que un entorno físico adecuado puede mejorar la experiencia educativa al brindar condiciones óptimas de iluminación, ventilación y seguridad, su impacto varía en función de otros factores como la metodología pedagógica, la formación docente y el nivel socioeconómico del estudiantado (OECD, 2020). En muchos países, la infraestructura se ha considerado un indicador de calidad educativa, pero estudios recientes han demostrado que su impacto en el rendimiento escolar no es lineal ni uniforme (Brunner, 2019).

En El Salvador, la infraestructura escolar ha sido históricamente deficiente. Según datos recientes, el 70% de los centros educativos presentan algún grado de deterioro (Parada, 2024). No obstante, a pesar de estas condiciones adversas, la actividad escolar no se ha detenido, ya que la labor docente ha logrado contrarrestar estas deficiencias mediante estrategias innovadoras y enfoques pedagógicos adaptativos (Tedesco, 2018). Esto sugiere que la infraestructura, aunque importante, no constituye un factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que debe analizarse en conjunto con otros elementos que inciden en la educación.

La experiencia de países industrializados también refuerza esta noción. En muchos países con altos estándares de infraestructura, el problema de la deserción escolar sigue siendo significativo, lo que indica que la inversión en infraestructura, por sí sola, no garantiza el éxito académico. Por ejemplo, en Estados Unidos, Texas ha perdido más de 3 millones de estudiantes en los últimos 25 años debido a múltiples factores socioeconómicos y pedagógicos, a pesar de contar con una infraestructura avanzada (IDRA, 2010).

Asimismo, en Europa, los datos del Eurostat revelan que en 2022 la tasa de abandono escolar en jóvenes de 18 a 24 años fue del

12,2%, evidenciando que el fenómeno del abandono escolar persiste incluso en países con altos niveles de desarrollo educativo e infraestructura (Kinkartz, 2024). Esto refuerza la idea de que el aprendizaje no depende exclusivamente del entorno físico, sino de un entramado de condiciones estructurales, políticas y pedagógicas que configuran el proceso educativo (World Bank, 2019).

Por lo tanto, asumir que la infraestructura escolar es el factor determinante en la educación escolarizada implica una visión reduccionista del aprendizaje. La evidencia sugiere que la calidad educativa depende de una combinación de factores, donde la pedagogía, el acceso equitativo al conocimiento y el compromiso docente juegan un papel más relevante (Brunner, 2019). Si bien es imperativo mejorar las condiciones materiales de los centros educativos, la educación en El Salvador ha demostrado que la resiliencia y la creatividad pedagógica han sido claves en la continuidad del proceso educativo, más allá de las limitaciones infraestructurales.

Tabla 1

Tasa (%) de abandono escolar temprano (18 a 24 años)

	TOTAL	Hombre	MUJER
Bélgica	7	9	5
Bulgaria	12	12	13
República Checa	6	7	6
Dinamarca	10	12	8
Alemania	12	14	10
Estonia	10	12	8
Irlanda	3	4	No hay datos
Grecia	3	3	3
España	13	17	10
Francia	8	10	6
Croacia	2	3	2

Italia	13	15	11
Chipre	10	13	8
Letonia	7	9	6
Lituania	5	6	4
Luxemburgo	9	10	8
Hungría	12	12	12
Malta	11	12	10
Países Bajos	5	7	4
Austria	8	10	6
Polonia	6	7	4
Portugal	6	8	4
Rumania	15	15	16
Eslovenia	3	4	2
Eslovaquia	8	8	8
Finlandia	8	9	7
Suecia	8	10	7
Reino Unido	No hay datos	No hay datos	No hay datos

Nota: Adaptado de Centro Reina Sofía (2021).

Al respecto de los datos anteriores (Tabla 1), no parece ser concluyente que las comodidades y los satisfactores sensoriales que la infraestructura escolar proporciona garanticen el interés de los estudiantes por la escuela y, particularmente, por aprender. De hecho, la literatura señala que el abandono escolar es un fenómeno multifactorial que responde a determinantes económicos, sociales, familiares y educativos (García-Huidobro, 2011; UNESCO, 2021). Si bien un entorno escolar adecuado puede influir en la motivación y permanencia estudiantil, no es un factor exclusivo ni determinante (OECD, 2019).

Desde luego, las causas del abandono temporal o la deserción definitiva obedecen a dinámicas particulares de cada país y contexto. En este sentido, deserción, abandono, reprobación o ausentismo no pueden ser considerados indicadores absolutos del estado de la educación en un país, sino que son el resultado de

procesos históricos, estructurales y económicos que condicionan la trayectoria académica de los estudiantes (Tenti Fanfani, 2003). En el caso de los países empobrecidos, la falta de acceso a recursos, la desigualdad social y la necesidad de inserción temprana en el mercado laboral inciden de manera significativa en la interrupción de la escolarización (UNESCO, 2017).

En materia de infraestructura escolar, es evidente que existen diferencias sustanciales entre países industrializados y aquellos en condiciones de mayor precariedad. Sin embargo, asumir que la infraestructura educativa es el único factor determinante en la calidad del aprendizaje implica una visión reduccionista y mecanicista, propia de enfoques positivistas que no consideran las dinámicas socioculturales en la educación (Freire, 1970; Apple, 1996). Desde esta perspectiva, la imposición de estándares infraestructurales homogéneos a nivel global es una manifestación del pensamiento evolucionista unilineal del siglo XIX, el cual sugiere que las sociedades deben seguir un mismo camino de desarrollo en función de modelos occidentales de progreso (Quijano, 1992; Walsh, 2009).

En este sentido, la función de la infraestructura en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe analizarse más allá del reduccionismo materialista con el que ha sido abordada en diversas políticas educativas (Torres, 2001). Si bien un entorno físico adecuado puede contribuir a la experiencia educativa, su impacto debe ser evaluado en relación con otros factores, como la formación docente, el currículo, la participación comunitaria y la accesibilidad a recursos pedagógicos innovadores (OECD, 2018). Algunos estudios han sugerido que la infraestructura favorece la creación de vínculos entre estudiantes, docentes y familias, estimulando la integración psicosocial y el sentido de pertenencia a la escuela (Gimeno Sacristán, 2013). No obstante, esto no significa que su sola presencia garantice aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva, para una comprensión más holística del concepto de infraestructura en la educación, es necesario pasar de

una visión indeterminada del término a una estructuración de sus elementos esenciales, que considere su relación con la producción intelectual y social del conocimiento. Esto implica superar la dicotomía entre infraestructura y calidad educativa, y entender que el aprendizaje se construye a partir de la interacción entre múltiples dimensiones del proceso educativo (Santomé, 1987; Tyler, 1986).

En algunos trabajos publicados en 2007 (Ticas, 2007), 2013 (Ticas, 2013) y 2014 (Ticas, 2014), se señala que la infraestructura, entendida como las condiciones materiales, físicas, logísticas, tecnológicas y técnicas del entorno escolar, puede ser relevante para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Sin embargo, esto no implica que la infraestructura, por sí misma, genere aprendizaje significativo o garantice un proceso educativo exitoso (Gimeno Sacristán, 2013). Tanto la enseñanza como el aprendizaje poseen una configuración epistémica propia, la cual depende de múltiples factores interrelacionados, como la formación docente, el currículo, las metodologías pedagógicas y la interacción con el contexto sociocultural (Freire, 1970; Apple, 1996).

Desde esta perspectiva, la infraestructura escolar no debe analizarse de manera aislada ni considerarse el eje central del proceso educativo. Para que el sistema educativo funcione como un ente autónomo con sentido ontológico y teleológico, es imprescindible reconocer y atender sus particularidades y singularidades. Dichos elementos se convierten en los componentes sustanciales del método-objeto-sujeto de la educación escolar (Torres, 2001; Quijano, 1992).

El segundo elemento por destacar en este análisis es el concepto de calidad educativa, el cual suele derivarse de la noción de infraestructura. No obstante, esta relación es, en gran medida, un supuesto teórico que no siempre se sostiene en evidencia empírica (UNESCO, 2017). La calidad educativa, incluso desde un enfoque economicista, se asocia a la satisfacción de necesidades específicas, lo que implica su variabilidad según el contexto histórico, cultural y social de cada comunidad educativa (Tenti Fanfani, 2003).

Así, la calidad educativa no puede ser medida exclusivamente en función de factores externos como la infraestructura, sino que debe analizarse en términos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la equidad en el acceso a la educación y la pertinencia de los contenidos impartidos (OECD, 2018; Walsh, 2009).

En este sentido, la infraestructura, más allá de su importancia material, no es el factor determinante en la construcción del conocimiento. Lo fundamental es qué se aprende, cómo se aprende y cómo se articulan estos procesos con la realidad sociocultural del estudiante (Santomé, 1987). Sostener que la infraestructura escolar define automáticamente la calidad del aprendizaje es una afirmación reduccionista y positivista que desestima el papel activo de los sujetos en el proceso educativo y que, en algunos casos, reproduce visiones deterministas del desarrollo humano (Freire, 1970; Quijano, 1992).

La escuela es mucho más que su infraestructura; es un espacio configurado por una multiplicidad de actores y elementos, tales como estudiantes, docentes, personal administrativo, comunidad, cultura, economía, política y condiciones socioambientales (Apple, 1996; Gimeno Sacristán, 2013). Reducir la educación escolarizada a su dimensión material implica desconocer la riqueza del fenómeno educativo y su interacción con el contexto.

Desde esta perspectiva, asumir que la infraestructura es el principal condicionante del aprendizaje conlleva riesgos epistemológicos y políticos. En primer lugar, refuerza la noción de que los países industrializados poseen un modelo educativo superior por el simple hecho de contar con mejores instalaciones físicas (OECD, 2018). En segundo lugar, conduce a la aceptación implícita de que las sociedades empobrecidas deben replicar los estándares infraestructurales de los países denominados “desarrollados” para alcanzar mejoras educativas, sin considerar sus propias particularidades culturales e históricas (Quijano, 1992; Walsh, 2009).

Además, esta visión implica una concepción reduccionista del aprendizaje, asociada al modelo de “pensamiento reptiliano” de MacLean (1970), según el cual la reacción a estímulos materiales determina la conducta humana. En términos educativos, esto se traduciría en la idea de que el aprendizaje se ve exclusivamente condicionado por la infraestructura y no por la interacción social, el pensamiento crítico o la construcción del conocimiento en comunidad (Freire, 1970; Santomé, 1987).

Sin embargo, la historia de la educación ha demostrado que la creatividad pedagógica y la resiliencia docente han sido claves en contextos de precariedad, logrando avances significativos en la formación de los estudiantes más allá de las limitaciones materiales (Tenti Fanfani, 2003).

En definitiva, la infraestructura es un componente importante del sistema educativo, pero no debe analizarse de manera aislada ni como un factor determinante del aprendizaje. Más bien, debe comprenderse dentro de un enfoque holístico que valore la interacción entre sujetos, conocimientos y contextos (Gimeno Sacristán, 2013; UNESCO, 2017). En este sentido, la observancia epistémica holística, particular y singular es fundamental para comprender la infraestructura en su verdadera dimensión educativa y social.

2. El empirismo en el modelo curricular salvadoreño

En el contexto de las serias limitaciones teórico-metodológicas de un empirismo intuicionista que rige los limitados modelos de enseñanza y aprendizaje del país —llevados a cabo mientras exista el financiamiento que los operativiza—, el problema de concepción educativa se torna más complicado, sobre todo por la idea generalizada que el conocimiento deviene únicamente de la práctica.

El empirista David Hume (de quien Kant decía que lo había despertado del “sueño dogmático”) había demostrado ya

que una fundamentación empirista del conocimiento objetivo es imposible dado que ninguna ley de la naturaleza puede deducirse de modo concluyente de la experiencia: Pues toda inferencia a partir de la experiencia presupone que el futuro se parecerá al pasado y que unas fuerzas iguales se asociarán a unas propiedades sensibles iguales (Claus, 1998, pp. 21-22).

Dicha aseveración deja a trasluz los errores epistemológicos suscitados por la intervención del constructivismo *ad honorem* propuesto por el empirismo intuicionista y particularmente positivista. La ausencia de procesos científicos supone la veracidad del conocimiento a través de los actos prácticos. Con dichas verdades, el fracaso de la enseñanza-aprendizaje por descubrimiento revela la falta de procesos cognitivos que respondan a la totalidad de las realidades con las que los estudiantes conviven cotidianamente.

Sin duda que otro de los temas importantes está referido al enfoque epistemológico empirista seriamente cuestionado y desde el cual se sustentaba el “aprendizaje por descubrimiento”. En la historia del mundo de las teorías, uno de los grandes problemas de los naturalistas consiste en suponer que el cientificismo ocupa el único y más importante lugar en las ciencias del saber. Para el cientificismo el otorgamiento de la verdad absoluta revelada por el empirismo, la comprobación y la experimentación reciben la más alta convicción del control de las ciencias y el conocimiento.

Empero, los procesos lógicos utilizados por las ideas naturalistas o sobre el devenir de los fenómenos físicos presentes en la vida humana pueden ser utilizados con todo razonamiento en las variabilidades epistémicas de las mismas ciencias formales y naturales, razón que acude con más severidad al uso y diferencia pertinente en el HACER y el SABER, entre lo empírico objetado por la misma realidad y lo transformado por la misma actividad del conocimiento.

Como sabemos, el empirismo sostiene sus propias formulaciones y fundamentaciones en la aparente objetividad de lo que se observa,

lo real, de lo mostrado y explicado frente a los sentidos. De acuerdo con dichos preceptos solo genera conocimiento lo observable, lo objetivado; y por tanto después de ese proceso de relación neutral del observador con el objeto puede generarse una teoría, en cuyo caso, las conclusiones sobre el estudio o conocimiento de un fenómeno resulta ser única, inductiva.

Visto de esa manera, implicaría suponer que la ciencia y los resultados sobre la construcción de esta solo pueden ser considerados únicos, irreversibles, inmutables; y por tanto, la creación de leyes universales frente a fenómenos similares (aunque tuviesen una casusa y origen distinto) dejaría como respuesta permanente la idea de que todos los fenómenos deben tratarse, observados y resueltos de la misma forma. Dicha conclusión solo revelaría el profundo sentido unilineal-evolucionista del empirismo al cual sin lugar a duda pertenece.

Por ello, en sociedades con profundo sentido de apropiación y asimilación de modelos educativos con orientación positivista-empirista, en donde la única verdad esta revelada por el objeto, no existen razones epistémicas de interés ni propósito. La teoría pasa a segundo término y se impone la actividad, las acciones como principal fundamento de conocimiento, el cual no llega a realizarse por la inmediatez, superficialidad y desarticulación.

Esto produce que, en materia educativa, las llamadas “competencias” se conviertan en la misma expresión de la SUBJETIVIDAD con la que el empirismo formula el conocimiento de los hechos. La enseñanza y el aprendizaje se convierten en instrumentos mecánicos, técnicos, memorísticos propios de la actividad práctica que presupone la capacidad de solución del problema material o intelectual de los individuos, solución que desde luego alcanzan de manera temporal, imbrica, efímera y contrapuesta con su propia realidad e historia.

En tal contexto, los modelos educativos utilizados desde dichos principios se aprestan a la validación de los hechos porque resulta más fácil y sin ninguna exigencia epistemológica. Al respecto

Bourdieu (2008) señalaba que “los hechos que validan la teoría valen lo que vale la teoría que validan” (p. 87).

Precisamente la afirmación bourdiana explica claramente las pretensiones continuas del positivismo empirista de validar los hechos que hacen posible la practicidad de las acciones, esto es, la inducción constante a la formulación de supuestos teóricos que no llegan a constituirse en fundamentos dado su propio origen superficial empírico.

Eso que constituye una “validación” del objeto o de los hechos adquiere matices plenos del relativismo de una serie de teorías que sostienen que las conclusiones que se derivan se encuentran en la “validación” propia del fenómeno que estudian; y, por tanto, el campo de dominio pertenece únicamente a la teoría que pretenden validar del objeto que explican. Es decir, que se excusa de sus interpretaciones generales definidas como leyes naturales y absolutas.

Si bien, en las ciencias sociales el uso del método inductivo produce resultados valiosos en aquellos casos en los cuales el sujeto se convierte a sí mismo en objeto, esto no sucede en el caso de los diversos campos de conocimiento, es decir, en el proceso de la enseñanza. La inducción de los resultados legitima conclusiones a partir de procesos experimentales provistos por las ciencias y forzosamente coincidentes con la realidad exógena que los estudiantes viven cotidianamente tanto en los centros escolares como en su contexto sociocultural, familiar y económico.

El asunto de las conclusiones desprendidas de la experimentación provoca efectos de rebote conceptual. Suponer que la experimentación puede ser la única manera de refutar las hipótesis que el método se plantea sobre el cuerpo del saber empírico y teórico puede ser tan contraproducente como la formación teórica que se crea de la misma.

Si las verificaciones empíricas constituyen el único camino para el encuentro del conocimiento, las ideas, hipótesis, formulaciones

teóricas y demás no podrían ser parte del conocimiento científico, de manera que solo la experiencia presupondría todo el dominio y conocimiento sobre el objeto, razón que desde su propio origen llevaría su propia debilidad e inconsistencia.

No siempre, pues, las evidencias convergen en el mismo punto para la aseveración de la verdad. Su relativismo concluyente no radica en la mezcla de procesos eclécticos sobre la comprensión plena del objeto; su relativismo se expone en el momento mismo en el que las ideas o los hechos se exponen a la razón, en la cual el observador y verificador de su existencia asiste a ese momento con toda la carga de la subjetividad que le hace parecer objetivo.

Al respecto de las correlaciones teóricas y empíricas, ciertamente, el empirismo parece despreciar las formulaciones hipotéticas necesarias para la explicación de los fenómenos en los que el observador (considerado investigador en este caso) acude al encuentro de la realidad sin nociones acabadas, dado que esto significaría la explicación conclusiva del fenómeno. En tal condición, le asisten al observador las necesarias pre-nociones sobre el fenómeno que desde su forma más simple y cotidiana expuestas en la realidad son transformadas por la intervención de las ideas en información bibliográfica histórica y documental válida para el inicio de las explicaciones científicas sobre el fenómeno.

Acerca del constructivismo como constructo teórico curricular

De Marx a Piaget, la concreción constructivista deja claro que la primera forma de comprender el mundo es a partir de lo humano. Solo el ser humano es capaz de producir y reproducir la historia mediante su actividad material e intelectual. En Marx, el asunto ontogenético solo se resuelve comprendiendo lo que hace al ser humano, la actividad misma, la praxis. En Marx (1987) “...lo concreto es concreto porque es la síntesis de muchas determinaciones, porque es, por lo tanto, unidad de lo múltiple” (p. 254).

En el caso del pensamiento, normalmente lo referido a lo concreto aparece como proceso de síntesis, como resultado del proceso de conocimiento y no como realmente debe constituirse, es decir, como punto de partida de la construcción de lo concreto, dado que la concreción también es el punto de partida de la intuición y la representación. De manera que esa concreción es, también, el resultado para el pensamiento que lo ha reconstruido mediante las múltiples determinaciones esenciales del objeto. En Piaget (1988), “la interacción humana esta provista por una serie de estímulos bionaturales y sociales, esto genera la interacción necesaria para que el ser humano logre el procesamiento de sus operaciones mentales hacia una construcción” (p. 97).

En función del constructivismo como instrumento de enseñanza, pero particularmente como aprendizaje, parece que después de más de 50 años de enseñanza bajo el modelo del “aprendizaje por descubrimiento” y de los tardíos, lentos y contraproducentes alcances de dicho modelo sustentado en precisiones empiristas, las mismas críticas de sus limitaciones favorecieron el surgimiento de nuevos enfoques pedagógicos, ahora sustentados en el constructivismo.

Sin duda que el inicio de la década de los años 80 del siglo XX marcó sustancialmente los nuevos cometidos en materia de la práctica pedagógica convertida en instrumento de la concepción constructivista del aprendizaje. En realidad, las ideas constructivistas tuvieron su impulso desde los años 60’, década que marcó tendencias técnicas en el aprendizaje, particularmente en sociedades con poco desarrollo económico, educativo y social, en las que los modelos educativos se orientaron predominantemente hacia el instruccionismo, es decir, hacia la generación y capacitación de oficios mediante la intervención rápida y superficial de las áreas de la cognición.

En medio de todo ello, las realidades del entorno histórico, social, cultural, político y económico de las sociedades tuvieron su especial impacto en los modelos de aprendizaje. La idea de superar el

modelo instruccionalista, positivista-empirista y pasar hacia nuevos horizontes, es aún, una tarea por cumplir. De acuerdo con Ticas (2018):

La coexistencia de disímiles modelos provocan las mayores incertidumbres en materia del desarrollo del conocimiento. Ciertamente, el modelo positivista/empirista con todas sus extensas limitaciones y propensiones de orden racista, etnocentrista, discriminativo y por demás, sobrevalorado pensamiento, persiste en las esferas de las políticas educativas y de las elaboraciones curriculares.

La discusión se abre cuando desde el Constructivismo se adopta, principalmente en algunos países latinoamericanos, la noción de pensar el aprendizaje a partir de lo que el propio alumno es capaz de aprender y construir y suponer que el enfoque principal se sitúa en el alumno sin ningún compromiso del profesor, del docente.

Con ello se eximen las responsabilidades del sistema, de los maestros y de las mismas instituciones en su sentido hermenéutico, esencialmente en el caso de las llamadas “tecnologías educativas” que confunden la información con la formación y que suponen la masificación del aprendizaje universal sin control alguno de su contenido y su forma. Dicha concepción solo faculta la interpretación subjetiva de la realidad y la confusión tautológica de poseer la verdad absoluta (p. 56).

Según Piaget, en materia de epistemología genética, la construcción (constructivismo) del conocimiento se desarrolla bajo dos condiciones. La primera se expresa mediante la asimilación de los objetos o estructuras; y, segundo, la acomodación de esquemas o estructuras en función de lo que se asimila. En otras palabras, la figura del raciocinio de lo asimilado es lo que permite el desarrollo cognitivo y que dicho desarrollo se convierta en un proceso constructivo.

En tales condiciones, el conocimiento se produce de forma interactiva de la relación sujeto-objeto, de forma relativa a la movilidad constante tanto del sujeto como del objeto, es decir, la producción de la relación dialéctica del objeto realizado, explicado. Esta condición de lo explicado se produce cuando el objeto se ha transformado, es decir, cuando la acción, la interacción, se han ejercido en el plano de lo conceptual y lo material, lo objetivado que logra posicionarse del conocimiento y transformarlo.

Así, la asimilación cognitiva cobra sentido y fundamento. Pero también resulta claro que, desde las primeras formas de aprendizaje en edades tempranas, los niños desarrollan sus esquemas lingüísticos a través de la observación constituida en representaciones del mundo de las cuales formulan sus propias ideas y construcciones hipotéticas de la realidad y del fenómeno que observan.

En el mismo sentido y propósito de las formulaciones constructivistas, se inicia un modelo de enseñanza sustentado en el planteamiento de problemas, pero también en la resolución de estos. Lo que resulta importante señalar es que dichos problemas no se resuelven únicamente a partir de la relación sujeto-objeto, en él interactúan nuevos elementos expresados en el entorno, en el medio que construye el problema. Por ello, la construcción del problema no aparece mágicamente de la nada: se fortalece y adquiere mayor comprensión porque su representación no es subjetiva, se halla inmersa en un conflicto que debe resolverse en el proceso del conocimiento y por tanto se explica con mayor propiedad.

En este caso, de ostentar la realidad como punto de partida para el conocimiento y de la construcción que ello requiere de la totalidad y la universalidad para la explicación de un fenómeno, las argumentaciones espontáneas de los discípulos de Piaget que sostienen que el aprendizaje se logra mediante los alcances intuitivos, casi fortuitos, que parecen poco propicias para resolver el conocimiento a partir de la resolución de problemas.

En el contexto de las distintas formulaciones sobre los modelos más pertinentes para el aprendizaje, el constructivismo expone sus particulares formas de interpretación. Plantea que las ciencias no deben ser enseñadas en el nivel básico del sistema escolarizado. Dicha presunción se fundamenta en las etapas del desarrollo del niño que presupone que dicha etapa escolar equivale a la edad cronológica de aprender mediante el descubrimiento, la experimentación. Conocer significa experimentar y experimentar significa aprender. Pese a que las diferencias conceptuales sobre el momento más oportuno para la enseñanza y la idea de impulsar una actitud científica en los estudiantes a través de esa enseñanza denotan algunos contrapuestos esenciales entre el constructivismo y el empirismo, finalmente las actividades más utilizadas se sostienen sobre la experimentación. En esto, el empirismo plantea que la mejor edad para la experimentación se propicia en la escuela primaria ya que supone ser el mejor momento para “descubrir” la idea de la ciencia y con ello lograr que tomen una actitud positiva para el desarrollo de destrezas, habilidades y técnicas del método científico.

Se trata, en esencia, de la idea constructivista de pensar y proponer la enseñanza que se halla predominada por las características propias de la investigación psicopedagógica que indica la predominancia de los conceptos establecidos por los alumnos acerca de las múltiples temáticas científicas, y desde luego, la ruta crítica de investigación y conocimiento que deben seguir bajo condicionamientos experimentales controlados.

En ese afán, debe reconocerse el sustancial aporte de lo participativo en el proceso de aprendizaje, esto es, la interacción, interlocución, inter-participación que alcanzan los alumnos para conocer el objeto cuando éste resulta representativo y común a todo. En ello, la noción del objeto construido mediante la observancia colectiva, y mediante las múltiples definiciones que sobre el objeto se construyan, tendrán como respuesta la acción didáctica de un proceso experimental totalmente adecuado a los mismos principios del área de trabajo en el que se produce.

Ciertamente el estudio de cada campo de conocimiento requiere de las apropiaciones epistémicas, metodológicas y técnicas que cada uno demanda. Pensar el estudio de las ciencias demanda la observancia y tratamiento teórico, epistémico, metodológico, filosófico e histórico desde sus particularidades y singularidades. Sin sus precisiones y tratamiento científico propio, muy difícilmente habrían de producirse conceptos, categorías y formulaciones científicas verificables en el tiempo, espacio y objeto. Su atinado constructo depende de la eficacia, pertinencia y apropiado diseño de investigación (conocimiento) que se le determine.

Hoy en día, el problema de los aciertos de la enseñanza y de la complejidad del aprendizaje de orden epistémico ha alcanzado otras formas de expresión. La idea de construir conceptos-nociones científicas no dependen únicamente del intra-sentido de cada alumno mediante la formulación y construcción de un intra-mundo gnoseológico; ahora la actividad del conocimiento adquiere mayor resolución mediante la intervención de otros alumnos, maestros y medio entorno inmediato que figure en virtud del vínculo de los sentidos, las sensaciones, emociones, percepciones y definiciones del medio que el alumno traduce en conocimiento.

En el contexto de la construcción del conocimiento, Piaget (Candela, 1991) se interesó por conocer las formas, procesos y mecanismos por medio de los cuales los niños crean y organizan sus estructuras cognitivas a partir de su vínculo con el mundo material que les rodea. Según Piaget, los niños serán capaces de aprender con más facilidad solo si sus estructuras mentales han sido anteceditas por el conocimiento de un mundo o medio natural que articule la idea con el mundo físico.

En cambio, para Vygotski el mundo puede ser conocido por el desarrollo del lenguaje que adquiere la condición de interlocutor entre el aprendizaje y el sujeto. En el mismo sentido, Vigotski entiende que la comprensión de lo físico solo se realiza por el fuerte vínculo con lo sociocultural que interviene en la construcción del pensamiento predominante establecido por lo cultural, social. En tal sentido, la enseñanza de las ciencias naturales debe pasar

imperativamente por la comprensión de las manifestaciones sociales del conocimiento.

Hasta hoy, la construcción del conocimiento se ha sostenido desde los enfoques antropológicos, sociológicos y lingüísticos. Sin embargo, cabe a la psicología una reciente incorporación asociada con más ahínco al carácter experimental de las observaciones naturales. La psicología, más orientada al asunto cuantificable de sus estudios, parece restar importancia al tema cualitativo, interpretativo y analítico utilizado por los enfoques socioculturales para estudiar las formas de interacción que se generan en el aula.

De ello se desprende que los estudios socioculturales realizados hasta hoy han logrado poco impacto en sus propuestas teórico-metodológicas para la enseñanza de las ciencias, como si esa naturaleza en la que se halla y de la que forma parte el ser humano estuviese plenamente alejado de la actividad de las ciencias.

3. Carencias en la enseñanza en el diseño curricular

En otro párrafo he señalado que uno de los grandes problemas de los llamados “sistemas de evaluación” impuestos por el mundo anglosajón presenta algunas limitaciones tanto en el orden conceptual como metodológico. Por ejemplo, en lo conceptual y de diseño (Ordorika, 2012):

- a) Parten de un modelo único e ideal de universidad y pretenden que todas las instituciones avancen en la misma dirección; en consecuencia, desconocen la naturaleza de tradiciones académicas, infraestructura, objetivos y entorno institucional, entre otros aspectos,
- b) Se totaliza la calidad de una institución a partir de un pequeño conjunto de indicadores de desempeño,
- c) Agendas diferenciadas y creciente orientación comercial y
- c) Sesgos en modelos universitarios, idioma y orientación.

Del mismo modo, en materia metodológica: a) No hay claridad respecto a los criterios seguidos en la selección de

instituciones evaluadas, indicadores y metodologías, b) Se realizan ordenaciones con base en mediciones de la calidad, sin resolver el problema del significado de las distancias entre los diferentes lugares asignados y c) La utilización de los rankings como instrumentos que buscan comunicar el nivel de calidad alcanzado por las instituciones universitarias, tienen un rango limitado de indicadores” (pp. 38-39).

El problema real de dichos modelos de evaluación tiene una conexión directa con los modelos educativos impulsados en varios países en donde la actividad académica, educativa y los mismos estilos de vida de la población son determinados, designados y establecidos por el mundo anglosajón como condición imperativa para continuar sosteniéndoles económicamente. Por ello el mismo modelo educativo sustentado en DISEÑO CURRICULAR resulta contradictorio entre la dimensión del conocimiento que exige la Acreditación y el diseño curricular.

En este país se demanda calidad educativa, pero en la práctica, otras parecen ser las razones que interesan a los llamados “Procesos de Acreditación”. En cambio, los elementos teóricos que supondrían la medición de dicha calidad no se refleja en los mismos Manuales de Acreditación, sino que, por el contrario, se orientan fundamentalmente al cumplimiento de procesos técnicos medibles mediante la ejecución de acciones y tareas de orden operativo y empírico que exigen cumplir con diseños de infraestructura que muy poco tienen que ver, incluso, con el mismo diseño amorfo y limitado de la industria de la construcción que opera en este país y, menos aún, con la infraestructura educativa o comercial en la que los actuales estudiantes tendrán que realizar su vida laboral, familiar o institucional después de titularse.

En esa misma línea, el Manual exige cumplimiento de mecanismos y procedimientos que garantizan el funcionamiento de observar la educación (enseñanza-aprendizaje) desde la perspectiva de un formato de empresa de la producción material y, muy lacónicamente, de producción intelectual. Aunado a ello, los mismos diseños curriculares resultan desestructurados,

desarticulados e interrumpidos por momentos técnicos de la enseñanza en el que se imponen datos y formatos historiográficos del conocimiento. Así se muestra en El Salvador, donde la ausencia de un sistema educativo ha generado la inmediatez de formular programas educativos propios y, en consecuencia, la reproducción permanente del pensamiento concreto, operario.

En este país, el “diseño curricular” que se precia de producir “competencias” (habilidades, destrezas, resolución de problemas, especialización y otras tantas cosas) a través de la experiencia, parece que presenta varios problemas, sobre todo los referentes al conocimiento, la formación teórica y la producción de lo propio en su sentido educativo, cultural, económico y social. En este país, nada parece estar más alejado de la validez del diseño curricular implementado durante tantos años que el claro ejemplo del rezago, analfabetismo y la improductividad material e intelectual, aunque siempre con contadas excepciones. Dicho de otra manera, el diseño curricular oficial (al menos a la usanza salvadoreña) comprende algunas limitaciones:

- 1) Supone la enseñanza y aprendizaje por cumplimiento de objetivos, aunque en la práctica se califica (confundiendo con evaluación) por cumplimiento de contenido, y este último, confundido con el cumplimiento de temas que pertenecen a cada unidad de la asignatura.
- 2) El currículo conlleva a la producción de técnicos-operarios que aparentemente dominan las instrucciones teóricas recibidas en el transcurso de su formación, pero las desarticulaciones epistémicas son tan profundas que no logran conectarse entre ellas y tampoco con el mundo holístico.
- 3) Los estudiantes aprenden únicamente a instruirse sobre las temáticas estudiadas en la asignatura, pero con muy poca articulación con el Todo tanto teórico como práctico, debido al carácter intuicionista y aislado

de esas temáticas, es decir, con el Todo social, cultural, histórico y económico que bordea su aprendizaje.

III. Acerca de la didáctica desde el territorio

Sobre el asunto de las definiciones teóricas del concepto, Díaz Barriga (2009) nos dice que “la didáctica es una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo” (p. 17).

Esto permite interpretar que en “supuestos subyacentes” se haya precisamente la flexibilidad teórica, metodológica y práctica del desarrollo de la didáctica. No es la didáctica, desde esta premisa, un concepto o categoría (según el orden teórico en el que se produzca), una definición acabada y única. Lo subyacente figura como noción de totalidad, de lo que se halla en el contexto.

Así que entonces, en virtud de la observancia permanente durante más de 20 años de trabajo *in situ* de lo que se hace y lo que hace a la didáctica en el territorio, de la dinámica cotidiana de docentes, autoridades escolares en cada centro educativo y de cómo la familia, comunidad e instituciones construyen sus propias realidades, sostengo que:

La didáctica es En Sí misma un concepto holístico, epistémico, identitario, territorial, histórica y particularmente cultural. *La didáctica es un instrumento deseable, funcional, sincrónico a la realidad en la que se realiza. Un sometimiento del instrumento didáctico a las reglas del determinismo pondría en riesgo el estado epistémico tanto de lo enseñado como lo aprendido. La teoría en dicho caso valdría lo que vale la teoría que pretende validarse y su condición objetiva, dependería sustancialmente de la propia reducción de su mundo holístico.*

En el caso de la de la enseñanza y aprendizaje escolar rebasa los muros del determinismo y reduccionismo. Se constituye Para Sí porque resulta de la articulación y concatenación de lo humano con su realidad, misma que se transforma cada vez que se produce pensamiento y práctica, cada vez que resuelve un problema de conocimiento en el pensamiento abstracto y complejo.

Surge pues, en primer lugar, la didáctica de la vida y en segundo lugar, la didáctica escolar que no se halla recluida en el salón de clases, sino por el contrario, es éste, en esencia, el punto de llegada y no el de partida. Exige entonces esta relación, la debida sincronía entre la vida y la escuela, entre la realidad y su construcción epistémica. En una sola frase: la didáctica debe involucrarse en su flexibilidad, particularidad y singularidad epistémica, metodológica y empírica (Ticas, 2019, p. 94).

Desde esta interpretación, acudo a la idea de construir múltiples y disímiles didácticas que no se limiten a la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia (en cualquiera de sus campos de conocimiento), ni a la reproducción de una cultura única de ejercer la didáctica; por el contrario, trátase de didáctica escolar en educación inicial, parvularia, básica, media o superior; que el carácter didáctico de enseñar y aprender consiste en determinar y construir las múltiples formas que lo enseñado y aprendido se aplica a la realidad y la capacidad de observar lo que esa realidad demanda para su transformación.

Sin duda que sobre el asunto de la didáctica podemos referir múltiples concepciones y, cada una de ellas, seguramente asociadas a la escuela o corriente de pensamiento epistemológico al que pertenezca (esto es, el naturalismo, evolucionismo, difusionismo, funcionalismo, estructuralismo, estructural-funcionalismo, culturalismo, positivismo y marxismo), cada una de ellas con sus diferentes derivaciones, acuden a su propia forma de entender y explicar la didáctica. Así pues, el concepto no solo se asocia al “hacer”, es decir, a la dinámica propia de la enseñanza o el

aprendizaje vista desde la práctica, sino, principalmente, a todos aquellos elementos holísticos que refieren la condición del “saber” sobre el “hacer”.

Utilizo las premisas anteriores como las prenociencias que permiten establecer que, en realidad, la didáctica no se afana por explorar y realizar lo que será enseñado sino fundamentalmente por cómo se enseñará, las formas, maneras, dinámicas, figuras, diseños, modelos, instrumentos de los que se valdrá para enseñar lo que se propone.

Por ello, en materia didáctica, no son los Contenidos del Plan de Estudios lo que más interesa al saber, sino la capacidad que haya de transferir, retransferir, compartir y realizar el contenido en todas las direcciones o correlaciones posibles, es decir, a partir de la correlación de 15 categorías que me parecen indispensables para establecer la comprensión sistémica y sistemática de la aplicación de cualquier didáctica:

[...] desde 2005, he propuesto la construcción de **15 Categorías** para el estudio de la práctica docente, pedagógica y, finalmente, educativa. Se trata de la observancia epistemológica de la relación, intervínculo y articulación entre: “1) docente-estudiante, 2) docente-docente, 3) docente-autoridad, 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 [...] (Ticas, 2016, p. 73).

Entendida la didáctica más allá de la norma, es decir como organización deóntica de las formas, mecanismos, dinámicas, metodologías, etc., la enseñanza y aprendizaje podrían adquirir la didáctica, pero también la figura en el proceso de formación docente. Veamos el punto.

1. La didáctica aplicada a la formación docente

En el problema de la concepción inicial de la formación de docentes, la ciencia y los aportes de esta, se originan en la forma en la que se concibe el currículo nacional, que parece más orientado a la información técnica que a la producción de conocimiento científico.

La formación de profesores, docentes o especialistas se desarrolla de manera muy *sui generis*. Por ejemplo, el primer problema de la didáctica es que el país no tiene didáctica. Las universidades están sujetas a elaborar planes de estudio que se organizan en dos esferas: conocimiento general y conocimiento específico, también llamado de la especialidad.

En la primera esfera se organizan asignaturas llamadas “generales”, que ocupan más del 60 % de la especialidad y, en algunos casos en particular, más allá de ese porcentaje. Desde luego, por cultura general, dichas asignaturas son importantes, sin embargo, cuando esto cubre más allá del rango predominante, que debería estar orientado a la especialidad, el problema teórico-epistémico de la especialidad no queda resuelto, peor aún, queda profundamente con muchas carencias.

En el caso de las asignaturas correspondientes a la especialidad, contienen excesivo número de temas que, por razones de tiempo, al docente no le permiten profundizar en el dominio teórico, histórico, epistemológico y metodológico de los mismos. Desde luego que esto está asociado a innumerables limitaciones en la formación que van desde la lectura bibliográfica, la formación analítica, crítica, epistemológica y otras tantas que dificultan la profundización en el Saber dejando todo en función del Hacer.

El contenido de algunas asignaturas rebasa los 100 temas. Las asignaturas de la especialidad están sobradamente reducidas a la experiencia sobre la teoría. Esos programas contienen una reducción profunda de cada uno de los campos de conocimiento que deberían ser más extensos para su mejor comprensión y entendimiento.

Igual situación se produce cuando los docentes se incorporan a la enseñanza en el sistema educativo público. En los programas de asignatura se desarrollan diversas temáticas en solo 45 minutos que dura la clase. En esos 45/50 minutos, el docente debe desarrollar lo que en El Salvador se llama Los Tres Momentos de la Clase (Introducción, Desarrollo y Conclusión). Pero en la realidad resulta que, para desarrollar esos tres componentes, el tiempo socialmente necesario para leer, comprender, analizar, interpretar y desarrollar sentido crítico de lo que se discute, aprende o enseña no cubre ni el 20 % de lo requerido.

En tales condiciones, por demás está advertir, el estudiante se halla obligado, no por disposición del profesor sino del sistema, al reduccionismo memorístico de la información que recibe, la cual, por tanto, figura a años luz para la formación de pensamiento crítico.

En resumidas cuentas, en el caso de la formación docente, los estudiantes pueden tomar asignaturas que no van con su nivel cognitivo sistémico, es decir, asignaturas de semestres más avanzados o anteriores. Esta diversidad de elementos circunscritos a la dinámica de la enseñanza y aprendizaje no dejan menos que deducir una clara disociación entre lo que se enseña y lo que se aprende debido al panorama educativo curricular instalado por disposición gubernamental.

En la segunda esfera, el conocimiento específico o de la especialidad comprende una sobrecargada orientación práctica que presupone aprendizaje fáctico sobre el teórico. Esta condición acelerada y accidentada de la organización académica del Saber deja grandes vacíos teóricos, metodológicos y epistemológicos en el proceso de formación, el cual, paradójicamente, se haya sujeto a severos registros y revisiones deónticos en los que se exige a ultranza más por control y supeditación, que por calidad educativa.

Debemos tener claridad que el sentido mismo de la didáctica se constituye en sí y para sí misma en un elemento epistémico en la construcción de la ciencia. No en vano se producen las

correlaciones epistémicas entre la forma, manera y modos de enseñanza y aprendizaje con la producción de pensamiento crítico, analítico, científico. Pero dado que la ciencia requiere de procesos de construcción dialéctica, las múltiples y disimiles didácticas que puedan generarse en dichos procesos ocupan o se transforman en métodos esenciales para su propia transformación. Esto nos conduce a una revisión rápida sobre lo que hace al método científico y, en consecuencia, a su sentido didáctico.

2. En torno a la didáctica en el método científico

“Un método es un procedimiento regular, explícito y repetible para lograr algo, sea material, sea conceptual” (Bunge, 1980, p. 28). Sobre esta acepción que nos explica de manera sencilla la razón del método, habremos de distinguir tres palabras importantes: regular, explícito y repetible. Sin duda alguna la indicación está muy clara. El método se reconstruye a partir de un proceso dialéctico, es decir, a partir de su propia superación que no se haya en la universalidad, sino en la particularidad y singularidad de eso que construye.

Al respecto, Bacon sostenía que el método es un conjunto de reglas que nos sirve para observar fenómenos y a partir de ello, llegar a conclusiones. Desde luego, en este caso, el método es de orden inductivo y su posibilidad de crear ciencia se limita. Sin embargo, para muchos deterministas, la idea de crear leyes generales desde una particularidad (método inductivo) les ayuda a resolver de manera fáctica —aunque temporalmente— el problema que se plantean. Horkheimer (2003) nos dice que

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... (p. 15).

Y agrega:

Es 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... (pp. 15-16).

Sin duda, lo que hace a lo teórico hace a lo práctico en una dialéctica constante de ascensión de cada uno. Van de la mano, se acompañan porque una en oposición y unidad de la otra, logra su propia realización. Pero la realización en el conocimiento tiene su propia dinámica, su propio estado y condición epistémica, hermenéutica. No solo declara la verdad sobre la existencia del objeto como se logra su propia explicación, realización. Requiere del cuerpo mismo de su conceptualización en una condición de *intuición* que debe reflejarse en la *representación* y viceversa.

Esa representación es observada como resultado, es decir, como lo concreto, lo finito; sin embargo, esa *representación* constituye el punto de partida del conocimiento porque es ella misma la expresión de múltiples determinaciones. En otras palabras, cada *concreción*, cada *representación* se halla conformada por disímiles determinaciones (elementos, aspectos, hechos, teorías, etc.) que la constituyen en una concreción pensada y explicada en el cerebro. Así pues, para Marx (2007):

Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad en lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida 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 (p. 21).

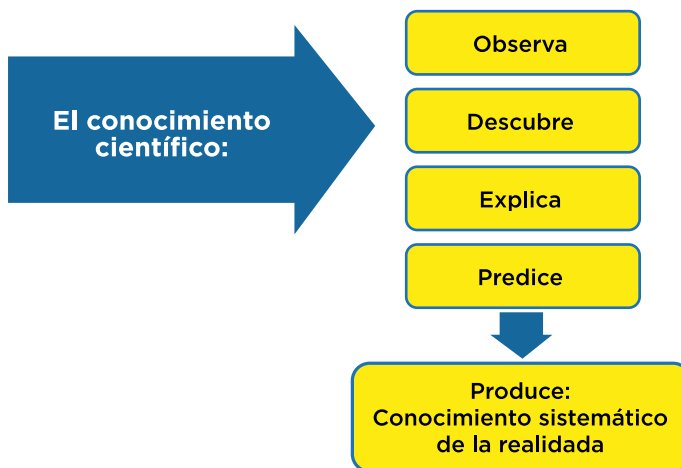
Pero entonces, en realidad eso que Marx llama lo concreto, es alcanzable mediante la intervención del método. Ese método que se genera en el pensamiento, que suele ser una abstracción, va mucho más allá. La abstracción del método no se halla en la ausencia de

su representación. Eso en sí, no es observable a los sentidos. Su abstracción se encuentra explicada tanto en la *intuición* subjetiva (del pensamiento) como *representación* objetiva (empírica del objeto). Por ello,

El sujeto real mantiene, antes como después su autonomía fuera de la mente, por lo menos durante el tiempo en que el cerebro se comporte únicamente de manera especulativa, teórica. En consecuencia, también en el método teórico es necesario que el sujeto, la sociedad, esté siempre presente en la representación como premisa (Marx, 2007, p. 22).

Así las cosas, en el plano de la formación de pensamiento, el concepto de ciencia se halla intrínsecamente asociado a la forma y proceso que toma la formación de la idea y el objeto. Su carácter plenamente cognitivo y gnoseológico le sitúa en una especie de espiral ascendente que se transforma tanto como se transforme la necesidad del ser humano. La ciencia entonces, no se halla concluida, resulta de un proceso histórico, de la historia que se construye día a día.

Ciertamente, las formas de interpretar la realidad pueden ser múltiples. Por ejemplo, según Tamayo (1987, p. 26), el conocimiento científico podría pasar por el siguiente proceso:



Aunque Tamayo nos expone el carácter predictivo de la ciencia en una especie de función de esta, en realidad me inclino más proponer que la ciencia prevé los cambios, reconfiguraciones, transformaciones, etc. de las sociedades. No se trata de renunciar a la posibilidad predictiva. Pero, en mi opinión, quizás en su condición de construcción y entendimiento de la particularidad en la totalidad, la predicción puede dar lugar al error científico y, por tanto, a la construcción epistemológica continua.

No es pues el conocimiento científico resultado de la circunstancia, eventualidad o ligereza. El conocimiento científico requiere de procesos que se articulan con la realidad para conocer, entender, explicar y transformar esa realidad. Precisamente esa realidad le provee de la razón empírica, la cual no se construye sola. Requiere también de la razón teórica que la explica en el pensamiento y logra su objetividad mediante la intervención de la verificación, contrastación y refutación.

En esa línea, dicho conocimiento surge en virtud de lo teórico y lo práctico. El principio teórico explica en nuestro pensamiento la realidad que se presenta ante nuestros sentidos. Los sentidos cumplen con su función perceptiva, pero es responsabilidad del cerebro transformar esa percepción en idea a partir de la realidad o de la realidad negada, es decir, superada en Sí misma. Esa condición otorga al pensamiento la posibilidad de generar una nueva teoría y en consecuencia una nueva realidad expuesta en una cosa o un fenómeno.

3. El método científico

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 propuestas (Bunge, 1969, Párr. 6).

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. La razón del método científico es cumplir con las mismas partes del proceso no de manera mecánica, sino para diseñar y ajustar el método más propicio a lo que se estudia. Por ello habré de insistir que “el método significa su observancia epistemológica, la ruptura de sus interpretaciones, la formulación de nuevas particularidades cognitivas, técnicas, metodológicas y la verificación y atribución de su propio modelo” (Ticas, 2015, p. 49).

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 distingan del conocimiento común, esto es, de acuerdo con Bunge:

1. Enunciar preguntas bien formuladas y verosímilmente fecundas.
2. Arbitrar conjeturas, fundadas y contrastables con la experiencia, para contestar a las preguntas.
3. Derivar consecuencias lógicas de las conjeturas.
4. Arbitrar técnicas para someter las conjeturas a contrastación.
5. Someter a su vez a contrastación esas técnicas para comprobar su relevancia y la fe que merecen.
6. Llevar a cabo la contrastación e interpretar sus resultados.
7. Estimar la pretensión de verdad de las conjeturas y la fidelidad de las técnicas.

8. Determinar los dominios en los cuales valen las conjeturas y las técnicas, y formular los nuevos problemas originados por la investigación (Bunge, 1969, Párr. 11)

Pero además los elementos anteriores, Bunge nos remite a considerar ciertas reglas de importancia tales como:

1. *Formular el problema con precisión y, al principio, específicamente.* Por ejemplo, no preguntar genéricamente.
2. *Proponer conjeturas bien definidas y fundadas de algún modo, y no suposiciones que no comprometan en concreto, ni tampoco ocurrencias sin fundamento visible:* hay que arriesgar hipótesis que afirme la existencia de relaciones bien definidas entre variables netamente determinadas.
3. *Someter las hipótesis a contrastación dura.*
4. *No declarar verdadera una hipótesis satisfactoriamente confirmada; considerarla, en el mejor de los casos, como parcialmente verdadera.*
5. *Preguntarse por qué la respuesta es como es, y no de otra manera* (Párr. 11).

En virtud de cerrar esta idea del método, habré de retomar lo que parece la más clara definición de Bunge (1969) al respecto del método científico, y cito:

El método científico es un rasgo característico de la ciencia, tanto de la pura como de la aplicada: donde no hay método científico no hay ciencia. Pero no es ni infalible ni autosuficiente.

El método científico es falible: puede perfeccionarse mediante la estimación de los resultados a los que lleva y mediante el análisis directo. Tampoco es autosuficiente: no puede operar en un vacío de conocimiento, sino que requiere

algún conocimiento previo que pueda luego reajustarse y elaborarse; y tiene que complementarse mediante métodos especiales adaptados a las peculiaridades de cada tema (Párr. 11).

Al respecto, Barragán (1999) nos dice: «Lo que importa de método científico es su independencia respecto de aquello (materia) que se estudia. Cada ciencia tendrá sus propios problemas y para ello debe utilizar prácticas o técnicas que se acomoden al objeto de estudio» (p. 28).

IV. Acerca de las particularidades y singularidades territoriales

1. Una definición propia

En el plano epistemológico, la particularidad y singularidad constituyen en primer término los elementos esenciales del concepto de territorio. Pero dichas determinaciones no pueden ser posibles sin la intervención del método. Precisamente, es éste el que nos ofrece la posibilidad de la construcción ontológica dialéctica de la particularidad y singularidad.

En el plano su realización objetivada, el territorio adquiere la condición de subsistema en un sistema macro, pero también de sistema en la unidad micro que representa. 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.

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 al dividir

el concepto (territorio) en sus partes, cada una representa la individualidad, pero también la totalidad en el plano de la particularidad y, dentro de ésta, las diversas singularidades que puedan producirse, de manera que lo que hace a lo singular, explicita 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 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. Esto 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; así pues, la forma adquiere la posición de método. 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. (Pedro Ticas **FALTA FUENTE**)

Particularidad y Singularidad se hallan plenamente articuladas. Ninguna existe sin la otra. La ruptura epistémica de una deja como

respuesta la superación de la otra. 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. Ese es el momento de la ruptura epistémica, cuando la singularidad está en un estado de desarrollo cognitivo y ontológico superior de manera que puede mostrar su propia identidad y, por tanto, transformar la particularidad.

De acuerdo con Ticas (2018) “[...] 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, citado en Mondolfo (1982), 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* [...] (Párr. 7).

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*, la objetividad de este 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 ésta, 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.

En Hegel (1982), “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 (Párr. 9)”. Por ello,

el *método* puede aparecer como la simple *manera y forma* de conocer, y 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*. (Párr. 10)

2. La noción de particularidad

Expuesto anteriormente lo que defino como particularidad, singularidad y método para la construcción epistemológica del concepto de territorio, me ocupo en delante de presentar algunas ideas que me resultan imperativas a considerar: he antepuesto sobre la imperativa necesidad de construir el método en su sentido dinámico-activo (realidad objetiva) y su sentido conceptual (pensamiento concreto-abstracto y su derivada ascensión) en virtud de lo holístico, en virtud de la interdependencia de sus particularidades esenciales.

En esa línea, construimos lo *particular* desde la articulación sincrónica de sus elementos. La particularidad no se halla alejada o ausente de su interacción con lo universal y fundamentalmente, con lo *singular*. Los tres conforman la triada necesaria que deriva en

conocimiento conceptual y real de lo objetivo. Pero no basta con lo objetivo. Lo objetivo debe alcanzar su objetividad y esa objetividad no adquiere un estado de conciencia en tanto no ascienda a su condición objetivizante y objetivizadora.

Recordemos que el propósito único de estas líneas consiste en ofrecer una propuesta metodológica para la construcción de una epistemología del territorio en la que cada elemento que lo construye requiere del estudio de sus determinaciones más profundas y ontológicas.

Hagamos una breve revisión sobre la particularidad sin perder de vista cuando su condición no depende de ella, sino de la unicidad sistémica e invariable con la universalidad y la singularidad. Esta condición no es fortuita. Resulta indispensable para la construcción del pensamiento concreto y abstracto producto de la *intuición* y la *representación*. Al respecto de la particularidad, Hegel (1982) define lo siguiente:

El ser no es lo *universal* y la determinación no es lo particular. La determinación *no* se ha *desligado del ser* todavía; por cierto, que ya no se va a desligar de él, pues lo verdadero, que desde ahora permanece por su fundamento, es la unidad del no-ser con el ser; sobre ella, puesta como fundamento, se presentan todas las determinaciones ulteriores.

Pero la relación, en la cual se halla aquí la determinación con el ser, es la unidad inmediata de los dos, de modo que no está todavía puesta ninguna distinción entre ellos. La determinación, aislada por sí de esta manera, como determinación *existente*, es la *cualidad*, algo totalmente simple, inmediato.

La *determinación* en general es lo más universal, que puede aún ser tanto lo cuantitativo como un determinado ulteriormente. A causa de esta simplicidad no hay nada más que decir acerca de la cualidad como tal (Párr. 23).

Si la determinación no es lo particular, esto significa que el constructo adquiere una condición holística, epistemológica. No se resuelve, pues, la particularidad a razón de la individualidad. La particularidad se logra mediante la condición de lo universal como constructo de una determinación en sí misma. La determinación se conforma, se construye. Resulta de la articulación-concatenación de disimiles presupuestos y/o proposiciones de orden teóricos, filosóficos, empíricos.

Esa determinación que Hegel nos plantea solo tiene una explicación desde lo concreto pensado, es decir lo concreto explicado. Su condición universal garantiza que se trata de un mundo holístico y epistemológico que asegura escapar del razonamiento puro. De ahí la ventaja de entender que la particularidad, así como la universalidad y la singularidad, se encuentran repletas, de forma sincrónica, de la cantidad y la calidad, esto es, de la cantidad transformada en calidad.

Pero ¿de qué nos sirve diferenciar la cantidad de la calidad en el conocimiento de lo particular? Una de tantas formas de explicar su importancia consiste en reconocer el método. En el primer caso, el método nos aporta el proceso inductivo para el conocimiento del objeto. Dicho proceso es importante debido a su nivel de identificación entre el pensamiento (concreto) y el razonamiento elaborado sobre esa concreción.

Pero no todo acaba en dicho componente. Requerimos del análisis que nos otorga ese mismo método (abstracto-complejo), pero ahora empleado a lo deductivo, a la comprensión y explicación de la totalidad. Muy difícilmente explicamos la totalidad en tanto no se halle configurada en nuestro proceso de obtención de información sobre el objeto que conocemos, que indagamos. En Hegel (1982), lo particular, entonces, surge como resultado de ambos:

Este concepto general, que hay que considerar ahora aquí, contiene los tres momentos: de *universalidad*, *particularidad* e *individualidad*. La diferencia y las determinaciones, que el

concepto da al diferenciarse, constituyen aquel aspecto que antes se llamó *ser-puesto*. Siendo éste, en el concepto, idéntico con el ser-en-sí y por-sí, cada uno de aquellos momentos es tanto concepto *total* como concepto *determinado*, y como una *única determinación* del concepto (Párr. 23-24).

El *Ser* que Hegel nos explica, es el ser en *Sí* (es decir, la universalidad que contiene la particularidad y la singularidad) y el *Ser* para *Sí* (el que se haya realizado, objetivado, explicado). De acuerdo con ese estado ontológico y epistemológico, la particularidad (es decir, la identidad del *Ser*) se construye irreductiblemente. Su irreductibilidad le proporciona los elementos de *diferencia* con otro particular. Esto, como veremos más adelante, se llama singularidad, y en este caso, la *identidad* misma del *Ser*.

Ese compuesto universal que contiene lo particular, y lo particular que contiene lo universal, también le confiere la diferencia con otro particular. Hegel (1982) nos dice que “[...] lo particular tiene, frente a los otros particulares, con los que se relaciona, una y la misma universalidad [...]” (Párr. 24).

De manera que, en esa universalidad, aunque es aplicable a cada particularidad, cada aplicación es distinta, esto es, cada particularidad guarda su propia universalidad y particularidad, pero “...al mismo tiempo la diversidad de aquéllos, a causa de su identidad con lo universal, es *como tal*, universal; es la *totalidad*. Lo particular, por ende, no sólo *contiene* lo universal, sino que lo representa también *por medio de su determinación*; este universal, por lo tanto, constituye una esfera, que lo particular tiene que agotar”.

Pero el “agotamiento” de lo universal no significa su desaparecimiento, sino, por el contrario, la negación de este mediante su propia superación, su elevación de lo abstracto a lo concreto pensado, explicado, realizado.

Expuestos algunos elementos sobre el concepto de particularidad, veamos entonces cómo se aplica dicha construcción conceptual

a nuestra propuesta metodológica de la particularidad en la construcción del concepto de epistemología del territorio. No se trata de un problema de silogismos lógicos de naturaleza deductiva. Se trata de escudriñar un poco más allá de lo que aparentemente hace al territorio, pero, sobre todo, de cómo eso que hace (construye) al territorio, se articula plenamente con la educación escolarizada y, particularmente, con la educación media.

3. La particularidad en el esquema propuesto aplicado a la educación

Si la trilogía (territorio-particularidad y singularidad) surge como punto de partida para el abordaje metodológico hacia la construcción del concepto, entonces, la particularidad en dicho esquema está conformada por todo aquello que la construye, es decir, que le ofrece un lugar en la universalidad.

La particularidad estará constituida por los elementos históricos, culturales, económicos, políticos, ideológicos, educativos, territoriales y todos aquellos que le son propios a cada individuo o a lo que el individuo representa. La familia, comunidad, lenguaje y otros tantos revelan el interés, percepción, formas, mecanismos, características, pensamiento y visión del mundo que el individuo quiere para con él mismo (Ser en sí) y para con el *otro*, con lo *otro* (el Ser para sí).

La construcción del concepto en el ámbito educativo debe ser cuidada de reduccionismos y determinismos sociales, históricos. Como he dicho antes, NO son los grupos etarios los que definen el concepto de educación media, es decir, sobre todo cuando pensamos en educación media como grupo etario juvenil. De hecho, cualquier grupo etario puede pertenecer a dicho nivel escolar.

Así que entonces, las instituciones educativas escolarizadas se enfrentan a las más diversas expresiones de composición etaria, étnica e histórica que, de entrada, nos indica el trato cuidadoso que debe hacerse de los grupos humanos que las conforman.

No es la moda o la condición de avance o rezago tecnológico lo que nos orienta y determina las definiciones etario-generacional, por el contrario, son la tecnología y la moda dos luces que se prenden para indicarnos la clara diferencia existente entre los diversos tipos que la población pueda ejercer sobre el dominio, control y poder que pueda ejercer sobre la tecnología y la moda.

Cuando abordamos a la población desde su composición multicultural, pluriétnica y pluricultural, nos obligamos a establecer las particularidades que resultan en ella. Difícilmente podemos acercarnos a la particularidad del tipo de población que conforma el ambiente escolar, sino acudimos al estudio de los elementos antes señalados. Por ejemplo, en un grupo de clases existen tantas particularidades, como estudiantes halla en él, incluyendo al docente. Si se trata de un grupo de 50 estudiantes, tendremos 50 particularidades, más la particularidad del docente. Cada una de ellas responde a su propia universalidad que no es la misma para todos. Si cada particularidad contiene su universalidad, significa que en un salón de clases tenemos 51 universalidades, razón que hace imposible dar cuenta de cada una de ellas. Así pues, universalizamos esas particularidades en el contexto del salón de clases, es decir, unificamos el concepto “salón de clases” desde la premisa que atendemos la construcción del *objeto* común, esto es, la enseñanza escolar.

Pero no podemos suponer que esa unificación de la universalidad en cumplimiento de la construcción del objeto (enseñanza escolar) significa alcanzar la *unicidad* de esas particularidades. Un trato ontológico homogéneo de dichas magnitudes podría conducirnos a la generalización de sus identidades y, por tanto, a la pérdida de sus singularidades. Así como hacemos con un salón de clases, habremos de ver la particularidad y universalidad del todo complejo, es decir, de la institución en la que se enseña. Puesto de esa manera, el número de particularidades y universalidades sería extremadamente amplio y diverso.

El problema de las generaciones en el territorio no se resuelve únicamente de manera conceptual. También va en ellas su sentido

histórico, su constructo identitario. Cuando nos referimos al error positivista de conceptualizar lo “generacional” únicamente desde la visión cuantitativa y sus derivaciones tipológicas, enunciamos, calificamos, clasificamos y etiquetamos mediante caracterizaciones a las más disimiles poblaciones. Eso pone en riesgo el pasado histórico de las identidades y el futuro de estas, es decir, su propio devenir.

La confusión identitaria surge entonces como una forma de vida de dichas poblaciones obligándolas a depender siempre de lo *Otro*, de lo que nunca llega, incluso a convertirse en el *Yo*. Esa condición de Ser lo que no Es, de permanente préstamo de lo Otro, genera la ilusión, la fantasía de Ser el Otro. En tales circunstancias de confusión identitaria, se pierde el mundo propio y se camina por la vida creyendo haber obtenido un posición o lugar en la universalidad que, ciertamente, no existe más que en el pensamiento imaginaria de los individuos.

Precisamente, esas circunstancias, posibilitan la ilusión de pertenecer a un mundo teologizado utópico en el que se consumen espejos con brillo que reflejan lo que no se Es, lo que posiblemente nunca se llegará a ser. En sociedades plenamente dependientes, esa fantasía-ilusión es más frecuente debido a su condición histórica de dependencia, improductividad, carencia de elementos identitarios. La ficción del control y dominio de lo tecnológico es más frecuente porque los espejismos de pertenecer a un mundo tecnologizado se acrecientan con mayor celeridad. Se cambia conocimiento por instrucción. Se vende, en el mundo de la enseñanza, las propias identidades. Pero lo peor del caso (visto en función de los intereses comerciales) es que nadie, en el mundo tecnologizado, está interesado en la compra de dichas identidades. Así las cosas, la enseñanza escolar corre el riesgo de convertirse —en oposición a su naturaleza— en un instrumento más del mercado tecnológico.

Pero si la particularidad en la universalidad y —viceversa— se contienen en cada salón de clases, en cada institución educativa escolar, entonces la definición de lo epistemológico territorial no puede reducirse a la enumeración de características abstractas

convertidas en indicadores (intereses, gustos, opiniones, preferencias, etc.) debido a que dichos “indicadores” cubren únicamente los aspectos emotivos, sensoriales, eventuales, temporales, etc. de los individuos. Sin duda que dichos “indicadores” tratados como datos constituyen aspectos interesantes para la observación epistémica de los individuos; empero, la construcción del concepto de territorio demanda mucha mayor profundidad. Su construcción implica su observancia diacrónica y sincrónica.

La construcción de identidades es, pues, menester de educación escolar. Esa educación escolar no gravita sobre la opinión y subjetividad de su población escolar. Su responsabilidad va más allá. La educación como institución se halla en la compleja tarea de formar y satisfacer dos grandes necesidades: a) la satisfacción de pensamiento abstracto y concreto de los individuos y b) la construcción de un proyecto de nación a través de la educación.

Siendo la educación escolarizada uno de los instrumentos del Estado para la formación de la cultura, el conocimiento, el pensamiento y la producción intelectual, suponer que el concepto de territorio puede reducirse a simples “caracterizaciones, opiniones, expresiones de la vida común, subjetividades, tecnicismos o motivaciones individuales” resulta una lamentable confusión teórica, empírica y filosófica.

En el cometido mismo de comprender el concepto de la Educación Escolar bajo el precepto de humanizar la educación, es decir, universalizarla en el sentido mismo del derecho humano construido por el mismo ser humano, la universalidad de dicha educación no significa globalizar, significa particularizar la universalidad y universalizar las particularidades.

Tal como he propuesto, la particularidad comprende el estudio, conocimiento, observancia, análisis, interpretación, indagación de todos los componentes holísticos diacrónicos y sincrónicos, directos e indirectos, endógenos y exógenos, abstractos y concretos, complejos y simples de los elementos históricos, culturales, económicos, políticos, ideológicos, educativos,

territoriales y todos aquellos que le son propios a cada individuo o lo que representa, de manera que la familia, comunidad, organización, interrelaciones, sistemas de parentesco, hábitat, endo-ecosistema, lenguaje, instituciones y otros tantos, revelan el interés, percepción, formas, mecanismos, características, pensamiento y visión del mundo de cada individuo.

Es pues, en última instancia, la configuración de su propia identidad. Así que, en definitiva, la particularidad significa identidad y, ésta última, lo territorial.

4. La noción de singularidad

He expuesto anteriormente el vínculo irreductible entre particularidad-singularidad-método, siendo este último, el que garantiza la mayor objetividad del constructo. 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 Weber (1985).

La singularidad que propongo adquiere dos formas de juicio. En primera instancia puede interpretarse como el punto de partida desde una comprensión vertical de los conceptos. En segunda instancia, podría interpretarse como la conclusión de las dos anteriores (particularidad y territorio). Ambas interpretaciones son válidas en tanto sean observadas como un mismo objeto, constructo, es decir, en tanto no haya una interpretación jerárquica de los tres conceptos, ya que, como dijimos al principio, los tres se hallan horizontal y plenamente articulados. La construcción del objeto (el concepto de generación) es un proceso que va de lo abstracto a lo concreto y viceversa (objetivado, comprendido) mediante el método. Ese método nos proporciona los elementos cuantitativos y cualitativos hacia la configuración del concepto territorial.

Pero el concepto a secas no permite comprenderlo de manera objetivada si no acudimos a su desdoblamiento, a exponer la

singularidad en las formas que adquiere. Es importante acotar que lo singular no significa la individualidad, no se trata de una definición lingüística, sino del carácter filosófico que contempla su esencia en la totalidad. A partir de esta premisa, señalo a continuación las diversas formas (entendidas como expresiones de la esencia) que configuran la singularidad en los territorios en el sentido de las identidades escolares a saber: a) La práctica docente, b) La noción de sistema, c) Los grupos etarios (juventud y adultez), d) Aportes singulares de la práctica educativa docente salvadoreña, e) La escuela social orgánica.

4.1 La práctica docente

He sostenido que la educación escolarizada va más allá de la enseñanza y el aprendizaje. Contiene, al menos, tres grandes categorías: La práctica docente, práctica pedagógica y práctica educativa. Propongo las tres porque me parece cumplen con su función y cometido según su praxis, praxis que finalmente se articula mediante la conjunción del Saber y el Hacer. Sobre esto (Ticas, 2016) he expuesto que

La docencia está referida a la cultura escolar producida y reproducida dentro del salón de clases. Pero también, la docencia escapa al círculo del salón de clases y llega mucho más lejos. Alcanza al grupo familiar, a la comunidad, a las instituciones en tanto el docente como líder, símbolo, figura, orientador y formador de carácter, conducta y comportamiento de los estudiantes, se convierte en la figura, icono o símbolo a seguir por los estudiantes.

La docencia entonces no es únicamente una práctica educativa escolar, es UN ESTILO DE VIDA, UNA FORMA DE SER y —quizás— para muchos, UN MODELO A SEGUIR. Por su parte, la práctica pedagógica nos aporta una visión e intervínculo con lo Otro, con lo que se halla afuera del salón de clases conformado por el contexto, la realidad, el mundo que se genera detrás de los muros de la escuela.

La última, la referida a la Práctica Educativa, corresponde a la esfera de la intradependencia, concatenación del mundo individual y particular del estudiante, el docente, las autoridades escolares y la institución en su totalidad con el mundo holístico representado en la comunidad, la familia, las instituciones, el territorio, la historia y el devenir que ese territorio ofrece a cada estudiante, docente y autoridad escolar. Esta última pues, resulta ser la expresión epistemológica más acabada de la educación escolarizada intradependiente con el Todo, resulta ser la identidad educativa nacional (p. 42).

Ese mundo holístico que demanda la práctica educativa como la expresión máxima de concatenación, “también está referida a los nuevos paradigmas teórico-conceptuales extra-institucionales que se producen en el saber común, en las unidades familiares, comunitarias y territoriales. No es únicamente el nicho escolar el que interpreta y convive con la realidad particular y singular de quienes se configuran en el Todo educativo” (Ticas, 2016, p. 92).

Sin duda en el territorio surgen constantemente disimiles elementos. Uno de estos está referido al mundo tecnológico con el cual la práctica docente se vincula cotidianamente. Sin embargo, al empuje que la tecnología --especialmente informática-- está produciendo en los territorios, el proyecto de vida no siempre va de la mano con la tecnología, salvo individualidades suscritas por las circunstancias o las posibilidades.

Proyecto y tecnología se unifican cuando la sociedad en su conjunto ofrece las condiciones para el logro de dicha unificación y posteriormente unicidad sistémica. Varios tipos de tecnología se abren paso con celeridad; mientras, otros tipos se ajustan a las condiciones existentes en los grupos humanos que las reciben. No hay pues, unicidad en tiempo, espacio, forma y contenido. No resultan yuxtapuestas en realidad divergente e históricamente distintas. Suele esa yuxtaposición convertirse en perspectiva de vida en buena parte de la población mientras exista el requerimiento en la vida, pero esa perspectiva no se convierte en proyecto de vida necesariamente.

Resolver en el cuerpo del saber común o científico el concepto de proyecto de vida o contradicción que los individuos plantean en sus propios imaginarios o pensamiento, no es cuestión segura. Eso es tan relativo como poco sostenible porque depende de las individualidades, de las subjetividades, de las condiciones mismas en la que los individuos se realizan.

Pero hoy, un individuo puede plantearse un proyecto de vida o contradicción sobre el futuro de vida, y mañana la intervención de cualquier ruptura social, familiar, emotiva o de cualquier otra índole, puede, sin duda alguna, tecnología y proyecto de vida: yuxtaposición o contradicción, nos referimos modificar toda su proyección, todo su contenido de vida, toda su forma de comprender y producir el mundo.

Así que entonces, cuando planteamos en el apartado a la reflexión necesaria y requerida que habremos de elaborar para comprender si realmente la tecnología puede convertirse en el proyecto de vida de un individuo o si esa tecnología -como indicamos anteriormente- resulta ser únicamente un instrumento para la vida.

En algunos párrafos anteriores me he referido a la idea de “sistema educativo nacional” y de cómo, al menos en mi opinión, dicho sistema no parece ser una noción verdadera en el caso salvadoreño, particularmente en el caso de educación media que nos ocupa. De igual forma, vemos cómo el asunto de construir epistemología del territorio resulta inacabable, pues son tan diversos y constantes los elementos que le configuran, que muy poco podremos abordarles en profundidad. Y es que resulta que tales elementos se posicionan como parte del sistema que hace posible la observancia epistémica sobre el territorio. Para lograr una idea mucho más clara de lo que hace al sistema, acoto entonces esta noción de sistema.

4.2 La noción de sistema

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 conciernan 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” (Silva Ruiz, 2000, pp. 215-216).

Dadas las condiciones del sistema y en las que se realiza a partir de sus diferencias, significa 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” (Gadamer, 1993, p. 47), 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 pre-establecidas 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) 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, por lógico que parezca,

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 que no se vincula con el Todo es, en esencia, una de las partes de ese Todo. Caso contrario, no podrá existir como sistema. Pero Bunge (1981) 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 respectos, 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 componentes o se lo reemplaza por otro de clase diferente (p. 102).

No basta con la existencia de la cosa, objeto o representación de ellos; requiere de la propia identidad del objeto o cosa y de la adopción de las identidades de estos por el sistema total. Así, el reemplazamiento (en caso sea requerido) deberá ser idéntico a lo reemplazado. Si la cosa u objeto es reemplazada por algo diferente 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. Silva Ruiz (2000) nos dice que, 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” (p. 216).

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 pre-noción podríamos desprender algunas consideraciones epistemológicas sobre el concepto de sistema. En esa línea, Arnold, Marcelo, et. al. indican que “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”.

No ha sido poco lo que se ha tratado sobre el asunto del concepto, sobre la viabilidad, pertinencia y pormenores de lo que hace al sistema, su construcción, significado y aportes a la comprensión de lo particular y lo general. Ha sido una discusión constante que pone en el debate a los elementos emergentes en cada sociedad y de cómo esa sociedad se configura.

No es pues la unicidad de un abordaje epistemológico lo que nos proporcionará su mejor comprensión, por el contrario, corresponde a una lectura holística y sucesivamente concreta, lo que nos mejore elementos para el análisis. Sin embargo, aún en medio de disímiles definiciones e interpretaciones, no podemos dejar de lado a uno de sus principales precursores contemporáneos.

Los trabajos de Bertalanffy han destacado por sus contribuciones aplicadas, por ello habré de tomar textualmente algunos de sus aportes: “Por lo que alcanza a averiguarse, la idea de una «teoría general de los sistemas» fue primero introducida por el presente autor, antes de la cibernética, la ingeniería de sistemas y el surgimiento de campos afines”. Más adelante quedará expuesto cómo se vio llevado a ello, pero en vista de discusiones recientes parece indicada cierta ampliación.

Como pasa con toda nueva idea, en la ciencia o donde sea, el concepto de sistemas tiene una larga historia. Si bien el término «sistema» como tal no mereció hincapié, la historia del concepto

incluye muchos nombres ilustres. Como «filosofía natural» podemos remontarlo a Leibniz; a Nicolás de Cusa con su coincidencia de los opuestos; a la medicina mística de Paracelso; a la visión de la historia, de Vico e Ibn-Kaldun, como sucesión de entidades o «sistemas» culturales; a la dialéctica de Marx y Hegel, por mencionar unos cuantos nombres de una rica panoplia de pensadores.

El conocedor literario podrá recordar *De Ludo Globi* (1463; citada por Bertalanffy 1928b) de Nicolás de Cusa, y el *Glasperlenspier* de Hermann Hesse: ambos ven el andar del mundo ‘reflejado en un juego abstracto, agudamente planeado’. Hubo una que otra obra preliminar en el terreno de la teoría general de los sistemas. Las «Gestalten físicas» de Kohler (1924) “apuntaban en esta dirección, pero no encaraban el problema con generalidad plena y restringían el tratamiento a Gestalten en física (y a fenómenos biológicos y psicológicos presumiblemente interpretables sobre esta base)”.

En una publicación posterior (1927), Kohler planteó el postulado de una teoría de los sistemas encaminada a elaborar las propiedades más generales de los sistemas inorgánicos, en comparación con los orgánicos; hasta cierto punto, al encuentro de esta exigencia salió la teoría de los sistemas abiertos. La obra clásica de Lotka (1925) fue la que más cerca llegó del objetivo, y le debemos formulaciones fundamentales. La verdad es que Lotka se ocupó de un concepto general de los sistemas (sin restringirse, como Kohler a sistemas de la física).

Según Bertalanffy (1976), Lotka era estadístico, sin embargo, interesado en problemas de poblaciones más que en problemas biológicos de organismos individuales. Lotka -cosa algo rara- concibió las comunidades como “sistemas, sin dejar de ver en el individuo una suma de células” (pp. 9-10).

Vemos pues que Bertalanffy nos aproxima a su concepto de manera más clara sin batallar con el principio filosófico que le permite dirimir desde su propio plano la historia misma del concepto. Pero además de presentarnos con mayor soltura esos abordajes,

Bertalanffy nos aporta una idea sustancial de cómo entender el principio de sistema aplicado, específicamente a la educación que no solo resulta pertinente para el nivel superior universitario, sino también, para cualquiera de los niveles escolares en tanto la premisa básica de halla sustentada a partir de la definición del concepto y cito:

Una de las críticas a la educación general se basa en el hecho de que fácilmente degenera hacia la mera presentación de información tomada de tantos campos de indagación como alcancen a ser repasados en un semestre o un año ... Quien oyese a estudiantes adelantados charlando, no dejaría de escuchar a alguno diciendo que «los profesores nos han atiborrado, pero ¿qué quiere decir todo esto?» ... Más importante es la búsqueda de conceptos básicos y principios subyacentes que sean válidos en toda la extensión del conocimiento (Bertalanffy, 1976, p. 18).

Respondiendo a propósito de la naturaleza de tales conceptos básicos, Mather sostiene que investigadores en campos muy diversos han dado independientemente con conceptos generales muy similares. Semejantes correspondencias en tanto más significativas cuanto que se fundan en hechos totalmente diferentes.

Quienes las crearon solían desconocer las labores del prójimo. Partieron de filosofías encontradas, y aun así llegaron a conclusiones notablemente parecidas... Así concebidos concluye Mather-, los estudios integrados demostrarían ser parte esencial de la búsqueda de comprensión de la realidad.

No parece hacer falta comentarios. La instrucción habitual en física, biología, psicología o ciencias sociales las trata como dominios separados, y la tendencia general es hacer ciencias separadas de subdominios cada vez menores, proceso repetido hasta el punto de que cada especialidad se toma un área insignificante, sin nexos con lo demás.

En contraste, las exigencias educativas de adiestrar «generalistas científicos» y de exponer «principios básicos» interdisciplinarios son precisamente las que la teoría general de los sistemas aspira a satisfacer. Así pues, “no se trata de un simple programa ni de piadosos deseos, ya que, como tratamos de mostrar, ya está alzándose una estructura teórica así. Vistas las cosas de este modo, la teoría general de los sistemas sería un importante auxilio a la síntesis interdisciplinaria y la educación integrada” (Bertalanffy, 1976, pp. 50-51).

4.3 Los grupos etarios (juventud y adultez)

Pero el asunto de las construcciones epistémicas holísticas requiere de tiempo, espacio y constancia. El trazo de una ruta crítica nos permite el inicio de dicha constancia a través de precisiones temporales, esto es, de sujeto, objeto, lugar y tiempo claramente definido. En esa línea, el estudio de la población estudiantil y docente de las instituciones estudiadas nos facilita el inicio de una construcción particularizada y singularizada.

En el caso que nos ocupa, definimos sujeto (construcción del concepto de epistemología del territorio), objeto (estudiantes y docentes), lugar (institutos y complejos educativos) y tiempo (2024-2025) con el propósito de delimitar con mayor precisión nuestro principal interés de investigación. Así pues, como señalo en párrafos anteriores, nos interesa una ruptura epistémica holística desde las particularidades y singularidades. Para ello, he definido la población estudiantil y docente de diversas instituciones como nuestro principal objeto de estudio.

Pero no basta el abordaje de ambos de manera *in situ* en las instalaciones de la escuela. Para cumplir con el principio holístico de sus particularidades requerimos de abordar el concepto de territorio, esto es, desde los espacios y realización de vida (producción material o intelectual) de ambos objetos de estudio. Esa es pues, una de las perspectivas institucionales: conocer, diseñar y formular políticas educativas holísticas de actuación, difusión, investigación y proyección emanadas de las distintas

configuraciones identitarias de la población con la que se realiza y de la realización de esa, con su entorno, con su construcción cosmovisiva.

Construyendo identidades, características, grupos etarios y grupos emergentes, así como formulando sus propias definiciones sobre los componentes anteriores en torno al concepto de juventud, la labor epistemológica consiste, entre otras cosas, en formular una construcción del concepto de territorio aplicado a la educación escolar a partir de formas, modelos y formulaciones teóricas y empíricas en materia de innovación tecnológica, metodologías, técnicas, didáctica y currículo desde y para la sociedad salvadoreña, en función de la observancia de una nueva generación de estudiantes y docentes.

Por su parte, *juventudes*, nos indica un trato epistemológico y ontológico diferente. Siendo que la juventud está determinada por una concepción positivista universal, la cual se construye desde una concepción determinista, reduccionista y colonialista, en oposición debemos comprender que *juventudes* rescata las particularidades, la multiculturalidad, pluriethnicidad y, sustancialmente, las múltiples identidades que se expresan y conforman en las sociedades.

El termino entonces, ofrece la oportunidad del equilibrio, la inclusión e interacción de lo diferente, de lo que es propio a cada grupo etario, cultural, ideológico, social, histórico que se agrupa en torno a la defensa de sus intereses, de su propio proyecto político que resulta ser, en última instancia, su propio proyecto de vida. Son muchas y disimiles las *juventudes* en una sociedad. Sus configuraciones históricas, económicas, territoriales, políticas, ideológicas, culturales, etc. hacen posible su propia coexistencia, intervínculo, y la posibilidad de articular un proyecto conjunto como masa poblacional desde sus propias identidades. En tales circunstancias, tratándose de esas variabilidades insertas en el sistema social, la observancia metodológica desde una construcción epistémica debe conducirnos ineludiblemente al análisis de las singularidades de lo que denomino: *lo joven*.

Lo joven en los jóvenes es lo que les es innato a su naturaleza social. Está dado y concebido como la expresión de su propia conducta acumulada por el comportamiento social. Lo joven se vincula a observar esa conducta como la representación-acción del sistema micro o macro en el que se hallan incluidos. Pero cada joven comprende una forma única de conducta, por tanto, su singularidad aporta al grupo del *sistema*, un elemento que se agrega a la pertenencia colectiva desde lo individual.

Un elemento importante que tiene que ver con lo joven se representa en el simbolismo. Esto que denomino lo joven, plenamente de carácter subjetivo-simbólico, requiere de un estado y posicionamiento con la realidad, de encuentro con la realidad que lo construye. Así, lo subjetivo abandona su carácter estrictamente simbólico y adquiere una condición objetiva frente a esa realidad representada en lo simbólico. Una vez conformada dicha condición, lo objetivo se objetiviza mediante la comprensión del símbolo, y esto permite que ese símbolo alcance un nivel objetivado, es decir, en la conciencia -razón-de *lo joven*.

En un intento de uso comparativo con algunas de las ideas de Malinowski (1939), retomaremos que “el conocimiento, o la estructura de símbolos abstractos y principios verbales que tienen la capacidad de aparecer como un hecho empírico y razonamiento cierto, es una implicación de toda conducta cultural (...)” (pp. 298-299), en el sentido que *lo joven* es aquello que se produce de manera voluntaria, independiente, que surge de acuerdo a las condiciones históricas y de contexto, en la realidad *in situ* que cada joven expresa, infiere o actúa en virtud de sus propias perspectivas de vida.

J.S. Mill (1897) propuso el método de variaciones concomitantes en el que exponía que “si un fenómeno varía cuando otro varía, los dos están ligados por un lazo de causación. Puede pasar que uno de ellos sea causa y el otro efecto o que ambos sean efectos de una misma causa; solo podría saberse si uno es efecto del otro si, al variar el primero varía el segundo...” (p. 123).

En esa lógica del sistema, aplicado al asunto que tratamos, podríamos considerar que si el concurso de juventud, juventudes y lo joven se articulan, las variaciones sobre cualquiera de ellos habrá de ocasionar una variación en los restantes, o todos ellos a su vez de manera sincrónica, lo que nos permitirá comprender que los tres conceptos se convierten en un mismo proceso de ascensión de la *Totalidad*, la *particularidad* y la *singularidad*. Esto indicaría, por tanto, que las definiciones positivistas adolecen de consistencia.

Convendría entonces incorporar el sentido apoteósico de los tres conceptos comprendidos en cada uno de esos procesos. Como diría Bourdieu, la interacción funciona vista desde la idea de mercado lingüístico en donde subyacen las propiedades coyunturales de cada constructo, en este caso, representado en cada concepto (Bourdieu, 2005, p. 354). Sumando a dicha proposición o tratándola como punto de partida, la construcción del *objeto* (en este caso referida a los tres conceptos en totalidad, particularidad y singularidad), no debe ser menos que, como hemos dicho antes, resultado de las relaciones y articulaciones.

No se trata de una mera voluntariedad *episteme*, por el contrario, se trata de una construcción de esta en virtud de la responsabilidad científica que demanda, no es *cuánto* las hace, sino, *qué* las hace, es decir, lo sustancial, tal como lo refiere Bachelard (2000) a saber:

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 objetividad se afirma como método discursivo, más acá de la medida, y no más allá de la medida, como intuición directa de un objeto (p. 251).

En esa razón del método, al negarse un concepto con el otro en ese proceso ascendente que hemos dicho, la transformación de cada uno deja de ser natural y se supedita a su naturaleza social dialéctica concebida por Hegel (Krader, 1988) “como crecimiento orgánico de una forma dada, como realización de una potencialidad por un proceso inmanente, exteriorizado como negación de la forma precedente del mismo tipo que cada nivel llevaba en sí el germen de su propia extinción y de la transición al próximo nivel” (p. 72) de manera inagotable, transformándose en lo opuesto anterior para hacer emerger lo nuevo, lo que pueda conocerse, explicarse, ser realizado en el pensamiento, en el sentido que la objetivación sienta el objeto; la contraposición del objeto es oposición y a la vez disolución del objeto. La «esencia del trabajo» hay que entenderla como *naturaleza del trabajo*. Pues el trabajo es proceso, no tiene otra esencia sino el proceso abocado al producto que es el mismo hombre; el objeto es destruido por su objetivación en Marx” (Krader, 1988, p. 46).

Lo objetivado pues, es lo explicado, lo razonado, lo que se halla en el conocimiento y realiza en función de la necesidad humana. Puesta dicha función y realizada la necesidad, en virtud del método, los conceptos de *juventudes*, *juventud* y *lo joven* deben ser tratados y comprendidos no como el acto circunstancial etario, sino como la razón objetivada de su circunstancia cronológica, contextual, histórica y, sobre todo, ontológica.

En tanto el objeto material es una forma de representación de la sociedad en que se halla inmerso por *condición* o por *oposición*, es decir, porque nace circunstancialmente en ella o por su integración a la misma. Llamo *condición* a la involuntariedad del sujeto a vivir en una sociedad plenamente ajena a su propio yo; en tanto, llamo *oposición* a la forma de integración y pertenencia que los individuos adoptan con respecto a la sociedad en la que su *función* se realiza la producción material o intelectual, estas dos últimas formas como expresión fáctica de su objetivación. Sin más ni más, la objetivación pasa inevitablemente por el proceso epistémico de la concreción y lo simbólico. En materia de concreción,

[Lo] concreto es concreto, porque es la síntesis de muchas determinaciones, porque es, por lo tanto, unidad de lo múltiple. 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 (Marx, 1971, pp. 24-25).

Así, son comprendidas como las dos principales categorías que rigen el pensamiento. En tal posicionamiento, lo abstracto —eso simbólico-representación—, se objetiva en la concreción. Pero no nos detendremos en la construcción epistemológica de lo concreto, éste se impone vertiginosamente como objeto de construcción holístico, lo cual, sería imposible tratar en un solo y único escrito.

Empero de esa situación, por ahora, corresponde a la observancia de una de las condiciones elementales de la concreción tanto en su *intuición* como *representación: el lenguaje*. “El punto de partida lo representa la determinación conceptual del lenguaje” (O. Rèvész, 1968, p. 29) creado o recreado por la misma actividad en la que el ser humano se desarrolla y construye. Así pues (Cassirer, 1968) nos dice que

El hombre, como si dijéramos, ha descubierto un nuevo método para adaptarse a su ambiente. Entre el sistema receptor y el efector, que se encuentran en todas las especies animales, hallamos en él como eslabón intermedio algo que podemos señalar como sistema “simbólico”.

Esta nueva adquisición transforma la totalidad de la vida humana. Comparado con los demás animales el hombre no sólo vive en una realidad más amplia sino, por decirlo así, en una nueva dimensión de la realidad. Existe una diferencia innegable entre las reacciones orgánicas y las respuestas humanas. En el caso primero, una respuesta directa e inmediata sigue al estímulo externo, en el segundo la respuesta es demorada, es interrumpida y retardada por un proceso lento y complicado de pensamiento (p. 26).

Señales y símbolos corresponden a dos universos diferentes del discurso: una señal es una parte del mundo físico del ser; un símbolo es una parte del mundo humano del sentido. Las señales son “operadores”; los símbolos son “designadores” (p. 36).

En esa intención de lograr una epistemología holística sobre la articulación-concatenación de lo abstracto, concreto (intuición-representación) a través de las multiplicidades simbólicas que la racionalidad es capaz de construir, los símbolos, como una de las expresiones del lenguaje más concatenantes que derivan en la comprensión, interpretación y análisis, en el saber y el conocimiento, son transferidos por “la racionalidad de las imágenes del mundo que se mide no por propiedades lógicas y semánticas, sino por las categorías que se ponen a disposición de los individuos para la interpretación de su mundo” (Habermas, 1999, pp. 72-73).

Se trata de un mundo o estructura social que según Radcliffe-Brown puede concebirse en dos sentidos. El primero referido a lo que denomina “personalidad social”, lo cual indica la posición que ocupa el individuo en la estructura y las relaciones sociales que adquiere con otros:

Cada ser humano que vive en sociedad es dos cosas: un individuo y una persona. Como individuo es un organismo biológico...el ser humano como persona es un complejo de relaciones sociales...un albañil, un votante, un miembro de un sindicato...Como persona, el ser humano es el objeto de estudio del antropólogo social. Solo podemos estudiar a las personas en términos de estructura social, y la estructura social solo en términos de las personas que son las unidades de que se compone” (Radcliffe-Brown, 1972, p. 221).

El símbolo dice Saussure “tiene por carácter no ser nunca completamente arbitrario; no está vacío: hay un rudimento de vínculo natural entre el significante y el significado” (Saussure, 1945, p. 221). Esto es, entre el individuo y su realidad y su contexto en el tipo de sociedad que vive. Sin acudir al proceso histórico de

las distintas formaciones sociales hasta la actualidad, Lévy-Bruhl, en *La Mentalité primitive*, consideraba únicamente dos tipos de sociedad. La primitiva y la civilizada. Sobre dicha consideración, Pritchard (1991) señala que

Cada tipo de sociedad tiene por lo tanto una mentalidad característica, pues cada uno tiene costumbres e instituciones características, que fundamentalmente solo son un aspecto determinado de las representaciones colectivas; son, por decirlo así, las representaciones consideradas objetivamente (p. 131).

Corresponde entonces a cada sociedad una forma propia de objetivar sus representaciones y estado de desarrollo o progreso. No existe así, una sociedad primitiva y una civilizada, cada una responde a su propia configuración y el paralelismo o analogía comparativa. Depende únicamente del observador que la estudia o interpreta tanto desde adentro como desde afuera; es virtud, del método y la metodología que se acompaña siempre, de su propia teoría.

Pritchard, en *Los Nuer del Sudán* (1977), ofrece una etnografía más detallada de lo que titula “El sistema de grupos de edad” sobre el que se organiza la sociedad Nuer, especialmente, en relación con la posición y función de los grupos etarios, así como las responsabilidades, visión del mundo y construcción de su propio devenir interno y externo.

Para ello se requiere, anuncia Pritchard, del análisis de la estructura social, ya que, en realidad, nada se halla fuera de ella en cualquier forma de organización social. “En relaciones sociales más generales, principalmente de orden doméstico y de parentesco, y no en las relaciones políticas es que el comportamiento está determinado específicamente por las posiciones de las personas en la estructura de los grupos de edad”. Eso permite la creación de un sistema como parte de la estructura social en el que se asignan *funciones* y *posición*, dos elementos substanciales de cualquier sistema en cualquiera de las áreas de la vida política, económica, social,

cultural, ideológica, educativa, etc., para la que se haya diseñado. Precisamente, el autor nos subraya su importancia cuando nos dice que:

El sistema de grupos de edad difiere de los sistemas territorial y de linajes es un aspecto importante. Mientras que los miembros de un segmento territorial, o la mayoría de ellos, se mantienen en la misma relación estructural con otros segmentos territoriales durante todas sus vidas, y mientras que los miembros de un linaje mantienen una relación inmutable con los de los otros linajes, la posición de los miembros de un grupo de edad cambia en relación con el sistema en conjunto, pues va pasando por etapas de juventud y vejez relativas. Esa movilidad de los grupos de edad es peculiar a su sistema y constituye una característica necesaria de él, pues es una institución basada en la sucesión de generaciones (Pritchard, 1991, p. 274).

Pero, con este último ejemplo, es el caso que el principal enfoque no está referido a la función y la posición de la juventud, del joven, de las juventudes y la adultez nuer, sino al sistema creado en el que participan jóvenes, adultos y viejos, estableciendo con ello un sistema de equilibrio de las funciones y posiciones que les permite determinar la vida de la estructura social holística tanto desde los aspectos endoculturales, genealógico, lingüísticos, y representativos.

Dicho de otra manera, esa forma de organización emite una ruptura epistémica con la visión positivista de agrupar en una misma concepción, una serie de características comunes a la generación de una ley universal de la conducta y comportamiento de los grupos humanos.

Conviene entonces, en esta construcción epistemológica, recordar que el concepto de territorio va más allá de la moda y percepción subjetiva que los individuos elaboran de su propia forma de ver, comprender y construir el mundo; de hecho, dichos elementos constituyen una de las partes del mundo holístico y concreto de la

actividad generacional de toda cultura, etnia o nación, pero no su formulación objetiva. Claro está, que dicha formulación debe verse como una construcción permanente, en tanto, los grupos etarios se modifican y transforman en virtud de los cambios de las sociedades a las que pertenecen y en las que se desarrollan.

El territorio comprende elementos identitarios propios de cualquier grupo etario o emergente. Esos elementos identitarios se entremezclan, coexisten, conviven, articulan, interaccionan y se unen tanto en la vida cotidiana laboral, familiar, recreativa, creativa, productiva, escolar inicial, parvularia, básica, media y superior. Comprenden usos y costumbres, lenguaje, intereses, cosmovisión, comunidad, endoculturación, espacios, tecnología, comunicaciones, ecosistema, hábitat, conexiones intergeneracionales, enseñanza, aprendizaje, currículo escolar y holístico-educativo, didáctica, práctica docente, cultura, símbolos, y tantos elementos más que resultan propicios para la observancia y construcción epistemológica. El territorio, surge como punto de partida y no como resultado de las *particularidades y singularidades*.

5. Aportes singulares de la práctica educativa docente salvadoreña

Si la calidad educativa escolarizada tuviese como fundamento la infraestructura en la que opera, los países y culturas empobrecidas estarían desde hace más de 500 años condenadas a la eterna esclavitud del conocimiento, vagarían en la más profunda ignorancia y sus saberes históricos y sincrónicos solo serían una ilusión y fantasía subjetiva.

Ciertamente, en materia de los datos cuantitativos, el estado de la cuestión de la infraestructura en los centros educativos es importante, pero no determinante. Las condiciones salubres, bienestar humano, logísticas, geoeducativas y todas las necesarias para la enseñanza y el aprendizaje educativo escolarizado, resultan de primer orden en la escala de las condiciones ecoeducativas con las que hipotéticamente todo centro educativo debería contar.

Para muchas sociedades, dichas condiciones no están plenamente resueltas, por el contrario, la diversificación de las necesidades llega más temprano que la resolución de estas.

Así pues, los datos cuantitativos sobre los centros educativos que se encuentran en condición no adecuada para la enseñanza y el aprendizaje son importantes para los asuntos presupuestarios, organizativos y administrativos de la educación, lo cual, no implica que derive en calidad educativa y, particularmente, en conocimiento que resuelva los proyectos de vida de los estudiantes, sus familias y sus comunidades. Lo mismo sucede con los docentes.

Estas condiciones materiales de la educación no garantizan la estabilidad, desarrollo y evolución de los aspectos socioafectivos, sensorio-perceptivos, psicomotrices o del desarrollo del lenguaje de la población de estudiantes. Es más, no garantiza lo necesario para una educación inclusiva en todas sus formas; esto es, la satisfacción de las necesidades de la población que atiende y de la que hace posible la existencia de la educación en los territorios: docentes, autoridades escolares, familia, comunidad y la administración departamental.

Frente a la necesidad, carencias y limitaciones de orden material, la respuesta histórica de cientos de docentes y autoridades escolares locales, ha sido siempre la innovación, la ideación de múltiples maneras de resolver los problemas que aquejan cotidianamente no solo lo administrativo, pedagógico, didáctico y del conocimiento, sino simultáneamente lo más importante: los problemas de lo humano, de las emociones, sensaciones, actitudes, conductas y comportamientos de cada una de las personas que yacen dentro del centro escolar y de aquellas vinculadas directamente, tales como la familia y la comunidad.

A simple vista, vemos entonces cómo históricamente la educación escolarizada en El Salvador no ha dependido de la infraestructura. Esta, aunque siempre es necesaria, no ha sido la determinante primaria para enseñar y aprender en las escuelas. Afortunadamente, lo humano y sus intervenciones han sido la

prioridad para no detenerse en el difícil camino de la labor docente. Precisamente, esta es una de las grandes contribuciones de la docencia salvadoreña a otros países: la resiliencia y el compromiso que cada docente profesa a sus estudiantes y que han convertido en su propio proyecto de vida.

Las estadísticas y datos cuantitativos deben transformarse en datos cualitativos. Desafortunadamente en buena parte de sociedades autodenominadas de primer mundo y las llamadas de tercer mundo, la historia escolar es la historia de la cantidad. En ello, el conocimiento parece tener una etiqueta de valor comercial en detrimento absoluto de lo humano. No son pues los números los que hablan. Ese estado positivista de la educación entorpece la noción y, más aún, deja sin historia y devenir a la razón del saber. La educación no avanza sobre indicadores, avanza si transformamos las variables que conforman esos indicadores, esto es, las casusas que generan el Todo.

Sin menoscabo de la importancia que pueda representar la *infraestructura* en algunas sociedades, culturas, contextos y realidades, debo comenzar por señalar que esa forma de medir la calidad educativa se halla más orientada a un proceso de conocimiento anclado en el pensamiento concreto, que desafortunadamente no logra conectar con el pensamiento abstracto. Precisamente en ese anclaje surge el más claro reduccionismo de la totalidad, en la cual también están presentes, manifiestas y concatenadas, las más diversas realidades individuales, colectivas, familiares, políticas, comunitarias, lingüísticas, culturales, históricas, geográficas y, en consecuencia, geoeeducativas, las cuales, sin duda alguna, ocupan un lugar más importante que la infraestructura en el proceso de la enseñanza y aprendizaje escolarizado.

Pero no me detendré en una exposición epistémica de las derivaciones del concepto de infraestructura al que muchos acuden como fundamento esencial para la educación. He dicho que la infraestructura es importante, pero de ninguna manera determinante. Aún y con las más avanzadas tecnologías, las

mejores condiciones materiales, logísticas, sociales, políticas y económicas, la infraestructura no es garantía del aprendizaje más pertinente, particularizado y singularizado en el grupo humano en el que se utiliza. Buena cantidad de países autodenominados industrializados, desarrollados y de primer mundo continúan mostrando y presentando infinidad de limitaciones en materia de infraestructura para la enseñanza y el aprendizaje escolarizado. Ciertamente es que sus limitaciones no son las análogas a los países empobrecidos, ni viceversa. Quizás, algunos estén en mejores condiciones materiales, pero ¿por qué los países empobrecidos habrían de obligarse a cumplir con esas mismas condiciones?

Sin duda que aceptar esas condiciones para alcanzar eso que llaman “desarrollo”, significa aceptar la antigua —pero todavía vigente— posición evolucionista unilineal del siglo XIX que obliga a que todas las naciones calificadas “en vías de desarrollo” se sujeten a la historia de las naciones autollamadas “desarrolladas”.

Desde este análisis debo insistir que el papel de la infraestructura, su función, predominancia, determinio o condición en el proceso de la enseñanza y aprendizaje escolarizado va mucho más allá del reduccionismo teórico con el enfoque material con el que se ha tratado. La relación de los individuos (estudiantes, docentes, familia, autoridades escolares) con el espacio, conocimiento, lenguaje, recursos materiales, recursos tecnológicos -y todos aquellos que se hallan en pleno vínculo, interrelación e interacción con las formas de aprender y enseñar- es mucho más compleja, mucho más pedagógica cuando incorporamos la Totalidad a la Concreción.

Pero decía anteriormente que por ahora no me ocuparé de la construcción epistémica del concepto. Ese será un proceso de construcción en el sentido de pasar del Ser indeterminado, a la determinación de los elementos de esencia que configuran el concepto. Me interesa plantear algunas líneas que me resultan importantes para explicar por qué ese concepto de infraestructura aplicado a la educación escolarizada induce más a una lectura sobre la producción material que sobre la producción intelectual.

Pretendo, con esto, exponer algunas ideas sobre lo que me parece una confusión ontológica del concepto en cuestión.

En algunos trabajos (Ticas, 2007, 2013, 2014) publicados por diversos medios, he señalado que ciertamente la *infraestructura* vista como las condiciones materiales, físicas, logísticas, tecnológicas y técnicas, entre otras, son importantes para la realización de la enseñanza escolar, pero esto no deriva mecánica y automáticamente en aprendizaje. Tanto la enseñanza como el aprendizaje contienen su propia configuración epistémica. Desde luego, para que se produzca esa configuración, deben intervenir todos los elementos que hacen y construyen al sistema, pues sin esto muy difícilmente podemos configurar el sentido de la educación, independientemente de la finalidad que ésta tenga en cada sociedad. Pero también resulta que para que el *sistema* exista en sí mismo (en un estado ontológico y teleológico) debemos acudir a sus *particularidades* y *singularidades*, estas dos convertidas en los elementos sustanciales del método-objeto-sujeto de la educación escolar.

El segundo elemento enunciado en este trabajo está referido al concepto de *calidad*, como supuesto teórico derivado de la *infraestructura*. Nada hay más erróneo que dicha aseveración. En realidad, el concepto de calidad, aún si lo tomamos en su más estricto sentido economicista, se refiere a la “satisfacción de una necesidad”. Esto indica claramente las distintas formas con las que debe observarse y entenderse.

De acuerdo con su propia historia y devenir, cada sociedad determina su propio sentido de calidad. Pero además de su relativismo, la calidad también pertenece a estados diacrónicos y sincrónicos de la realidad. Tal como sucede en lo macro, así en lo micro, la calidad está directamente referida a cada individuo, grupo familiar, comunidad o institución. Así que entonces, ese concepto que llamamos calidad no debe estar medido por las disposiciones externas a los sujetos-objetos que la construyen. Su realización se verifica y comprueba con la satisfacción que los individuos obtienen de construir su propio mundo, su propio devenir en un

proceso de objetivación del objeto una vez que se halle pensado y realizado.

6. La escuela social orgánica

La escuela es territorio y el territorio es educación no es una frase hecha. He acuñado esta frase desde hace 20 años de observancia epistémica y empírica en el territorio *in situ*. No es una forma de denominar el espacio o la entidad educativa escolar. En realidad, la escuela como entidad educativa escolarizada constituye una forma de representación del territorio, pero éste, a su vez, constituye una expresión misma de la escuela. Por ello el territorio se convierte en un instrumento idóneo de la expresión de la escuela. En el territorio-escuela se expresan múltiples y disimiles formas de lenguaje, cultura, formas económicas, políticas, ideológicas, históricas.

Esta manera de observar la unicidad epistémica y empírica entre la escuela y el territorio hace factible comprender que todo lo que se halla en ambos, les construye constantemente. En este caso, cualquier cambio o transformación en cualquiera de ellos impactará sin duda alguna la transformación del otro.

De igual forma, dentro del Todo de la unicidad escuela-territorio se halla incluida la práctica educativa que va más allá de la relación docente-estudiante dentro del salón de clases, mucho más allá de las condiciones de infraestructura. El salón de clases es solo un espacio que no determina las formas de relación humana docente-estudiante, es decir, el salón es solo infraestructura, un lugar de referencia.

La verdadera relación, la verdadera estructura del sistema educativo escolarizado se concatena en el Todo (estudiante, docente, familia, instituciones, lenguaje, cultura, historia, etc.). La práctica educativa una constante epistémica que no está sujeta y determinada solo a la esfera de la actividad educativa escolar. Su ejercicio se expone y presenta en todas las formas de organizar, desarrollar y realizar todas las esferas de la vida de la población.

El docente es más que la persona que enseña cierta información académica. Se trata en esencia, de observar al docente como formador y no como instructor, relator o mediador del conocimiento. Quienes tienen oportunidad para estudiar, pasan al menos la cuarta parte de sus vidas en las escuelas. Eso significa que las relaciones e interrelaciones entre docentes y estudiantes y viceversa representan mucho más que el límite de lo escolarizado. Su relación es un proceso de identidad que se construye mediante la intervención del tiempo, el espacio, lo humano. Para abordar este punto, retomo algunas notas que explico con más detalle en otro trabajo y que ahora me parecen pertinentes para el caso que apunto.

Como siempre he sostenido y documentado, meritorio es comenzar por señalar que la práctica docente, pedagógica y educativa han sido y seguirán siendo tres de los principales aportes de la cultura educativa salvadoreña a la observancia de la educación. Como indiqué anteriormente, en materia de educar, no basta con la enseñanza escolarizada, la cual, entre otras cosas, para el caso latinoamericano y particularmente salvadoreño, no ha sido la más afortunada. Han sido tantos y diversos los obstáculos históricos para la educación de tantas generaciones que muy difícilmente podemos elaborar una cronología exacta de ello; sin embargo, pese a las dificultades, la sociedad salvadoreña ha sabido sortear los contratiempos y hacer de la educación una esperanza de vida para los individuos.

Ese carácter humanista le ha sido otorgado por los mismos individuos que han hecho y hacen históricamente posible la existencia del sistema educativo nacional, es decir, docentes, autoridades, familia y comunidad quienes acompañados en menor o mayor grado por las instituciones han generado la esperanza nacional. Profesionistas, académicos, intelectuales, burócratas, empresarios, tecnócratas, profesionales y otros tantos, son producto de la labor realizada por los docentes, autoridades escolares, familia y comunidad. Sin su arduo e histórico trabajo, el país habría quedado ya en el más absoluto desamparo, analfabetismo y abandono.

Cabe entonces reafirmar, que, en este país, en lo relativo a la educación escolarizada, han sido los mismos pueblos quienes han formado su historia, o al menos, una parte de ella a través de la educación. Ciertamente que todavía queda muchísimo camino por recorrer, por construir en materia de conocimiento académico, teórico, epistemológico, tecnológico, etc. Esa tarea que compete al Todo Social (institucional, individual, comunitario, económico, político, cultural, histórico, etc.) solo puede conducirse con la participación intra-activa, es decir, cuando todas las entidades sociales adquieran una misma identidad educativa.

En el año 2001 inicié la construcción del concepto de “Escuela Social Orgánica”, una propuesta metodológica para el caso salvadoreño circunscrita al Mapa Educativo Nacional que también he propuesto desde esa fecha. Esta propuesta parte de mi premisa de definir que “la escuela es territorio y el territorio es educación”. En esta concepción, acudo a la observancia epistemológica de la escuela desde el concepto más amplio de territorio en el cual convergen, se unen y articulan todas las esferas de la vida, esto es: lo económico, político, histórico, cultura, educación, familia, comunidad, instituciones, naturaleza y todo aquello que el ser humano es capaz de crear, recrear, producir, reproducir y configurar para la satisfacción de sus necesidades. En tanto esto ocurre, el territorio se configura como el *Todo* educativo y la escuela deja de ser el nicho en el que desafortunadamente se ha enquistado históricamente, perdiendo su sentido humano.

Si el territorio es educación, entonces, la escuela deja de ser el nicho, el depósito inerte de las ideas y se convierte en el instrumento dinámico e interactivo de los intereses de los individuos, en la esperanza de la comunidad, en la esperanza de la humanidad. Su pedagogía no se ahoga en los muros de sus salones ni en su instruccionismo escolástico o en su infraestructura; por el contrario, su pedagogía recoge diacrónicamente sus propias conformaciones y construye sincrónicamente su devenir, esto es, su propia identidad.

Aunque este escrito no tiene por objetivo el abordaje y exposición del concepto de Escuela Social Orgánica, quizás resulte importante indicar algunos de sus elementos ideáticos referentes al concepto de educación en el que se encuentra definida. En distintos trabajos, he señalado la importancia que los programas de asignatura adquieren en el currículo. De hecho, son los temas (contenido) de esos programas los que constituyen en última instancia el currículo mismo. Pero también he señalado que esos temas cambian, se modifican sincrónicamente con los tiempos de la sociedad y que, en ese orden, habrían de transformarse según la cultura en la que se aplican. En tal condición, la volatilidad de los temas implica, con mayor certeza, comprender que el asunto del currículo debe configurarse en mayor empeño a la conformación del concepto educativo holístico.

Pero ¿cómo lograr que el concepto de educación sea tratado holísticamente? Sin duda, una de las principales formas está relacionada con la responsabilidad que la sociedad debe asumir al respecto. Hemos señalado algunas glosas que permiten comprender que la educación del futuro habrá de configurarse plenamente articulada como génesis y resultado ascendente, constante del territorio. Por ahora, familia-escuela-comunidad conforman la trilogía en esencia. Su articulación ascendente habrá de propiciar un nuevo concepto de educación. En ello, entendida la territorialidad como una de las formas de expresión institucional, permite deslindar responsabilidades hacia la educación holística de cada una de las identidades que configuran la microunidad territorial.

Así pues, el Estado político (gobierno) apenas constituye una de las formas de territorio, pero no lo es todo. Ese territorio está realizado solo por la realización que su población le otorga. Fuera de ello, el Estado no existe, es una ilusión, apenas un referente. En tal sentido, Marx (2000) sostiene lo siguiente:

Eso de la educación popular a cargo del Estado es absolutamente inadmisibile. ¡Una cosa es determinar, por medio

de una ley general, los recursos de las escuelas públicas, las condiciones de capacidad del personal docente, las materias de enseñanza, mediante inspectores del Estado, como se hace en los Estados Unidos, y otra cosa, completamente distinta, es nombrar al Estado educador del pueblo! (p. 32).

Entonces, si partimos del principio que la educación se convierte en uno de los “aparatos ideológicos del Estado” (Althusser, 1988) no resulta monótono concluir que el Estado político como tal, tiene especial interés en conservar el control educativo como una expresión del control social. Sin embargo, no todos los Estados se hallan en condiciones óptimas para su autosatisfacción, lo que abre las puertas para el diseño interactivo, co-participativo, articulado de la educación holística.

En resumen, podríamos sugerir que (Ramírez, 2007) la “concepción marxiana de la educación y de la institución encargada de desarrollarla tiene dos vertientes: 1) el análisis crítico de la sociedad burguesa, su educación y sus instituciones, y 2) la propuesta de una nueva sociedad, de una nueva educación, de una nueva institución escolar que haga posible la formación de un hombre omnilateralmente desarrollado”. Desde una perspectiva más crítica sobre la intervención y función del Estado en la educación, podríamos referir la siguiente:

La enseñanza profesional de primer grado no desemboca en la secundaria y en el ciclo superior, sino en el mercado de trabajo. La prolongación de la escolaridad obligatoria no acaba con la división en clases, más bien las agrava. La operación es simple: consiste en re-introducir o en mantener en el aparato escolar a los individuos que anteriormente estaban excluidos o ya habían salido. La existencia de estas dos redes supone dos tipos de prácticas escolares claramente diferenciadas. La red primaria-profesional está dominada por su base (el elemento primario) y la red secundaria-superior por su fin (el elemento superior).

Las prácticas escolares de la red profesional son prácticas de repetición, de insistencia y machaqueo, mientras que las prácticas de la secundaria académica son prácticas de continuidad, progresivamente graduadas. Mientras que la red profesional tiende ante todo a “ocupar”, a cuidar a sus alumnos de la manera más económica y menos directiva posible, la red secundaria superior funciona en base a la emulación y a la selección individual. En tanto que la red profesional coloca en primer plano la observación de lo “concreto” a través de la “lección de las cosas”, la red académica reposa en el culto del “libro y de la abstracción” (Baudelot, 1998, p. 78).

Las aseveraciones expuestas por Baudelot requieren de análisis profundo y de la debida apropiación al tipo de sociedad aplicable, pero las apreciaciones no caen en el vacío. De hecho, en buena parte de las sociedades denominadas “en vías de desarrollo” y aún, en las mismas autodenominadas “desarrolladas”, la educación oficial se orienta a cumplir con el propósito de incorporar a la fuerza laboral a los profesionistas que forma. Para cumplir con esto, las sociedades deben estar preparadas (asunto que y abordamos) para que la población se vea retribuida en su propio desarrollo y progreso.

Así pues, en virtud de la práctica educativa, he propuesto el concepto de Escuela Social Orgánica. Esta razón holística me permite introducir el concepto de **práctica educativa** desde el territorio, vista y entendida como una construcción histórica. Lo que ahora acontece en la práctica no surge únicamente de la espontaneidad actual; sus principales fuentes teóricas y empíricas se encuentran en los distintos procesos educativos que históricamente se han realizado en El Salvador, tanto en lo “formal-oficial” es decir, en el currículo escolar, como en todo aquello que circunda a la enseñanza y aprendizaje, esto es, el *Todo* social, cultural, familiar, comunitario, histórico, político, económico y territorial.

Como he dicho en las primeras líneas de este trabajo, la práctica docente, pedagógica y educativa se hallan plenamente

interdependientes, pero articuladas y concatenadas de manera que a cada una le corresponde un lugar preciso en el proceso de conocimiento de enseñanza y aprendizaje. La docencia está referida a la cultura escolar producida y reproducida dentro del salón de clases. La pedagógica nos aporta una visión e intervínculo con lo Otro, con lo que se halla afuera del salón de clases conformado por el contexto, la realidad, el mundo que se genera detrás de los muros de la escuela.

La última, la referida a la práctica educativa, corresponde a la esfera de la intradependencia, concatenación del mundo individual y particular del estudiante, el docente, las autoridades escolares y la institución en su totalidad con el mundo holístico representado en la comunidad, la familia, las instituciones, el territorio, la historia y el devenir que ese territorio ofrece a cada estudiante, docente y autoridad escolar. Esta última pues, resulta ser la expresión epistemológica más acabada de la educación escolarizada intradependiente con el Todo, resulta ser la identidad educativa nacional.

En materia docente, su práctica educativa (observar que no me refiero a la práctica docente sino, a la práctica educativa desde el docente), está predominantemente vinculada a procesos metodológicos, técnicos, didácticos, a dinámicas de trabajo organizativo dentro del salón de clase que permite crear, inventar y recrear las diversas formas de enseñar, pero fundamentalmente, conocer, interpretar y transformar las formas en las que el estudiante debe aprender con más facilidad.

Se trata pues, no de hacerle difícil el camino del aprendizaje al estudiante, sino, por el contrario, indicarle las mejores rutas de aprendizaje de manera articulada con el Todo. Esa articulación solo se logra mediante el método y la metodología. La conexión de ideas, figuras, códigos, didáctica, señales, signos, significados, significantes y otros tantos más, entre los diversos campos y áreas del conocimiento que el estudiante debe asimilar, solo pueden alcanzarse a través del pensamiento holístico, abstracto y complejo.

Sin menoscabo de la formación del pensamiento concreto, el cual se alcanza de manera intrínseca como punto de partida de la concatenación de las ideas, debe recordarse que dicho pensamiento se haya realizado solo si el sujeto (estudiante y docente) ha recorrido el camino holístico debido a que, como enfatiza Marx:

Concreto es concreto, porque es la síntesis de muchas determinaciones, porque es, por lo tanto, unidad de lo múltiple. 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 (Marx, 1971, pp. 24-25).

Esto indica que solo podemos llegar a conocer lo concreto desde lo holístico. Pero no basta conocerlo, también se requiere que lo concreto sea objetivo, objetivado y objetivante, es decir, que sea explicado en el cuerpo del saber. Lo explicado implica que el objeto que conocemos se realice, que se exprese en la conciencia.

Entendido el conocimiento de esta manera, la práctica educativa se convierte en un concepto que se explica y se objetiva únicamente en la *realización holística pedagógica* en la que se unen docencia, estudiantes, familia, entorno, territorio, y otros tantos que anteriormente señalamos como parte de la **Unicidad Sistémica de la Educación** y no únicamente en la práctica docente.

A propósito del asunto docente, habré de agregar que, en materia de *formación docente*, —condición que acompaña el ejercicio de su práctica—, muy conveniente sería *evaluar* dicha práctica antes, durante y después de elaborar cualquier mecanismo o diseño de *formación y práctica docente*. Se requiere pues, en virtud de cumplir con una visión holística de la educación, la constante orientación, revisión y sincronización entre la realidad y la enseñanza escolarizada. Esto permite una construcción sistémica, epistémica, filosófica y empírica del currículo escolar.

La práctica educativa desde el territorio permite que la enseñanza escolarizada sea objetiva, objetivada y objetivizante porque simplemente es allí en donde las interacciones, articulaciones y concatenaciones alcanzan su mejor y más plena realización, esto es, su propia conciencia. Esa conciencia, que aparentemente surge desde la subjetividad o intrasubjetividad debe convertirse en conciencia objetiva (conciencia *en sí* y *para sí* en Marx) a través de la Praxis, es decir, de la transformación.

Sobre ello, la práctica docente se circunscribe a la práctica pedagógica y ésta, a la práctica educativa, todas ellas mediante un proceso de articulación ascendente diacrónico-sincrónico-diacrónico. Pero el cumplimiento del proceso ascendente de la educación -como he dicho antes- no puede realizarse de manera independiente. Su carácter holístico, epistemológico demanda la articulación entre toda la población que la conforma.

Así pues, desde 2005, he propuesto la construcción de **15 Categorías** para el estudio de la práctica docente, pedagógica y, finalmente, educativa. Sobre estas tres debo aclarar que están articuladas y concatenadas sincrónica y diacrónicamente y que deben leerse como una misma Unidad. Se trata de la observancia epistemológica de la relación, intervínculo y articulación entre:

1) docente-estudiante, 2) docente-docente, 3) docente-autoridad, 4) docente-familia, 5) docente-comunidad, 6) estudiante-docente, 7) estudiante-autoridad, 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” (Ticas, 2016, p. 29).

Todos ellos deben entenderse como elementos fundamentales del quehacer educativo holístico. Esto que denomino categorías correlacionales constituyen por ahora, desde mi punto de vista, la ruptura y constructo epistemológico más esencial del *Quehacer* y el *Saber* educativo escolarizado objetivo, objetivado y objetivizante en la Formación Social Salvadoreña.

Desde luego que ese *constructo epistemológico* requiere de configuraciones holísticas que no se logran en un único y solo intento de observancia y construcción teórica y empírica. Demanda la espera de mayor tiempo, el trato con diversas poblaciones, grupos, espacios, etc.

Así que entonces, sin salvaguardar los acercamientos teóricos a los que este trabajo no pueda llegar por las mismas limitaciones de tiempo, recursos humanos y logísticos en los que se desarrolló este estudio, es propicio anticipar, que algunas de las relaciones (docente-estudiante/docente-docente/docente-autoridad) expuestas en las 15 Categorías, han podido trabajarse como una primera aproximación a la realidad educativa del departamento de Cabañas.

Aún queda mucho por *hacer* y, sobre todo, por *saber*; sin embargo, en este breve trabajo, podemos ofrecer elementos importantes para el conocimiento y análisis de dicha realidad.

El concepto de infraestructura debe asociarse a todas las figuras, sujetos y objetos que construyen lo construyen. Así las cosas, solo la observancia epistémica holística, particular y singular pueden darnos las más evidentes determinaciones que configuran el concepto.

CAPÍTULO IV

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SALVADOREÑA

Glenda Yamileth Trejo-Magaña ■

Introducción

La enseñanza en la educación media constituye una fase decisiva en la formación integral de las y los estudiantes, no solo por la complejidad creciente de los contenidos curriculares, sino por las transformaciones cognitivas, afectivas y sociales que experimenta el estudiantado en esta etapa. En este sentido, las prácticas pedagógicas desempeñan un papel fundamental, ya que son el vehículo mediante el cual los saberes se convierten en experiencias significativas de aprendizaje. Comprender cómo se estructura y ejerce la práctica docente en este nivel educativo permite identificar tanto las fortalezas como las tensiones inherentes al acto de enseñar en contextos reales.

El presente capítulo se inscribe en una propuesta de análisis pedagógico centrado en las decisiones metodológicas, organizativas y evaluativas que las y los docentes de educación media adoptan en su ejercicio profesional cotidiano. Se parte del supuesto de que la práctica pedagógica no es un conjunto de técnicas aplicadas de forma neutral, sino una expresión situada de concepciones, intenciones y condicionamientos institucionales que merecen ser comprendidos críticamente. Este enfoque reconoce a las y los docentes como sujetos activos, cuyas prácticas se configuran en un campo de tensiones entre lo prescrito y lo posible, entre lo planificado y lo vivido.

El objetivo general del capítulo es reflexionar críticamente sobre las prácticas pedagógicas en la educación media desde una mirada situada, que reconozca los desafíos estructurales, las condiciones laborales y las opciones metodológicas que configuran el trabajo docente. Para ello, se propone una lectura estructurada de las prácticas educativas a través de seis apartados analíticos que abordan distintas dimensiones de la acción pedagógica.

En primer lugar, se examina el perfil profesional del docente, como punto de partida para comprender su formación y condiciones de desempeño. Luego, se analiza la organización de la práctica pedagógica, incluyendo aspectos como la carga docente, la modalidad de enseñanza y las áreas curriculares abordadas. En un tercer apartado, se profundiza en la planificación didáctica, con énfasis en el uso del programa de asignatura y las formas de estructuración de contenidos.

El cuarto bloque se centra en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, considerando la diversidad metodológica y su temporalización. En quinto lugar, se aborda la dimensión evaluativa, específicamente en lo relativo al uso de tareas escolares como mecanismo de refuerzo, seguimiento y retroalimentación. Finalmente, el sexto apartado propone una reflexión crítica sobre los sentidos pedagógicos que emergen de estas prácticas, reconociendo los márgenes de autonomía, creatividad y resistencia que coexisten en la experiencia docente.

Este recorrido pretende abrir un espacio de problematización pedagógica que no se limite a describir lo que hacen las y los docentes, sino que permita comprender por qué lo hacen de ese modo, con qué fines y en qué condiciones. La intención última es contribuir al fortalecimiento de una pedagogía reflexiva, contextualizada y orientada a la transformación educativa en el nivel medio.

1. Perfil profesional del docente: entre la formación y la precariedad estructural en El Salvador

Las prácticas pedagógicas no son nunca neutras. En cada elección metodológica, en cada forma de evaluación, en cada interacción con el estudiantado, se expresan sentidos más amplios sobre la educación, el conocimiento y la sociedad. Comprender las prácticas docentes desde esta dimensión implica trascender la descripción técnica para adentrarse en los horizontes éticos, epistemológicos y políticos que las configuran. En el caso de la educación media en El Salvador, este ejercicio resulta urgente, dado que el aula se ha convertido en uno de los pocos espacios de interpelación posible frente a las múltiples desigualdades que atraviesan a los y las jóvenes.

Como han señalado autores salvadoreños como Pedro Ticas (2021) y Dagoberto Marroquín (2015), enseñar no puede entenderse como la simple transmisión de contenidos, sino como un acto de mediación crítica entre el sujeto, el territorio y el conocimiento. Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica debe asumir su dimensión histórica: es en el aula donde se disputa no solo qué se aprende, sino qué tipo de ciudadanía se construye, qué voces se escuchan y qué relatos se legitiman.

En esa línea, la pedagogía latinoamericana ha reivindicado el aula como espacio de emancipación. Paulo Freire (1997) insistía en que “la educación es un acto de amor y, por tanto, un acto de valor”, pues implica el compromiso de ponerse del lado de los oprimidos y construir junto a ellos los caminos del conocimiento. Este planteamiento ha sido retomado en Centroamérica por voces como Martín-Baró (1990), quien consideraba que la educación popular debía generar una “conciencia histórica” capaz de superar el fatalismo y recuperar la dignidad de los pueblos.

En el terreno de la práctica docente salvadoreña, estos principios enfrentan múltiples obstáculos: cargas horarias excesivas, presión por cumplir programas extensos, escasa formación continua

y condiciones materiales precarias. Incluso, durante estas dificultades, emergen prácticas que resisten y reconfiguran lo posible. Docentes que problematizan los contenidos, que adaptan sus estrategias a las realidades del estudiantado, que acompañan procesos personales más allá del rendimiento académico, que tejen redes de apoyo entre colegas y que defienden el derecho a aprender con sentido.

Esas prácticas, aunque no siempre reconocidas institucionalmente, son expresiones de una pedagogía situada. Como lo plantea Torres (2009), la educación debe ser leída desde el Sur, reconociendo que nuestras escuelas no son extensiones de modelos globales, sino territorios habitados por sujetos con historia, memoria y proyectos de vida. Por ello, cualquier transformación educativa en El Salvador debe partir del reconocimiento y dignificación de la práctica docente como acto intelectual, ético y político.

El desafío entonces no es solo mejorar las técnicas de enseñanza o actualizar los programas, sino recuperar el sentido profundo de educar. Esto implica devolver a las y los docentes la posibilidad de pensar, decidir y crear, pero también exigir al Estado y a las instituciones educativas que garanticen las condiciones mínimas para que esa autonomía sea ejercida con dignidad.

En este marco, es indispensable fortalecer procesos formativos basados en el pensamiento crítico, el diálogo horizontal y la reflexión situada, promover culturas escolares colaborativas y desarrollar políticas públicas que reconozcan el rol docente no como ejecutor, sino como constructor activo del sentido educativo. Solo así la práctica pedagógica podrá dejar de ser un acto repetitivo para convertirse en una práctica liberadora, capaz de transformar no solo el aula, sino también la vida.

La profesionalización docente ha sido una meta reiterada en los discursos de política educativa en El Salvador, especialmente desde la formulación del Plan Nacional de Educación 2021-2030. Sin embargo, desde mi experiencia como investigadora y formadora de docentes, es necesario señalar que muchos de

estos esfuerzos no se han traducido en cambios sustantivos en las prácticas pedagógicas ni en el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado. Persisten condicionamientos estructurales profundos que atraviesan lo educativo, desde el modelo económico neoliberal hasta las políticas de formación docente que tienden a reproducir una lógica tecnocrática y fragmentada.

En los últimos años, se ha promovido una transición desde el “docente formador” hacia el “docente facilitador”, bajo un discurso que privilegia metodologías activas pero que, en la práctica, ha derivado muchas veces en una pedagogía superficial, carente de densidad epistemológica y alejada de los contextos reales de las escuelas. La escuela pública, especialmente en el nivel medio, ha quedado atrapada en esta tensión entre exigencias curriculares estandarizadas y realidades territoriales marcadas por desigualdades, violencia, precariedad y exclusión.

Autores como Tardif (2004) han planteado que la formación docente no debe entenderse como la simple acumulación de credenciales, sino como un proceso de construcción de saberes situado en la práctica reflexiva y el diálogo con el contexto. Coincido con esta mirada, ya que la formación inicial en nuestro país continúa caracterizándose por estructuras curriculares rígidas, escasa articulación con la investigación pedagógica, y un débil reconocimiento del saber práctico del profesorado. En muchos programas de profesorado y licenciatura, se privilegia la cobertura técnica sobre la formación crítica y contextualizada.

Además, la formación continua suele ser un requisito para procesos de evaluación o ascenso, más que un derecho profesional y una vía de transformación pedagógica. Fischman y Stromquist (2020) advierten sobre los riesgos de esta lógica evaluativa centrada en estándares, que invisibiliza las condiciones estructurales de la enseñanza. En el caso salvadoreño, esta situación se refleja en programas de formación virtuales o modulares, con escaso acompañamiento pedagógico y baja pertinencia frente a las necesidades reales del aula.

En este contexto, debe revisarse críticamente si la más reciente reforma educativa responde efectivamente a las necesidades actuales. Es urgente que el enfoque educativo se reoriente hacia los sujetos: niños, niñas y adolescentes que no solo tienen derecho a aprender, sino a hacerlo en condiciones que les permitan desarrollarse integralmente, alcanzar la felicidad y prepararse para insertarse de forma digna en la sociedad y el mundo laboral. Como afirma Tonucci (2009), “la escuela debe organizarse a partir del punto de vista de los niños y no desde las necesidades de los adultos, ni mucho menos desde las exigencias del mercado”. Esto implica, sin lugar a duda, una mayor inversión en recursos materiales, tecnológicos, humanos y pedagógicos que posibiliten una educación centrada en las personas, sus derechos y sus contextos.

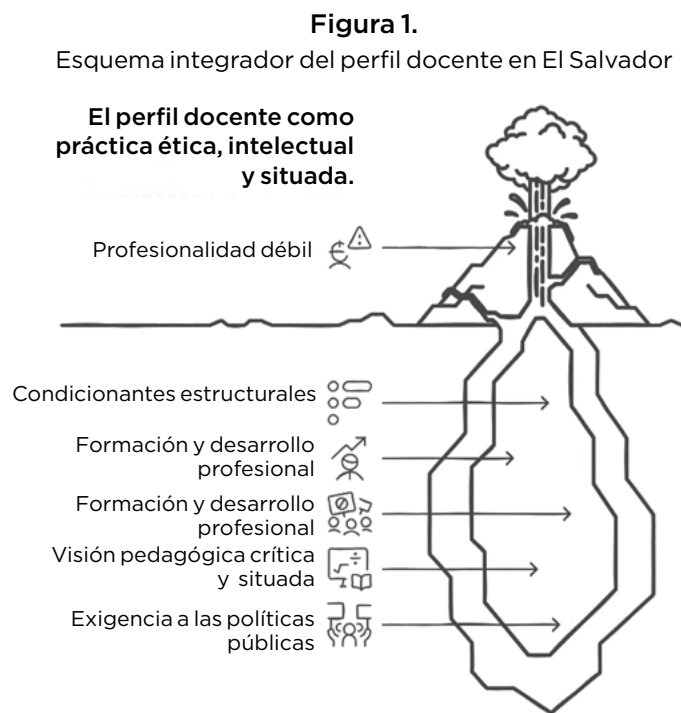
También es necesario cuestionar la ausencia de mecanismos rigurosos para seleccionar a quienes ingresan a formarse como docentes. La profesionalización no depende exclusivamente de la obtención de títulos de posgrado —aunque estos pueden aportar significativamente—, sino de procesos de selección exigentes, acompañamiento ético y pedagógico continuo, y un sistema que valore la docencia como un ejercicio intelectual, crítico y transformador. Como advierte Contreras (2010), exigir compromiso sin brindar las condiciones institucionales mínimas conduce a una “profesionalidad débil”.

En efecto, los datos del MINED (2023) muestran que más del 60 % del profesorado de educación media atiende entre cuatro y seis grupos de estudiantes, con más de 30 alumnos por sección. A ello se suma la sobrecarga administrativa, la multiplicidad de funciones y una remuneración que no se corresponde con el nivel de exigencia profesional. Esta realidad configura un campo docente tensionado por la precariedad y el compromiso, por la vocación y la desigualdad.

Repensar el perfil profesional docente en El Salvador exige ir más allá de las reformas discursivas. Supone construir políticas públicas que garanticen condiciones dignas para enseñar, un

currículo coherente con la realidad social y un modelo de desarrollo profesional continuo, colaborativo y situado en el que se reconozca al docente como actor fundamental para una educación liberadora.

En síntesis, repensar el perfil profesional docente en El Salvador implica comprenderlo como una práctica situada, atravesada por tensiones estructurales, disputas epistemológicas y horizontes ético-políticos. No se trata únicamente de actualizar técnicas o adquirir títulos, sino de dignificar el acto de enseñar como una labor intelectual, reflexiva y transformadora. Este proceso requiere políticas públicas coherentes, condiciones laborales dignas y una apuesta decidida por la formación crítica del magisterio. La **Figura 1** sintetiza, de manera integradora y no lineal, los principales ejes que configuran esta perspectiva compleja del perfil docente.



Fuente: Elaboración propia, a partir de una lectura crítica del perfil docente en El Salvador.

2. Organización de la práctica pedagógica: entre la carga estructural y la fragmentación del quehacer docente

La organización de la práctica pedagógica en la educación media salvadoreña se configura en un entramado institucional donde convergen decisiones administrativas, normativas curriculares y condiciones estructurales que influyen de manera significativa en las dinámicas del aula. Si bien los docentes disponen de márgenes para ejercer su autonomía pedagógica, estos se ven frecuentemente condicionados por factores como la distribución de grupos, la cantidad de estudiantes por aula, la asignación de asignaturas múltiples y la rigidez horaria. En conjunto, estos elementos delimitan las posibilidades de implementar propuestas didácticas profundas, contextualizadas y sostenidas.

En muchos centros escolares, especialmente aquellos con menor acceso a recursos y con cobertura ampliada, los esquemas organizativos privilegian la eficiencia operativa por encima de criterios pedagógicos. Como consecuencia, es frecuente que un mismo docente atienda varios niveles, con tiempos reducidos de planificación y sin espacios sistemáticos para el trabajo colegiado. Esto da lugar a prácticas pedagógicas marcadas por la fragmentación, la repetición y la carga laboral, factores que inciden directamente en la calidad del proceso formativo.

Desde una perspectiva crítica, Giroux (1986) ha señalado que la escuela constituye un espacio de disputa por el sentido de la educación, en el cual se reflejan las tensiones entre reproducción y transformación social. En este contexto, la organización de la práctica pedagógica no debe entenderse como una cuestión meramente técnica o neutra, sino como expresión de decisiones que inciden en los modelos de enseñanza, en el uso del tiempo escolar y en el ejercicio del rol docente. Cuando las asignaciones se extienden más allá del área de formación del profesorado o se concentra una alta carga horaria en condiciones precarias, la posibilidad de ejercer una docencia crítica se ve notablemente reducida.

Una manifestación concreta de esta sobrecarga institucional se observa cuando figuras de gestión como directores y subdirectores deben asumir, además de sus funciones administrativas, grupos de clase regulares. Esta situación, si bien responde a necesidades operativas y a limitaciones en la asignación de personal, evidencia la insuficiencia estructural para garantizar condiciones laborales adecuadas que permitan el pleno ejercicio del liderazgo pedagógico en las escuelas.

De igual forma, la tendencia a asignar múltiples asignaturas a un mismo docente bajo criterios de “optimización de recursos” no necesariamente favorece la integración curricular. Por el contrario, puede acentuar la dispersión y dificultar la construcción de propuestas pedagógicas profundas. Apple (2002) advierte que este tipo de medidas administrativas, presentadas como soluciones técnicas, tienden a reproducir desigualdades estructurales, afectando especialmente a los centros educativos con menores niveles de financiamiento y cobertura.

Otra dimensión que incide en la fragmentación del quehacer docente es la inestabilidad del tiempo pedagógico. Aunque los marcos curriculares establecen bloques horarios definidos, en la práctica las jornadas se ven interrumpidas por cambios frecuentes, actividades extracurriculares no planificadas y reajustes institucionales. Esta discontinuidad limita la implementación sostenida de metodologías participativas o activas, las cuales requieren estabilidad y continuidad para desplegar su potencial formativo.

A esto se suma la limitada articulación entre áreas del conocimiento y la escasez de espacios para la planificación interdisciplinaria. En muchas instituciones, el trabajo docente se desarrolla de forma individual, sin condiciones que favorezcan la colaboración profesional ni la construcción colectiva de propuestas. Como lo plantea Pérez Gómez (1992), superar el modelo fragmentado de la docencia implica promover estructuras colegiadas que reconozcan el carácter cooperativo, reflexivo y situado del saber pedagógico.

En este marco, analizar la organización de la práctica pedagógica en El Salvador exige ir más allá del registro numérico de estudiantes o asignaturas impartidas. Supone comprender cómo las condiciones institucionales modelan las formas de enseñar, evaluar, planificar y acompañar los aprendizajes. Cualquier esfuerzo de transformación educativa que aspire a mejorar la calidad debe atender, de forma prioritaria, las condiciones organizativas del trabajo escolar, entendiendo que la dignificación del ejercicio docente es también una condición necesaria para la justicia educativa.

3. Planificación didáctica: entre el currículo prescrito y la mediación pedagógica

La planificación didáctica constituye una dimensión esencial del quehacer docente, en tanto articula los fines educativos con las condiciones reales del aula, las características del estudiantado y las decisiones pedagógicas que configuran el proceso de enseñanza. Planificar no significa trasladar de manera automática el currículo oficial a la práctica cotidiana, sino interpretarlo, adaptarlo y resignificarlo a partir de las necesidades concretas de los sujetos que participan del hecho educativo.

En este sentido, siempre he considerado que planificar implica mucho más que cumplir un formato. Es un ejercicio de mediación pedagógica que revela el modo en que el o la docente concibe su rol, su relación con el conocimiento y su compromiso con el aprendizaje. Esta mirada exige reconocer que el currículo no es una estructura neutra ni cerrada, sino una construcción política e ideológica que debe ser problematizada desde la práctica, con sentido crítico y capacidad de transformación. Comparto, en ese marco, la idea de Dussel (2006), quien afirma que el currículo debe ser comprendido como una herramienta que organiza el poder y el conocimiento, y no como una lista neutral de contenidos. Esta perspectiva invita a ejercer una lectura activa del currículo, capaz de abrir posibilidades y no de cerrarlas.

El diseño curricular vigente en educación media salvadoreña se estructura en torno a competencias, indicadores de logro y unidades temáticas predefinidas. Si bien busca establecer referentes comunes, su aplicación efectiva depende de múltiples factores: la claridad de los documentos, la pertinencia de los contenidos, la disponibilidad de recursos y, sobre todo, el grado de apropiación pedagógica por parte del profesorado. En muchos casos, esta apropiación se ve limitada por la rigidez del formato, la falta de acompañamiento y una presión institucional centrada en el cumplimiento formal de los programas.

Una tensión particularmente preocupante —y que merece visibilizarse— ocurre cuando el acto de planificar se reduce a un requisito formal, medido en función de la cantidad de semanas planificadas más que en la calidad pedagógica de lo que se propone. En muchos centros educativos se espera que el docente entregue su planificación completa desde el inicio del ciclo escolar, incluso antes de conocer a su grupo, sus trayectorias, intereses o necesidades. Esta lógica, centrada en el cumplimiento y no en la comprensión, desvirtúa el carácter reflexivo de la planificación, y transforma un proceso esencial para la mediación pedagógica en una tarea de archivo, desconectada del aula y de los sujetos que la habitan.

Desde mi perspectiva, este fenómeno responde a una tendencia de racionalización burocrática del trabajo docente, donde se privilegia el control de evidencias administrativas por encima del acompañamiento pedagógico real. No es extraño, en este contexto, que muchas planificaciones se conviertan en formularios prediseñados, replicados mecánicamente o copiados de ciclos anteriores, sin un análisis situado de los contextos escolares. Esta práctica, lejos de fortalecer la calidad educativa, empobrece el ejercicio profesional y desincentiva el pensamiento crítico del profesorado.

Considero que la planificación no puede reducirse a un procedimiento técnico ni a un requisito administrativo. Coincido

con Freire (1997) en que enseñar es un acto profundamente ético, y que planificar es parte de ese compromiso. Por ello, debe asumirse como un proceso en el que el pensamiento pedagógico se expresa de forma creativa, situada y transformadora. En esa misma línea, Bolívar (2005) plantea que recuperar la dimensión intelectual del trabajo docente implica volver a reconocer al profesorado como sujeto que piensa, decide, crea y problematiza su práctica. Esta idea me resulta particularmente pertinente en contextos como el salvadoreño, donde muchas veces se relega la planificación a un ejercicio mecánico, desconectado de la realidad del aula.

También me identifico con la propuesta de Zemelman, Perla y Berrios (2012), quienes defienden una planificación como anticipación estratégica, orientada a construir escenarios pedagógicos con sentido. Desde esta perspectiva, el docente no planifica para cumplir, sino para imaginar, proyectar y decidir con base en el conocimiento de sus estudiantes, su contexto y su proyecto educativo. Esta mirada otorga centralidad a la autonomía profesional y a la capacidad de actuar con criterio frente a la complejidad de la enseñanza.

Una de las tensiones más comunes es la brecha entre lo planificado y lo que realmente ocurre en el aula. Factores como la diversidad del grupo, la inestabilidad horaria, la falta de materiales o la aparición de situaciones no previstas requieren de una actitud flexible frente al plan. Por ello, la planificación debe concebirse como un proceso abierto y revisable, más que como un producto terminado. En este marco, el acompañamiento pedagógico institucional cobra especial relevancia, ya que brinda condiciones para fortalecer la capacidad reflexiva y favorecer el desarrollo profesional continuo.

Planificar desde una perspectiva crítica no consiste en replicar estructuras predefinidas, sino en construir propuestas que hagan sentido en la vida del estudiantado. Esto exige una lectura profunda del currículo oficial, pero también la posibilidad de hacerlo dialogar con la cultura escolar, el entorno social y las expectativas de los

sujetos que aprenden. En última instancia, se trata de enseñar con sentido, desde una ética pedagógica comprometida con la transformación y la justicia educativa.

4. Estrategias metodológicas: entre el ritual técnico y la mediación crítica del conocimiento

Las estrategias metodológicas empleadas por el profesorado constituyen un componente decisivo en la construcción del acto educativo. Sin embargo, estas estrategias no pueden ser comprendidas como simples procedimientos técnicos o repertorios operativos. Por el contrario, toda estrategia metodológica expresa una determinada concepción de enseñanza, aprendizaje, conocimiento y sujeto. En este sentido, las metodologías docentes son prácticas socialmente situadas que no solo responden a la formación y experiencia del docente, sino también a las estructuras institucionales, normativas curriculares y dinámicas socioculturales del entorno escolar.

En diversos contextos escolares, las metodologías prevalecientes continúan fuertemente marcadas por la lógica de la transmisión vertical del conocimiento, sostenida en la exposición del docente, la reproducción memorística de contenidos y una evaluación centrada en la recuperación literal de información. Esta persistencia de modelos tradicionales está relacionada con factores estructurales: baja formación didáctica en la formación inicial, escaso acompañamiento pedagógico institucional, marcos curriculares rígidos y sobrecarga laboral del profesorado. No obstante, esta situación no debe atribuirse a una supuesta “resistencia al cambio” por parte del docente, sino a una racionalidad reproductiva impuesta desde modelos educativos normalizados por la cultura evaluativa y la estandarización (Apple, 2002; Tedesco, 2014).

Desde una mirada crítica, Freire (1997) advertía que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su producción, en diálogo con el contexto del estudiante. En esta

perspectiva, la estrategia metodológica se transforma en un ejercicio de mediación crítica entre los saberes disciplinares y la experiencia vivida del estudiantado. Así, la lectura, la escritura, el análisis de textos, la discusión colectiva, el uso de recursos audiovisuales o digitales dejan de ser técnicas neutras y adquieren sentido en función de la intencionalidad pedagógica que las orienta.

Esta mediación crítica ha sido retomada en el ámbito nacional por el investigador Pedro Ticas (2021), a través de su propuesta del método de la observancia epistémica, un enfoque metodológico que plantea que toda estrategia debe diseñarse a partir de una observación profunda del territorio, de los procesos históricos y culturales que atraviesan al sujeto que aprende. Este método propone superar el enfoque conductista-instrumental dominante y reubicar al docente como mediador que organiza, interpreta y reconfigura el conocimiento a partir de referentes situados. Para Ticas, “enseñar requiere comprender el sentido epistémico de los saberes desde el lugar en el que se producen y no desde donde se imponen” (2021, p. 58).

Este planteamiento se articula con lo que Pérez Gómez (2006) denomina una “pedagogía del pensamiento reflexivo”, una forma de enseñar que privilegia la problematización, la indagación, la construcción cooperativa del conocimiento y la autonomía cognitiva. Bajo esta perspectiva, la estrategia metodológica no se define por el recurso utilizado, sino por su capacidad para generar procesos de comprensión profunda, transformación personal y conciencia crítica.

Sin embargo, una de las brechas más preocupantes en el ámbito metodológico es la distancia entre lo que se enseña, cómo se enseña y lo que realmente se necesita para desenvolverse en la vida cotidiana y en el mundo laboral. La escuela, en muchos casos, continúa funcionando bajo una lógica de enciclopedismo abstracto, desconectado de las realidades complejas que vive la juventud actual. En contextos marcados por altos niveles de desigualdad, riesgos ambientales, crisis climática o inestabilidad

sociopolítica, resulta urgente que la formación escolar prepare a los estudiantes no solo para aprobar exámenes, sino para comprender y transformar su entorno.

Asimismo, en un mundo atravesado por la digitalización, la inteligencia artificial y los flujos globales de información, se requiere también una alfabetización tecnológica crítica. No basta con que el estudiantado se familiarice con el uso instrumental de dispositivos o plataformas; se necesita formar ciudadanos capaces de dominar lenguajes tecnológicos, discernir entre fuentes de información, producir conocimiento y participar activamente en la construcción de una sociedad más equitativa, justa y sostenible.

En esta reflexión, también es necesario recuperar el valor pedagógico de la palabra del docente. El giro hacia metodologías participativas ha sido fundamental para democratizar el aula y empoderar al estudiantado, pero ha derivado en ocasiones en una interpretación extrema del constructivismo, donde se espera que los estudiantes lo hagan todo mientras el profesor se limita a observar. Esta concepción distorsiona el rol docente, que sigue siendo insustituible como guía epistémico, intérprete del conocimiento y constructor de sentido. La clase magistral, lejos de ser un vestigio del pasado, puede y debe resignificarse como un espacio donde el pensamiento se articula, se problematiza y se proyecta con profundidad. Enseñar también implica hablar, argumentar, narrar, explicar y emocionar con el conocimiento.

Por tanto, hablar de estrategias metodológicas implica repensarlas como decisiones pedagógicas que deben superar la lógica de cumplimiento del programa para orientarse hacia la construcción situada del conocimiento. Esto requiere, entre otras condiciones: formación docente constante centrada en la praxis crítica, espacios institucionales para la reflexión metodológica, acceso a recursos diversificados y pertinentes, y un currículo abierto a la innovación pedagógica. De no producirse estos cambios, las estrategias seguirán reducidas a un ritual técnico que cumple con las formas, pero no transforma el fondo.

5. Evaluación y tareas escolares: entre la reproducción mecánica y el sentido formativo

La evaluación del aprendizaje ha sido una de las prácticas más normalizadas, pero menos cuestionadas dentro del ejercicio docente. En muchas escuelas, continúa dominando una visión técnica y cuantitativa que reduce la evaluación a la asignación de notas, la acumulación de tareas y la aplicación de pruebas, en lugar de asumirla como un proceso ético, reflexivo y formativo. Desde mi experiencia, constato que aún persiste una cultura evaluativa que privilegia el control por sobre el acompañamiento, lo cual empobrece el sentido pedagógico del acto de evaluar.

Evaluar no es simplemente calificar. Tal como lo han argumentado Santos Guerra (2003) y Díaz Barriga (2006), la evaluación implica decisiones sobre lo que se valora y cómo se valora, y debe orientarse a comprender los procesos de aprendizaje, identificar obstáculos, retroalimentar estrategias metodológicas y acompañar el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales. Esta visión implica trascender la lógica de verificación para situar la evaluación como un acto profundamente humano y ético, vinculado al derecho a aprender en condiciones significativas.

En el trabajo diario, observo cómo las tareas escolares continúan siendo utilizadas como evidencia principal del proceso evaluativo. Sin embargo, muchas veces se asignan de forma fragmentada, desvinculadas de los intereses del estudiantado, con una finalidad más administrativa que pedagógica. Se privilegia la cantidad de actividades sobre su profundidad, sin considerar si estas movilizan procesos de análisis, indagación o construcción colectiva del conocimiento. Cuando las tareas se convierten en ejercicios mecánicos, descontextualizados y sin propósito formativo claro, terminan vaciando de sentido la experiencia de aprender.

En esta línea, Pedro Ticas (2021) plantea que tanto la evaluación como las tareas deben vincularse con un “proyecto cognitivo situado”, es decir, deben surgir desde el entorno vital del estudiantado, atender a su experiencia concreta, y promover su

participación en la construcción del saber. Desde la perspectiva de la observancia epistémica, evaluar es también un acto de lectura crítica del contexto, donde la tarea no es un castigo o una prueba, sino una oportunidad para pensar el mundo y posicionarse en él como sujeto activo.

Estas ideas dialogan profundamente con la pedagogía de la autonomía propuesta por Freire (1997), quien advertía que toda práctica educativa que no parta de la realidad del educando se vuelve domesticadora. Evaluar, en este marco, no puede reducirse a premiar aciertos ni a penalizar errores, sino que debe abrir espacios para la duda, la retroalimentación dialógica y la transformación personal. El error, lejos de ser motivo de castigo, debe resignificarse como posibilidad de aprendizaje, como momento clave para comprender el camino recorrido y ajustar las estrategias de enseñanza.

Lamentablemente, en muchos espacios escolares predomina aún una evaluación de corte sumativo, que se aplica al final del proceso con fines clasificatorios. Este tipo de prácticas limita la reflexión pedagógica y reduce al estudiante a un receptor pasivo de juicios, sin posibilidades reales de intervenir sobre su propio proceso de aprendizaje. La evaluación formativa, en cambio, permite acompañar, ajustar, retroalimentar y co-construir el saber desde un enfoque más dialógico y participativo. Sin embargo, esta mirada sigue siendo marginal en muchos contextos, desplazada por exigencias de informes, registros y controles.

Por todo ello, resignificar la evaluación y las tareas escolares no es solo un desafío metodológico, sino un imperativo pedagógico. Se trata de recuperar el sentido formativo de estas prácticas, devolviéndoles su potencial emancipador. Las tareas deben diseñarse como oportunidades para investigar, pensar críticamente, aplicar conocimientos y conectarse con la realidad. La evaluación, por su parte, debe convertirse en una práctica consciente, situada y coherente con una pedagogía crítica. Esto requiere, sin duda, una transformación cultural en las instituciones educativas, formación docente continua en evaluación auténtica, y condiciones que valoren el tiempo pedagógico como espacio para la reflexión y la mejora.

6. Incorporación de hallazgos estadísticos al análisis pedagógico

Los hallazgos estadísticos obtenidos a partir del cuestionario aplicado a docentes de educación media constituyen un insumo clave para comprender las tensiones entre el discurso pedagógico institucional y la práctica concreta que ocurre en el aula. Lejos de ofrecer una mirada externa, los datos empíricos fortalecen el análisis crítico desarrollado en los apartados anteriores, al poner en evidencia patrones persistentes que configuran el campo de la docencia como un espacio donde se entrecruzan intencionalidades pedagógicas, condicionantes estructurales y decisiones cotidianas.

Uno de los hallazgos más significativos se relaciona con la planificación didáctica. Aunque el 63.4 % del profesorado afirma planificar semanalmente y un 23.3 % lo hace mensualmente, el análisis de los documentos de planificación revela que el 85.7 % replica el formato oficial sin mayores adaptaciones contextuales. Esto refuerza la idea de que la planificación se asume en muchos casos como una exigencia formal, más vinculada al cumplimiento institucional que al diseño consciente de experiencias de aprendizaje. En este punto, se constata lo abordado en el análisis teórico: mientras no se reconozca al docente como sujeto epistémico con capacidad de interpretación, la planificación seguirá siendo un acto burocrático, no pedagógico.

En cuanto a las estrategias metodológicas, los datos muestran que en el 78.4 % de las clases observadas prevalece la exposición oral como técnica central, con mínima participación del estudiantado en más del 65 % de los casos. Solo un 14.6 % de las sesiones incluyeron metodologías que promovieran el trabajo colaborativo o el pensamiento crítico. Este dato dialoga directamente con lo desarrollado en el apartado dedicado a la metodología: la racionalidad técnico-reproductiva sigue hegemonizando la práctica docente, reduciendo el acto de enseñar a una transmisión vertical del conocimiento. Aun cuando existen docentes comprometidos con enfoques alternativos, su accionar se ve restringido por las

condiciones institucionales y culturales que aún privilegian el control y la estandarización por encima del pensamiento reflexivo.

Respecto a la evaluación, el 74.2 % del profesorado reporta utilizar predominantemente pruebas objetivas y tareas que requieren respuestas literales. Solo un 8.1 % incorpora criterios vinculados a la creatividad, la argumentación o la resolución de problemas. En paralelo, se encontró que el 69.7 % de las tareas escolares analizadas se enmarcan en una lógica repetitiva, mecánica y descontextualizada. Esta tendencia confirma que la cultura evaluativa sigue centrada en el producto más que en el proceso, en la calificación más que en la comprensión. Lejos de habilitar el desarrollo cognitivo y ético del estudiantado, muchas de estas prácticas refuerzan una pedagogía de la repetición, donde se penaliza el error y se invisibiliza la diversidad de formas de aprender.

A este panorama se suma la presión institucional percibida por parte del profesorado. Un 58.9 % declara sentirse limitado por las exigencias de cumplimiento programático, lo cual reduce su margen para innovar, adaptar o transformar las estrategias didácticas. Además, un 41.2 % identifica como principal obstáculo en el aprendizaje del estudiantado la baja motivación y la escasa comprensión lectora. Estos elementos permiten establecer un vínculo claro entre las condiciones laborales del docente, las demandas institucionales y el tipo de prácticas pedagógicas que se despliegan en el aula. Como se argumentó en el apartado teórico sobre el perfil profesional, sin un entorno que reconozca la autonomía pedagógica como un valor, las propuestas innovadoras seguirán dependiendo de esfuerzos individuales aislados.

En conjunto, estos hallazgos no solo confirman lo desarrollado conceptualmente, sino que permiten articular una lectura pedagógica situada de la realidad docente. El problema no radica exclusivamente en las decisiones metodológicas del profesorado, sino en un entramado estructural que condiciona el sentido mismo del acto de enseñar. Planificar, enseñar y evaluar no pueden reducirse a acciones técnicas desprovistas de contexto. Por el

contrario, requieren entenderse como expresiones de una práctica social compleja, en la que intervienen la historia profesional del docente, las políticas educativas, las culturas escolares y las condiciones materiales de trabajo. Reconocer esta complejidad es el primer paso para pensar transformaciones posibles, no desde la exigencia externa, sino desde la recuperación del sentido pedagógico como acto ético, intelectual y político.

Tabla 1

Síntesis de hallazgos estadísticos vinculados a la práctica pedagógica

Dimensión pedagógica	Indicadores cuantitativos relevantes	Implicaciones analíticas
Planificación didáctica	- 63.4 % planifica semanalmente - 23.3 % planifica mensualmente - 85.7 % replica formato oficial	La planificación se concibe como requisito formal, sin contextualización. Se requiere fortalecer la autonomía docente.
Estrategias metodológicas	- 78.4 % clases con exposición oral dominante - > 65 % baja participación estudiantil - 14.6 % uso de métodos activos	Predominio de enfoques tradicionales. Se constata debilidad en la mediación crítica y escasa innovación pedagógica.
Evaluación y tareas	- 74.2 % usa pruebas objetivas y tareas de respuesta literal - 8.1 % promueve creatividad o análisis - 69.7 % tareas mecánicas	Evaluación centrada en producto, no en procesos. Las tareas refuerzan la memorización más que el pensamiento crítico.

Condiciones institucionales	- 58.9 % siente presión institucional por cumplir programación - 41.2 % reporta baja motivación estudiantil	Las condiciones estructurales limitan la capacidad de innovación docente. Se requiere mayor reconocimiento institucional.
------------------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia con base en resultados de encuesta y observación directa (2025).

CAPÍTULO V

TECNOLOGÍA Y TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA EN EL SALVADOR: ENTRE LA BRECHA Y LA ESPERANZA

Naún Oseas Onofre ■

Un camino irreversible hacia lo digital

La tecnología ha dejado de ser una opción. Es una realidad que estructura la manera en que vivimos, trabajamos, nos comunicamos y, por supuesto, enseñamos y aprendemos. En lo personal, no concibo ya una educación contemporánea que no dialogue, de una forma u otra, con lo digital. Pero ese diálogo no es automático ni inocente. Requiere conciencia, pedagogía y visión crítica.

Desde mis años en las aulas, primero como docente y luego como investigador, he observado con atención y a veces con preocupación cómo se ha ido incorporando la tecnología en nuestro sistema educativo salvadoreño. He visto momentos de esperanza, proyectos innovadores, jóvenes que descubren nuevas posibilidades gracias a una computadora o una conexión. Pero también he sido testigo de las desigualdades profundas que se esconden detrás del discurso de la “digitalización educativa”.

Este capítulo no pretende hacer una apología tecnológica, ni mucho menos. Tampoco es una crítica desde el pesimismo. Es una invitación a pensar con seriedad, desde nuestras realidades concretas, lo que implica integrar la tecnología en la educación salvadoreña. A reconocer los avances, pero también a mirar de frente los desafíos y a imaginar, con responsabilidad, una agenda de transformación educativa que no deje a nadie atrás.

Entre el mito del progreso y la promesa educativa

Uno de los grandes riesgos al hablar de tecnología es caer en la fascinación. El discurso del progreso suele presentar la innovación tecnológica como una pócima secreta, como si cada nueva herramienta viniera con una garantía de mejora automática. Pero la experiencia nos demuestra que no es así. Como bien dice Mark Warschauer (2004), la tecnología no transforma la educación por sí sola; su impacto depende del uso que se le dé, del contexto en que se inserte y, sobre todo, del proyecto pedagógico que la sustente.

En El Salvador, muchas veces hemos adoptado tecnología en la educación desde una lógica instrumental. Es decir, como si bastara con introducir dispositivos o plataformas para mejorar automáticamente los aprendizajes. Pero enseñar con tecnología es mucho más que saber usar un software. Implica repensar la enseñanza, los roles docentes, las formas de evaluar, los tiempos escolares e, incluso, el sentido mismo del aprendizaje.

Lo que necesitamos, entonces, no es una educación tecnológica, sino una tecnología educativa. Es decir, una tecnología al servicio de una pedagogía que tenga como horizonte la equidad, la participación y la formación integral de las personas.

La brecha digital: una realidad que no podemos ignorar

Un país, muchos accesos

Cuando hablamos de digitalización en El Salvador, muchas veces partimos de supuestos que no se sostienen. Uno de ellos es pensar que todos los estudiantes y docentes tienen acceso a internet o a dispositivos. En mis recorridos por escuelas rurales y urbanas, he constatado lo contrario. Existen realidades muy distintas que coexisten dentro del mismo país.

Según datos del PNUD (2023), mientras en zonas urbanas el acceso a internet supera el 80 %, en muchas comunidades rurales apenas alcanza al 45 % de los hogares. Y eso sin contar la calidad del acceso: muchas veces la señal es inestable, cara o insuficiente para actividades educativas.

En más de una ocasión he escuchado a docentes contar cómo comparten sus datos móviles con los estudiantes, o cómo improvisan recursos didácticos con lo poco que tienen. Y he visto estudiantes caminar largos trayectos para enviar una tarea o descargar una guía. Esas historias no suelen aparecer en los informes institucionales, pero son el día a día de miles de familias salvadoreñas.

No solo es acceso, es también uso, sentido y resultado

Además, la brecha digital no se limita al acceso. Como bien explica Van Dijk (2006), hay al menos cuatro niveles en esta problemática: el acceso material, las competencias digitales, el uso significativo y los resultados alcanzados. En otras palabras: no basta con tener un dispositivo si no se sabe usar bien, si no se emplea con un propósito formativo, o si no se traduce en aprendizajes relevantes.

Muchas políticas públicas se han enfocado exclusivamente en el primer nivel: entregar computadoras, instalar redes o distribuir plataformas. Pero sin formación docente, sin acompañamiento pedagógico y sin considerar las realidades de cada comunidad, esas inversiones corren el riesgo de convertirse en herramientas subutilizadas o abandonadas.

Iniciativas del Estado: avances reales, retos pendientes

Hay que reconocer que en los últimos años ha habido esfuerzos importantes desde el Ministerio de Educación y otras instituciones. La entrega masiva de computadoras portátiles con acceso a internet satelital, por ejemplo, ha representado una ventana de

oportunidad para muchos estudiantes que antes no contaban con ningún dispositivo.

También han surgido programas de formación docente en herramientas digitales, así como iniciativas en alianza con organismos como la Fundación para la Educación Integral Salvadoreña (FEDISAL), que han introducido el pensamiento computacional en centros educativos seleccionados.

Pero estos avances, aunque valiosos, necesitan consolidarse. Hace falta mayor articulación entre actores, una visión más sistémica y políticas de largo plazo que garanticen la sostenibilidad de los procesos. No se trata de llevar tecnología por llevarla, sino de construir una cultura digital educativa basada en el acompañamiento, la evaluación pedagógica y la pertinencia territorial.

Tecnología y pedagogía: un diálogo necesario

Aprender de manera activa con apoyo de las TIC

Desde una mirada constructivista, las tecnologías digitales ofrecen oportunidades únicas para enriquecer el aprendizaje. Herramientas interactivas, videos, simulaciones, plataformas de colaboración y redes sociales pueden ser aliadas poderosas del pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía estudiantil.

Sarmiento Bolívar (2019) lo plantea con claridad: las TIC, bien utilizadas, no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que potencian formas complejas de razonamiento y de acción.

Aprendizaje basado en proyectos: tecnología al servicio del sentido

En mi práctica docente he comprobado cómo el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) mediado por tecnología genera un cambio real en la motivación de los estudiantes. Cuando

los jóvenes investigan, diseñan y proponen soluciones a problemas reales usando plataformas digitales. Entonces, el aprendizaje cobra sentido, se vuelve relevante, se conecta con la vida.

Tecnología digital y el aprendizaje

Como se menciona en el libro *Tecnología digital y cultura educativa* (Onofre, 2023), hablar de tecnología es hablar también del ser humano. De ahí que el principal desafío tanto tecnológico como pedagógico sea la humanización de los escenarios digitales de aprendizaje. Desde que existe, ha elaborado e inventado todo tipo de instrumentos, ha desarrollado destrezas, conocimientos que han permitido moldear su entorno para resolver, en primer lugar, sus necesidades y posteriormente, en una segunda fase, atender su curiosidad, ofrecer alternativas a la satisfacción de esas mismas necesidades, considerar nuevos problemas o abrir nuevas perspectivas.

En cada época histórica la tecnología ha estado presente, introduciendo técnicas nuevas e innovadoras para cada momento que bien han facilitado alguna tarea, han aportado un avance en determinados modos de trabajar, producir o relacionarse; bien han supuesto una transformación radical para la humanidad posibilitando, de este modo, un cambio de era.

La realidad es que todo esto está modificando nuestra forma de pensar, de comunicarnos, de convivir, en definitiva, de vivir al incorporar esta tecnología como parte esencial de interacción del ser humano. El resultado para el ámbito pedagógico es que cada individuo podrá adoptar un rol activo de usuario y, paralelamente, productor. Es lo que se denomina prosumidor, que en el contexto educativo va más allá del dominio de lo informático en su concepto más instrumental. Se trata de algo que está generando un cambio radical en el modo de entender la educación y su diseño.

Pensamiento computacional: más que programar, es aprender a pensar

El pensamiento computacional no se limita al acto de programar; se trata de una forma de abordar los problemas que implica analizar, descomponer, abstraer y diseñar soluciones lógicas y sistemáticas. Según Wing (2006), el pensamiento computacional es “una habilidad fundamental para todos, no solo para los científicos de la computación”, ya que promueve el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad.

Lo más relevante es que estas habilidades pueden cultivarse desde edades tempranas, incluso sin recurrir a computadoras sofisticadas, mediante actividades lúdicas, analógicas o desafíos de lógica. Esta capacidad transversal no solo prepara a los estudiantes para desenvolverse en entornos tecnológicos, sino que fortalece su capacidad de razonamiento en diversas disciplinas.

En el contexto salvadoreño, el pensamiento computacional representa una oportunidad valiosa para fomentar una educación integral que forme ciudadanos capaces de adaptarse a un entorno global cambiante, donde lo digital y lo automatizado están cada vez más presentes en todas las profesiones y sectores productivos. Incluir este enfoque en los procesos formativos desde etapas tempranas puede contribuir significativamente al desarrollo de competencias del siglo XXI, necesarias para la innovación, la empleabilidad y la ciudadanía digital.

Una mirada filosófica: ¿para qué y para quién la tecnología?

Tecnología con conciencia: una educación para la liberación

Inspirado por la pedagogía de Paulo Freire, creo firmemente que la tecnología debe estar al servicio de una educación crítica y transformadora. No puede ser una imposición vertical ni un simple

cumplimiento de estándares internacionales. Tiene que dialogar con la realidad del estudiante, con sus necesidades, sus contextos y sus sueños.

Freire (1970) sostenía que la educación no debe ser un acto de “depósito” de contenidos, sino un proceso de concientización que libere al ser humano mediante el pensamiento crítico y el diálogo. En este sentido, incorporar tecnología en los procesos educativos debe ir más allá del acceso o del uso técnico: debe contribuir a la formación de sujetos activos, capaces de comprender su mundo, cuestionarlo y transformarlo.

Desde esta mirada, la tecnología no es neutra ni universal. Adquiere sentido en la medida en que se relaciona con los contextos culturales, sociales y económicos de quienes la utilizan. Por tanto, una educación verdaderamente liberadora debe integrar la tecnología con conciencia, compromiso y propósito social.

Contra la ilusión tecnológica

Autores como Neil Postman y Byung-Chul Han nos recuerdan que no todo lo nuevo es mejor, ni todo lo digital es liberador. La hiperconexión, lejos de representar siempre un avance, puede generar ansiedad, distracción constante y pérdida de la capacidad reflexiva. En lugar de promover un uso acrítico de la tecnología, debemos formar estudiantes capaces de usarla con criterio, con límites y con propósito, comprendiendo sus impactos tanto positivos como negativos.

Han (2014) señala que la sociedad digital tiende a transformar la libertad en una exigencia de rendimiento constante, lo que produce fatiga, aislamiento y una forma de violencia que opera bajo la apariencia de libertad. En este contexto, la tecnología puede convertirse en un instrumento de control sutil más que de emancipación, si no se media con una mirada crítica y ética.

Educar para la tecnología, entonces, no debe ser sinónimo de adaptarse pasivamente a las tendencias del mercado, sino de

cultivar una conciencia digital que permita decidir cuándo, cómo y para qué usar las herramientas disponibles. Se trata de humanizar la tecnología, no de tecnificar la educación.

Formación docente: la clave que abre o cierra la puerta

Sin docentes preparados, ninguna política educativa digital tendrá impacto real. La formación docente es, en mi experiencia, la piedra angular de todo proceso de integración tecnológica. Pero esa formación no puede reducirse a manuales, tutoriales técnicos o talleres aislados. Debe ser un proceso continuo, situado en el contexto particular de cada escuela, reflexivo y, sobre todo, acompañado.

He visto cómo colegas que al inicio mostraban resistencia o incluso temor ante el uso de la tecnología, al encontrar espacios de confianza, escucha y apoyo, comenzaron a descubrir nuevas formas de enseñar y de conectar con sus estudiantes. La transformación educativa no ocurre en las máquinas, ocurre en las personas.

Como señala Area (2011), la verdadera innovación educativa con tecnología requiere un cambio en las prácticas docentes y no simplemente la incorporación de herramientas digitales. Se trata de repensar el rol del educador en un entorno cambiante, donde el aprendizaje ya no está limitado al aula ni a los libros de texto.

Por eso creo que invertir en la formación docente no es un gasto, sino una decisión estratégica. Cuando acompañamos a los docentes en su proceso, no solo abrimos la puerta a nuevas posibilidades pedagógicas: abrimos también un camino hacia una educación más significativa, humana y transformadora.

Cuando la tecnología se vuelve realidad en el aula

Los estudios sobre el impacto de proyectos, como los impulsados por FEDISAL, han mostrado resultados alentadores: reducción en

la deserción escolar, mejor acceso a contenidos digitales y una participación estudiantil más activa y diversa. He podido constatar que, cuando se implementan con intención pedagógica clara, estas iniciativas pueden abrir nuevas oportunidades de aprendizaje, especialmente para estudiantes en contextos vulnerables.

Sin embargo, también se han evidenciado límites persistentes: problemas de conectividad en zonas rurales o marginales, falta de seguimiento técnico y pedagógico, escasa formación docente y resistencias tanto culturales como institucionales. La infraestructura no garantiza transformación por sí sola; es solo una parte del proceso.

Como advierte Selwyn (2011), hay una tendencia a sobreestimar lo que la tecnología puede hacer en la educación, sin considerar las estructuras sociales, políticas y económicas que condicionan su implementación. La tecnología no es una solución mágica: es una herramienta que puede potenciar o también limitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dependiendo del modo en que se utilice.

Por eso insisto en que la clave no está en la herramienta en sí, sino en el proyecto educativo al que sirve. Uno que tenga propósito, visión, inclusión y compromiso con la realidad de los estudiantes. Solo en ese marco, la tecnología puede convertirse en un motor de cambio real.

Propuestas para una transformación con sentido

Hablar de innovación tecnológica en la educación no es suficiente si no va acompañada de un cambio estructural, contextualizado y con propósito. A partir de la experiencia en diversos contextos educativos, propongo las siguientes líneas de acción para una transformación educativa con sentido:

1. Realizar diagnósticos territoriales de la brecha digital para tomar decisiones informadas.

No todas las comunidades tienen las mismas condiciones de acceso, infraestructura ni alfabetización digital. Sin datos claros y contextualizados, cualquier política corre el riesgo de ser desigual o ineficaz. Un mapeo territorial de la brecha digital permitiría identificar prioridades reales y diseñar soluciones pertinentes y sostenibles.

2. Reformular la formación docente, orientándola a la pedagogía digital, no solo al uso técnico.

Muchos programas se enfocan exclusivamente en enseñar a usar plataformas o dispositivos, sin atender las dimensiones pedagógicas. La formación debe promover enfoques activos, colaborativos y críticos, integrando las TIC como medios para repensar la enseñanza, no como fines en sí mismos.

3. Rediseñar el currículo escolar, integrando ciudadanía digital, pensamiento computacional y ética tecnológica.

Las habilidades del siglo XXI no pueden seguir siendo opcionales o periféricas. El currículo debe incorporar de forma transversal temas como el uso responsable de la tecnología, la resolución de problemas con lógica computacional y la reflexión ética sobre el impacto de lo digital en la vida social.

4. Garantizar el acceso universal, incluyendo mantenimiento y acompañamiento técnico.

Proveer dispositivos no basta si no hay conectividad, soporte técnico o mantenimiento. Tampoco basta sin acompañamiento pedagógico y soporte emocional para docentes y estudiantes. La equidad tecnológica requiere una visión integral del acceso.

5. Evaluar los impactos pedagógicos, más allá de las métricas técnicas.

No se trata solo de cuántas computadoras hay o cuántos estudiantes se conectan. La evaluación debe centrarse en cómo la tecnología mejora o no los procesos de aprendizaje, la

participación estudiantil, la inclusión y el pensamiento crítico. Como advierte Fullan (2013), el cambio educativo real se da cuando la tecnología transforma la pedagogía y las relaciones dentro del aula.

Una educación tecnológica, pero sobre todo humana

El Salvador se encuentra hoy en una encrucijada educativa. Tenemos frente a nosotros una oportunidad histórica: construir una educación tecnológica con rostro humano. Una educación que no esté guiada por el deslumbramiento de lo nuevo, sino por la búsqueda de lo significativo. No se trata de tener más pantallas en las aulas, sino de lograr mejores aprendizajes. No se trata de seguir modas globales, sino de transformar realidades locales.

Como educador, no me interesa repetir slogans vacíos ni adoptar modelos ajenos sin reflexión. Me interesa y me comprometo construir, junto con otros docentes, instituciones y comunidades una educación que tenga sentido para nuestros estudiantes. Una educación que les abra horizontes, que dialogue con sus contextos y que les permita convertirse en ciudadanos críticos, creativos y comprometidos con el desarrollo de su país.

La tecnología puede ser un puente hacia esa transformación, pero solo si es guiada por principios de equidad, justicia social y una pedagogía crítica. No basta con dispositivos; se necesita una visión educativa que ponga en el centro a las personas, sus historias, sus derechos y sus sueños.

Porque al final, lo que está en juego no es solo el acceso a una computadora, una red o una plataforma. Lo que verdaderamente está en juego es el derecho de cada niño, niña y joven a una educación digna, pertinente, transformadora... y profundamente humana.

CAPÍTULO VI

EPISTEMOLOGÍA DE LOS DATOS: A MANERA DE HERMENÉUTICA SIMBÓLICA

Nota previa para leer los datos

En el primer apartado de este trabajo llamado “Organización del cuaderno” me ocupo de indicar al lector sobre el contenido de este capítulo VI con relación al objetivo de presentar los datos en gráficas. Agrego a la explicación que señalo, que las gráficas representan una primera forma de respuesta de los sujetos a diversas preguntas básicas realizadas en el contexto de la realidad en la que se encuentra cada estudiante, docente, familia y comunidad.

Es importante destacar que las preguntas formuladas en los instrumentos aplicados, además de la observación directa *in situ* en cada centro escolar y comunidad, resultaron de la interacción previa con los sujetos de trabajo, lo cual permite pre-suponer que las respuestas adquieren cierto valor de veracidad y responsabilidad. Así, por ejemplo, en algunos instrumentos aplicamos preguntas similares a estudiantes y docentes con la finalidad de contraponer las respuestas y conocer el grado de confiabilidad que podríamos obtener. De la misma manera, otros instrumentos fueron formulados por derivación teórica y empírica de los datos obtenidos en los instrumentos anteriores.

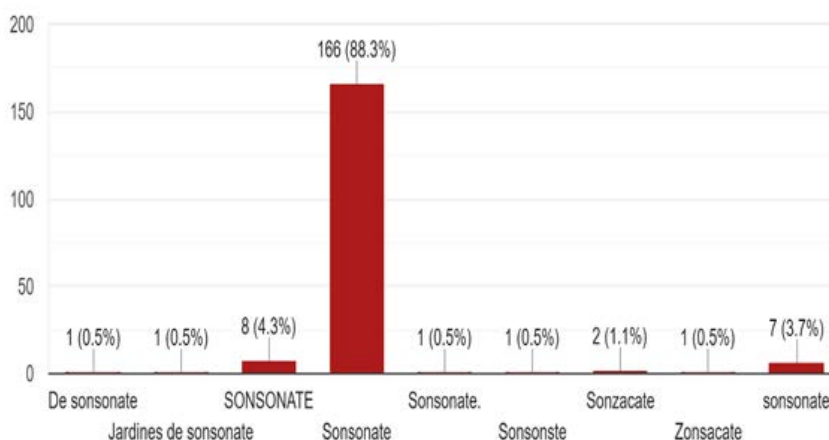
Como señalo al inicio de este trabajo, la búsqueda permanente de los elementos esenciales que nos permitan construir consistente y constantemente el concepto de territorio, habrán de suponer semejanzas, pero sobre todo diferencias entre los distintos conceptos que construyamos. Esto nos permitirá un trato

epistemológico que pueda ser refutado por la misma realidad de acuerdo con el momento, espacio y sujeto que se halle en la realidad observada.

Encabeza a los gráficos el título del instrumento que asignamos. Dicha asignación no se produjo de manera antojadiza, sino dirigida a obtener datos precisos sobre lo que necesitábamos conocer.

Cuestionario General-1

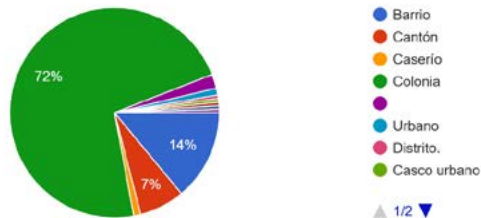
Primer acercamiento etnográfico (Docentes)



Elementos monográficos y etnoeducativos

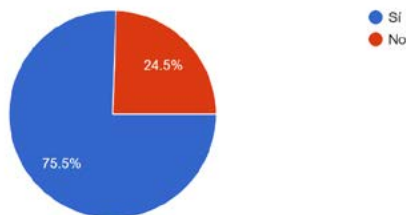
1. Ubicación del centro educativo:

186 respuestas



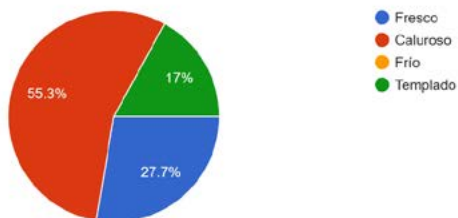
2. Existen parques alrededor del Centro Educativo?

188 respuestas



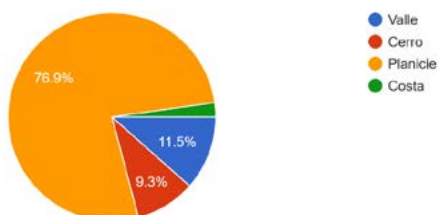
3. Clima en el Centro Educativo:

138 respuestas



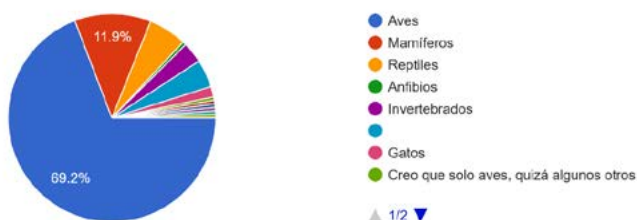
4. Ubicación topográfica del Centro Educativo:

182 respuestas



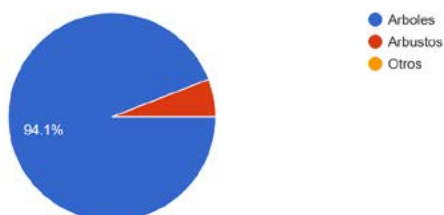
5. Tipo de fauna en el entorno del Centro Educativo:

185 respuestas



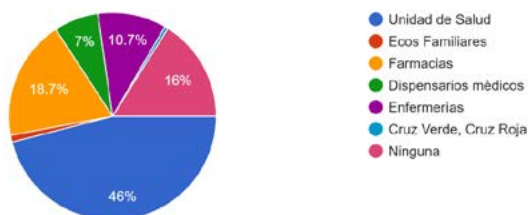
6. Tipo de flora en el entorno del Centro Educativo:

187 respuestas



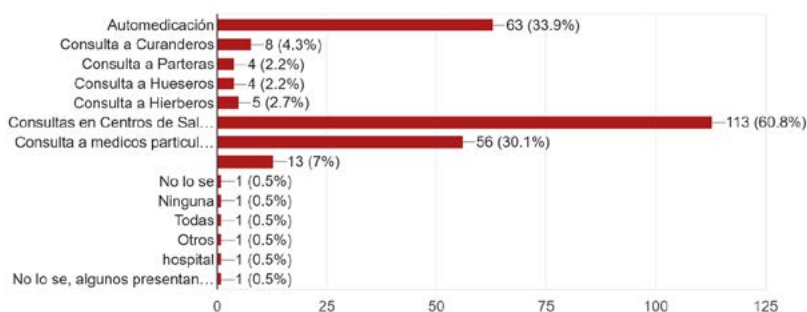
7. Marque las diferentes entidades de salud cercanas a su centro educativo:

187 respuestas



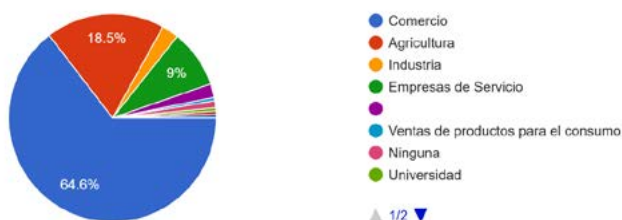
8. Costumbres sanitarias que normalmente realizan las familias de los estudiantes de su centro educativo

186 respuestas



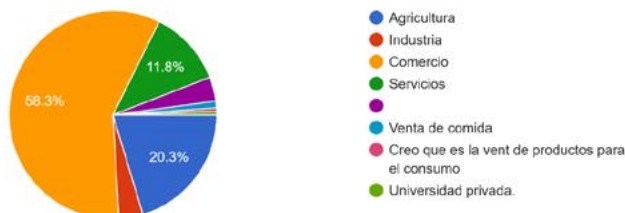
9. Marque los tipos de actividad económica cercanas a su centro educativo:

189 respuestas



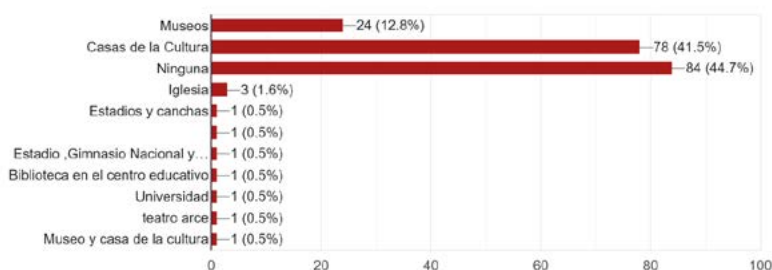
10. Escriba la principal actividad económica de la localidad en la que se halla en Centro Educativo:

187 respuestas



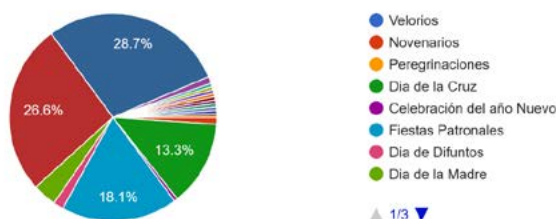
11. Marque los espacios culturales con los que cuentan las comunidades cercanas al Centro Educativo:

188 respuestas



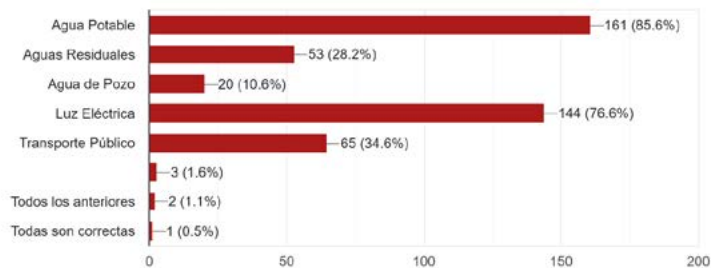
12. Marque las principales tradiciones que se celebran en el entorno del Centro Educativo:

188 respuestas



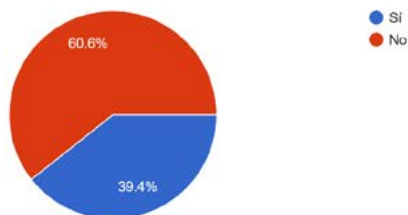
13. Marque los principales servicios con los que cuenta el Centro Educativo:

188 respuestas



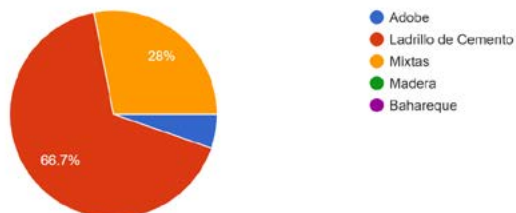
14. Existe una terminal de autobuses cerca del Centro Educativo?

188 respuestas



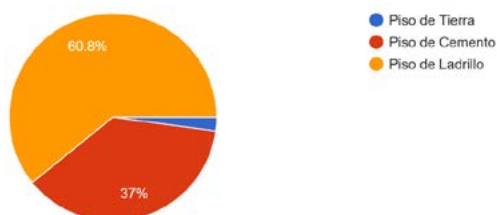
15. Marque el principal material de construcción de las viviendas cercanas al Centro Educativo:

189 respuestas



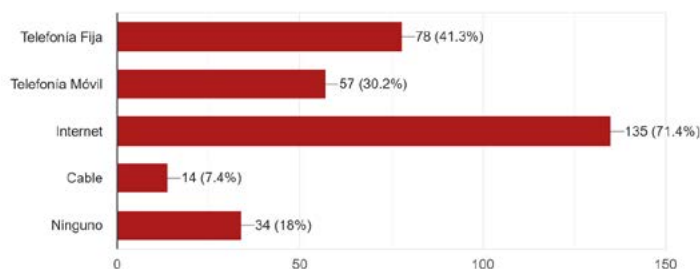
16. Marque el principal material de construcción del piso de las viviendas cercanas al Centro Educativo:

189 respuestas



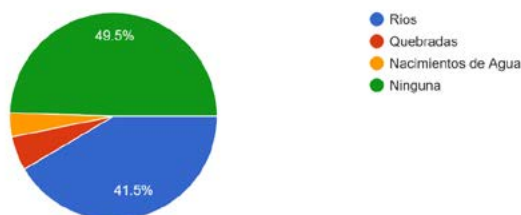
17. Marque los servicios tecnológicos con los que cuenta el Centro Educativo:

189 respuestas



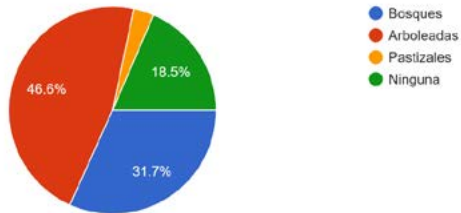
18. Marque los recursos hídricos cercanos al Centro Educativo:

188 respuestas



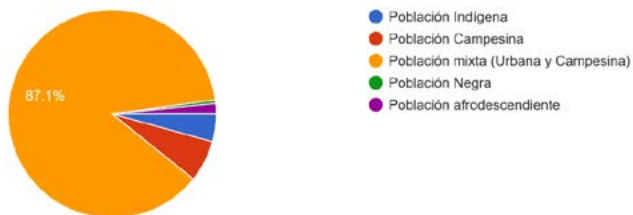
19. Marque los Recursos Naturales cercanos a su Centro Educativo:

189 respuestas



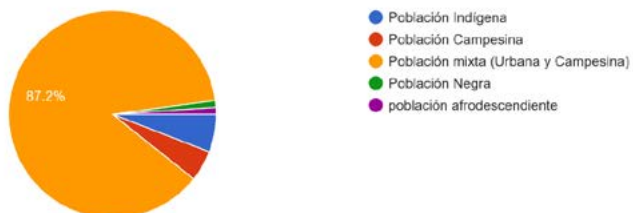
20. Identidades poblacionales cercanas al Centro Educativo:

186 respuestas



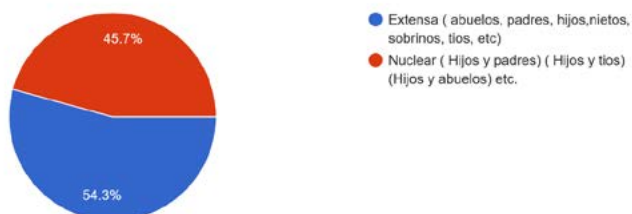
21. Identidades poblacionales atendidas por el Centro Educativo:

187 respuestas



22. ¿Cómo clasifica las familias de los estudiantes según la cantidad de miembros que la conforman?

188 respuestas



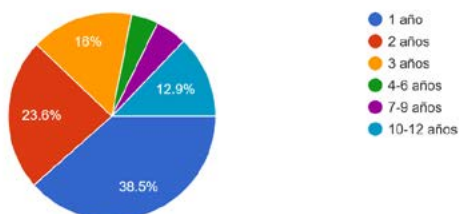
Cuestionario General-1

Primer acercamiento monográfico local (estudiantes)

Datos de identificación

Numero de años asistiendo a su Centro Escolar

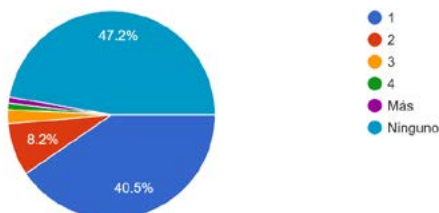
1,003 respuestas



Elementos monográficos generales

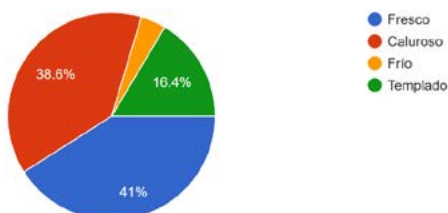
1. Numero de parques en donde vive:

1,016 respuestas



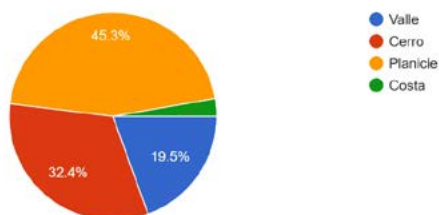
2. Condiciones del Clima de su localidad:

1,017 respuestas



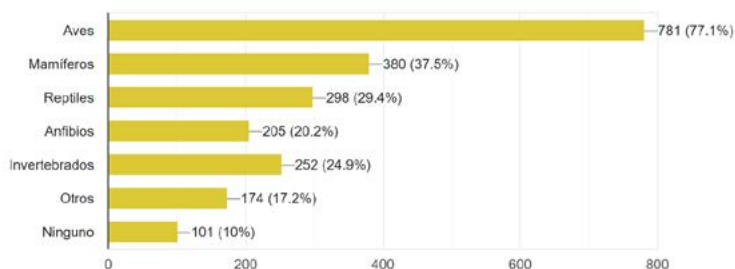
3. Ubicación topográfica de su localidad:

980 respuestas



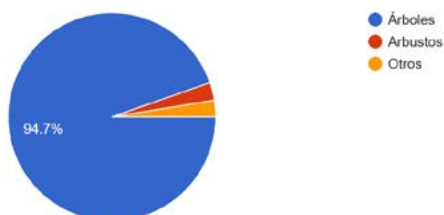
4. Tipo de fauna en su localidad:

1,013 respuestas



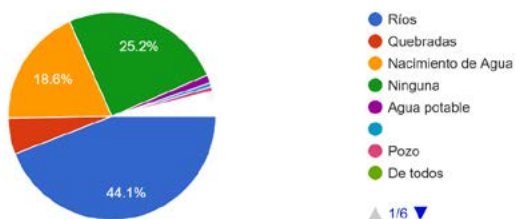
5. Tipo de flora en su localidad:

1,011 respuestas



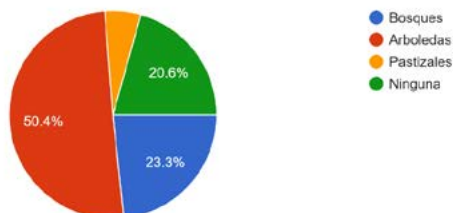
6. Marque los recursos hídricos en su localidad:

1,016 respuestas



7. Marque los Recursos Naturales en su localidad:

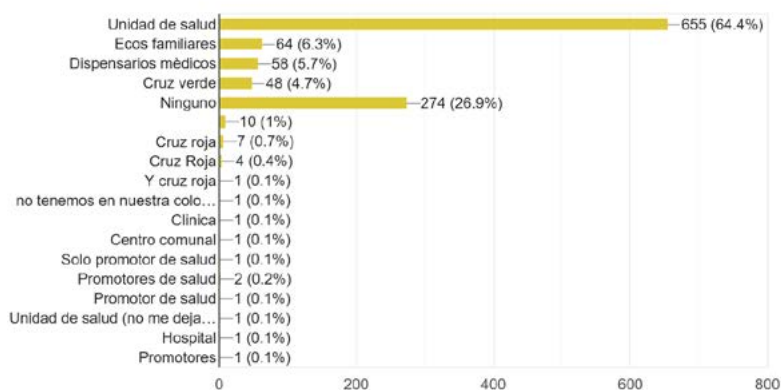
1,017 respuestas



Aspectos de salud

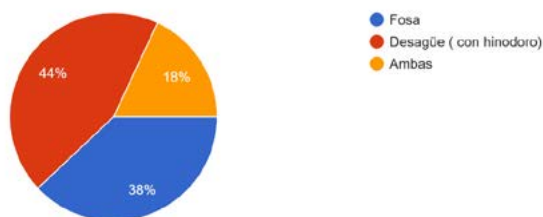
8. Marque las diferentes entidades de salud con las que cuenta su localidad:

1,017 respuestas



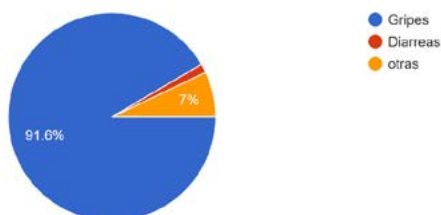
9. Tipo de letrinas:

1,016 respuestas



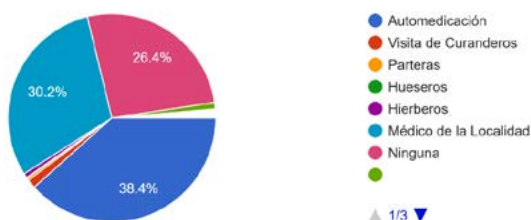
10. Enfermedades más frecuentes en su grupo familiar:

1,008 respuestas



11. Tipos de consulta sanitaria más frecuente en su grupo familiar:

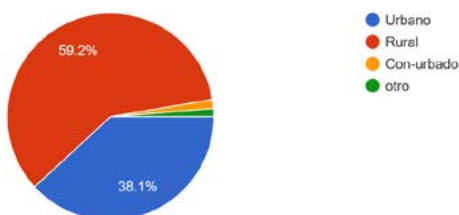
1,010 respuestas



Aspectos culturales

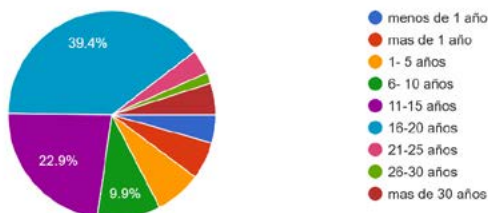
12. Sector geografico en donde Ud. vive:

1,015 respuestas



13. Tiempo de residir en su localidad:

1,012 respuestas



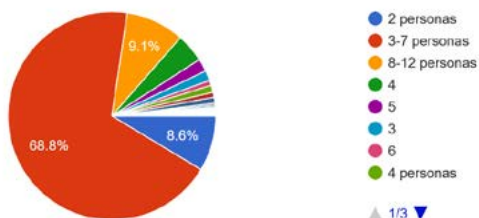
14. En que tipo de familia vive Ud ?:

1,016 respuestas



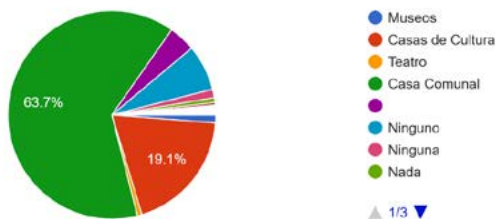
15. Número aproximado de personas que viven en su hogar:

1,012 respuestas



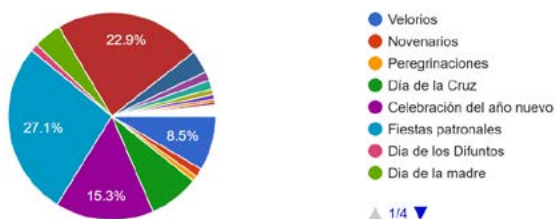
16. Marque los espacios culturales con los que cuenta su localidad:

984 respuestas



17. Marque las principales tradiciones en su localidad:

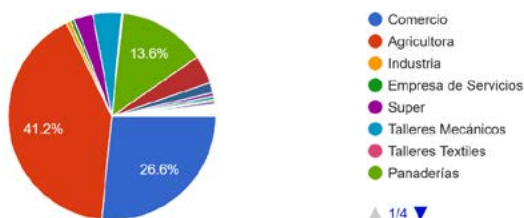
1,011 respuestas



Aspectos económicos

18. Principales actividades económicas en su localidad:

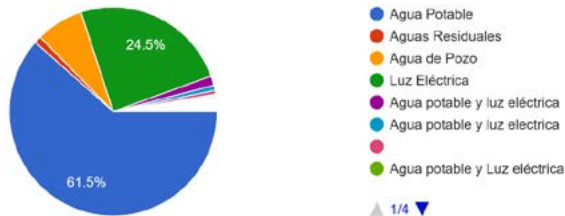
1,005 respuestas



Infraestructura

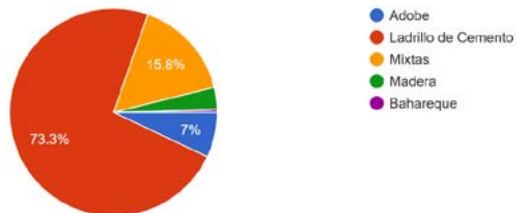
19. Principales servicios con los que cuenta su vivienda:

1,016 respuestas



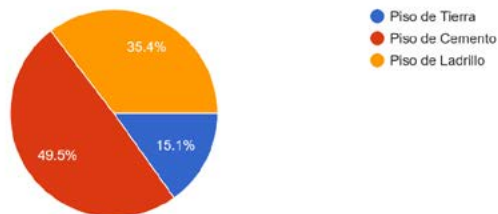
20. Principal material de construcción de la vivienda que habita:

1,009 respuestas



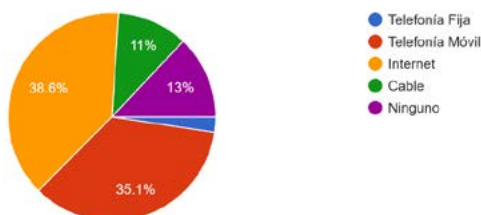
21. Principal material de construcción del piso de su vivienda:

1,017 respuestas



22. Servicios tecnológicos con los que cuenta su vivienda:

1,019 respuestas

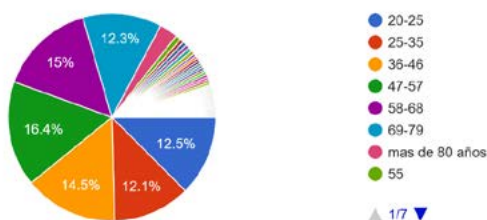


Aspectos Etno-epistemológicos sobre ciudadanía desde el territorio

Datos de identificación

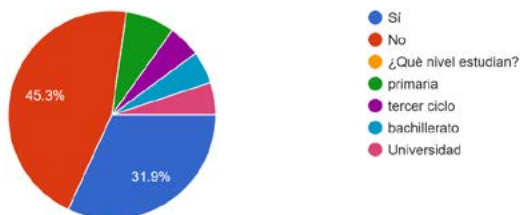
2. Qué edad tiene Ud?

488 respuestas



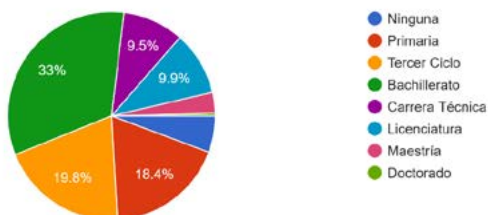
3. ¿ En esta casa, habitan algunas personas que estudien actualmente?

417 respuestas



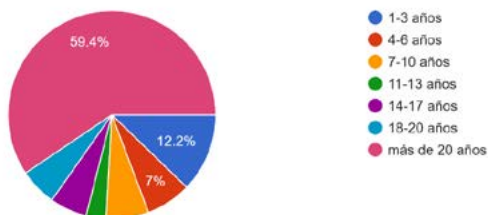
4. ¿ Hasta que grado de escolaridad llegó usted?

494 respuestas



5. ¿Cuántos años lleva viviendo en este lugar?

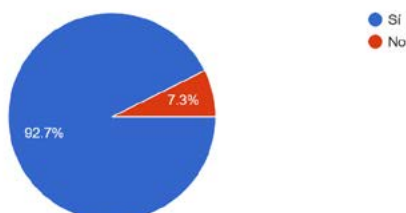
483 respuestas



Aspectos generales sobre CAM

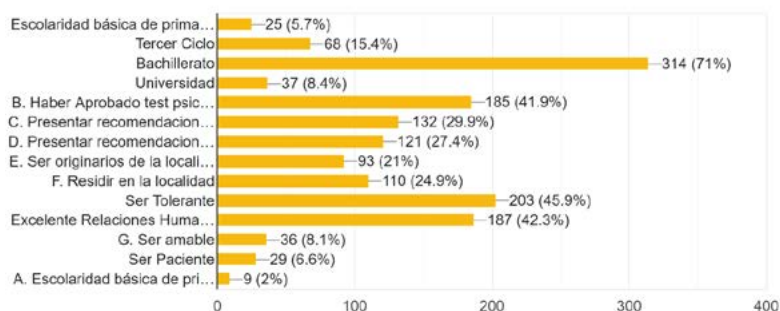
1. ¿Sabe Ud. que existe el CAM?

490 respuestas



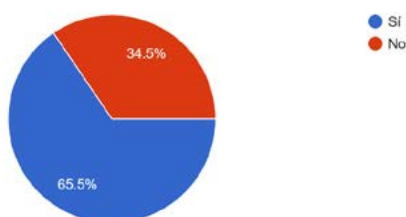
2. ¿Cuál cree Ud. deberían ser los requisitos que las personas deben cumplir para ser contratados en el CAM?

442 respuestas



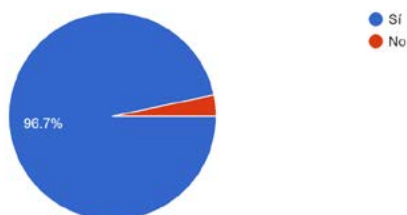
3. ¿Conoce Ud. las funciones del CAM?

446 respuestas



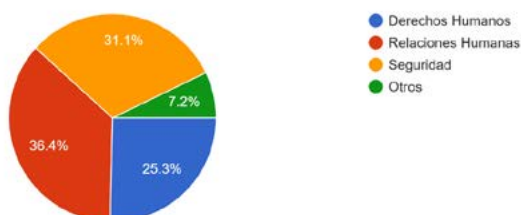
4. Piensa Ud que el CAM necesita formación continua?

363 respuestas



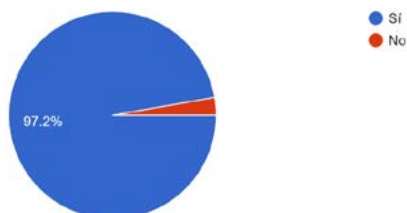
5. ¿Qué tipo de formación cree usted que necesita el CAM?

363 respuestas



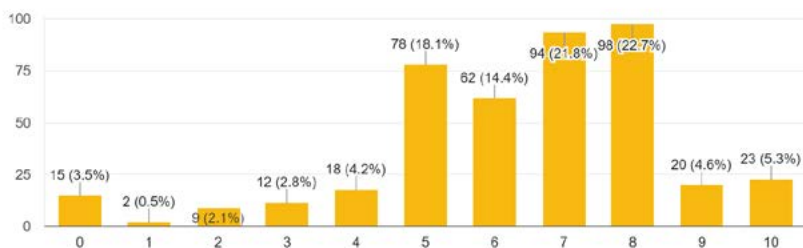
6. Cree usted que debería ser requisito que los miembros del CAM tomen un curso para ingresar ?

360 respuestas



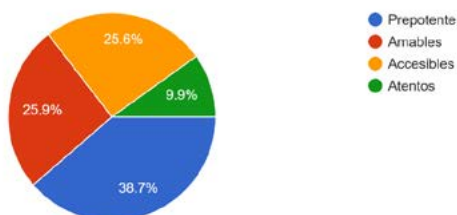
9. Cómo en la escuela, en una escala del 0 al 10 ¿Qué calificación le daría al trabajo que el CAM realiza?

431 respuestas



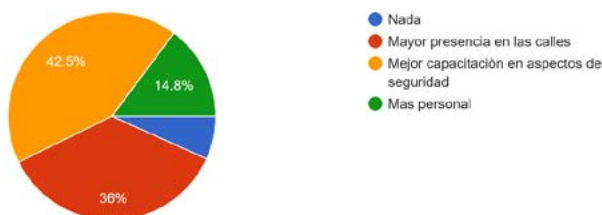
10. Actualmente, ¿qué le parece el comportamiento del CAM?

344 respuestas



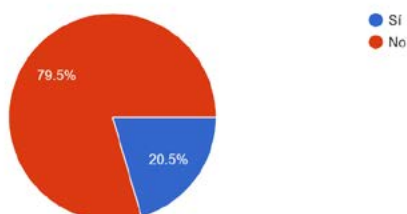
11. En su opinión, ¿qué le hace falta al CAM para que Ud se sienta plenamente seguro?

358 respuestas



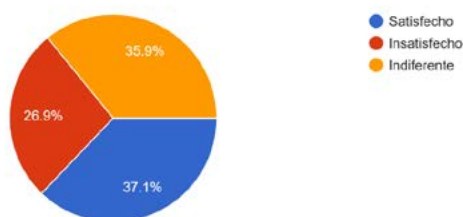
12. ¿En los últimos 6 meses ha observado Ud. algún tipo de cambio de comportamiento en los agentes del CAM?

415 respuestas

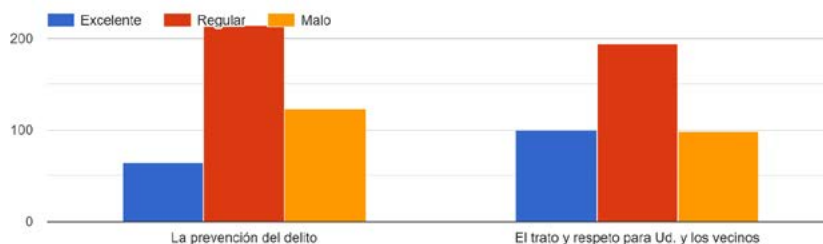


14. En general y de acuerdo a su desempeño qué tan satisfecho o insatisfecho está con el trabajo del CAM:

412 respuestas

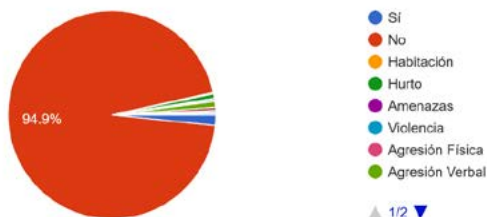


15. Aquí donde vive, ¿Cómo calificaría usted la actuación del CAM con relación a:



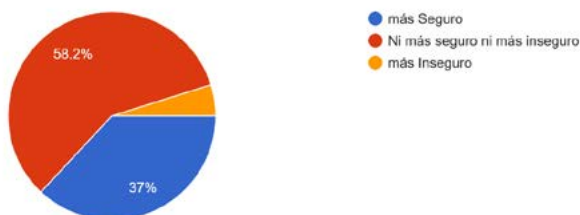
16. ¿En los último 6 meses, ha sido Ud. víctima de algún delito cometido por algún ciudadano?

432 respuestas



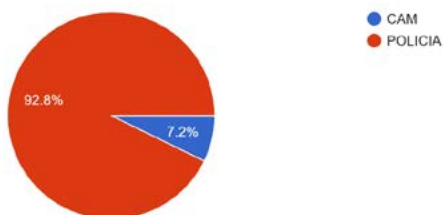
17. ¿Si en la calle, usted se encuentra con miembros del CAM cómo lo hacen sentir?

414 respuestas

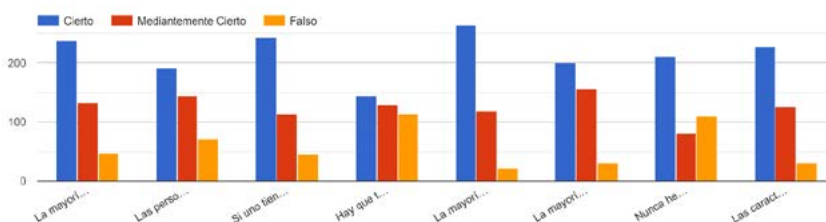


18. En el caso que Ud tuviese algún problema de violencia o agresión por parte de vecinos o extraños, ¿a quien llamaría?

429 respuestas



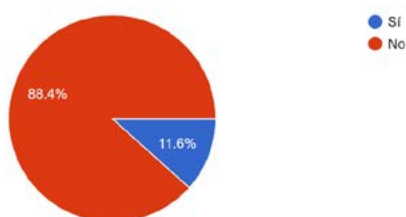
19. ¿Para el caso de este lugar en donde Ud. vive, qué opina sobre las siguientes afirmaciones?



ASPECTOS GENERALES SOBRE CONTRAVENCIONAL

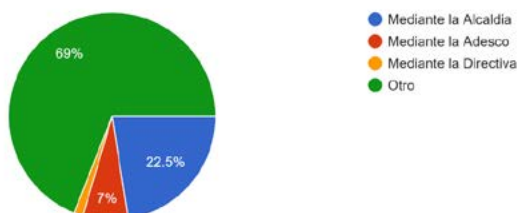
1. ¿Tiene conocimiento de la existencia de una norma contravencional para el municipio de Izalco?

430 respuestas



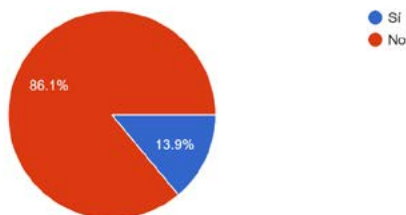
2. ¿Cómo se enteró de la existencia de la Contravencional?

71 respuestas



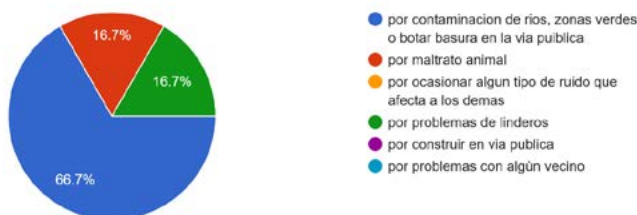
3. ¿Conoce el contenido de la normativa contravencional del municipio de Izalco?

165 respuestas



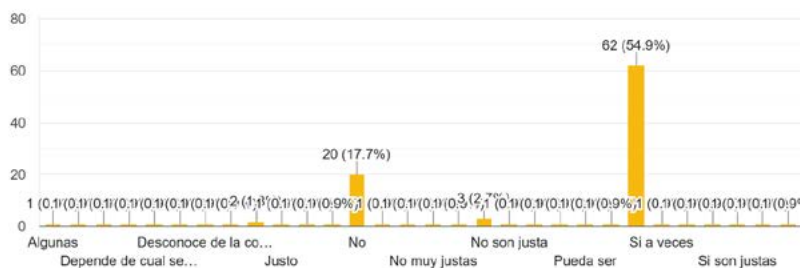
4. En los últimos 6 meses, ¿ha sido Ud sancionado por alguna contravención en alguno de los siguientes aspectos?

6 respuestas



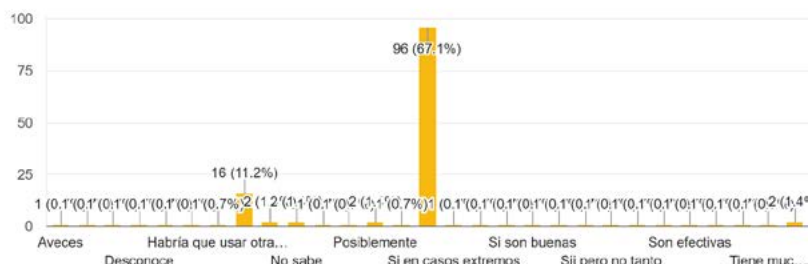
5. ¿Considera que las sanciones contravencionales aplicadas por la municipalidad son justas y proporcionales?

113 respuestas



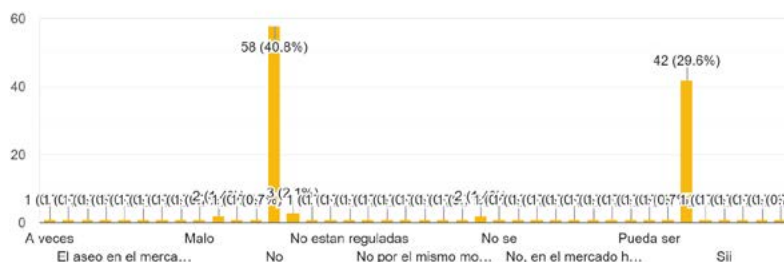
6. ¿Piensa que las multas y sanciones son una medida efectiva para mejorar la convivencia en el municipio?

143 respuestas



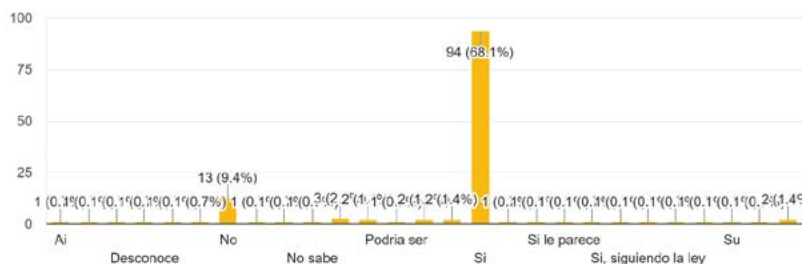
7. ¿Considera que las ordenanzas municipales sobre el uso de espacios públicos están bien reguladas y respetadas por la población?

142 respuestas



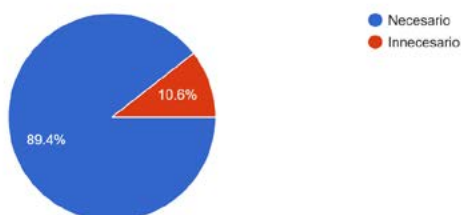
8. ¿Cree usted que la contravencional es un buen instrumento para mediar o conciliar los conflictos entre las partes?

138 respuestas



9. Considera que la participación del Cuerpo de Agentes Municipales en la vigilancia y sanción de contravenciones es:

161 respuestas

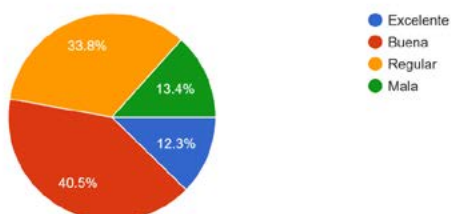


ASPECTOS GENERALES SOBRE SERVICIOS MUNICIPALES

Atención a usuarios

1. ¿Cómo califica la atención brindada por los servicios municipales en cuanto a horarios para los usuarios?

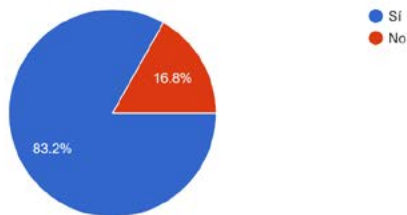
479 respuestas



Infraestructura externa e interna

4. ¿Considera que la infraestructura de los edificios municipales es adecuada para la prestación de los servicios?

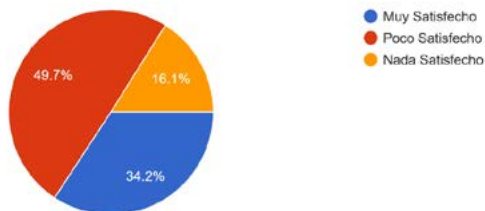
457 respuestas



Servicios e instancias municipales

5. ¿Qué tan satisfecho está con la variedad de servicios ofrecidos por las instancias municipales en su comunidad?

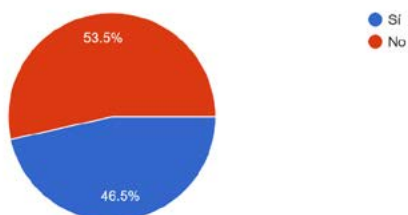
473 respuestas



Eficiencia y eficacia

6. ¿Considera que los servicios municipales en la resolución de problemas son eficientes?

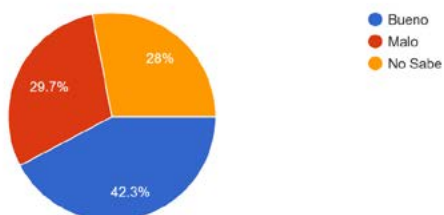
458 respuestas



Mercadeo

12. ¿Qué calificación le diera usted a la nueva administración municipal que tomó posesión el 1 de mayo?

471 respuestas

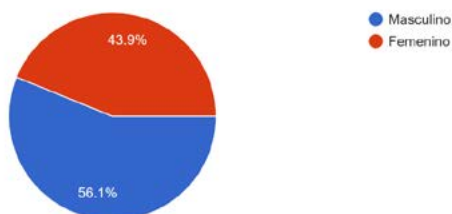


Didáctica, Pedagogía, Tecnología y Evaluación

Identificación

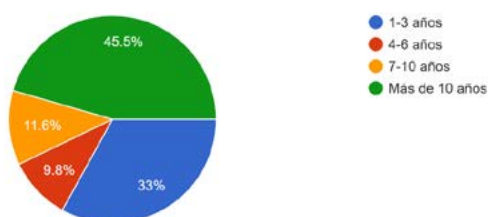
1. Sexo:

114 respuestas



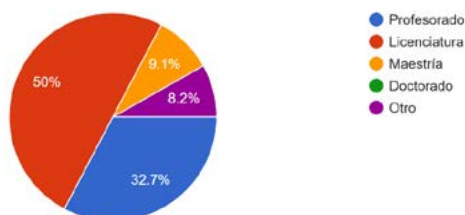
3. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta institución?

112 respuestas



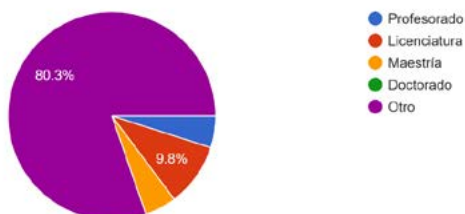
4. ¿Su Nivel máximo de estudios:

110 respuestas



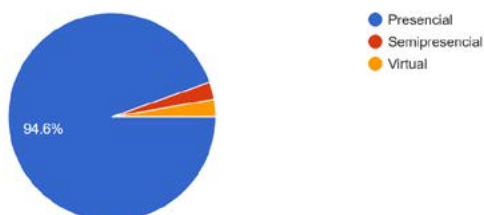
5. Actualmente, ¿se encuentra Ud. estudiando?

61 respuestas



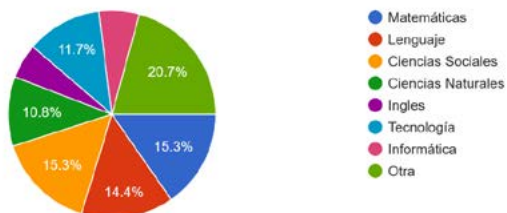
6. ¿En qué modalidad enseña actualmente Ud.?

111 respuestas



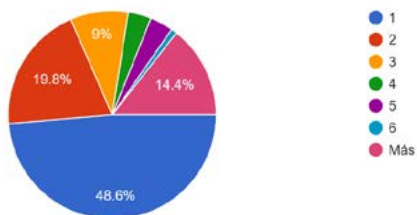
7. ¿Qué asignaturas enseña Ud.?

111 respuestas



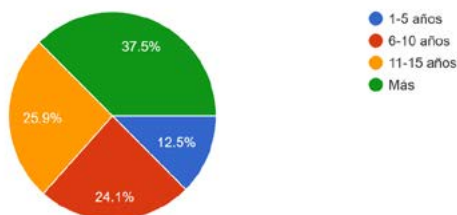
8. ¿Número de asignaturas que imparte?

111 respuestas



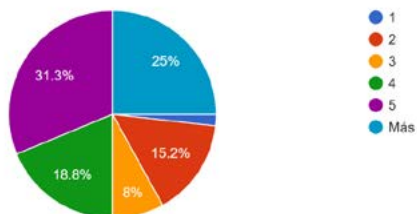
9. ¿Cuánto tiempo lleva enseñando esas asignaturas?

112 respuestas



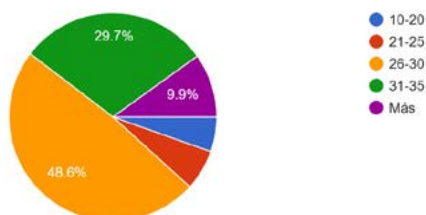
10. ¿Cuántos grupos de clase atiende actualmente?

112 respuestas



11. ¿Qué cantidad de estudiantes atiende Ud. por grupo?

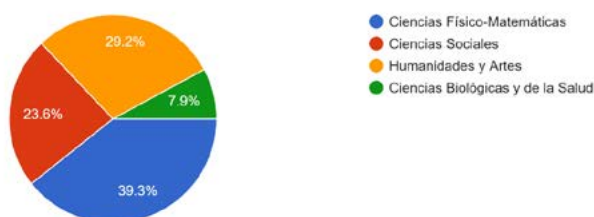
111 respuestas



Aspectos didácticos

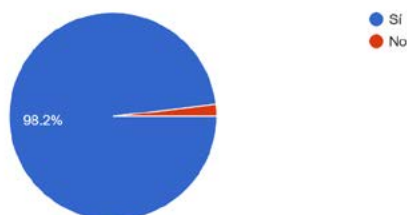
12. Actualmente, ¿a qué área del conocimiento corresponden las clases que está impartiendo?

89 respuestas



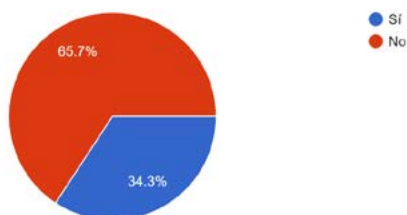
13. ¿Utiliza Ud. su programa de asignatura?

109 respuestas



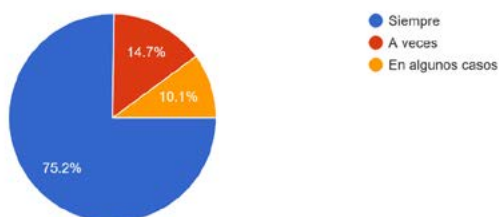
14. ¿Utiliza Ud. únicamente su propia Guía de clases?

108 respuestas



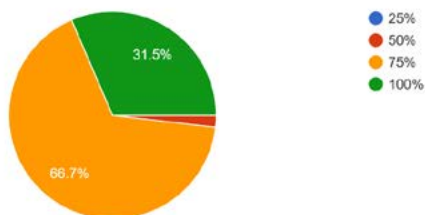
15. ¿Utiliza Ud. su propia Guía y el Programa de Asignatura?

109 respuestas



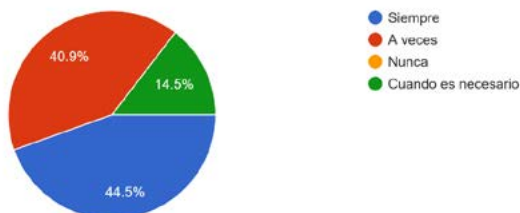
16. En relación con el Programa de Asignatura, ¿Qué porcentaje del mismo logra cumplir?

108 respuestas



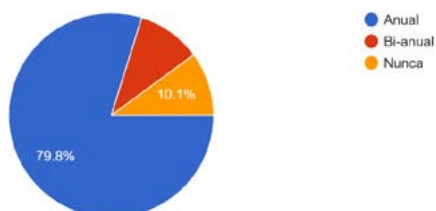
17. ¿Utiliza Ud. la bibliografía de su Programa?

110 respuestas

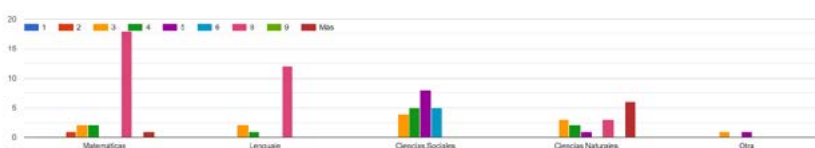


18. ¿Cada cuánto modifica Ud. la bibliografía de su Programa de Asignatura?

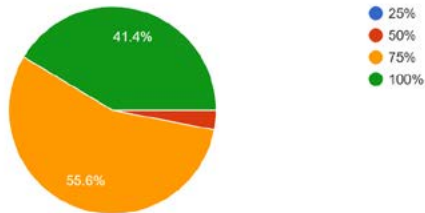
109 respuestas



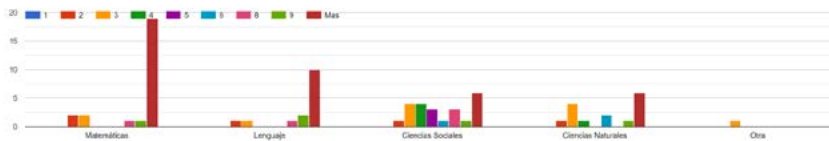
19. ¿Cuántas Unidades tiene su Programa de Asignatura?



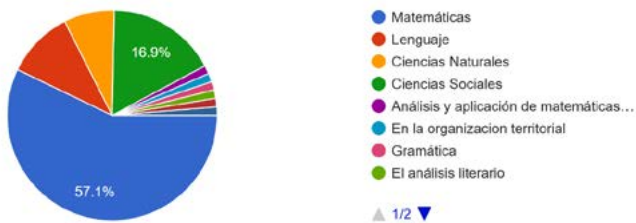
20. ¿En el año, qué porcentaje de Unidades del Programa alcanza a cubrir?
 99 respuestas



21. ¿De acuerdo a cada asignatura, cuántos temas contiene cada Programa?

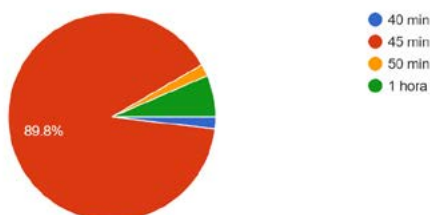


22. ¿En las Unidades, qué temas considera Ud. con mayor dificultad de comprensión para sus estudiantes?
 77 respuestas



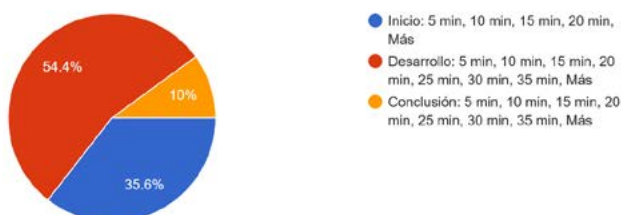
23. ¿Cuánto tiempo dura su clase?

108 respuestas

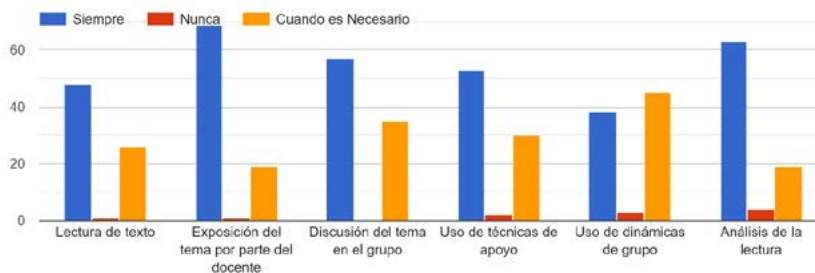


24. En cuanto al tiempo, ¿Cómo organiza Ud. los tres momentos de su clase?

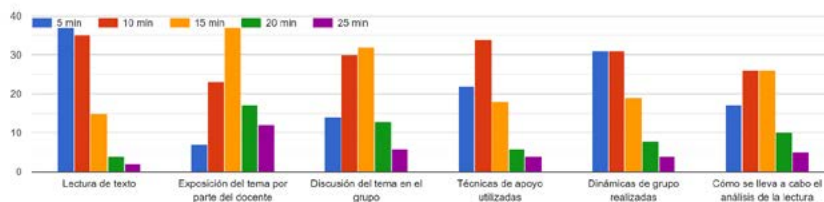
90 respuestas



25. ¿En relación con el Desarrollo de la clase, cómo se realiza?

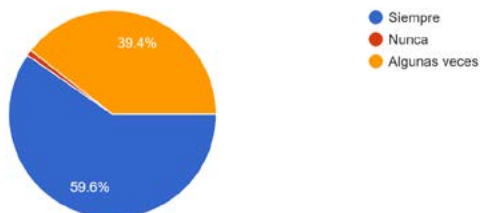


27. ¿Qué tiempo utiliza para cada una de las actividades?



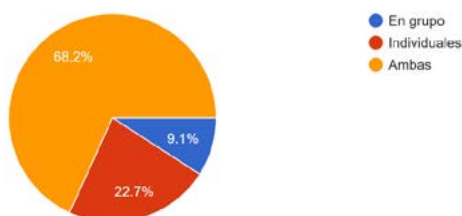
28. ¿Deja Ud. tareas a los estudiantes?

109 respuestas



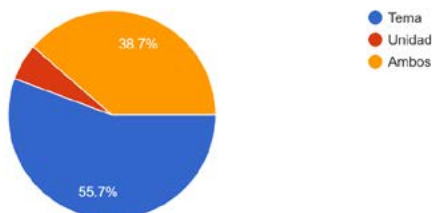
29. ¿Cómo trabajan las tareas los estudiantes?

110 respuestas



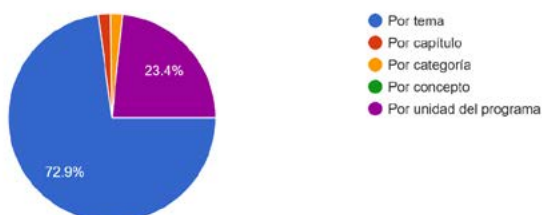
30. ¿Las tareas que Ud. deja se hacen por?

106 respuestas



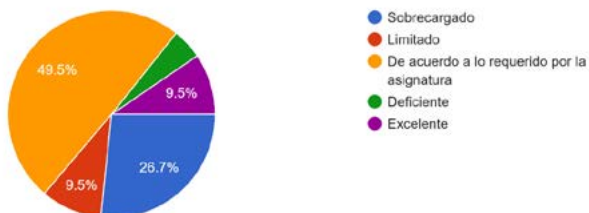
31. ¿Cómo organiza la clase?

107 respuestas



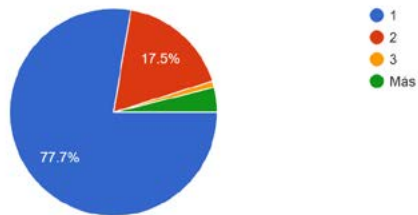
32. ¿Qué opinión tiene del programa de asignatura?

105 respuestas



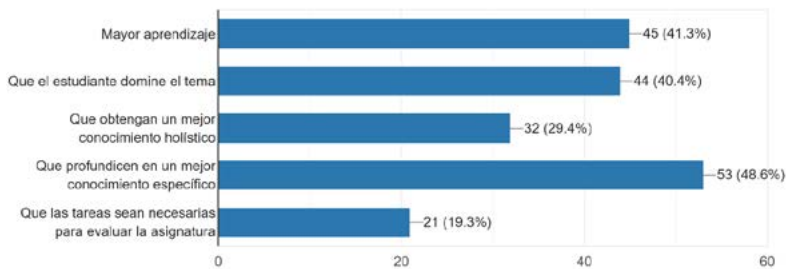
33. ¿Normalmente, qué cantidad de tareas deja Ud. por clase?

103 respuestas



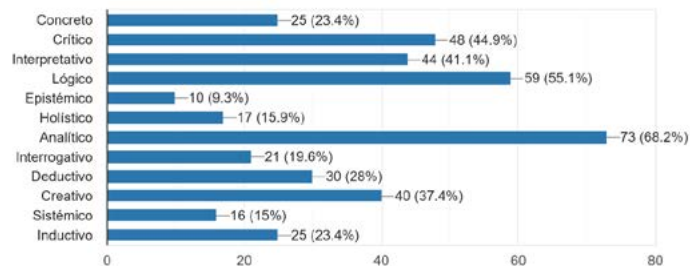
34. ¿Cuál es el objetivo de dejar las tareas?

109 respuestas



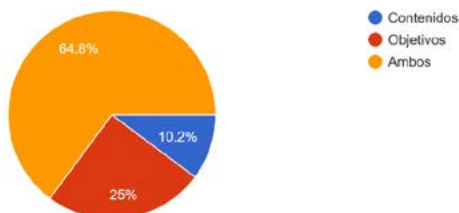
35. ¿En las tareas, qué tipo de pensamiento resuelven los estudiantes?

107 respuestas



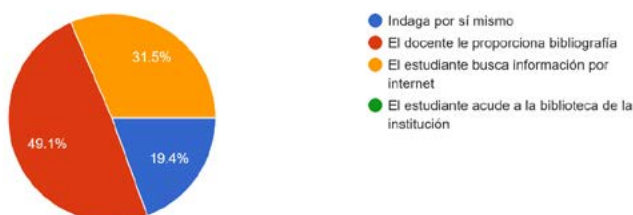
36. Ud. enseña por cumplimiento de:

108 respuestas



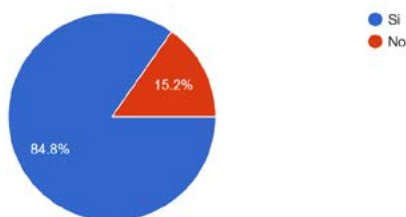
37. ¿Para realizar las tareas, el estudiante...?

108 respuestas

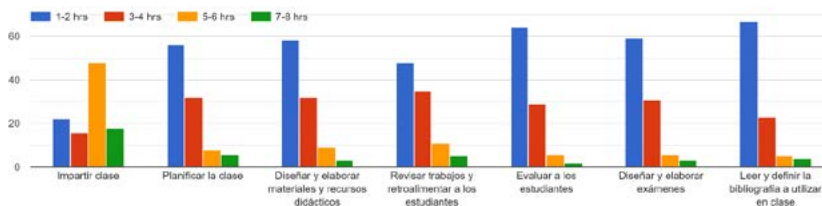


38. ¿Para realizar las tareas, utilizan los estudiantes otra bibliografía distinta al Programa de Asignatura?

105 respuestas

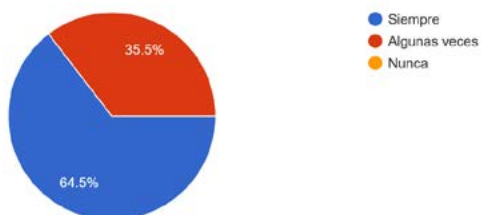


39. En términos generales, ¿Qué cantidad de tiempo al día dedica Ud. a las siguientes actividades?



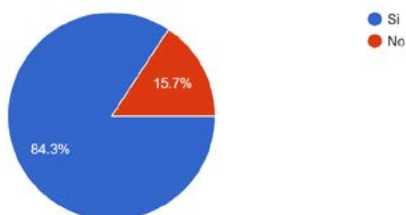
40. ¿Los materiales didácticos y bibliográficos con los que trabaja están disponibles para sus estudiantes?

110 respuestas



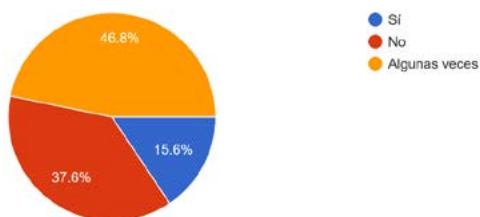
41. ¿Los materiales didácticos y bibliográficos que utiliza se hallan disponibles y son suficientes para que los estudiantes aborden los contenidos de los cursos?

108 respuestas



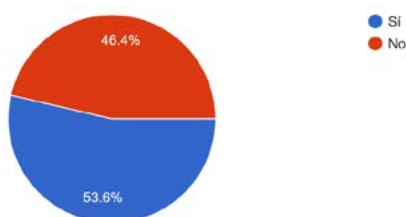
42. ¿Ud. imparte clases virtuales?

109 respuestas



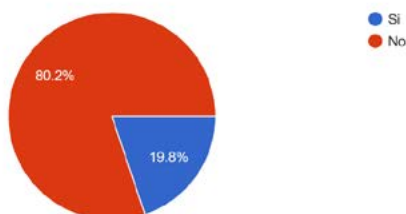
43. En la escuela, ¿cuenta Ud. con un espacio físico fuera del salón de clases para realizar sus actividades de planificación docente?

110 respuestas



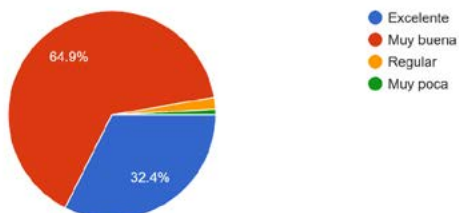
44. ¿Tiene Ud. carga administrativa que limita su actividad para organizar y preparar sus actividades de enseñanza?

111 respuestas



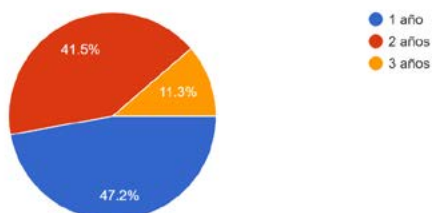
45. ¿Cómo definiría Ud. la comunicación con sus estudiantes?

111 respuestas



46. ¿Desde hace cuántos años conoce Ud. a los estudiantes a quienes imparte clases?

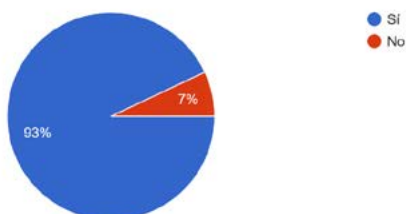
106 respuestas



Aspectos pedagógicos

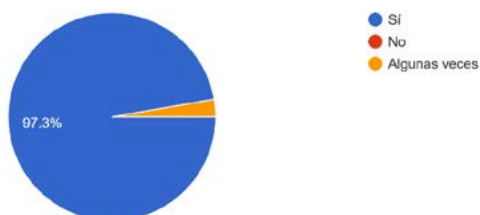
49. ¿De acuerdo al modelo, desarrolla Ud. algún tipo de Competencias Genéricas?

100 respuestas



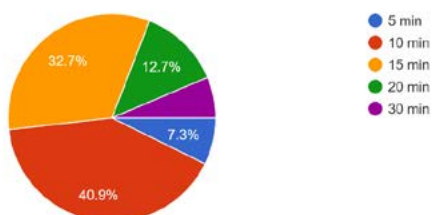
50. ¿En la clase, dedica Ud. algún tiempo para resolver dudas de los estudiantes?

110 respuestas



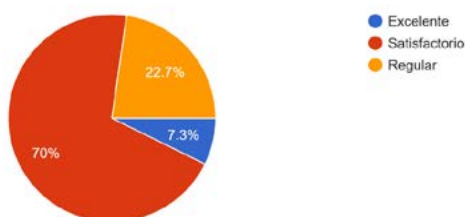
51. ¿Cuánto tiempo dedica Ud. para resolver dudas?

110 respuestas

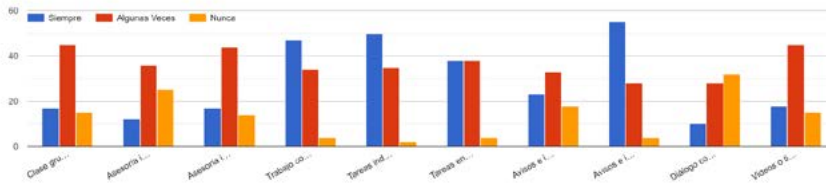


54. De acuerdo a las evaluaciones que Ud. ha realizado, ¿Cómo calificaría el aprendizaje del estudiante?

110 respuestas



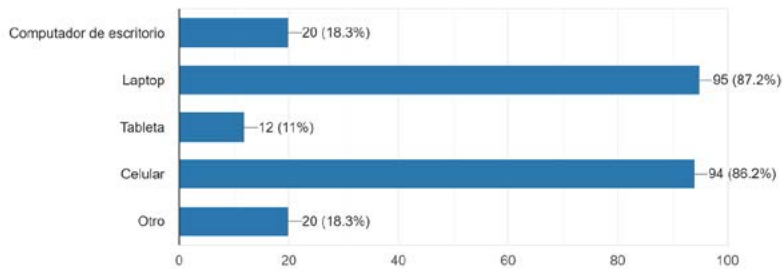
55. En sus clases no presenciales, ¿con qué frecuencia ha empleado las siguientes formas de interacción con sus estudiantes?



Aspectos tecnológicos

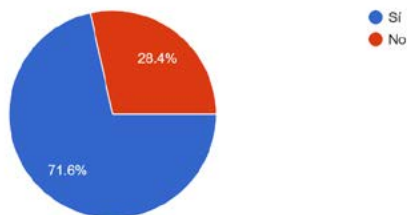
56. Actualmente, ¿Cuáles dispositivos tecnológicos utiliza para sus actividades docentes?

109 respuestas



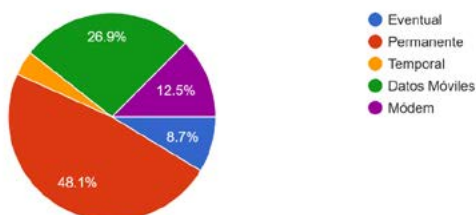
57. ¿Cuenta con internet residencial?

109 respuestas



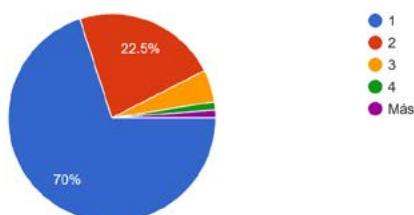
58. El internet residencial es de carácter.

104 respuestas



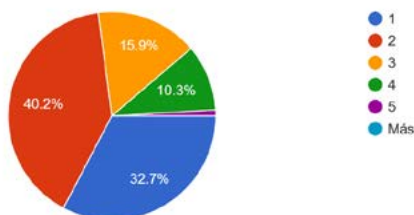
59. ¿En su grupo familiar, cuántas personas asisten a la universidad?

80 respuestas



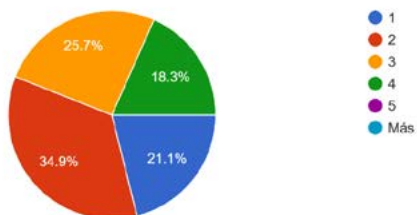
60. ¿Cuántas computadoras posee en su grupo familiar nuclear?

107 respuestas



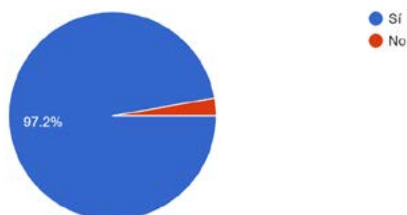
61. ¿Cuántas personas hacen uso de la computadora en su casa?

109 respuestas



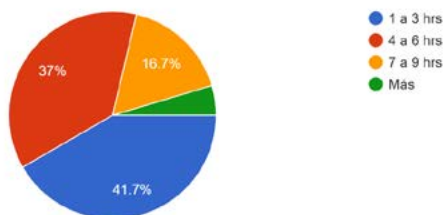
62. ¿Usted hace uso cotidiano de la computadora?

109 respuestas



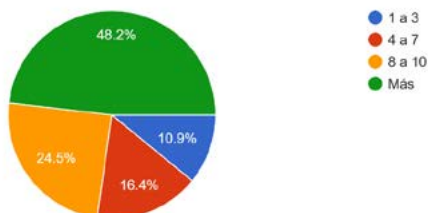
63. ¿Cuántas horas utiliza la computadora?

108 respuestas



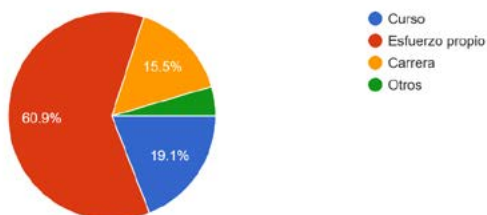
64. ¿Cuántos años lleva usted utilizando la computadora?

110 respuestas



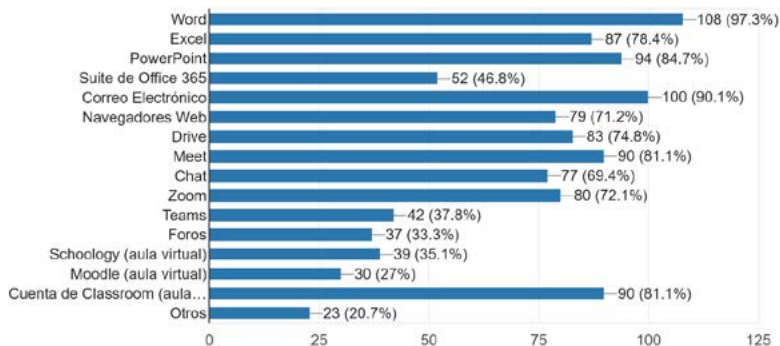
65. ¿Cómo aprendió a utilizar la computadora?

110 respuestas

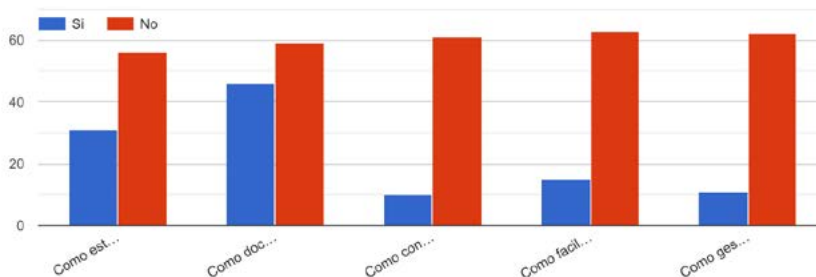


66. ¿Qué herramientas informáticas domina?

111 respuestas

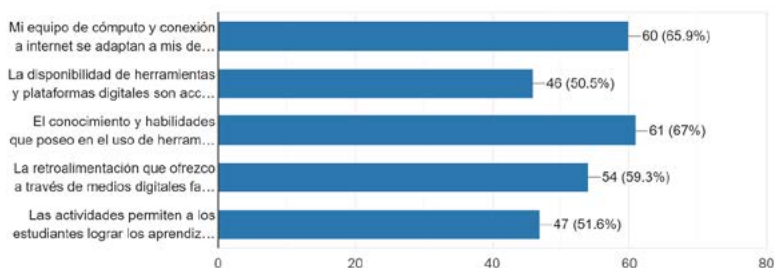


67. Previo a la pandemia COVID-19, ¿poseía Ud. experiencia en enseñar en modalidad virtual (a distancia)?

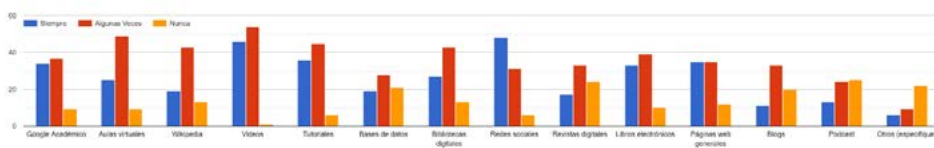


68. Actualmente, si Ud. enseña a distancia por internet o de forma presencial, elija las opciones que le identifican:

91 respuestas



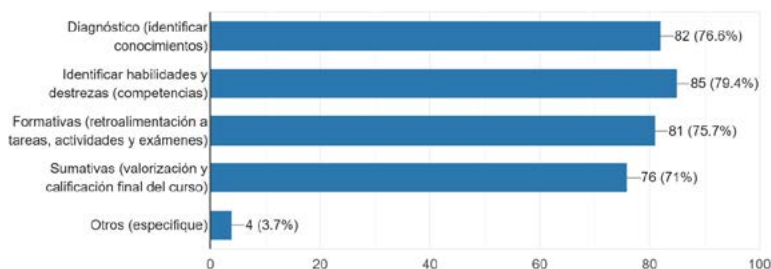
69. ¿Con qué frecuencia utiliza Ud. los siguientes recursos digitales para complementar las clases (presenciales, semipresenciales o virtuales)?



Aspectos de Evaluación

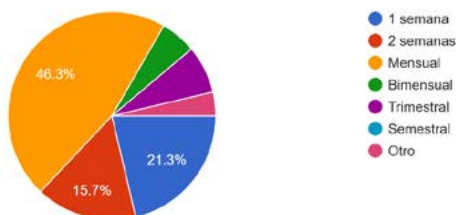
71. ¿Cuál ha sido el propósito de las evaluaciones que realiza?

107 respuestas



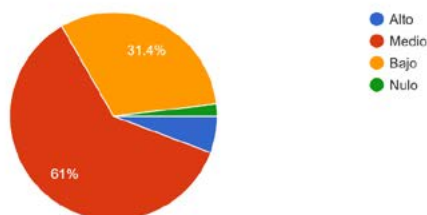
72. ¿Cada cuánto tiempo realiza las evaluaciones?

108 respuestas

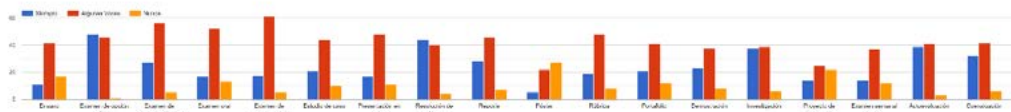


73. ¿De acuerdo a su experiencia y opinión, qué nivel de confianza otorgaría a las evaluaciones a distancia?

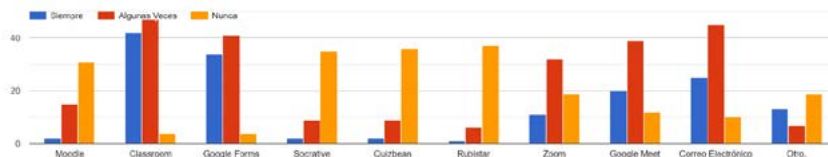
105 respuestas



74. ¿Con qué frecuencia utiliza Ud. los siguientes instrumentos para evaluar?



75. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes recursos tecnológicos para evaluar?

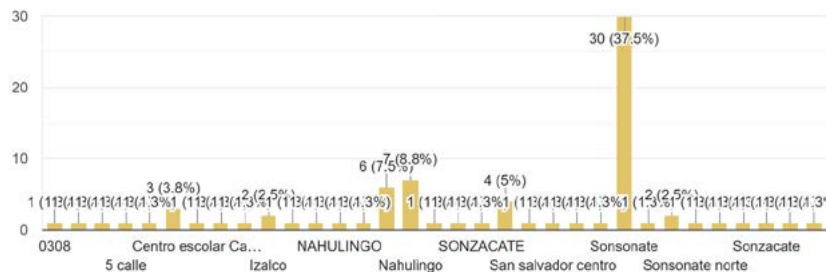


Condición etnográfica Familia, Territorio, Educación

Datos de identificación

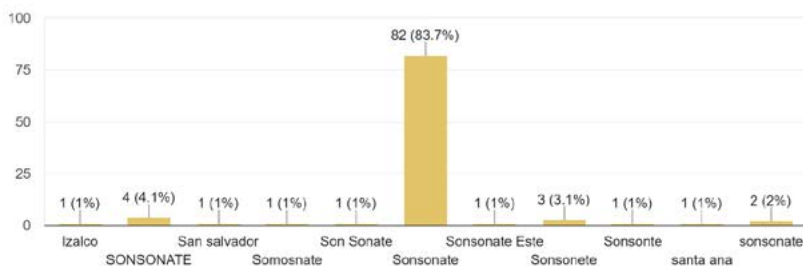
Distrito:

80 respuestas



Departamento:

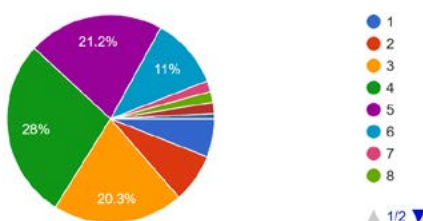
98 respuestas



Familia

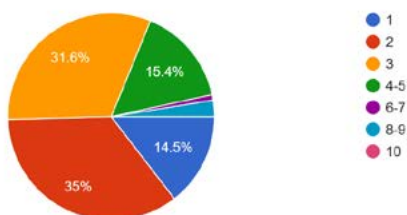
1. ¿Cuántas personas conforman el grupo familiar?

118 respuestas



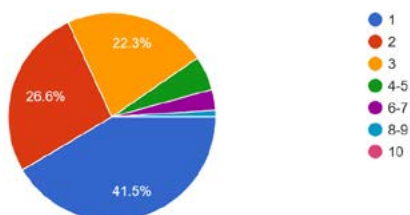
2. En su grupo familiar, ¿Cuántas personas son mayores de edad?

117 respuestas



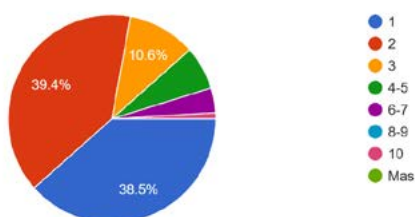
3. En su grupo familiar, ¿Cuántas personas son menores de edad?

94 respuestas



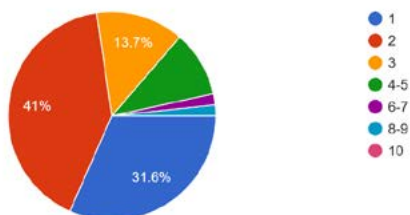
4. ¿Cuántas personas estudian?

104 respuestas



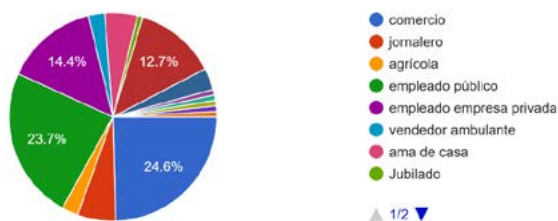
6. ¿Cuántas personas trabajan en su familia?

117 respuestas



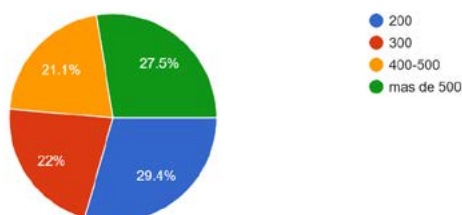
7. ¿A qué tipo de actividad económica se dedican en su familia?

118 respuestas



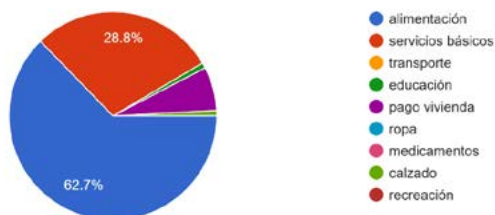
8. ¿Aproximadamente a cuánto asciende el ingreso familiar mensual?

109 respuestas



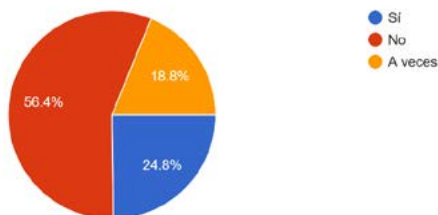
9. ¿Predominantemente en que gasta su ingreso?

118 respuestas



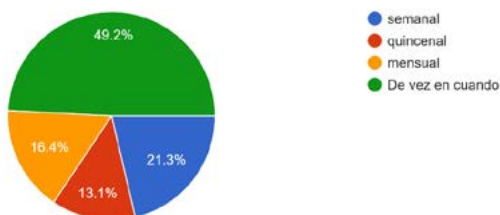
10. ¿Recibe remesas del extranjero?

117 respuestas



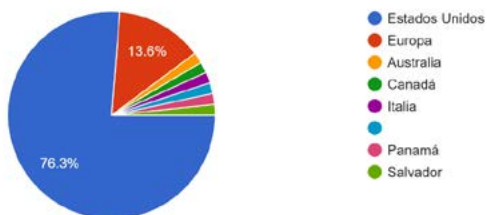
11. ¿Cada cuánto tiempo recibe remesas?

61 respuestas



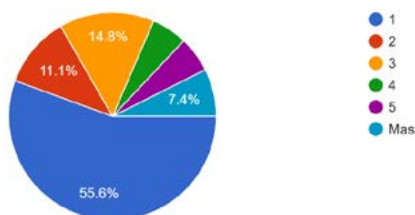
12. ¿De donde proviene la remesa que recibe?

59 respuestas



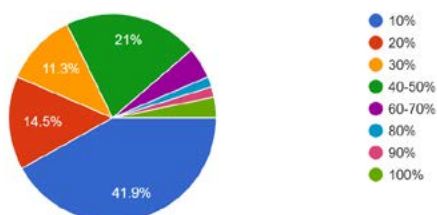
13. De su grupo familiar ¿Cuántas personas han emigrado?

54 respuestas



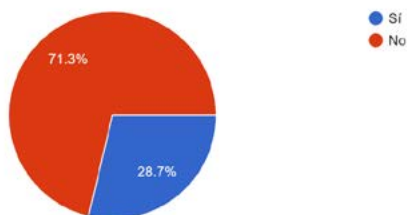
14. ¿En qué porcentaje diría Ud. que su familia depende de la ayuda de las remesas?

62 respuestas



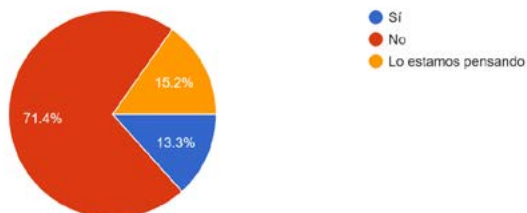
15. ¿Ha pensado alguien más de su familia en emigrar?

101 respuestas



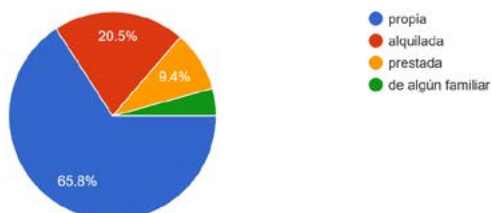
16. Como grupo familiar, ¿tienen planes que alguien más se vaya a otro país?

105 respuestas



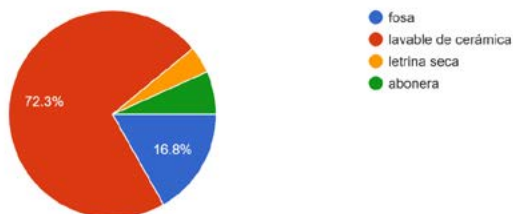
17. ¿La vivienda que habita es?

117 respuestas



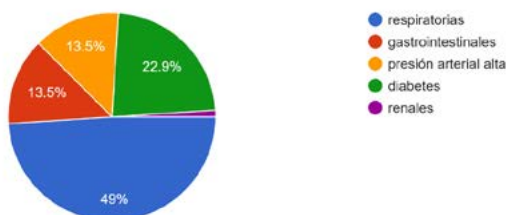
18. ¿Qué tipo de servicio sanitario tiene en su casa?

119 respuestas



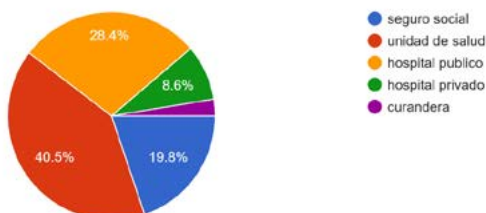
19. ¿Enfermedades más frecuentes que padece usted o los miembros de su familia?

96 respuestas



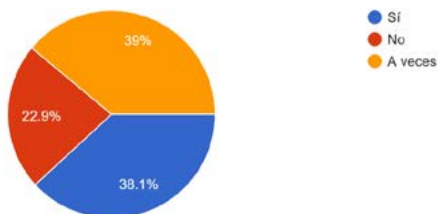
20. ¿Cuándo se enferma, a qué tipo de centro de salud acude?

116 respuestas



21. ¿Cuándo se enferma, se auto receta y se cura?

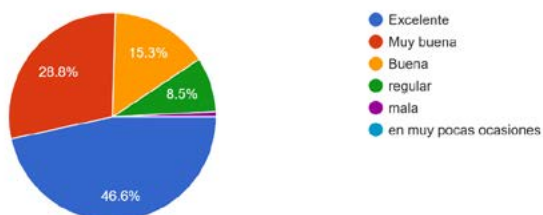
118 respuestas



Familia y comunicación

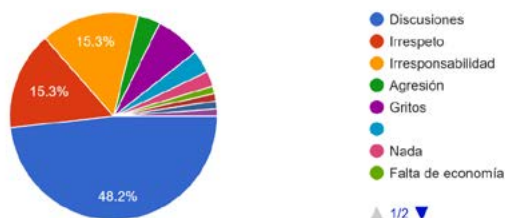
22. ¿Cómo calificaría Ud. la convivencia dentro del grupo familiar?

118 respuestas



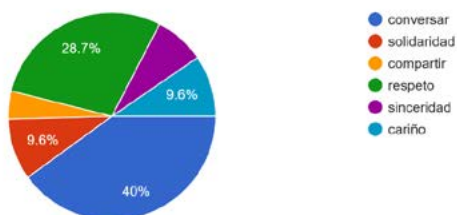
23. En caso no haya buena convivencia, ¿Cuál cree Ud. que es la causa?

85 respuestas



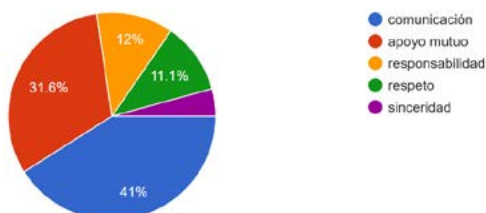
24. ¿Qué cree Ud. que hace fuerte las relaciones dentro del grupo familiar?

115 respuestas



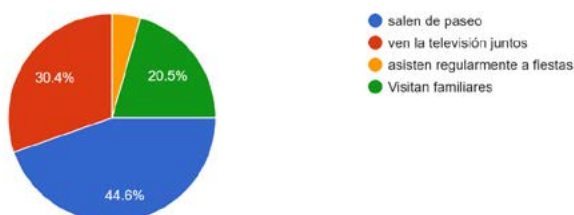
25. ¿Cuál de las siguientes expresiones son parte de la vida diaria dentro del grupo familiar?

117 respuestas



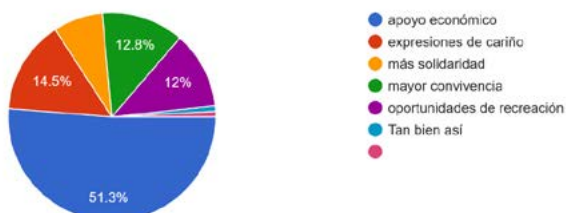
26. ¿De qué manera se divierten en su familia?

112 respuestas



27. ¿Qué le gustaría a Ud. que hubiese más en su familia?

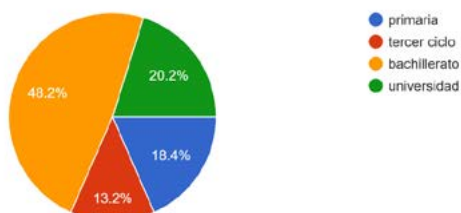
117 respuestas



Familia y educación

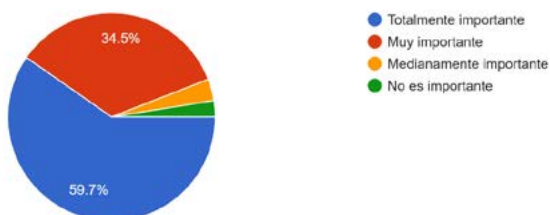
28. Actualmente, ¿Qué niveles escolares estudian en su familia?

114 respuestas



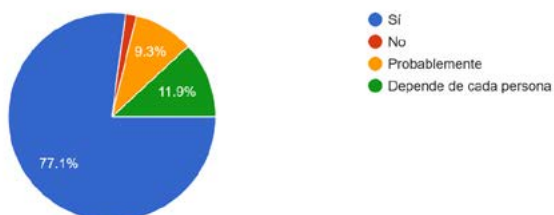
29. ¿Qué tan importante es para Ud. la escuela?

119 respuestas



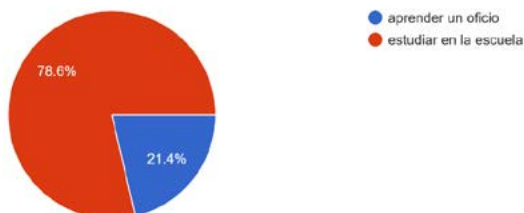
30. ¿Cree Ud. que estudiar en la escuela puede mejorar la vida de las personas?

118 respuestas



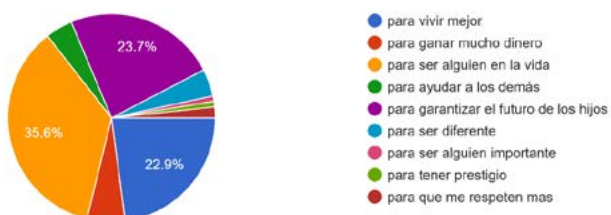
31. ¿Para Ud. qué es más importante?

117 respuestas



32. En su opinión, ¿Para qué sirve ir a la escuela?

118 respuestas



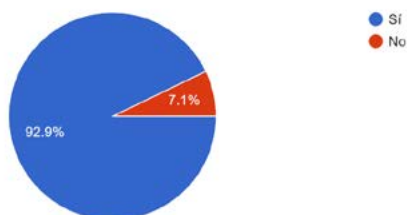
33. ¿En su opinión, actualmente que debería aprenderse en la escuela?

115 respuestas



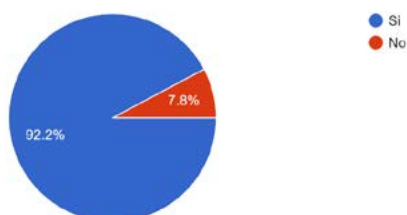
34. En su familia, ¿les gusta ir a la escuela?

112 respuestas



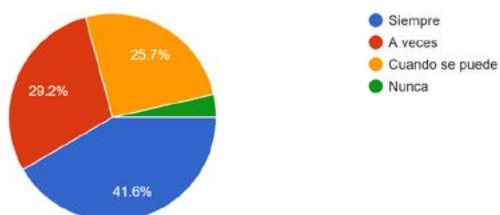
35. ¿Cree Ud. importante que la familia participe más en las actividades de la escuela?

116 respuestas



36. ¿Cada cuánto participa Ud. o alguien de este grupo familiar en las actividades escolares?

113 respuestas



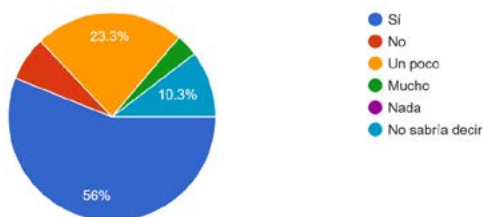
37. En su opinión, ¿en qué aspectos ha impactado la escuela en su hogar?

113 respuestas



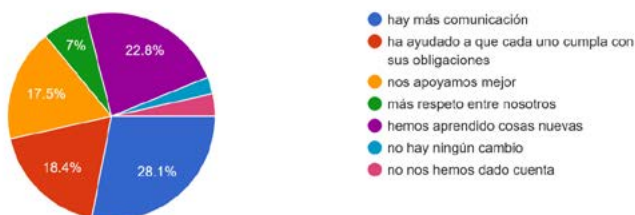
38. ¿Cree Ud. que la asistencia de los jóvenes a la escuela ha mejorado las relaciones en la comunidad?

116 respuestas



39. ¿En qué aspectos cree Ud. que asistir a la escuela ha impactado en su grupo familiar?

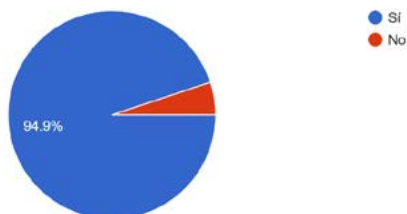
114 respuestas



Territorio-Comunidad

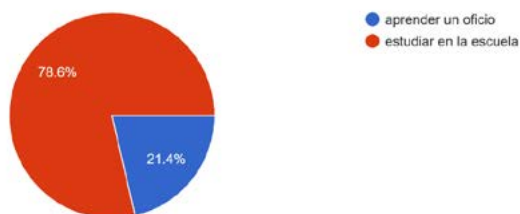
40. ¿Se siente bien viviendo en esta comunidad?

118 respuestas



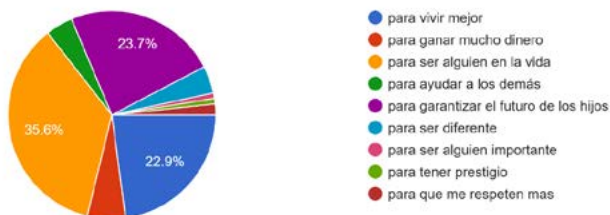
31. ¿Para Ud. qué es más importante?

117 respuestas



32. En su opinión, ¿Para qué sirve ir a la escuela?

118 respuestas



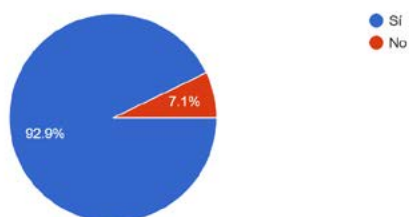
33. ¿En su opinión, actualmente que debería aprenderse en la escuela?

115 respuestas



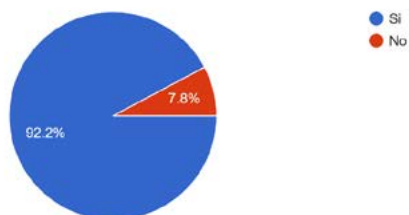
34. En su familia, ¿les gusta ir a la escuela?

112 respuestas



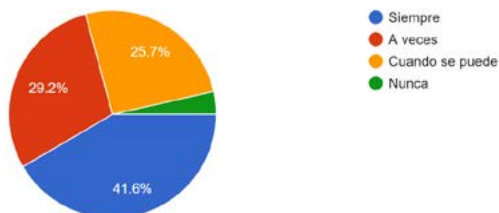
35. ¿Cree Ud. importante que la familia participe más en las actividades de la escuela?

116 respuestas



36. ¿Cada cuánto participa Ud. o alguien de este grupo familiar en las actividades escolares?

113 respuestas



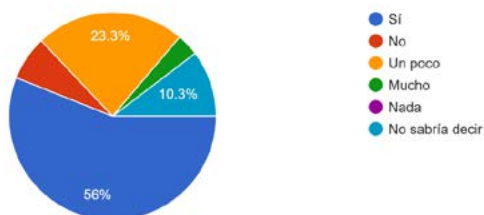
37. En su opinión, ¿en qué aspectos ha impactado la escuela en su hogar?

113 respuestas



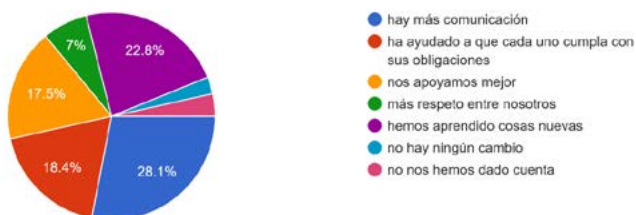
38. ¿Cree Ud. que la asistencia de los jóvenes a la escuela ha mejorado las relaciones en la comunidad?

116 respuestas



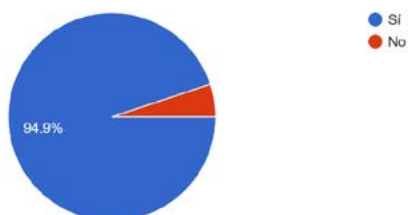
39. ¿En qué aspectos cree Ud. que asistir a la escuela ha impactado en su grupo familiar?

114 respuestas



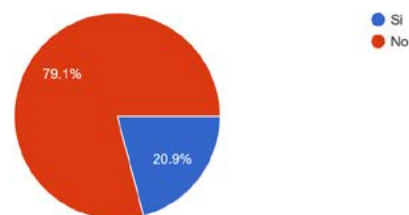
40. ¿Se siente bien viviendo en esta comunidad?

118 respuestas



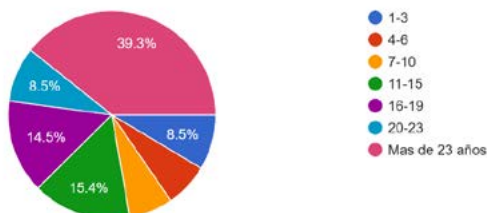
41. ¿Tiene planes de mudarse de este lugar?

115 respuestas



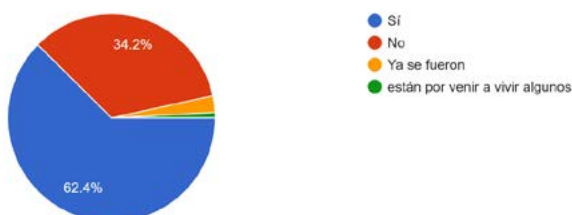
42. ¿Cuántos años lleva viviendo en este lugar?

117 respuestas



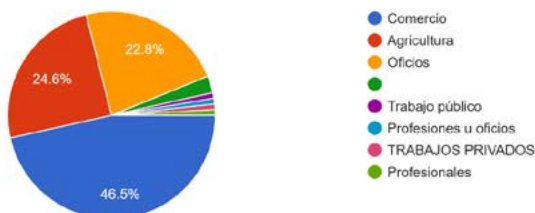
43. ¿En esta comunidad viven más familiares suyos?

117 respuestas



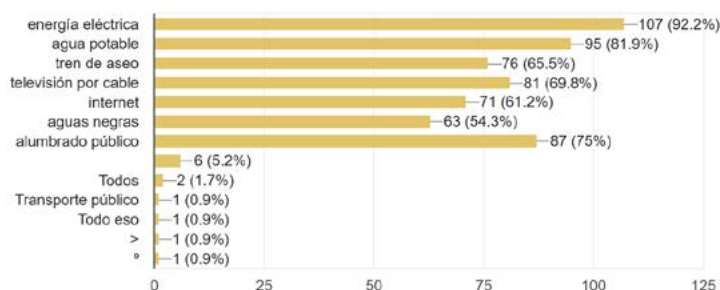
44. ¿Principalmente, a que se dedican en su comunidad?

114 respuestas



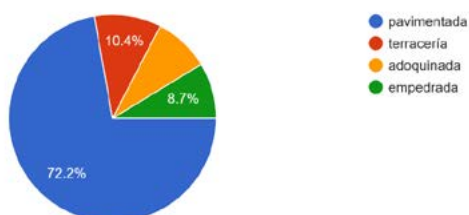
45. ¿Con cuales servicios cuenta su comunidad?

116 respuestas



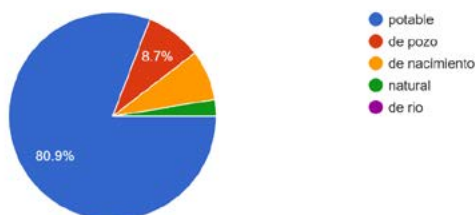
46. ¿De qué tipo son las vías de acceso a la comunidad?

115 respuestas



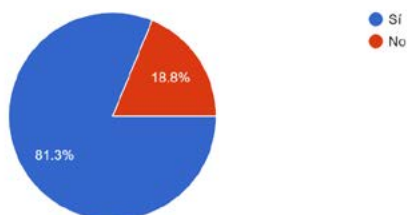
47. ¿Qué tipo de agua se consume en la comunidad?

115 respuestas



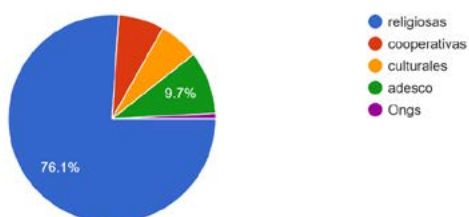
48. ¿Existe algún tipo de celebración o fiesta religiosa o cultural que se celebre en la comunidad?

112 respuestas



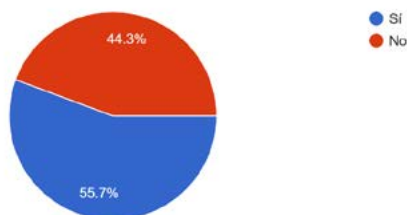
49. ¿Qué tipo de asociaciones u organizaciones existen en su comunidad?

113 respuestas



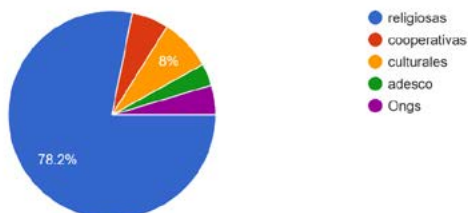
50. ¿Participa Ud. en alguna de ellas?

115 respuestas



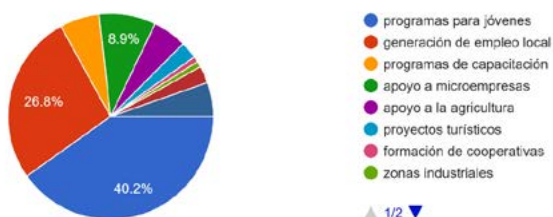
51. ¿En cuál o cuáles de ellas participa?

87 respuestas



52. ¿En su opinión, cuáles de las siguientes opciones contribuirán al desarrollo de la comunidad?

112 respuestas



▲ 1/2 ▼

53. ¿En su opinión, qué necesidades hay en la comunidad?

110 respuestas



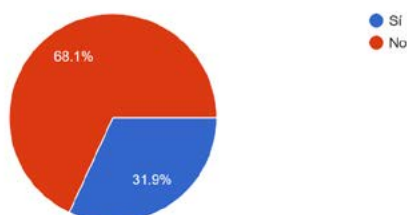
54. ¿Cómo son las relaciones con sus vecinos?

114 respuestas



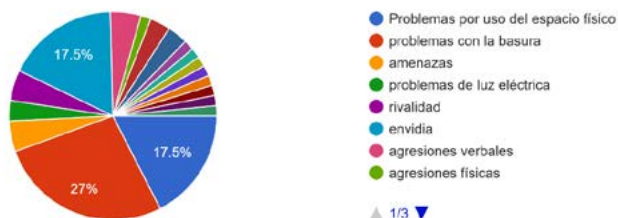
55. ¿Ha tenido Ud. alguna vez algún conflicto o problema con algún vecino?

116 respuestas



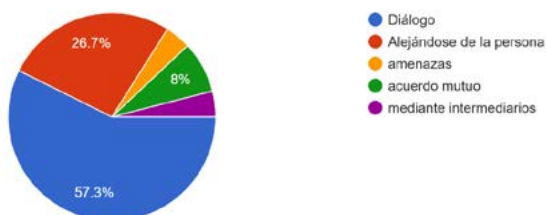
56. En caso haya tenido algún conflicto, ¿por qué asunto se dio el conflicto?

63 respuestas



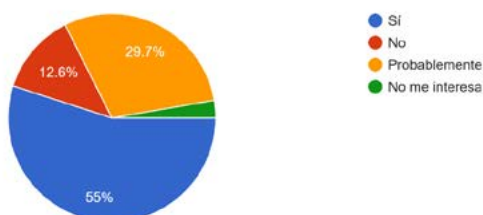
57. En caso haya tenido algún conflicto, ¿Cómo lo resolvió?

75 respuestas



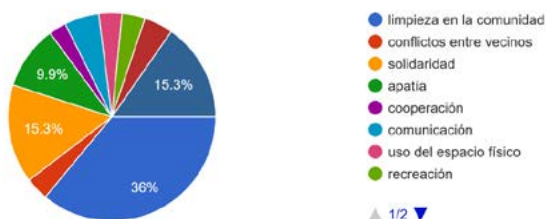
58. ¿Estaría Ud. de acuerdo en formar grupos de dialogo comunitario para fortalecer la paz?

111 respuestas



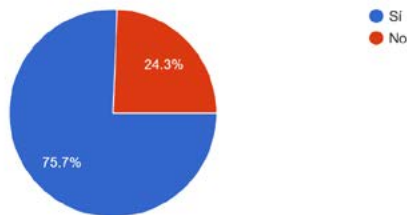
59. ¿Qué temáticas le interesaría conocer a Ud. para promover armonía y paz en su comunidad?

111 respuestas



60. ¿Estaría Ud. interesado(a) en ser parte de algún tipo de organización que promueva el diálogo y la paz entre vecinos?

111 respuestas



BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Nueva Visión.
- Área, M., González, D., Cepeda, O., & Sanabria, A. L. (2011). Un análisis de las actividades didácticas con TIC en aulas de educación secundaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (38), 187-199.
- Apple, M. W. (2002). *Educación “de forma conservadora”: La política y la economía de la escolarización*. Morata.
- Apple, M. W. (2002). *Educación, mercado y posmodernidad*. Morata.
- Apple, M. W. (1996). *Educación y poder*. Morata.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI Editores.
- Barragán, H. (1983). *Epistemología*, Usta.
- Bunge, M. (1981). *Epistemología, ciencia de la ciencia*. Ariel.
- Bunge M. (1969). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Ariel.
- Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe. (2016). *La importancia de tener una buena infraestructura escolar*. Disponible <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/la-importancia-de-tener-una-buena-infraestructura-escolar/>
- Baudelot, C., & Establet, R. (1998). *El nivel educativo sube*. Morata.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to Make the Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bolívar, A. (2005). *El trabajo del profesorado: Entre la profesión docente y la mejora de la enseñanza*. Graó.

- Bolívar, A. (2005). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la reconstrucción de la experiencia docente*. Narcea.
- Bolívar, M. I. S. (2019). Experiencias y estrategias educativas con TIC para el desarrollo del pensamiento computacional en Iberoamérica. *Pensamiento Actual*, 19(32), 12-27.
- Brunner, J. J. (2019). *Educación superior en América Latina: Crisis y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Centro Reina Sofía. (2021). *Tasa (%) de abandono escolar temprano (18 a 24 años)*. Disponible en: <https://www.centroreinasofia.org/indicador/abandono-escolar-temprano/>
- Contreras, J. (2010). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Didáctica y currículo: Una visión crítica*. Trillas.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2003). *Currículo: Tensiones conceptuales y prácticas*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Díaz Barriga, Á. (2001). *Curriculum: Una mirada sobre su desarrollo*. Ediciones Pomares.
- Dussel, I. (2006). Currículo, conocimiento y justicia social. *Pensamiento Educativo*, 38(1), 35-52.
- Escobar, A. (2008). *Territories of difference: Place, movements, life, redes*. Duke University Press.
- Fischman, G. E., & Stromquist, N. P. (2020). *Globalización y educación: Las políticas de rendición de cuentas y sus implicaciones*. Siglo XXI Editores.
- Fischman, G. E., & Stromquist, N. P. (2020). La lógica de la estandarización y la pérdida del sentido pedagógico. *Revista Brasileira de Educação*, 25.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.
- Fullan, M. (2013). Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and changing knowledge. *Alberta Journal of Educational Research*, 62(4), 429-432.
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard educational review*, 40(3), 452-477.
- Gadamer H. G. (1977). *Verdad y método I*. Sígueme.
- García Fallas J. (2005). El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículum educativo. *Revista Educación* [Internet], 29(2):67-75. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029205>
- García-Huidobro, J. E., Bellei, C., & Santos, H. (2017). *Estructura y calidad de la educación en América Latina: Una revisión crítica*. CEPAL.
- Gauthier (1962). Citado en: Kemmis, Stephen, *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*, Ediciones Morata, Madrid, 1993.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. A. (1986). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Guevara, Diego, (2025). ¿Cuál es el nivel educativo promedio de los salvadoreños? (¿y qué departamento tiene mayor escolaridad? *La Prensa Gráfica*, 17 de febrero de 2025. Disponible en: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Cual-es-el-nivel-educativo-promedio-de-los-salvadorenos-y-que-departamento-tiene-mayor-escolaridad-20250217-0075.html>
- Han, B. C. (2014). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Akal.
- Haesbaert, R. (2004). *O mito da desterritorialização: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Bertrand Brasil.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización*. Siglo XXI Editores.

- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*, Amorrortu.
- IDRA. (2010). Más de 3 millones de estudiantes han abandonado las escuelas en Texas. <https://www.idra.org/resource-center/mas-de-3-millones-de-estudiantes-han-abandonado-las-escuelas/>
- Kelsen, H. (2005). *Teoría general del Estado*. Fondo de Cultura Económica.
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de una teoría de la reproducción*, Ediciones Morata.
- Kinkartz, S. (2024). *Alemania: Aumenta el número de abandonos escolares*. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/es/alemania-numero-de-abandonos-escolares-es-alarmanente/a-68278169>
- Lefebvre, H. (1974). *La producción del espacio*. Ediciones Cátedra.
- MacLean, P. (1970). *Teoría del sistema límbico: hipótesis del cerebro triple*.
- Miranda, M. L., Muñoz Campos, A. y Maldonado Payán, J. C. (2017). La infraestructura física educativa de las escuelas multigrado. Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Disponible en: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2718.pdf>
- Marx, K. (1971). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política: el método de la economía política (Grundrisse)*. Siglo XXI.
- Marx, K. (2000). *Crítica del Programa de Gotha*. elaleph.com.
- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858*, Volumen 1, Siglo XXI Editores.
- Muñoz, A. (2011). *La infraestructura y el equipamiento en las escuelas secundarias*. CID Chihuahua.
- Marroquín, D. (2015). Docencia crítica en contextos de desigualdad: Apuntes desde la experiencia salvadoreña. *Revista Educación y Sociedad*, 28(3), 101-117.
- Martín-Baró, I. (1990). *Psicología de la liberación*. UCA Editores.
- Ministerio de Educación de El Salvador. (2023). *Informe nacional de indicadores educativos*. Dirección Nacional de Gestión Educativa.

- MINED. (2023). *Estadísticas educativas nacionales*. [Documento interno].
- Onofre, N. (2023). *Tecnología digital y cultura educativa*. Editorial Universitaria.
- OECD. (2018). *Improving School Infrastructure: Evidence from OECD Countries*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Parada, A. (2024). *El 70% de la infraestructura de los centros escolares está dañada, denuncia SIMEDUCO*. El Salvador. Disponible en: <https://www.elsalvador.com/noticias/nacional/infraestructura-danada-lluvias-denuncia-simeduco/1151576/2024/>
- Paz, M. (2019). El Ministerio de Educación dice que necesita más de \$28 millones para rehabilitar la infraestructura escolar y crear ambientes adecuados para los alumnos. *La Prensa Gráfica*. Disponible en: <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Mas-de-la-mitad-de-las-escuelas-de-El-Salvador-se-encuentran-danadas-20191212-0917.html>
- Pérez Gómez, Á. I. (1992). La práctica pedagógica como práctica intelectual. En A. Bolívar (Ed.), *La racionalidad de la enseñanza* (pp. 91-122). Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (1992). *La función pedagógica del profesorado. Crítica y alternativas*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2006). Educarse en la era digital: El pensamiento complejo como herramienta para una ciudadanía crítica. En E. Soriano & E. Pujol (Eds.), *Educación y complejidad: Una visión transdisciplinar* (pp. 89-110). Gedisa.
- Pérez Gómez, Á. I. (2006). *Educarse en la era digital: La competencia en el tratamiento de la información*. Morata.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Raffestin, C. (1980). *Pour une géographie du pouvoir*. Librairie Droz.
- Ramírez Torres, L. M. (2007). El pensamiento de Carlos Marx y la educación contemporánea. En M. E. Murueta (Ed.), *Educación en cuatro tiempos: Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche*. Amapsi editorial.

- Ruíz, G. S., Garduño Valero, G., & Cedillo López, S. (2000). *Parsons, Talcott: Antología de teoría sociológica clásica*. UNAM.
- Rydeen, K. (2009). *The impact of school infrastructure on student achievement*. *Educational Facilities Journal*, 27(3), 45-58.
- Santomé, J. (1987). *La globalización y el currículo: Trabajando con una visión crítica del conocimiento y la escuela*. Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *La evaluación como aprendizaje*. Editorial Graó.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Infraestructura escolar y calidad educativa en México*. SEP.
- Selwyn, N. (2021). *Educación y tecnología: Cuestiones y debates clave*. Bloomsbury Publishing.
- Svampa, M. (2012). *Consenso de los commodities y lenguajes de valoración en América Latina*. *Nueva Sociedad*, (239), 30-46.
- Torres Santomé, J. (1987). La globalización como forma de organización del currículo. *Revista de educación* 282, 103-130.
- Ticas, P. (1994) Antropología del territorio, AMMT, México,
- Ticas, P. (2005). Mapa educativo nacional: una propuesta para la política educativa salvadoreña desde la universidad, DOC/ ISBN 978-99961-0-205-9.
- Ticas, P. (2007). *Prolegómeno de una antropología de la educación salvadoreña*. Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Ticas, P. (2013). *Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias: El caso salvadoreño*. Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Ticas, P. (2014). *Atlas de la educación en El Salvador: Un estudio de aproximación cuantitativa*. Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Ticas, P. (2015). *La gestión educativa salvadoreña: una propuesta hermenéutica desde la antropología etnográfica en educación inicial, parvularia, básica y media*. Universidad Pedagógica de El Salvador

- Ticas, P. (2016). *De la práctica docente a la práctica educativa salvadoreña: epistemología de la gestión educativa, seguridad, migración y familia en centros escolares de tercer ciclo*. Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Ticas, P. (2018). *Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior*. Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.
- Ticas, P. (2019). *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*. Universidad Pedagógica de El Salvador
- Ticas, P. (2021). *Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador: Epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media* (Vol. I). Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Ticas, P. (2021). *Pedagogía de la observancia epistémica: Aportes para una educación crítica situada*. Facultad de Ciencias y Humanidades. Universidad de El Salvador.
- Ticas, P. (2024). *Multi-interculturalidad en la enseñanza rural escolarizada en educación básica y media: la construcción del método y currículo desde el territorio. Cuadernos epistemológicos 1*. Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Tyler, Ralph W. (1986). *Principios básicos del currículo*, Editorial Troquel.
- Toledo, V. M. (2001). *Indígenas y medio ambiente: El ecologismo popular en América Latina*. *Ecología Política*, (21), 15–22.
- Tedesco, J. C. (2018). *Educación y justicia social en América Latina*. UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La escuela y la desigualdad en América Latina: Políticas educativas y trayectorias escolares*. UNESCO.
- Torres, R. M. (2001). *Reformas educativas en América Latina: Tendencias y desafíos*. IIPE-UNESCO.
- Tyler, R. W. (1949). *Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press.

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tedesco, J. C. (2014). *Educación y justicia social en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Tonucci, F. (2009). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Graó.
- Torres, C. A. (2009). *Educación y poder en América Latina: Ensayos críticos*. CLACSO.
- UNESCO. (2017). *Reducing dropout rates in Latin America: Challenges and policies*. UNESCO.
- Van Dijk, T. (2006). Discurso y manipulación: Discusión teórica y algunas aplicaciones. *Revista signos*, 39(60), 49-74.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Construyendo interculturalidad crítica*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Warschauer, M., Knobel, M. y Stone, L. (2004). Tecnología y equidad en la educación: Deconstruyendo la brecha digital. *Política educativa*, 18 (4), 562-588.
- Zemelman, H., Perla, H., & Berrios, R. (2012). *Sujetos y procesos cognitivos: Hacia una pedagogía del conocimiento*. Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H., Perla, H., & Berrios, M. (2012). *Sujetos sociales y nueva racionalidad*. Siglo XXI Editores.

EN SÍNTESIS, CÓMO DEFINO EL TERRITORIO:

“En su estado ontológico, el territorio constituye uno de los principales símbolos de identidad, sentido de pertenencia, poder, proyecto de vida y visión del mundo, entre otros elementos. Controlar el territorio significa el control del Yo y del Otro. Esto implica la objetivación de múltiples símbolos de prestigio, control ideológico, económico y cultural de las relaciones sociales, es decir, el Yo objetivado (realizado) a través del Otro.

En su estado económico, social, político y cultural, los territorios adquieren matices, características, identidades en la esfera mercantil, en las cuales se vende todo lo que se puede comprar. Pero ese es el resultado del descontrol del mercado. No puede exigirse que el Estado controle la distribución de cualquier mercancía en medio de un modelo que se dice “libre”, eso sería una contradicción. Más bien, “hay que cambiar el modelo económico si el Estado desea controlar los territorios o, por el contrario, hay que cambiar la forma del Estado, sus atribuciones y sus obligaciones” (Ticas, 2014).

