

# EL MÉTODO DE LA OBSERVANCIA EPISTÉMICA:

Enseñanza y aprendizaje en educación básica, media y superior presencial, semipresencial y virtual desde el territorio.

Teoría y método de la enseñanza en Ciencias Naturales a través del programa de asignatura en educación superior.

**PEDRO  
TICAS**

**EL MÉTODO  
DE LA  
OBSERVANCIA  
EPISTÉMICA**

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

378.17 Ticas, Pedro  
 T555e El método de la observancia epistémica, enseñanza y  
 slv aprendizaje en educación básica, media y superior presencial,  
 semipresencial y virtual desde el territorio [recurso electrónico] :  
 teoría y método de la enseñanza en ciencias naturales a través  
 del programa de asignatura en educación superior / Pedro Ticas  
 --1ª. Ed.-- San Salvador, El Salv. : Universidad Pedagógica de El  
 Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2021

1 recurso electrónico, (308 p. : il., 21 cm)  
 Datos electrónicos (1 archivo : pdf., 3,0 mb)  
<http://sistemas.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/index.php?search=1>

ISBN 978-99923-30-77-7 (e-book, pdf)

1. Ciencias naturales-Educación superior-Investigaciones. 2.  
 Educación Superior-Investigaciones. 3. Didáctica-Enseñanza.  
 I. Título

Ing. Luis Mario Aparicio, Rector  
 Mtra. Cecilia Aparicio de Rodríguez, Secretaria Ejecutiva  
 Ing. Oscar Giovanni Durán Vizcarra, Vicerrector Académico  
 Lcda. Ligia Corpeño, Vicerrectora Administrativa  
 Ing. Manuel Ernesto Aparicio, Director Centro de Investigación

Diseño y diagramación: El hormiguero

ISBN 978-99923-30-77-7 (e-book, pdf)



Universidad Pedagógica de El Salvador "Dr. Luis Alonso Aparicio"  
 25 Avenida Norte y Diagonal Dr. Arturo Romero  
 (503) 2205-8100  
[www.pedagogica.edu.sv](http://www.pedagogica.edu.sv)  
[info@pedagogica.edu.sv](mailto:info@pedagogica.edu.sv)  
 Hecho el depósito que exige la ley.

# INDICE

Algunos datos del autor .....	7
Nota general para leer este trabajo .....	14
Nota específica para leer este trabajo .....	15
A manera de introducción de este trabajo .....	16
<b>CAPITULO I:</b> <b>El método de la observancia epistémica. Teoría y Método a través de los Programas de Asignatura en Educación Básica, Media y Superior desde el salón de clases</b> .....	<b>19</b>
Nota primaria para el lector .....	19
Planteamiento teórico: la razón del método y su epistemología .....	20
El método de la observancia epistémica y su punto de partida y llegada: el salón de clases .....	26
Como articular la investigación con las asignaturas en el salón de clases .....	35
<b>CAPITULO II:</b> <b>Articulación en el intraprograma de asignatura</b> .....	<b>38</b>
Articulación intraprograma de asignatura .....	38
<b>A.</b> Yo con mi programa de asignatura .....	38
<b>B.</b> Articulación intraprograma de asignatura: el punto de partida para la construcción del Sistema de Unicidad Categorial .....	39
Ideas preliminares .....	39
Aspectos teórico- metodológicos: el método de la observancia epistémica y su aplicación en programas de asignatura .....	40
Las prácticas educativas en los programas de asignatura .....	45
La calidad educativa y la relatividad de la infraestructura .....	47
El proceso operativo para investigar desde el programa de asignatura .....	48
Los programas de estudio .....	73

<b>C. El Sistema de Unicidad Categorial</b> .....	79
La construcción epistémica de las determinaciones .....	79
El modelo teórico del sistema de unicidad categorial en el método de la observancia epistémica .....	81
A cerca del alcance de la construcción de las determinaciones .....	84
Sobre el diseño del modelo teórico .....	88
El objeto real y el objeto construido: del objeto a la objetividad objetivizante .....	99
a) Práctica docente: la relación docente-estudiante .....	102
b) Practica Pedagógica: relación docente-autoridad La cultura escolar intrasalón de clases en la relación docente-autoridad .....	109
c) Practica Educativa: articulación y producto del Todo .....	113
Sinopsis categorial a partir del programa de asignatura .....	124
Construcción teórica-hipotética del objeto curricular a partir de variables cuantitativas y cualitativas .....	126
D) Yo con otro docente de la misma asignatura que imparte en el mismo nivel escolar en el mismo centro educativo.....	149
E) Yo con otro docente que imparte en el mismo nivel escolar en otro centro educativo.....	151
F) Yo con otro docente de la misma asignatura que imparte en el siguiente nivel escolar en el mismo centro educativo.....	152
G) Yo con otro docente de la misma asignatura que imparte en el siguiente nivel escolar en otro centro educativo.....	154
<b>CAPITULO III:</b>	
<b>El método en la enseñanza y aprendizaje virtual: la construcción de la cultura Autodidacta</b> .....	<b>156</b>
Breve recorrido por la historia de la enseñanza y aprendizaje virtual .....	156
Consideraciones teóricas previas de rigor .....	160
Pero, ¿qué hace a lo presencial, semipresencial y virtual?.....	163
Educación AUTODIDACTA: la nueva cultura escolar presencial, semipresencial y virtual .....	165

Enseñanza y aprendizaje a través de la informática y telemática en la cultura Autodidacta .....	165
El peligro del determinismo virtual en sociedades sin cultura tecnológica .....	171
Virtualidad: fantasía o realidad tecnoeducativa en la productividad capitalista .....	173
La aplicación del método en la enseñanza y aprendizaje virtual .....	178
La enseñanza y aprendizaje virtual en el contexto de la Pandemia Covid19: la imperativa necesidad del método .....	179
Educación en El Salvador: la tricotomía de lo presencial, semipresencial y lo virtual en la construcción del método Autodidacta .....	193
El riesgo del determinismo tecnológico en sociedades improvisadas .....	198
El sistema escolarizado desde la educación virtual informática y telemática .....	200
<b>CAPITULO IV:</b> <b>Los datos de la objetivación del método: un sucinto ejemplo del objeto observado y construido</b> .....	<b>204</b>
Introducción al capítulo .....	204
Metodología teórica y de campo .....	205
Cómo leer los datos .....	206
Los datos in situ: un ejemplo de contrastación .....	207
Bibliografía General .....	231

## ALGUNOS DATOS DEL AUTOR

Pedro Ticas, Antropólogo, es un investigador que ha escrito varios libros publicados en México y El Salvador. Ha escrito más de 193 artículos sobre Seguridad Ciudadana, Niñez y Adolescencia, Medios de Comunicación, Cultura, Educación, Salud y Medio Ambiente, Economía, Política, Sistema Penal Juvenil, Maras, Indígenas, Urbanismo, Políticas Públicas, Niños de la Calle, Agricultura e Historia, publicados en periódicos y revistas académicas en México, Europa, Estados Unidos, Chile, Canadá, Reino Unido y El Salvador. Miembro de Comité de Arbitraje Internacional-Revista Digital Educare, Universidad Nacional de Costa Rica, Jurado Premio Nacional de Cultura 2010-Secretaría de Cultura-Gobierno de El Salvador, Jurado Premio de Cultura "Licda. Antonia Portillo de Galindo" 2016-Centro Cultural Salvadoreño, Miembro Comité de Arbitraje Internacional III Congreso de Extensión: Universidad Nacional dialogando en territorios-Concepto y políticas de extensión 2018-2028-Universidad Nacional de Costa Rica UNA, Autor del Plan Educativo Nacional de

El Salvador 2019-2024 (ISBN978-99961-0-205-9 escrito en 2013) y tomado íntegramente por la gestión del Presidente de la Republica Nayib Bukele 2019-2024 en el Plan Cuscatlán; Investigador Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.

### **Autor único del Plan Educativo Nacional de El Salvador- Plan Cuscatlán, Periodo Presidente Nayib Bukele 2021-2024**

Citado en *Google Académico* (<https://scholar.google.es/citations?user=PI6E4FUAAA&hl=es>). Hasta la fecha, más de 193 artículos escritos y publicados sobre Seguridad Ciudadana, Niñez y Adolescencia, Medios de Comunicación, Cultura, Educación, Salud y Medio Ambiente, Economía, Política, Sistema Penal Juvenil, Maras, Indígenas, Urbanismo, Políticas Públicas, Niños de la Calle, Agricultura e Historia, publicados en periódicos y revistas académicas en México, Europa, Estados Unidos, Chile, Canadá, Reino Unido y El Salvador.

Algunas obras y artículos también han sido citadas en diversas tesis doctorales (universidad de Princeton, Miami, Ohio, Los Ángeles), así como en libros, revistas especializadas e investigaciones en México, Chile, Argentina, Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, Canadá, Brasil, Venezuela, Colombia, Ecuador, Dinamarca, El Salvador.

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

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

De igual forma, algunos de mis artículos han sido publicados en Revistas Especializadas y Arbitradas de manera impresa y por internet en la Universidad de Nacional Autónoma de México, Editorial Fondo de Cultura Económica, Universidad de Miami, Universidad de Los Ángeles. Asimismo,

sus trabajos han sido tomados por distintos organismos e instituciones gubernamentales y privados, nacionales e internacionales tales como Corte Suprema de Justicia de El Salvador, AECID-España, OEA, FUSADES, INCAE, Revista Criminalística-México, Revista Cubana de Ciencias Informáticas-Universidad de las Ciencias Informáticas-Cuba, Journal of Sport for Development-Canada, Revista Científica virtual-Red de Capacitación del Ministerio Público Iberoamericano (RECAMPI)-Caracas, Venezuela, Monitor.Upeace.org, entre otras.

En universidades como Harvard, Yale, Stanford, Princeton, Pittsburg, Cambridge, Illinois, Wisconsin, Indiana, Arizona, Universitat Oberta de Catalunya, Columbia, Brigham Young University, Temple University, Barcelona, Universidad de Toronto-Canadá, Universidad de Salamanca, Universidad de Gotemburgo-Suecia, University of Glasgow-Escocia, De Monfort University-Reino Unido, Unitec (Laureate International universities), University of Thessaly-Greece, Bard College, buena parte de mis libros son referidos en internet así como en librerías en distintos países tales como Alemania, Reino Unido, Suecia, España, Unión Europea, Guatemala, Grecia, Estados Unidos, Republica Dominicana. En el mismo sentido, algunos de mis libros han sido puestos en internet en bibliotecas de la Unión Europea, Biblioteca Nacional de Alemania, ICTP (Centro Internacional de Teoría Física-Italia), Biblioteca Nacional de España, Biblioteca Hispánica-Gobierno de España, Biblioteca Regional de Madrid, (sudoc. abes), Library of Congress, Biblioteca Universitat de Valencia-España, San Francisco



Public Library, Berkeley Library-University of California, ProQuest-Michigan-Estados Unidos, Journal of Applied Sport Psychology-London, Agence bibliographique de l'enseignement supérieur Francia, Bibliothèque de documentation internationale contemporaine-París, Francia, Centre de recursos per a l'Aprenentatge i la Investigació-Universitat de Barcelona, The UC San Diego Library Catalog, UCLA Library, VIAF, y distintas librerías en línea (All Bookstores, Amazon, nowbook.ru, World Public Library, HATHI TRUST-Digital Library, libreroonline, AbeBooks.de, WorldCatIdentities, ebook-dl.co, Gooogle Books, HawaiiLibrary.com, encyclo.co.uk, SAGE journals, Catalogo en línea Koha, the full wiki, webcache. googleusercontent.com, entre otras).

En Internet, mis libros **"Apuntes sobre historia nacional: historia y actualidad"** lleva 5 Ediciones, **"Prolegómeno de una antropología educativa salvadoreña"**, lleva 5 ediciones **"Cambios culturales, economía y migración en Intibucá, La Unión"** lleva 4 Ediciones, **"Situación de vulnerabilidad de los jóvenes frente al fenómeno de la violencia: un acercamiento metodológico"** lleva 4 ediciones, **"Tipos y formas de violencia en EL Salvador: el caso de La Unión, municipios de Conchagua, Pasacuina, San Alejo y La Unión"** lleva 3 ediciones, **"Antropología salvadoreña de la educación inicial"** lleva 3 ediciones, **"Atlas de la educación en El Salvador: un estudio de aproximación cuantitativa"** lleva 2 ediciones, **"El Salvador: educación, migración y medio ambiente para el siglo XXI"** lleva 2 ediciones, **"Presencia indígena en EL Salvador"** lleva 1 educación, **"La educación en El Salvador: praxis**

**y pensamiento en el siglo XXI, Universidad Pedagógica de El Salvador"** lleva 1 edición. (<http://worldcat.org/identities/lccn-no2006038665/>)

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

Ha impartido Conferencias sobre Economía, Educación, Cultura y Medio Ambiente en sectores Campesinos, Indígenas y Urbanos en Coloquios universitarios en Latinoamérica, Estados Unidos, Europa y África.

**Entre sus trabajos se encuentran los siguientes libros:**

Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, **Volumen 2** La construcción del sistema educativo de El Salvador. Articulación entre educación básica y educación media: propuesta y aplicación, Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2019.

Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en educación superior, Epistemología, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2019.

Alcances y limitaciones del sistema

educativo en El Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media, **Volumen 1** Antropología de la educación: aportes de la etnografía, Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las formas presencial, semipresencial y virtual pueden variar la metodología de aplicación de Contenidos, eso se debe a particularidades y singularidades del territorio, pero hay una línea que articula las tres y que no puede variar, esto es, el Método. (Pedro Ticas, agosto 2020.)

*La articulación sistémica entre la enseñanza y aprendizaje presencial, semipresencial y virtual es imperativa. El **Sistema de Unicidad categorial** en el **Método de la Observancia Epistémica** resulta ser uno de los instrumentos. Por ello es imprescindible la construcción de la cultura **Autodidacta** intra e intersistema escolar y no escolar. Sin articulación entre las tres modalidades y la definición del método en cada una, la enseñanza y aprendizaje se convierten en acciones mecánicas de **instrucción** y no de **formación**. Estas dos últimas no riñen, se completan cuando el sistema mismo las prevé, organiza y dinamiza, pero sin confundirlas mediante el otorgamiento de una condición ontológica, filosófica, teórica, epistémica y practica como si fuesen lo mismo. No es pues la instrucción oficio de la academia, sino la formación el cometido de la educación escolarizada y no escolarizada (Pedro Ticas, *ibíd.*).*

*“[...] Si se trata del salón de clases en **forma presencial**, los individuos se agrupan, conforman y configuran la identidad tanto personal como colectiva, es pues el salón, el instrumento que permite esa articulación entre las diversas identidades tanto interna como externamente. Si se trata de la **forma semipresencial** no hay cambio alguno. Lo que se modifica es el tiempo de construcción, el tiempo de logro de la Unicidad sistémica intra y extra salón de clases. Si se trata de la **forma virtual**, también no hay cambio alguno en la configuración identitaria en cada individuo. No importa que físicamente no se halle en un salón de clases debido a que la presencia en un salón de clases no es condición indispensable para la configuración de sus particularidades y singularidades identitarias, siendo estas últimas, las que le otorgan su pertenencia al grupo. La tecnología virtual en la enseñanza y aprendizaje escolarizado y no escolarizado es una condición instrumental que sin duda se modificará con el tiempo, espacio, sujeto y objeto, así pues, lo que realmente importa es el Método que garantice que dichas enseñanzas y aprendizajes se realicen, es decir, que sean resueltas, aprendidas, conocidas, interpretadas y explicadas en el pensamiento abstracto y concreto; media entonces en esto, la formación de culturas autodidactas que garantizarán el saber transformado en Hacer [...]”. (Pedro Ticas)*

“La ciencia de las ciencias contribuye en mayor o menor grado a la elaboración de políticas de la ciencia, o sea, programas de desarrollo (o de estancamiento) de la investigación científica y de las relaciones de ésta con la investigación tecnológica. La política de la ciencia que se elabore depende directamente de la filosofía de la ciencia que inspire a los planeadores y decisores en materia política. Una filosofía idealista sugerirá el modelo de la ciencia como torre de marfil; una filosofía empirista inspirará el fomento de la investigación empírica sin guía teórica; una filosofía pragmatista inspirará menosprecio por la investigación básica; y así sucesivamente. Solamente una epistemología realista podrá inspirar una política fecunda de la ciencia, una política que fomente el desarrollo integral e ininterrumpido de la investigación básica tanto como de la investigación aplicada. De aquí la importancia política, no sólo cultural, de la epistemología en nuestro tiempo”<sup>1</sup>.

*“[...] Bernard, Mach, Engels, Lenin, Duhem, Poincaré, Russéll y Whitehead, son ampliamente leídos aún en nuestros días. Es preciso reconocer que estos pensadores, casi todos ellos epistemólogos aficionados, escribieron libros más interesantes y perdurables, así como mejor escritos, que la mayoría de los libros sobre epistemología que se publican hoy día. **Un motivo de ello es que se ocuparon de problemas auténticos, originales y de envergadura, en lugar de acometer problemitas intrascendentes o de limitarse a comentar lo que hacen otros, como suele ocurrir actualmente.** Además, esos pensadores del período clásico tenían opiniones propias y las defendían con elocuencia y con brillo, aunque no siempre con rigor”<sup>2</sup>.*

1 Bunge, Mario, Epistemología, Ed. Siglo XXI editores, México, 1980. p.17

2 Bunge, Mario, Ibídem. Op. Cit. pp.22-23

## Nota general para leer este trabajo

***El Método de la Observancia Epistémica enseñanza y aprendizaje en educación básica, media y superior presencial, semipresencial y virtual desde el territorio aplica para cualquier asignatura en cualquier campo de conocimiento y nivel escolar.***

Es una construcción que inicié en su nivel de observancia en 1988 a partir del trabajo de campo y el quehacer académico *in situ* realizado con diversas poblaciones étnico-etarias (jóvenes y adultos rurales y urbanos) campesinos, indígenas y sectores urbano-populares en distintos campos de la producción material e intelectual.

Para el caso salvadoreño, inicié esta observancia desde hace 20 años a partir del trabajo de campo *in situ* realizado en más de 3,960 centros educativos de los 6,125 públicos y privados existentes en el país. La observancia ha sido acompañada de la verificación, contrastación, comprobación y refutación 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 (Método) de forma sincrónica a esa cronología, así como la verificación, contrastación, comprobación y refutación *in situ* del método en la realidad escolar en distintos niveles, me permiten ahora exponer públicamente lo construido.

En esa lógica, precisamente 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 a 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<sup>3</sup>, 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 la aplicación del método no se hallan sujetas únicamente

3 Weber, Max, Introducción a la sociología, Ed. Quinto Sol, México, 1988

a la enseñanza y aprendizaje presencial, sino también a lo semipresencial y virtual, sea éste último por correspondencia, a distancia, informático, telemático o de cualquier otro nombre que adquiera 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 avanzará en su diseño tecnológico, lo más importante se revela y construye en el Método, es decir, de cómo se enseña, cómo se aprende, quién enseña y quién aprende, en donde se enseña y aprende, por qué se enseña y se 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.

#### Nota específica para leer este trabajo

*Este trabajo inició bajo el título de **Teoría y método de la enseñanza en Ciencias Naturales a través del programa de asignatura en educación superior**, empero, durante su proceso de construcción decidí, por razones epistémicas, empíricas y de método titularlo **“El método de la observancia epistémica enseñanza y aprendizaje en educación básica, media y superior presencial, semipresencial y virtual desde el territorio”** lo cual, desde luego no rompe el concepto original, por el contrario, lo profundiza. Pero también debo aclarar al lector que este título comprende la segunda parte de la construcción que*

sobre pedagogía para la enseñanza y aprendizaje elaboro en este campo de las ciencias.

Desde el año 2016 dividí el asunto de la enseñanza y aprendizaje pedagógico de las ciencias naturales en dos partes. La primera comprendió mi trabajo bajo el título de **“Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en educación superior” publicado en 2018**, ese fue el inicio de diversos estudios sistémicos y articulados sobre dicho campo de la ciencia. Hoy, con este trabajo titulado **“El método de la observancia epistémica enseñanza y aprendizaje en educación básica, media y superior presencial, semipresencial y virtual desde el territorio”** concluyo ambas partes y someto a consideración del público en general, la pertinencia teórica y empírica de mis propuestas.

Presento entonces a la luz pública, el concepto de enseñanza y aprendizaje pedagógico sobre el que he trabajado durante cinco años mediante su construcción articulada, sistémica y constante en cada una de las partes que abordo en cada libro y que, además, me resultan el posible prefacio de diversas y múltiples categorías que quedan aún por investigar y construir a partir de las más diversas realidades en los distintos niveles educativos con los que cuenta el país.

En esa línea, en este trabajo el lector encontrará dos grandes temas. **Primero**, mi propuesta del Método de la Observancia Epistémica que deriva del estudio y propuesta de la Didáctica, Teoría y método que anteriormente señalo. Así pues, el método que propongo en este trabajo,

resulta de la concatenación de las dos partes que anteriormente refiero y que, en esencia revela la observancia epistémica de la enseñanza y aprendizaje por más de 20 años en la educación escolar salvadoreña. Empero de su aplicación a cualquier tipo de enseñanza y aprendizaje escolarizado, el método adquiere la condición de **forma pedagógica**, es decir, la posibilidad de aplicarse en cualquier Contenido que se realice desde los Programas de Asignatura. El **Segundo** tema se halla referido a la exposición de datos cuali-cuantitativos que reflejan la práctica cotidiana de docentes que enseñan tres grandes campos de conocimiento de las ciencias naturales: Biología General, Física y Química General. La elección de estas tres asignaturas no es antojadiza. Todas ellas constituyen los campos del saber esenciales de las ciencias naturales y, por tanto, las premisas indispensables del conocimiento. Pero también es importante indicar al lector, que el método que propongo puede aplicarse en todas las asignaturas desde educación básica (primer ciclo) hasta educación superior. Por su carácter ontológico el método es la **forma** y por su carácter empírico aplica al **Contenido**.

### A manera de introducción de este trabajo

He dividido este trabajo en cuatro capítulos. Los Capítulos **I** al **III** están referidos a la construcción del **Método de la Observancia Epistémica** que propongo, en tanto, el Capítulo **IV** refiere algunos de los datos obtenidos mediante la realización de entrevistas, observancia *in situ* y la aplicación de cuestionarios a docentes que imparten tres de las asignaturas

esenciales para la enseñanza de las ciencias naturales en educación superior, esto es, Química General, Física y Biología General. Sirve entonces el capítulo **IV** como uno de los fundamentos que proveen la evidencia teórica y empírica de un proceso de derivación y concatenación categorial iniciado en 2016 y que ahora se presenta como un ejemplo de los múltiples datos obtenidos durante todo el proceso.

Debo iniciar señalando que los datos que refiero, se hallan plenamente articulados a los primeros datos obtenidos en el primer estudio relacionado con la Didáctica de la enseñanza publicado en 2019 y a la construcción del método que propongo, en tal sentido, el lector debe saber que no se hallan de manera suelta e independiente, antojadiza, más bien, todo lo contrario, constituyen la formulación de preguntas concatenadas entre sí y con las preguntas que en el trabajo inicial de Didáctica formulé de forma sistémica. Pero más allá de las preguntas y de la organización y diseño teórico-empírico sistémico que elaboré para su formulación, es importante que el lector encuentre en las repuestas, la construcción del Objeto que me propuse, es decir, la obtención de categorías ontológicas (teóricas y empíricas) que me han permitido elaborar esta propuesta de Método. Así pues, no son los datos los que hablan, sino lo que se oculta y transfigura en ellos. No son (a la usanza del positivismo) los hechos los que nos hablan, sino las causas que los configuran o hacen emerger las que debemos analizar, interpretar y explicar.



Contenida mi propuesta del *método de la observancia epistémica* en este trabajo, el lector encontrará en el **Capítulo I**, los aspectos y elementos teórico-metodológicos que rigen la construcción teórica y práctica del método desde su elemento esencial: el salón de clases. Se convierte entonces el salón de clases en el objeto de trabajo del método. Las razones no son subjetivas y, es que resulta, que precisamente es el salón de clases el espacio (objeto de trabajo) de las interrelaciones sociales, históricas, culturales, interfamiliares, intercomunitarias, intralingüísticas y otras tantas que configuran el sentido de la educación escolarizada in situ. Pero, además, es el salón de clases, el origen y destino último del objeto de trabajo de los Contenidos y Formas de la enseñanza y aprendizaje a través de las asignaturas. El **Capítulo II** contiene los siete componentes esenciales que constituyen el método, es decir, los elementos de Contenido y Forma, así como aquellos de orden metodológico, técnicos y operativos con los que se realiza u objetiviza a saber: **A.** Yo con mi Programa de Asignatura, **B.** Articulación intraprograma de asignatura: el punto de partida para la construcción del sistema de unicidad categorial, **C.** Sistema de Unicidad Categorial, **D.** Yo con Otro docente de la misma asignatura, del mismo nivel educativo en el mismo centro escolar, **E.** Yo con otro docente del mismo nivel escolar de otro centro educativo, **F.** Yo con Otro docente de la misma asignatura del siguiente nivel educativo en el mismo centro escolar y **G.** Yo con Otro docente de otro nivel escolar de otro centro educativo.

El **Capítulo III** está orientado específicamente al proceso virtual. En esto debo insistir al lector que el método tiene como propósito su debida aplicación en la enseñanza y aprendizaje presencial, semipresencial y virtual, así que, lo virtual no se halla desarticulado de lo presencial y semipresencial, por el contrario, como señalo en este capítulo III, el método ofrece su aplicabilidad en lo virtual porque esto de lo virtual es un instrumento que no puede estar desconectado del **Todo**, si eso sucede, entonces el sistema educativo escolarizado podría indicar la existencia de varios sistemas nacionales, los cuales, además, estarían plenamente desarticulados. En este capítulo el lector encontrará mi propuesta de formación de **Cultura Autodidacta** como parte del método tanto de lo virtual como presencial y semipresencial. La cultura Autodidacta va más allá del acto de las pretensiones subjetivas, contiene en sí misma una forma de comprender y producir el mundo, contiene la búsqueda incesante de formación en los individuos que han sido motivados desde sus primeros años de vida a aprender, conocer y explicarse el mundo de manera más profunda.

Así pues, en virtud del título de este trabajo, me he ocupado sistemática y permanentemente de la observancia epistémica. Esto me ha llevado a que en el caso de ciencias naturales que hoy me ocupa sobre Teoría y Método, le antecede el de Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en educación superior publicado en 2018. Al respecto, no es mi propósito desvincular o desarticular el concepto de Didáctica con Teoría y Método, por el contrario, pretendo

con el abordaje de sus particularidades y singularidades en cada obra, establecer la necesidad de su unicidad epistémica y, por tanto, de su propio nivel ontológico y pedagógico.

Finalmente, en el **Capítulo IV** expongo algunos ejemplos de la reconversión de los datos cuantitativos en cualitativos y someto a través de éstos, el paso de lo cuantitativo a lo cualitativo, es decir, la transformación de los números en letras. Como señalo al inicio de todo este trabajo, mi propuesta resulta de la observancia y construcción teórica y empírica de la enseñanza y aprendizaje en diversos campos de conocimiento a partir de la realidad nacional salvadoreña.

*Sobre los datos que presento en este capítulo, los he tomado de la observancia teórica, enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales. Pero también, como señalo en otro párrafo, de la misma forma el método de la observancia epistémica que propongo puede ser aplicado a otras áreas del conocimiento y otros campos de la ciencia. Así que entonces, la interpretación, análisis y construcción teórica que elaboro de los datos que ahora presento, constituyen uno de muchos ejemplos de la verificación, contrastación, comprobación y refutación que pueda hacerse de los mismos.*

# CAPITULO 1

## El Método de la Observancia Epistémica

Teoría y Método a través de los Programas de Asignatura en Educación Básica, Media y Superior desde el salón de clases

### Nota primaria para el lector

Debo indicar que este trabajo se halla plena y directamente articulado con el trabajo que recientemente realicé en 2018 y que titulé *Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en educación superior*. En esa oportunidad expuse que dicho trabajo representaba el inicio de una serie de estudios consecutivos y subsecuentes sobre el tema en cuestión con el objetivo de ofrecer diversos elementos teóricos, epistémicos, metodológicos y empíricos que estaré abordando en el tiempo y espacio sobre la enseñanza y aprendizaje de dichas ciencias.

Hoy, me ocupo de dar cumplimiento a lo referido anteriormente a través del estudio de otros elementos que se unen a la construcción del objeto de *didáctica, enseñanza, teoría, método, pedagogía, metodología* y práctica de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales que me propongo construir en el tiempo y espacio.

No es pues casualidad, que, en razón de la enseñanza, ahora me propongo ahondar un poco más sobre su Teoría y Método desde una perspectiva epistémica holística, ambas como

sustancia del conocimiento científico. Queda para el siguiente trabajo, el estudio sobre el aprendizaje, su teoría y método, su condición holística, epistémica y empírica en las que, desde luego, enseñanza y aprendizaje se concatenan en virtud que uno es la negación del otro en tanto uno de ellos se desarrolla y alanza un nuevo estadio.

Pero ese estadio no viene dado por la eventualidad o la circunstancialidad, eso, nada más supondría la existencia de lo efímero, superficial y lo volátil. Se requiere de precisiones constantes, de la observancia y construcción epistémica para que el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje sea lo suficientemente constituido en el tiempo. De hecho, en mi trabajo anterior señalé que

*"[...]Debida cuenta del propósito intrínseco de las ciencias naturales y de sus particularidades cognitivas y experimentales, corresponde al orden de las contrastaciones teórico-metodológicas el estudio constante de los asuntos vinculados al Método en Ciencias Naturales y particularmente, de cómo se realiza, produce y ejecuta dicho método en*

*el proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles de educación escolarizada, en este caso, en educación superior. Para ello resulta necesario e impostergable conocer **Qué aprenden y Cómo aprenden los estudiantes**, pero también resulta impostergable conocer y explicar **Qué enseñan y Cómo enseñan los docentes**. En tal contexto, responder a dichos generadores lógicos resulta más que una conjunción de enunciados, esto es, la elaboración descriptiva de las actividades que responden a tales generadores. Más bien, corresponde al interés del estudio constante de manera sostenida dar cuenta de la diversidad, los cambios y las contrastaciones teóricas, metodológicas o empíricas que surgen en dicho quehacer y puedan ser explicadas sincrónicamente[...]<sup>4</sup>.*

Pero no basta con el abordaje epistémico y holístico sino profundizamos en la razón del método que, desde luego, no debe confundirse con metodología y, menos aún, el supuesto teórico de sustituir el conocimiento por técnicas de enseñanza. El método comprende su propia estructura y desarrollo. Convierte el sentido común en conocimiento científico. Veamos algunas consideraciones sobre este último punto.

### **Planteamiento Teórico La razón del método y su epistemología**

Es pues mi interés exponer en estas líneas, los elementos que comprenden mi propuesta epistémica sobre la construcción del método en virtud de

las múltiples, disímiles, particulares y singulares formas de enseñar y de aprender desde el sistema escolarizado. La propuesta epistémica, la he construido durante más de 20 años hasta este momento, de continua e ininterrumpida labor de trabajo de campo *in situ* en más de 3960 centros escolares de un total de 6,125 públicos y privados en todo el país desde educación inicial hasta educación superior tanto en zonas urbanas como rurales. Esta vivencia desde el territorio me ha permitido la generación de rupturas y construcciones epistémicas sujetas a la observancia, verificación, contrastación y comprobación de esas múltiples y disímiles realidades a partir del contacto personal con docentes, autoridades escolares, estudiantes, comunidades, familias, instituciones locales nacionales e internacionales.

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

<sup>4</sup> Ticas, Pedro, *Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior*, E/P [No. de págs. en borrador], Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018. pp.32-33

figura más importante que supedita la condición de enseñar y aprender al determinismo material y al reduccionismo cognitivo. Sin embargo, contrariamente a ello, no es la condición de la infraestructura lo que determina el conocimiento. Aceptar dicha aseveración, equivaldría a la aceptación que los pobres no pueden aprender debido a su condición económica de vida y a subsumirlos en una de las mayores expresiones de racismo y clasismo biopsicosocial ya que, en realidad, la mayor parte de escuelas (por ejemplo, en El Salvador) se hallan en condiciones de infraestructura limitada. Empero de las formas que adopte, la escuela y la enseñanza que en ellas se imparten, responden a las dos formas indispensables del pensamiento: **la intuición y la representación,**

*"[...] este último es, manifiestamente, el método científico correcto. Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida [22] también de la intuición y de la representación. En el primer camino, la representación plena es volatilizada en una determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensamiento [...]"*<sup>5</sup>. En el pensamiento, estas dos formas se ocupan de darle origen al vínculo

entre dos pensamientos: el que emite la imagen (idea, practica) y el que la recibe (concepto definido por el pensamiento y expresado a través de la representación. ¿Pero, puede esa representación convertirse en obstáculo epistemológico? En realidad, "la noción de **obstáculo epistemológico** puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación. En uno y otro caso, este estudio no es cómodo. La historia, por principio, es en efecto hostil a todo juicio normativo. Sin embargo, si se quiere juzgar la eficacia de un pensamiento, hay que colocarse en un punto de vista normativo. Todo lo que se encuentra en la historia del pensamiento científico, dista mucho de servir efectivamente a la evolución de este pensamiento"<sup>6</sup>.

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

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

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

halle plenamente identificado, definido, identitariamente configurado. Si esto no sucede, el sujeto no puede articularse con ese objeto y en ese caso, no puede haber desdoblamiento, superación, transformación de ninguno de los dos. En esa circunstancia, la construcción epistémica se torna más difícil y, en definitiva, imposible de objetivar. Pero ese problema de obstáculo se resuelve mediante el método. La razón del método consiste precisamente en desentramar el obstáculo y construirlo mediante su intervención. Si el método no es el apropiado, sin lugar a dudas la construcción será inapropiada y tendrá como consecuencia, la más alta subjetividad de su explicación.

En Marx, el método comprende al menos cuatro rasgos esenciales: 1) la naturaleza está concebida como un todo articulado en la cual tanto el sujeto como los fenómenos dependen unos de otros ( nada se halla suelto), 2) la naturaleza se halla en constante cambio y renovación en donde cualquier cosa nace, crece, se desarrolla y muere, y ese algo (todo) se dinamiza y cambia constantemente, 3) ese desarrollo de la naturaleza debe ser visto como un proceso acumulativo en el cual los resultados de los cambios cuantitativos se transforman en cualitativos y 4) nos indica Marx que tanto los fenómenos como el objeto de la naturaleza contiene siempre implícitamente contradicciones internas , sus opuestos (negativo y positivo), su caducidad y su desarrollo. Se presenta aquí un problema epistémico y hermenéutico desde los cuales la verdad científica puede re-

sultar objetiva o como antítesis de su propia construcción. Sobre esta posibilidad y el atrevimiento del supuesto teórico que ahora planteo, recojo --- con la opuesta posibilidad de equivocarme ---el razonamiento expuesto por Gadamer al referirse al trabajo epistémico realizado por Heidegger y que cito: “[...] Heidegger solo entra en la problemática de la hermenéutica y críticas históricas con el fin de desarrollar a partir de ellas, desde el punto de vista ontológico, la pre -estructura de la comprensión. Nosotros, por el contrario, perseguiremos la cuestión de cómo una vez liberada de las Inhibiciones ontológicas del concepto científico de la verdad, la hermenéutica puede hacer justicia a la historicidad de la comprensión. La autocomprensión tradicional de la hermenéutica reposaba sobre su carácter de preceptiva[...]<sup>7</sup>. Pero su 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.

“...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

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

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 immanente 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 va-

ler 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...<sup>8</sup> 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...”<sup>9</sup>

No se construye pues un método único y mecánico. El método define de antemano, el resultado que obtenemos en la construcción de la verdad y desde luego, el plano hermenéutico que desarrollamos sobre ella. Se trata de la construcción de la ciencia que reside en el método y, por tanto, en su constancia y adecuación de sus funciones en virtud de la realidad que estudia, que construye. En razón de lo que acabo de decir, me permito tomar las siguientes citas tomadas de mi trabajo anterior<sup>10</sup> con el afán de insistir en la variabilidad del método según su fundamento, según sus razones de manera que en la ciencia

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

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

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

"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"<sup>11</sup>. Esta consideración que nos propone Bunge reafirma la condición *sine qua non* en la que se encuentra el método, es decir, la particularidad y singularidad que adquiere el método frente al fenómeno o hecho que estudia. No es pues, razón del método científico cumplir con las mismas partes del proceso en todas las esferas, tipos y formas de manera mecánica, sino, fundamentalmente, diseñar y ajustar el método más propicio a lo que se estudia. Así que entonces, habré de insistir que "el método significa su observancia epistemológica, la ruptura de sus interpretaciones, la formulación de nuevas particularidades cognitivas, técnicas, metodológicas y la verificación y atribución de su propio modelo"<sup>12</sup>. Empero de la particularidad y singularidad que el método demanda, es importante advertir que el método científico debe, al menos, satisfacer la encomienda de cumplir con algunos elementos necesarios que lo distinguen del conocimiento co-

mún, esto es, de acuerdo a Bunge<sup>13</sup>:

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.

Pero además de los elementos anteriores, Bunge nos remite a considerar ciertas reglas de importancia tales como<sup>14</sup>:

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

Alonso Aparicio, 2018. pp.55-57

**11** Bunge Mario, *la investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Versión castellana de Manuel Sacristán. Ediciones Ariel, Colección "Convivium", Barcelona, 1969. 955 pp. En: [https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge\\_mario- la\\_investigacion\\_cientifica.pdf](https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge_mario- la_investigacion_cientifica.pdf)

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

**13** Bunge Mario, *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. Versión castellana de Manuel Sacristán. Ediciones Ariel, Colección "Convivium", Barcelona, 1969. 955.pp. En: [https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge\\_mario- la\\_investigacion\\_cientifica.pdf](https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge_mario- la_investigacion_cientifica.pdf)

**14** Bunge, Mario, *Ibidem*. Op. Cit.



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. En virtud de cerrar esta idea del método, habré de retomar lo que parece la más clara definición de Bunge 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 [...]"<sup>15</sup>. Al respecto, Barragán 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»<sup>16</sup>.

Reafirmamos entonces que, 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 ---como lo señalo anteriormente--- con el tiempo y, aún y 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 haya 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. Sobre este último punto quizás conviene recordar que

"[...] Una filosofía de la ciencia no merece el apoyo de la sociedad si no constituye un enriquecimiento de la filosofía ni le es útil a la ciencia. Y una epistemología es útil si satisface las siguientes condiciones:

a] Conciene a la ciencia propiamente dicha, no a la imagen pueril y a veces hasta caricaturesca tomada de libros de texto elementales.

<sup>15</sup> Bunge, Mario, *Ibidem*, Óp. Cit.

<sup>16</sup> Barragán Hernando, *Epistemología*, Usta. Bogotá, 1983. Cit. en: Tamayo y Tamayo Mario, *Modulo 2, La investigación*, ICFES, Colombia, Edición (corregida y aumentada)), 1999. p.28

b] 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.

c] 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.

d] Es capaz de distinguir la ciencia auténtica de la pseudociencia; la investigación profunda, de la superficial; la búsqueda de la verdad, de la búsqueda del pan de cada día.

e) Es capaz de criticar programas y aun resultados erróneos, así como de sugerir nuevos enfoques promisorios[...]<sup>17</sup>

Expuestas las razones anteriores como preámbulo de la construcción del Método, me resulta importante establecer los elementos técnicos y teóricos que creo comprenden la visión holística-epistemológica sobre el objeto en cuestión. No es mera casualidad que esa construcción del método se halle absolutamente articulada e interdependiente con el universo que bordea la acción misma de la actividad de la enseñanza. La enseñanza es un sistema florido de lenguaje, simbolismos, técnicas, didácticas, pedagogías que surgen desde la vida cotidiana misma de los individuos, y en este caso, teniendo como individuos a estudiantes, profesores, autoridades institucionales, familia, comunidad, instituciones políticas, económicas y todas aquellas que directa o indirectamente serán de participación constante en la activi-

dad educativa. El individuo no ocupa un lugar en la educación de manera aislada. El contexto, su historia y sus procesos de formación confluyen en esa actividad para determinar la condición futura de esos individuos.

### **El método de la observancia epistémica y su punto de partida y llegada: el salón de clases**

Es, el salón de clases, el punto inicial y final ascendente de la unicidad sistémica del Método de la Observancia Epistémica en cualquiera de las formas que esa Unicidad represente presencial, semipresencial o virtual para la enseñanza y aprendizaje de lo concreto como unidad de lo diverso construido individual o colectivamente.

El punto de partida del método se halla en el salón de clases como unidad territorial, física y de espacio de la configuración de las individualidades y colectividades. Cada individuo (estudiante y docente) se convierte en el vínculo de interacción entre la familia, comunidad y escuela tanto en la modalidad presencial, semipresencial o virtual. Así que, en esa línea, llamo salón de clases no únicamente al espacio físico, sino, al medio en el que se configuran esas tres identidades y entidades culturales, históricas, sociales, educativas, económicas, políticas y otras tantas que forman parte de la actividad propia de cada uno de los individuos en su cotidianidad, en su proyecto de vida, en su cosmovisión.

Si se trata del salón de clases en modalidad presencial, los individuos se agrupan, conforman y configuran la

**17** Bunge, Mario, *Epistemología, ciencia de la ciencia*, Ed. Ariel, Barcelona, 1981. pp.21-22

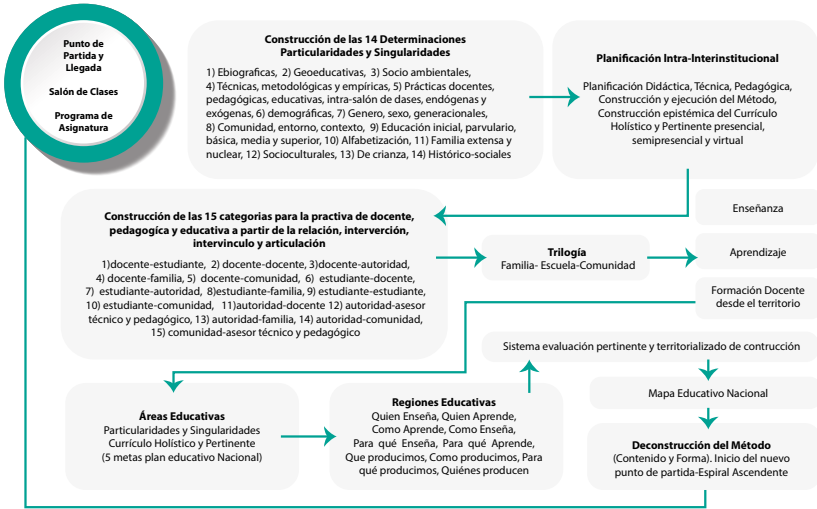
identidad tanto personal como colectiva, es pues el salón, el instrumento que permite esa articulación entre las diversas identidades tanto interna como externamente. Si se trata de la modalidad semipresencial no hay cambio alguno. Lo que se modifica es el tiempo de construcción, el tiempo de logro de la Unicidad sistémica intra y extra salón de clases. Si se trata de la modalidad virtual, también no hay cambio alguno en la configuración identitaria en cada individuo. No importa que físicamente no se halle en un salón de clases debido a que la presencia en un salón de clases no es condición indispensable para la configuración de sus particularidades y singularidades identitarias, siendo estas últimas, las que le otorgan su pertenencia al grupo. La tecnología virtual en la enseñanza y aprendizaje escolarizado y no escolarizado es una condición instrumental que sin duda se modificará con el tiempo, espacio, sujeto y objeto, así pues, lo que realmente importa es el Método que garantice que dichas enseñanzas y aprendizajes se realicen, es decir, que sean resueltas, aprendidas, conoci-

das, interpretadas y explicadas en el pensamiento abstracto y concreto; media entonces en esto, la formación de culturas autodidactas que garantizarán el saber transformado en Hacer.

Pero en los siguientes párrafos, el lector podrá conocer sobre otras consideraciones teóricas, metodológicas, de método y empíricas que me parece son parte del concepto de salón de clases que propongo. Por ahora me resulta importante iniciar con la presentación de la primera figura holística en la que se halla la realización del salón de clases como punto de partida, esto es, ***el Proceso general de construcción del método de la observancia epistémica***. Introduzco esta figura porque me interesa que el lector observe el plano holístico en el que se halla inmersa toda mi propuesta del Método. Así pues, en la siguiente figura del Proceso General, el lector encontrará con mayor especificidad lo que hace al método de manera directa en el salón de clases. Veamos entonces la primera figura a saber:

## Proceso general de construcción del método de la observancia epistémica

“Ticas, Pedro. Plan educativo nacional Cuscatlán, D/SP,  
El Salvador, noviembre de 2018”



### EL MÉTODO DE LA OBSERVANCIA EPISTÉMICA DESDE EL SALÓN DE CLASES



**El MOE (método de la observancia epistémica) comprende también la construcción del Sistema de Unicidad Categorical y dentro de dicho sistema, la construcción de las Determinaciones, las cuales, construyen el punto de partida y llegada del conocimiento teórico y empírico escolarizado que se realiza desde el salón de clases como punto de partida y llegada. Pero el salón de clases no se halla independiente de la familia, comunidad, instituciones, territorio. El salón, como indico más adelante, se configura mediante elementos de orden lingüístico, simbólicos, culturales, socioeconómicos, históricos, biogenéticos, geográficos, geoducativos, etnográficos, académicos, prácticos, y otros tantos que se resuelven y se explican a través de cada sujeto (individuo) que participa en la esfera de la enseñanza y aprendizaje escolarizado, esto es, estudiantes, padres de familia, comunidad, autoridades escolares, elementos exógenos y endógenos, multi-pluriculturales, multi-pluriéticos.**

La observancia epistémica está referida a la observancia de la totalidad, del mundo holístico, concreto y caótico de su realidad construida y reconstruida. La observancia es objetiva, real, objetivada y objetivante. Rebasando las condiciones de la subjetividad y sentido común y, aunque ese sentido común no sufre ningún desdén, la observancia obliga a la razón de la construcción de la realidad objetiva, verificable, comprobable.

Desde tales premisas de observancia y construcción, planteo que su punto de partida y llegada tiene como principal *objeto* el propio *salón de clases*.

El salón de clases reúne y resume las más amplias multiculturalidades, multiethnicidades, plurilingüísticas, plurisimbólicas, multigenéticas, en fin, agrupa a cada expresión histórica, social, modo de vida, forma de vida, proyecto de vida y cosmovisión que sobre su propio mundo y los de otros, tenga cada estudiante que asiste a un salón de clases.

La magia de ese pequeño lugar llamado salón de clases desborda por mucho el determinismo y reduccionismo de considerar la homogeneidad del grupo; por el contrario, su heterogeneidad adquiere la condición categorial de convertirse en el elemento aglutinador, disímil e individual que genera la posibilidad de convivencia dentro del grupo. Es, precisamente esa posibilidad lo que permite la actividad equilibrada del grupo, es decir, su propia existencia.

Pero también surgen infinidad de interrelaciones que van desde el orden de la expresión más subjetiva de las pasiones humanas, hasta las más coercitivas expresiones de nulidad del Otro, de lo Otro. El salón de clases es un espacio de interacciones, intervenciones, interrelaciones, configuraciones y reconfiguraciones de la cultura étnica, lingüística, socioeconómica, genética, territorial depositada en cada estudiante, docente, autoridad escolar, padres de familia, comunidades e instituciones existentes en toda la formación histórico-social de los individuos. Con esta gama de expresiones que se reúnen en un mismo espacio físico, en un mismo salón de clases, las formas simbólicas y plurilingüísticas que el salón adopta en relación con otro salón, marca constantemente parti-

cularidades y singularidades. Es pues el salón de clases, el primer espacio de conjunción entre las disímiles particularidades y singularidades.

Surgen también otra variedad de elementos que confluyen, dinamizan, riñen, unifican, destruyen y construyen las identidades propias de los salones de clases. Pero todos los sujetos que intervienen en esa construcción de identidades no lo hacen únicamente en dirección de la formación socioemocional y cronológica en los estudiantes, sus procesos identitarios alcanzan mayores proporciones y dimensiones que marcan en buena medida la misma personalidad de los individuos y su proceso de inserción en la sociedad. **Aunado a este proceso se haya el asunto plena y directamente orientado al aprendizaje escolarizado, surge aquí pues, quizás la primera forma de verificación de Cómo, Quién, Dónde, Qué, Por qué y Para qué se enseña y se aprende. Son estos los elementos que debe reunir la evaluación educativa en la cual, más allá de la obtención de una calificación, se evalúan todos los elementos anteriormente expuestos.** En este sentido, la evaluación no debe ocuparse de los asuntos del Saber de los Contenidos, sino, con prioridad, de las respuestas de todos los generadores lógicos como punto de partida del sistema educativo en general, holístico.

De igual forma aparece otra figura no menos importante ni disociada: el docente. Aunque más adelante me ocupo de exponer mis consideraciones sobre la práctica docente, pedagógica y educativa que distingo pero que se hallan articuladas, ahora me interesa señalar la función organiza

del docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolarizado. No son las funciones institucionales del docente lo que permite la existencia de la enseñanza sino, la función que ocupa realmente el docente en la construcción orgánica de la educación escolar, Esa función orgánica no deriva de su papel en la institución, en la escuela como estructura de estado, eso es asunto de organización y administración. Su función organiza consiste en reconocer en primera instancia cuál es ese mundo orgánico al que debe responder.

Pues bien, lo orgánico está expresado, conformado y configurado por su relación con tres entidades sustanciales: estudiante-familia y comunidad. Otra esfera de esa articulación en la que el estudiante, docente y autoridad escolar se convierten en unicidad, se expresa en la articulación familia-escuela-comunidad, en la cual el estudiante-docente-autoridad se hayan representados como la unidad primaria, como unidad de lo diverso.

En esa lógica, esa unidad de lo diverso adquiere una posición particular en ese proceso trilogico de familia-escuela y comunidad. Pero resulta que esto debe ser tratado de manera diferente a las configuraciones intrasalón de clases. el salón es la primera esfera, el punto de partida y, por tanto, también la unidad de lo diverso. Pero, ¿quiénes participan en la conformación y configuración de la unidad de lo diverso en el salón de clases? He dicho antes que se trata de las interrelaciones generadas entre estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-autoridad, docente-estudiante, docente-docen-

te-docente-autoridad. Estas interrelaciones se modifican en el tiempo y se constituyen como configuraciones, es decir, unidades básicas e indispensables con identidades propias. Estas son entonces las primeras formas y contenidos que responden a los generadores lógicos y que permiten saber que **la enseñanza y aprendizaje no significan únicamente un concepto implícito en la educación escolar, sino también la respuesta que uno le otorga al otro, es decir, al aprendizaje que deriva de la enseñanza, la cual debe responder a todos los generadores, sus particularidades y sus singularidades.**

De la misma forma que el salón de clases constituye la unidad e instrumento primario para la construcción del objeto denominado enseñanza y aprendizaje escolarizado, el mismo salón se convierte en objeto de construcción de la investigación, entendida esta última no como acto final sino como punto de partida para el conocimiento. En apartados posteriores me refiero al concepto de investigación que propongo desde el salón de clases. Posiblemente, una de las tareas epistemológicas, metodológicas y de método más complicadas de la Investigación-Acción se halla determinada en descubrir y definir al Objeto-Sujeto y al Sujeto-Objeto. Sin que ello resulte una molestia para el investigador, ambos se precisan en el momento mismo de la actividad, es decir, de la ACCION convertida en INVESTIGACION y la INVESTIGACION transformada en ACCION. Esa espiral ascendente permite la realización horizontal de cada una de ellas,

es decir, comprendida la realización como la explicación, el objeto-objetivado, explicado y a la praxis misma de la transformación.

Aunque pareciera que la Investigación-Acción está determinada por el ejercicio de la práctica, esto no significa que dicho ejercicio se abstraer del principio básico epistemológico de objetivar la práctica convertida en objeto de trabajo de la investigación, en tanto, el "sujeto que investiga, es su propio objeto de investigación y transformación" (Barabtarlo,1995)<sup>18</sup>, esto significa que en virtud del método, el docente (sujeto) se transforma en objeto-objetivado de su propia investigación, de la que se hace a sí mismo como agente de cambio, como objeto de transformación de su cotidianidad, de su realidad caótica elevada al plano del conocimiento.

Para ello diseña, elabora, organiza, verifica y aplica sus propios instrumentos en la construcción de herramientas técnicas (historias de vida, estudios de caso, cuaderno de campo, observación, encuestas, cuestionarios, entrevistas y otros tantos) necesarios y pertinentes, apropiados para lo que investiga. Debido a su condición y posición en la misma investigación, los alumnos, el medio, el salón de clases, la trilogía escuela comunidad-familia, entorno, y el asocio con todo lo holístico que hace posible la existencia de su estudio, se convierten en un recurso y requerimiento indispensable para la Acción. He dicho anteriormente que la construcción del Método de la Observancia Epistémica requiere también de la

**18** Barabtarlo, Zedansky, Anita, Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de profesores, UNAM/CISE, México, 1995. Citado en: Flores García, Georgina, La investigación-Acción como estrategia innovadora en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, UAEM, México. [http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20B/mesa-b\\_4.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20B/mesa-b_4.pdf)

construcción de las Determinaciones que se hallan como elementos sustanciales del Sistema de Unicidad Categorical. En esa línea, también propongo la imperiosa necesidad de

construir 15 categorías de interrelación en el salón de clases. Para dar un ejemplo de las formas en las que habremos de construir esas interrelaciones, veamos el siguiente cuadro:

DETERMINACIONES	RELACIONES SIMÉTRICAS	RELACIONES ASIMÉTRICAS
<p><b>1</b> DOCENTE- ESTUDIANTE</p>	<p>Confianza, respeto, Autoridad, comprensión, compromiso, actitud de escucha, diálogo, buena comunicación. Ayuda, colaboración, ser ejemplo, empatía, (no con todos y no siempre)</p>	<p>Poder, desconfianza, irrespeto, temor, frustración, abuso de confianza, acoso, preferencias, Aprovecharse del poder. Prejuicio, intolerancia, falta de cooperación.</p>
<p><b>2</b> ESTUDIANTE- DOCENTE</p>	<p>Aprecio, cariño, confianza, respeto, obediencia, admiración, colaboración, desinterés., responsabilidad,</p>	<p>Temor, inconformidad, irrespeto (múltiples causas y formas de expresión) malos entendidos, prejuicios hacia el docente, malas expresiones. Amenazas, violencia, intimidación, desorden en el aula, interesados, Irresponsabilidad, apatía a la superación Antipatía, predisposición, confrontamiento, falta de cooperación.</p> <p>Manipulación por derechos hacia docentes.</p> <p>Manipulación por pertenecer a pandillas</p>
<p><b>3</b> DOCENTE- DOCENTE</p>	<p>Solidaridad, amistad, accesible, respetuoso, colaborador, simpatía, empatía , ayuda responsabilidad, compañerismo,</p>	<p>Celos profesionales, falta de ética, envidia abuso de poder, hipocresía, deslealtad, apoyo al director, aunque no sea de beneficio del alumno por mantener buena relación, enfermedades psicológicas para faltar al trabajo, difamación, descubrir cosas se convierte en malo, resentimiento, alianzas con grupos pandilleros y utilizan a pandillas para amenazar a docentes, docentes hombres que acosan sexualmente a las compañeras y alumnas. Denuncias por acoso (sexo masculino por parte de mujeres). Maestras que acosan a compañeros.</p>



**4**

**DOCENTE-AUTORIDAD**

Respeto, comprensión, solidaridad, responsabilidad, obediencia, simpatía, amistad, ayuda en actividades escolares,

Accesible cuando nada de buen humor, antiético, desobediente, prepotente, favoritismo, burlas, apáticos, cómodos, rebeldes,

**5**

**AUTORIDAD-ESTUDIANTE**

Comprensión, respeto, tolerancia, solidaridad, abierto al dialogo, y a lo que se pueda, equidad, ayuda, accesibilidad, comunicación. (llevar a los estudiantes a la casa docente o director, por petición de estudiantes.

NO COLABORACIÓN

Abuso de poder, humillar, cargar sacos según la forma de pedirlo, no cuando hay organización, comités.

Chantaj, amenaza (si decís lo que me acabas de decir le cuento a tu mamá y ya sabes cómo es ella.

**DETERMINACIONES**

**DE COLABORACIÓN**

**DE NO COLABORACIÓN**

**6**

**DOCENTE-COMUNIDAD**

Comunicación, respeto, tolerancia, información, simpatía, información académica, participación, convivencia social (invitaciones a celebrar días especiales)

NO COLABORACIÓN

Apatía, irrespeto, abuso de poder (negarse a entregar calificaciones, yo lo voy a examinar cuando yo diga,) Igual a comunidad-docente.

**7**

**ESTUDIANTE-ESTUDIANTE**

Respeto, cariño, amistad, solidarios, ayuda, empatía, compañerismo, (se dan copia de las tareas y exámenes, ejercicios de matemáticas), unidad (cuando se dan ánimo entre ellos mismos: hacerlo, vos podes, haceme el paro... etc.

Desleales (le dan copia pero cuentan a la profesora), rivalidad (entre secciones, entre los mismos compañeros por el lugar de procedencia, por especialidad, condición social,) bromas pesadas, apatía, violencia, pandilleril, malas expresiones, muerte, robo, exclusión, cobro de renta entre ellos, bulín (cuando es siempre hacia el mismo(a) compañero(a) maltrato(bromas por el pelo, la ropa, como caminan, aspecto físico, por las calificaciones)

**8**

**ESTUDIANTE-COMUNIDAD**

Responsable con su comunidad, respetuosos, armonía, participación,

No les gusta que les ofenda su comunidad, Descuido de su comunidad, votan basura en las calles o en las quebradas, lanzan sapos, gallinas muertas a las quebradas, ríos. Destruyen árboles, matan pájaros por diversión, etc. se burlan de los miembros de la comunidad, irrespetan, (apodos por herencia... la chiva, hijo del chivo) alcaldía publica revista para fiestas patronales y se burlan de ciudadanos reconocidos de la comunidad.

**9****ASESOR  
PEDAGÓGICO/  
DOCENTE**

Cordialidad, atento, genera confianza, respetuoso.

Divulgar asuntos de otras escuelas (comunicativos) prepotente, abuso de poder, vienen a trabajar como que van para el mercado vayan a comprar en los usados.

Falta de comunicación nunca nos llevan la convocatoria, genera temor, prejuiciosos.

**10****ASESOR  
PEDAGÓGICO/  
AUTORIDAD**

Atentos, cordiales, respetuosos

Yoyos, pone dedos, se ponen en mal entre ellos, o con la dirección departamental, ponen sobre nombres a las personas, no se han recibido asesorías. manipulación de información

**11****COMUNIDAD-  
DOCENTE**

Respetuosos algunos, colaboradores, amigables,

La forma de dirigirse los padres de familia a las docentes según características físicas.

Apatía, irrespeto, (la vieja tal por cual...) chiquito siempre es la "seño" ya los de bachillerato la vieja. Ruca etc. mamá de chuky. Por las notas "la 6 7"

**12****ESTUDIANTE-  
AUTORIDAD**

Respeto, colaboración,

Malas expresiones, irrespeto, desobediencia, sobrenombres, no colaboran con actividades, apatía, timidez, renegones, temor.

Vemos en estos ejemplos, las múltiples formas de expresión en las que se producen las relaciones e interrelaciones entre los distintos sujetos que participan en la dinámica escolar. Desde luego, de acuerdo a cada realidad territorial y poblacional, las

formas de relación varían y se hayan sujetas a su configuración histórica, a sus propias razones identitarias que van desde cada individuo, salón de clases, escuela, familia, comunidad y territorio.

## Como articular la investigación con las asignaturas en el salón de clases

En el apartado anterior indique sobre la importancia de la construcción del concepto de investigación en todo el quehacer, dinámicas, metodologías, técnicas, temáticas, didácticas y pedagogías impulsadas en los salones de clases a través de las asignaturas. La investigación es una constante, intrínseca a la labor de aprender y enseñar, por esa razón, no obedece a la reducción de un acto y menos aún, a resolver un problema automática y mecánicamente. La investigación es una construcción de cada día, de la actividad humana misma desde el momento mismo en el que despertamos cada mañana. De exponer esto me ocupo más adelante, empero, es importante que el lector infiera que todo preludio de conocimiento teórico y empírico inicia precisamente con un sentido investigativo. Así pues, las Determinaciones, las interrelaciones intrasalón de clases y todo lo que se genera en la escuela, familia y comunidad es una construcción investigativa que comprende hipótesis, objetivos, metodologías, prácticas, teoría y fundamentalmente, la construcción del objeto que deseamos construir. A propósito de esto, vale la pena indicar algunas consideraciones al respecto en función de lo que se genera en el salón de clases.

Sin duda que el concepto de investigación exige una constante profundización en su quehacer teórico, metodológico, epistemológico y práctico. Actualmente las sociedades se dirigen con más celeridad hacia la especialización de su conocimien-

to en todas las esferas de la vida y producción humana tanto material como intelectual. En virtud de ello, pensar la investigación en sus múltiples formas, mecanismos, procesos, categorías y praxis implica pensar también en las condiciones generales de la sociedad en las cuales se generan dichas investigaciones, es decir, advertir, organizar y planificar las condiciones que hacen posible la existencia de la investigación, sin ello, muy difícilmente podrán obtenerse resultados objetivos, objetivados y objetivizantes. ***La articulación teórica-práctica de la investigación resulta más que la previa conjunción de datos, constituye la dicotomía ineludible de la formación del conocimiento científico y de convertir en ciencia no lo que se hace, sino, lo que se construye.***

En materia educativa, la especialización en investigación comprende el dominio del conocimiento a través del instrumento investigativo. Esto significa el dominio holístico de la realidad y, en consecuencia, el conocimiento sobre la particularidad y la singularidad. Solo eso hace posible la existencia del conocimiento científico sustentado por la explicación de las partes que construyen el Objeto, construir el objeto implica conocerlo en sus múltiples dimensiones, expresiones, conformaciones y reconformaciones teóricas, empíricas, epistémicas, metodológicas e históricas, en tal sentido, conviene entonces plantear el concepto de investigación tanto para la tarea aproximativa del

conocimiento de las ciencias fácticas o formales, naturales, concretas y sociales, conviene entonces, la plena realización de la investigación como uno de los instrumentos inmediatos, fundamentales y constantes para transformar el Hacer en Saber.

Precisamente al respecto de la realización del Hacer distinguido del Saber en el sentido de su función, su etapa y dimensión, el concepto de investigación (saber) y su aplicación (hacer) debe articularse categorialmente con todas las expresiones del conocimiento. Para ello debe considerarse que el contexto sociohistórico en el que se hallan las actuales sociedades, especialmente la salvadoreña, el concepto de investigación debe ser parte intrínseca en cada uno de los campos del conocimiento porque dicho en simples términos, la investigación es conocimiento.

En términos generales, en materia de la práctica del Saber escolarizado los campos del conocimiento se amplían, pero el conocimiento profundo, objetivado y objetivante se reduce, se achica. Los estudiantes leen menos mientras las tareas prácticas aumentan. Los textos o libros están siendo sustituidos por el internet y ello facilita la estimulación del **pensamiento concreto** orientado hacia la especialización del **acto** con el probable riesgo del ejercicio reduccionista de las ideas y el saber. Aunado a ello, la enseñanza-aprendizaje por competencias exige la cualificación del acto sin involucrar articuladamente las conexiones con lo holístico. Acompañando dicha pretensión se halla subsumida la intencionalidad

del resurgimiento de la teoría curricular estadounidense de 1920 diseñada desde la lógica de la "eficiencia" lograda mediante la vinculación de las instituciones educativas del llamado "desarrollo industrial", el cual, en el caso de los países pobres y dependientes todavía no alcanza su etapa básica de la producción industrial. Esta teoría curricular, transformada en su sentido práctico en "pedagogía industrial" ha sido sostenida por la integración de la "psicología conductual, la sociología funcionalista y la teoría del capital humano hasta su expresión pedagógica de la teoría del test, tecnología educativa y diseño curricular"<sup>19</sup>. En simples términos, se pretende cuantificar y aplicar estándares de "calidad" a países subsumidos en su pobreza, rezago educativo, producción intelectual y escasa o nula producción material, lo que les genera una lamentable confusión sobre el concepto de construcción de conocimiento científico traducido en manipulación de ideas a través de sus propias subjetividades y limitaciones. Esto produce que la enseñanza se oriente predominantemente hacia la información en demerito de la formación, y aunque retóricamente se exige el conocimiento y la generación de pensamiento abstracto o complejo que genere sentido crítico, analítico y refutable, en la práctica se reproducen procesos y mecanismos de evaluación propios del pensamiento concreto de las sociedades mecánicas en las cuales dichos procesos, además de ser mal entendidos, resultan mal copiados y mal empleados. Dicho de otra manera, el problema no es la "medición de la eficiencia", el problema se presenta en

**19** Hernández, Oscar, *Diseño curricular e instruccional*, Universidad de Santander, México, 1998. Pág.3

la subjetividad de dichas mediciones aplicadas a sociedades sin acumulación histórica y recursos actuales de desarrollo industrial, esto significaría en el análisis Piagetiano la asimilación de estándares de calidad sin adaptación propia, o la más clara contraposición a las coincidencias de Marcuse y Giroux de considerar que la "educación debe tener una guía emancipadora"<sup>20</sup>

Pero resulta que, en el campo de las ciencias sociales y económicas, las cosas son distintas. Sin duda, para el caso de las clasificaciones o el conteo, la cienciometría, informetría o bibliométrica resultan un instrumento interesante de medición, pero ello tiene que ver con la propia historia y formación de las sociedades que lo utiliza y con la orientación del pensamiento., En sociedades con poca historia de la producción material o intelectual, el uso de esos instrumentos requiere de cumplimiento de precisiones técnicas, teóricas, históricas y empíricas propias de la realidad observada. **Antes de medir hay que producir y previo a producir hay que saber.**

Para lograr este último propósito, la universidad se ocupa de desarrollar el concepto de investigación en todas las dimensiones del Saber y Hacer que la Pedagógica produce a través de la elaboración y organización de la riqueza bibliográfica, epistemológica, documental y empírica **generada por los estudiantes, docentes, investigadores y todos aquellos que participan en la investigación a través**

**de SUS ESTUDIOS** organizados sistemáticamente con el objetivo de lograr la **Unicidad de Pensamiento** a través de sus particularidades, se trata en simples términos, de la **Construcción del Objeto Objetivado**.

Schlick, M., en un debate con Neurath, O., del Circulo de Viena, preocupado sobre el problema de los enunciados de la **observación**, desde la vieja tesis empirista sostenía que eran "**enunciados de las propias impresiones sensoriales**". En cambio, Neurath señalaba que "**No, esto conduce al idealismo. Los enunciados fundamentales deben ser enunciados acerca de los objetos físicos. El enunciado de observación no es 'esa es una forma', o éste es un color, sino, esta es una banca o este es un cenicero**"<sup>21</sup>, precisamente, eso que Neurath llama "objeto físico" no es otra cosa más que el objeto objetivado que posteriormente, mediante los efectos de la verificación, contrastación y refutación, logran iniciar su proceso de ascensión científica.

Precisamente sobre el proceso de ascensión científica, el concepto de investigación exige el dominio sobre el campo empírico y teórico. Solo el proceso de lo abstracto a lo concreto y de lo concreto a lo abstracto holístico, articulado y concatenado conlleva al ejercicio básico de la formación de la ciencia. Eso, que debe ser verificado y refutado en la fundamentación, solo es posible realizarlo a partir de la integración de las partes que construyen el **Todo**.

<sup>20</sup> Giroux, H., *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Ed. GRAÓ. 2001. Pág. 71

<sup>21</sup> Bryan Magee, *Los hombres detrás de las ideas*, FCE, México, 1986. Pág. 136

# CAPITULO

## 2

### Articulación en el Intraprograma de Asignatura

- A. Yo con mi Programa de Asignatura.
- B. Articulación intraprograma de asignatura: el punto de partida para la construcción del sistema de unicidad categorial.
- C. El Sistema de Unicidad Categorial
- D. Yo con Otro docente de la misma asignatura, que imparte en el mismo nivel escolar en el mismo centro educativo.
- E. Yo con otro docente que imparte en el mismo nivel escolar de otro centro educativo.
- F. Yo con Otro docente de la misma asignatura que imparte en el siguiente nivel escolar en el mismo centro educativo.
- G. Yo con Otro docente de la misma asignatura que imparte en el siguiente nivel escolar en otro centro educativo.

### Articulación Intraprograma de Asignatura

La articulación intraprograma de asignatura comprende cinco componentes que en adelante desarrollamos. Cada uno de ellos se halla plenamente articulado de manera que el docente pueda observar en ellos, la concatenación de un sistema que abre paso al siguiente nivel de pensamiento y conocimiento. No se trata de una Guía operativa, metodología a la usanza de manuales de ejercicio práctico, todo lo contrario, se trata de encontrar en cada uno de los componentes, los elementos epistémicos necesarios que deben observarse (construirse) de manera constante, permanente y dialécticamente en función de las particularidades y sin-

gularidades de la realidad en las que se realizan.

#### A. Yo con mi Programa de Asignatura

La primera forma de articulación aparece en la relación que el docente tiene con su programa de asignatura. Ese primer vínculo determina sustancialmente tres aspectos para la enseñanza y el aprendizaje. Primero, el dominio teórico, metodológico y práctico del docente sobre su programa de asignatura, Segundo, la configuración de la articulación entre conocimiento y experiencia, es decir, el conocimiento adaptado a

la universalidad pero también a las particularidades y singularidades del campo de conocimiento aplicado a la realidad inmediata de la población, el territorio y la enseñanza holística (articulación teórica-práctica) y, en Tercer lugar, la posibilidad del docente de intercambiar y transferir saberes para la enseñanza pero también para el aprendizaje de los estudiantes y de él mismo.

Así pues, la articulación del docente con su programa no significa únicamente aprender de memoria los temas, unidades, objetivos enunciados en dichos programas. No es pues un asunto de la relación de tiempo-conocimiento-experiencia. Un docente podrá haber impartido una asignatura por muchos años o durante toda su vida y esto no significa empero, que haya dominado teóricamente conceptos y categorías. No es el tiempo lo que genera la experiencia, ésta, está determinada por el nivel de profundidad ontológica que el sujeto haya tenido con sus experiencias. Por esta razón, no todo lo empírico es práctico, ni todo lo práctico es empírico. La experiencia requiere ineludiblemente del dominio teórico y práctico, si uno de ellos falta, la experiencia no alcanza su estado ontológico y, por tanto, no se revela en la praxis del individuo.

El Yo no solo surge como Sujeto, esa condición también se desdobra en Objeto, es decir, el Yo adquiere una condición superior a su estado de materia física. trasciende su estado ontológico en el sentido de convertirse en Objeto de construcción. La construcción del Objeto le otorga esa posibilidad universal, concreta, particular y singular. Esto significa

que cada docente también ocupa el lugar de ser Objeto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes no reciben únicamente información, más allá, se produce en ellos la formación humana que habrán de normas sus propias vidas. Un docente, una figura, un símbolo que emana formas de lenguaje, conducta, comportamiento en sus estudiantes. Pues todas esas configuraciones constituyen precisamente, en la mayoría de los casos, las formas de inserción social que los individuos adoptarán.

## **B. Articulación intraprograma de asignatura: el punto de partida para la construcción del sistema de unicidad categorial**

### **Ideas preliminares**

Previo al desarrollo de los 5 componentes enunciados en el título de este Capítulo, me ocupo en primer lugar, de exponer los **Aspectos teórico-metodológicos del Método de la Observancia Epistémica** que propongo, el cual, como refero, comprende dos grandes razones: la holística y la concreta. Trato desde esta premisa, anticipar que si bien hasta hoy la formación académica escolarizada ha estado predominantemente cargada y orientada al uso de instrumentos de información tales como los Programas de Asignatura (razón concreta), dichos instrumentos no constituyen en **Si**, la construcción del **Para Si**, es decir, elevar el estado ontológico del Saber, conocer, explicar en transformación de lo que se haya resuelto en cualquiera de los tipos de Saber y que por tanto, el Saber escolarizado constituye únicamente una de las formas del Saber que requiere de su

articulación con el Hacer (razón holística).

Así pues, mientras el Programa de Asignatura constituya el principal instrumento de trabajo para la formación escolar, es menester de mi propuesta considerar que los programas de asignatura pueden ser más holísticos tanto en su Contenido como en su explicación, comprensión y construcción epistémica. No es pues el asunto de los Contenidos de cada una de las Unidades del Programa lo que determina el conocimiento, el Saber, sino, **el dominio que sobre los conceptos-categorías más importantes de esos temas se logre obtener**. Los temas de un programa de asignatura varían según cambian los intereses de la sociedad en donde se desarrollan en particular y del mundo en general. Por ello, aunque varíen de un año a otro o de una década a otra, lo que importa es el dominio de esas categorías del tema que no se construyen solo por definiciones, sino por la observancia epistémica holística. Dicho de otra manera, el dominio de una categoría en cualquier campo de conocimiento se logra como decía Marx porque es la síntesis de múltiples determinaciones y por tanto unidad de lo diverso, esto significa que sin importar el campo de conocimiento al que se aplique, la categoría constituye el verdadero conocimiento porque de ella se explican tanto su propia concatenación ontológica como todas aquellas que la construyen en cualquier esfera de la vida, en cualquier forma del Saber y del Hacer. En esa línea, **no se trata pues, de relacionar temas, contenidos, pasos o procesos. Se trata de articular desde las particularidades y singularidades de esos temas, las categorías**

**que les pertenecen y les confieren su propia razón holística y concreta. En esa formación de pensamiento abstracto y concreto, el programa de asignatura va más allá de sus propias limitaciones técnicas-operativas. Acude a su propia estructuración científica y deja de ser el instrumento de Información para convertirse en realidad en uno de los instrumentos de Formación, pasando de lo escolar a lo académico, de lo Común a lo Científico.**

#### **Aspectos teórico- metodológicos: el método de la observancia epistémica y su aplicación en programas de asignatura.**

Los programas comprenden estructuras propias de carácter epistémico, metodológico, teórico, didáctico, empírico. En ellos se hallan incluidos también diversidad de elementos de orden subjetivo y objetivo de quienes utilizan ese instrumento para la enseñanza escolarizada, es decir, de los maestros. El ejercicio pues de poner en marcha un programa de asignatura no se reduce únicamente a los aspectos técnicos, teóricos de la estructura formal escolar diseñada en cada programa. En realidad, va mucho más allá de eso. El programa se convierte en el instrumento perfecto de comunicación entre el estudiante y el docente. La correlación lingüística, simbólica, cultural, histórica, filosófica y humana entre quienes enseñan y quienes aprenden no es pues un instrumento meramente mecánico, aun, en las disciplinas, áreas de conocimiento o campos de conocimiento más fácticos, el programa adquiere siempre una forma de comunicación humana.



En materia de la organización técnica de los programas de asignatura, muchas y diversas son las formas y estructuras que pueden realizarse. Empero de su multiplicidad y variabilidad, los programas adquieren coincidencias técnicas asociadas a elementos culturales, filosóficos, económicos, sociales, históricos, epistémicos, empíricos, políticos, y otros tantos, que a la luz de la sociedad en las que se estructuran, tienen sus particularidades y singularidades. En realidad, pesa sobremanera, el sentido teleológico con el que se estructura. Esto, debido a que los intereses de la sociedad, el estado y su proyecto de nación, comprende distintas orientaciones. Precisamente sobre esa teleología de la nación, los planes de estudio y, en consecuencia, sus programas de asignatura, se hallan plenamente orientadas a la labor económica, filosófica, empírica, política, ideológica o cualquiera de ellas que resulte de mayor interés de quienes administran o ejercen el poder sobre esa sociedad.

No es casual (de acuerdo a la sociedad de la que se trate) que los programas de asignatura para la formación académica escolarizada y, en consecuencia, el modelo educativo que se reproduzca, se halle plenamente articulado al concepto de vida y de mundo que la sociedad tiene de sí misma o que reproduce. El programa de asignatura deja entonces de ser únicamente un instrumento de formación teórica, filosófica, empírica y se convierte en instrumento endocultural, el cual, mediante diversos procesos de aculturación constantes, convierte a la sociedad en su propia expresión cultural identitaria.

Pero decía anteriormente, que, en materia técnica, los programas poseen ciertos elementos que les son comunes. Desde luego, dichos elementos deben garantizar la universalidad de conocimientos que deben ser comunes a todas las sociedades, indistintamente de su condición histórica, identitaria. En ese afán, podríamos decir que los programas de asignatura también se constituyen como instrumentos de comunicación universal, como formas de lenguaje común a todas las sociedades que les permite unificar símbolos, lenguaje, ideas, juicios. Esa forma de lenguaje que se halle universalizada, se desprende ----además de otros medios y mecanismos--- del conocimiento común generalizado sobre aquellos aspectos filosóficos, materiales, teóricos, empíricos con los que el individuo se vincula constantemente. Así pues, aun en su razón más académica o academicista de la formación del conocimiento, los programas también contienen esos elementos epistémicos que permiten la relación entre los individuos en cualquier parte del mundo en la que éstos se encuentren.

Normalmente, los programas contienen los siguientes elementos: Objetivos, Metodología de estudio, Contenidos, Metodología de evaluación, Estrategias de desarrollo, Bibliografía y Calendario. Al respecto de estos elementos ---que desde luego son imperativos---, también agrego tres componentes de propuesta propia que me resultan necesarios para el diseño, elaboración y ejecución del programa de asignatura a saber:

### 1) Elementos previos para su elaboración:

- Conocimiento y dominio del propósito curricular de la nación
- Revisión y comprensión del Plan de Estudios
- Dominio de la especialidad o carrera sobre la que se elaborara el programa
- Articulación de la asignatura con el resto de asignaturas del Plan de Estudios
- Articulación sistémica teórica-práctica entre las asignaturas específicas y generales
- Dominio del propositivo teleológico de la asignatura y del Plan de Estudios

### 2) Articulación sistémica (teórica y práctica) de la asignatura

- Articulación entre nombre, objetivos, contenido, bibliografía y calendario (diseño por cumplimiento de Objetivos no de Contenidos)
- Articulación entre Unidades del programa (tanto de sus Objetivos como sus Contenidos)
- Articulación entre Contenidos de las Unidades
- Identificación, determinación y selección de Contenidos para ser agrupados en cada Unidad
- Identificación y construcción categorial epistémica de los Contenidos seleccionados
- Construcción de categorías que dé cumplimiento a los objetivos de cada Unidad y cada Tema de los Contenidos.

### 3) Metodología y Evaluación curricular

- Diseño y aplicación de instrumentos metodológicos utilizados para la enseñanza y el aprendizaje
- Diseño y aplicación de Instrumentos de evaluación utilizados (escritos, verbales, simbólicos, dinámicos, tradicionales, etc.)

Aunado a esta propuesta, también incluyo el diseño de un esquema de articulación a través del programa de asignatura<sup>22</sup> que durante varios años he planteado a partir del trabajo de campo realizado en Centros Educativos, Complejos Educativos, CECES, Institutos Nacionales y Universidades en todo el país.

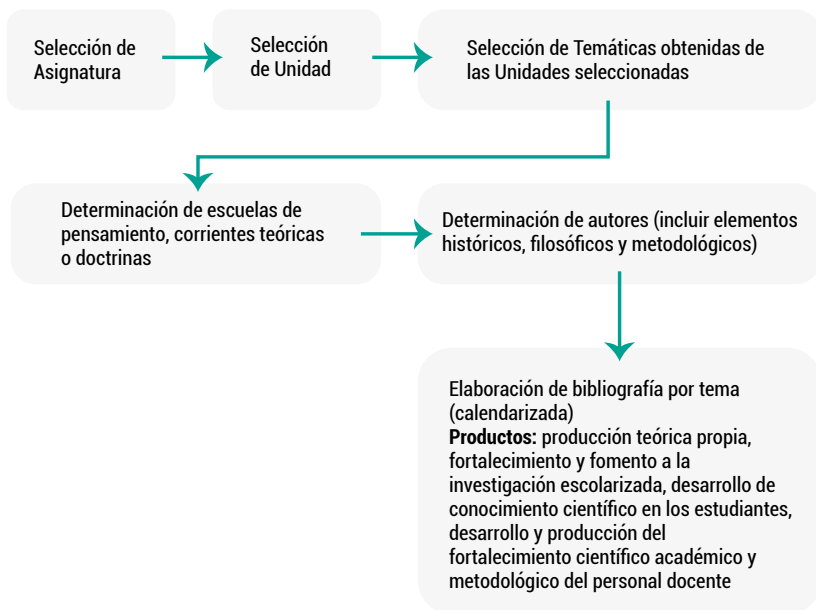
Expongo entonces como primer argumento de mi propuesta, el **Modelo de Articulación entre Programas de Asignatura** que he trabajado y puesto en práctica con diferentes instituciones de educación básica, media y superior. Desde luego, debo anticipar que, si bien este estudio se dirige a la exposición y presentación del método aplicado en ciencias naturales, el instrumento principal ---programa de asignatura---habrá de diferenciarse por su campo de estudio, sus escuelas de pensamiento, su práctica, experimentación y otros tantos elementos que le definen y configuran, sin embargo, en términos del instrumento principal para organizar los objetivos, contenidos y formación curricular, el programa de asignatura continuará siendo ---al menos por un tiempo más---, el principal instrumento de organización de te-

<sup>22</sup> Ticas, Pedro, *Alcances y limitaciones del sistema educativo en EL Salvador, epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media*, Volumen 2, la construcción del sistema educativo de EL Salvador, *Articulación entre educación básica y educación media: propuesta y aplicación*, Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2019.p.235

máticas, instrucción, formación, exposición y desarrollo de las ideas y el pensamiento escolarizado. Partiendo de esa perspectiva desde hace varios años he propuesto la ejecución de un **proceso intra-programa de asigna-**

**tura** que articule, dinamice y concante las diversas ideas o postulados teóricos, filosóficos y empíricos que contiene cada tema de cada Unidad del programa. Para ello, diseñé el siguiente esquema:

### Diagrama específico de articulación a través del Programa de Asignatura



1. Selección de Asignatura
2. Selección de Unidad
3. Selección de temáticas obtenidas de la(s) unidades seleccionadas
4. Determinación de escuelas de pensamiento, corrientes teóricas o doctrinas
5. Determinación de autores (incluyendo elementos históricos, filosóficos y metodológicos)
6. Elaboración de bibliografía por tema (calendarizada) Productos: producción teórica propia, fortalecimiento y fomento a la investigación escolarizada, desarrollo de conocimiento científico en los estudiantes, desarrollo y producción del fortalecimiento científico académico y metodológico del personal docente

Comienzo por señalar que el diseño de **Articulación del Intraprograma** que propongo cumple con varios objetivos. El **Primero** consiste en su cometido de constituirse como punto de partida para la construcción del **Sistema Categorical** que permite generar mayor y mejor nivel de dominio teórico, empírico y epistemológico de los conceptos aprendidos en el programa de asignatura. En **Segundo** lugar, la Articulación Intraprograma resuelve la unidad articulada entre la práctica docente, es decir, entre docentes que imparten las mismas asignaturas en los mismos niveles escolares y su articulación con otros que imparten esas asignaturas en el siguiente nivel escolar tanto dentro de una misma institución como en otras (esto lo explico con más detalle en el siguiente apartado). Un **Tercer** alcance, consiste en construir el Sistema Categorical intra-internivel escolar que permite a docentes y estudiantes unificar tipos, niveles y formas de conocimiento y dominio en cada uno de los campos de conocimiento que se imparten. Finalmente, el **Cuarto** alcance de la Articulación Intraprograma consiste en pensar, diseñar y realizar una práctica investigativa a partir de un nuevo concepto de investigación que se halla tanto en la acción documental y práctica de campo. Cada Categoría comprende en sí misma una expresión de la investigación. Una lectura de un libro, la discusión de un tema en el salón de clases y otros tantos, constituyen en sí misma la investigación. En definitiva, el objetivo de mi propuesta se traduce en los siguientes productos: producción teórica propia, fortalecimiento y fomento a la investigación escolarizada, desarrollo de conocimiento científico en los estudiantes,

desarrollo y producción del fortalecimiento científico académico y metodológico del personal docente.

Pero, ¿cómo hacemos investigación desde los Programas de Asignatura?

Así como el salón de clases constituye el Objeto de Trabajo para la investigación educativa, entre otras, el Programa de Asignatura se convierte en el Objeto de Trabajo del Coocimiento, es decir, en el instrumento idóneo e imperativo que agrupa los requerimientos esenciales del conocimiento científico: lo teórico y lo empírico.

En primer término, el Programa de Asignatura implica la construcción de pensamiento y conocimiento sistemático, sin esa premisa no existe tal Programa y por tanto nos enfrentamos a un Plan de Estudios propicio para el instruccionismo mecanicista y no para el desarrollo del pensamiento sistemático abstracto. El Programa de Asignatura provee dos grandes campos epistemológicos: el Hacer y el Saber. En ese orden del Hacer, su carga informativa (contenido temático) revela las principales orientaciones para conocer sobre lo concreto (realidad nacional) y lo abstracto (realidad holística) tanto en los elementos metodológicos, históricos, filosóficos y factivos del Saber (cumplimiento por Objetivos de las Unidades) de tal suerte que se postula el principio del conocimiento científico a través de una construcción sistemática, sistemática y constante, en ella se refleja la acumulación histórica del pensamiento expresado en la síntesis informativa y formativa expuesta en cada tema-contenido aprendido en cada sesión de clases. Se trata entonces de recuperar e incorporar en cada

momento del desarrollo curricular de los Programas de Asignatura, su condición sincrónica y diacrónica entre teoría y práctica, entre lo concreto y lo holístico, entre lo abstracto y lo humano. Por ello lo humano, lo concreto, lo sincrónico es lo que Gramsci llamaría "estado de la cuestión"<sup>23</sup> que no significa otra cosa que la observancia epistemológica y la construcción del objeto concreto del conocimiento sobre la realidad. Sin duda que lograr el desarrollo curricular por cumplimiento de objetivo no es tarea fácil. Requiere de la construcción del objeto histórico, filosófico, epistemológico, metodológico y empírico a partir de la realidad de cada sociedad y de la inclusión de esa sociedad en el Todo, en el mundo.

Como he señalado, la esfera del Hacer en el Programa significa Información. Esta información cambia, se modifica y resulta de los hechos fácticos y de las construcciones teóricas que se suscitan por la cotidianidad, por el desarrollo de la realidad inmediata (concreta) y externa (abstracta). Así pues, la información recibida durante el desarrollo de las temáticas en cada Unidad del programa, varía de acuerdo a su propia forma de existencia y configuración. Pero la importancia de esa variación consiste en dinamizar, transformar y convertir dicha Información en un proceso dialéctico de negación de sí misma para su propia superación. Esto, es lo que se halla resuelto en el Saber, es decir en el cumplimiento del Programa de Asignatura por Objetivos y NO por Contenido.

## Las prácticas educativas en los Programas de Asignatura

El asunto de las prácticas educativas salvadoreñas requiere de precisiones *in situ*. En realidad, las prácticas docentes han sido el verdadero blásón del ejercicio educativo nacional. Se trata de conferirles su carácter curricular dentro del salón de clases y superar la **visión positivista y reduccionista de suponer que la práctica docente es simplemente una actividad mecánica y subjetiva**. Por el contrario, las prácticas constituyen una de las partes importantes del currículo teórico y empírico, comprenden una expresión *sine qua non* de la enseñanza y el aprendizaje, de la particularidad y totalidad. Cada práctica, cada solución de vida escolar en todas sus expresiones (relaciones interpersonales, espacio, autoridad, poder, lenguaje, comunicación, etc) que el docente resuelve en la cotidianidad, en el instante en el que se produce, constituye una de las particularidades más esenciales del currículo nacional y por tanto, del Programa de Asignatura que va más allá del orden teórico y práctico hasta alcanzar su calidad holística y epistemológica humana.

Pero también las prácticas trascienden el Programa de Asignatura y se contactan con el objeto inmediato. Ese objeto representado en el salón de clases adquiere vida e identidad propia. En éste se configuran estilos y modos de vida de cada uno de sus estudiantes. Se revelan los estados históricos de cada individuo así como

<sup>23</sup> Rojas, Soriano, Raúl, *Notas sobre investigación y redacción*, Ed. PyV-Universidad Pedagógica de El Salvador, 2013.p.91

su visión del mundo. No solo se trata del espacio para enseñar y aprender. Constituyen en sí, un complejo sistema de signos, significados y símbolos expresados en la singularidad, particularidad y en el todo caótico transformado por el pensamiento, la acción, asimilación y transformación del currículo holístico, complementario, en el cual se articula el sujeto con el objeto, es decir, estudiante, docente, autoridad y entorno, todos ellos, como expresión de la acumulación de prácticas cotidianas. Las prácticas educativas implican una visión holística. Lo holístico no se reduce únicamente a la información que se enseña en el salón de clases y a la manera en la que esa información se aprende y procesa en el cerebro de los estudiantes. **La práctica implica la incorporación y construcción del Todo Educativo. Ese Todo significa que cada vez que un docente resuelve un problema del conocimiento de manera inmediata y constantemente está construyendo currículo, el currículo para la vida y ésta, es mucho más que información.**

**Pero además resulta que la información recibida por el estudiante no encierra todo el conocimiento. Lo que cuenta para entender esa información es el Método y ese Método solo puede ser científico y objetivo cuando se articula, se configura, se construye, se prueba, se verifica y se refuta con la realidad, por ello, de nada sirve tanta información instructiva si no es susceptible de interpretación y análisis crítico, transformador.**

La información varía según tiempo, realidad, sociedad, cultura y condición misma que la facilita. La for-

mación del pensamiento abstracto es más compleja. Requiere de la visión holística del mundo, de las realidades. **Así que entonces, lo que cuenta, lo que cada docente aporta al estudiante va más allá de la información. El docente enseña a pensar, construir, racionalizar y concluir dialécticamente en el Todo y hacia el Todo, esto es, en última instancia, el principal aporte del Programa de Asignatura.**

Un Programa de Asignatura debe ser amplio, abierto, de manera que el currículo sea flexible, holístico e incluyente con las formas que el objeto y sujeto adquieren para su configuración. Práctica educativa, gestión y currículo constituyen la triada indispensable de la formación pedagógica, de la educación pedagógica. Así las cosas, el entorno, familia, comunidad, institución, cultura y condiciones sociohistóricas del Todo, ofrecen mejores respuestas a las razones didácticas, técnicas, empíricas, teóricas, metodológicas y epistémicas de la enseñanza del conocimiento. Objetivar el objeto significa enumerar y argumentar las partes que lo conforman, entre ellas: tiempo, espacio, mecanismos, recursos humanos, técnicos, tecnológicos, infraestructura y otros que hacen posible la existencia simbiótica del objeto con el sujeto. El currículo se expresa en distintas dimensiones. Se halla en planes, programas y diseños, pero también se expresa objetivamente en el quehacer cotidiano de la vida de docentes, estudiantes, autoridades y todo aquello con lo que se hallan articulados.

Pero no se trata de evaluar a la usanza tradicional el currículo en el senti-

do dicotómico de “modelo curricular vs práctica”, tampoco la evaluación deóntica que normalmente muy poco tienen que ver con las prácticas y procesos cotidianos. **No se trata de innovar nada puesto que la innovación debe entenderse como la práctica que cada docente realiza día a día cada vez que se enfrenta y resuelve un problema de enseñanza, entorno, didáctica, metodología o conocimiento en el salón de clases.**

### La calidad educativa y la relatividad de la infraestructura

Esta forma de medir la calidad no es otra cosa más que la reducción de las ideas. Sobre ese punto detallo algunas consideraciones en otro trabajo intitulado *“Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias”*. En realidad, el concepto de calidad, aún en sus términos estrictamente económicos se refiere a la “satisfacción de una necesidad”. Esto indica claramente las distintas formas con las que debe observarse y entenderse. De acuerdo a 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. En simples términos, 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. Así pues, no son ladrillos, techo, pupi-

tres, pizarrones, ventanas y otros tantos los que determinan la calidad del conocimiento, sino, lo que se aprende, cómo se aprende, cómo se enseña y como se vincula todo ello con el Todo. Aseverar que las condiciones materiales en las que se ejecuta la educación escolarizada determinan el Saber no es más que una aseveración positivista, discriminativa y ahistórica, es en simples términos, la visión empirista más simple de un probable determinismo ambiental y /o determinismo geográfico que evoca la antigua escuela racista y clasista del evolucionismo social.

Siendo que el concepto de educación nos obliga a su encuentro con la vida misma, la historia y con la transformación de esa historia que nos convierte en seres históricos, debe decirse que el detalle de lo que anteriormente citamos como **concreto** se halla explícito en la escuela misma. Ese lugar que acontece e interviene en la vida cotidiana de casi la totalidad de seres humanos desde su etapa inicial de formación psicomotriz, lenguaje, socioafectiva y sensoperceptiva no se encuentra solo, desarticulado del resto de la vida humana, es más bien, el lugar en el cual se concatenan las disímiles expresiones de todo el sistema de información y formación del conocimiento. Allí, se manifiesta la confluencia y articulación de pensar, hacer, resolver y transformar la vida.

**La escuela es más que la infraestructura. Se halla configurada por todo aquello que la hace posible. Estudiantes, maestros, autoridades, personal de apoyo y servicio, entorno, comunidad, instituciones, naturaleza, condiciones internas y**

**externas, economía, política, cultura, historia, arte e ideología constituyen, en síntesis, la unidad de pensamiento y praxis de los individuos que se forman e informan en ella.**

La escuela no debe reducirse a su forma empírica, fundamentalmente al empirismo particularista que presupone que el "único saber objetivo es el de los detalles de las cosas y de los sucesos concretos"<sup>24</sup> al suponer que solo la actividad sin intervención del pensamiento es capaz de transformar la realidad, es decir, suponer que solo lo que se haya acondicionado para la enseñanza y aprendizaje resuelve la calidad del saber (salones de clases, techo, lámparas, aire, pupitres, baños, etc.); si bien, dichos recursos materiales son importantes, NO SON DETERMINANTES.

Aceptar que la infraestructura moldea y define la capacidad de aprendizaje implicaría, entre otras cosas: a) admitir la superioridad racial y la propiedad absoluta del conocimiento de sociedades autodenominadas desarrolladas y su aparente desarrollo educativo sobre las sociedades dependientes y b) asimilar que El Salvador todavía transita en el paso evolutivo propuesto por la "inteligencia emocional"<sup>25</sup> de Reptiliano a Paleomamífero y que por tanto, su estado Neomamífero resulta ser un estado evolutivo muy avanzado para el conocimiento. En tales condiciones, ese pensamiento concreto (reptiliano) responde únicamente a estímulos, impulsos, alteraciones y reacciones a condiciones básicas de sobrevivencia. **Considerar la infraestructura como estímulo determinante para lograr la calidad, cono-**

**24** Salvador (Comp), Parsons, Talcott, *Antología Teoría sociológica clásica*, Ed. UNAM, México, D.F., 2000. Pág. 122.

**25** MacLean, Paul, *Teoría del sistema límbico, hipótesis del cerebro triple*, DSP. S/P. 1970

**cimiento, aprendizaje y enseñanza, únicamente puede arrojar un resultado: el desaparecimiento, eterna esclavitud, enajenación o involución de los países pobres y particularmente de los sectores más pobres entre los pobres.**

**El proceso operativo para investigar desde el Programa de Asignatura.**

**La investigación no se hace, se construye.**

**La investigación no se hace, se construye. Hemos señalado que la investigación es conocimiento, por tanto, este carácter le obliga a ser constante, dinámica. La investigación no es un hecho, una cosa, la investigación construye el hecho, le otorga una explicación y transformación. Así, el conocimiento científico trasciende esos hechos, produce nuevos y vuelve a explicarlos, es decir, la investigación es SABER y se vale del HACER para sus reformulaciones.**

La reformulación de un tema, de un fenómeno no consiste en elaborarlo con una nueva redacción, la reformulación consiste en atribuir a ese tema o fenómeno una nueva composición y configuración teórica-empírica que permita reconocer en él, una nueva identidad, es decir, una nueva forma de expresión y estructura. Dicho de otra manera, cuando hacemos investigación desde o fuera del salón de clases o programa de asignatura, desde lo teórico o desde lo empírico, debemos estar claros que la objetividad de la investigación –conocimiento- se logra mediante el tiempo,



su constancia y el cumplimiento de su refutación científica.

Posteriormente a las consideraciones generales sobre la Práctica Docente y la Investigación que anteriormente señalé, volvamos entonces al esquema de Articulación Intraprograma que propongo.

Desde las premisas anteriores, el esquema sistémico planteado<sup>26</sup> agrupa distintos elementos ordenados de manera subsecuente y subsiguiente:

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

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

### 1) La selección de la(s) Asignatura (s)

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

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

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

<sup>26</sup> Tomado de Ticas, Pedro, Hacia una nueva metodología teórica y de campo en la docencia: la investigación desde los Programas de Asignatura en los Salones de Clases. Primera Parte. Co-Latino, Lunes 2 de febrero 2015.p.17

## Ej. Educación Básica y Media

## La Selección de la Unidad (es)

Asignaturas Educación Básica	Asignaturas Educación Media
Lenguaje y Literatura	Lenguaje y Literatura
Estudios Sociales y Cívica	Estudios sociales y Cívica

## 2) La Selección de la Unidad (es)

El siguiente componente consiste en **Seleccionar la Unidad**. Al respecto algunos programas de asignatura contienen buena cantidad de Unidades y sobrecarga de Temas. El problema es que no hay tiempo para desarrollar todos los temas, por lo que normalmente terminamos estudiándolos muy superficialmente. Sin duda, esto afecta directamente al estudiante en cualquier tipo de prueba o evaluación. Así que entonces, frente a esta realidad, la Selección de la Unidad resulta clave para definir y decidir qué vamos a estudiar, sobre qué tema estudiaremos y cómo lo haremos. Si el programa presenta 15 unidades, habremos de seleccionar aquellas unidades que constituyen lo plenamente significativo de la asignatura, es decir, aquellas unidades que contengan los temas esenciales de esa asignatura. Esto permitirá que haya conexión entre ellas y por tanto, la articulación del saber de manera holística, concatenada.

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

Quando seleccionamos la Unidad acudimos desde la premisa que todas las unidades de la asignatura se hallan articuladas, concatenadas y que por tanto nos enfrentamos al desarrollo de la investigación en un sistema establecido. Si esto es así, entonces las Unidades proveen el recurso epistemológico para encontrar las más diversas y múltiples variables con las que podemos explicar los Temas Concretos de esas Unidades. En tal sentido, los mismos Temas y Unidades se convierten en sí mismos en sujetos de investigación. Por ello las categorías que surgen de los temas requieren de procesos de investigación propios. Las categorías constituyen en el contexto del Programa de Asignatura el sujeto de estudio y la variable en el contexto de toda la investigación. Esto se debe a su carácter holístico, complejo, disímil.

Las Unidades pues, en su sentido holístico, sistémico, entendidas desde el Cumplimiento de sus Objetivos y NO por Contenido, constituyen uno de los apartados más importantes para el desarrollo de la investigación desde los programas. No están puestas únicamente en función de su propósito técnico. Adquieren consistencia en la medida que son explicadas, es decir que logran su objetividad en el conocimiento. Así por ejemplo, una Asignatura que presente 5 o más Unidades con más de 30 temas cada una, difícilmente puede cumplirse

con profundidad en un año escolar. Frente a ello, podemos unir dos o tres Unidades para cumplir con el Objetivo de ellas y de las mismas, delimitar, precisar aquellos temas que otorgan mayor concreción epistemológica. Si unimos dos o tres Unidades, articula-

mos sus temas y construimos el Objeto de manera concatenada, seguramente aportaremos a los estudiantes mayor nivel de aprendizaje y dominio teórico, epistemológico y empírico de lo estudiado.

### Ej: Educación Básica 7º, 8º y 9º Grado

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

### Ej.: Educación Media

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

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

Comúnmente, uno de los principales problemas de Cómo articular la investigación desde los Temas que se estudian e imparten en cada Unidad consiste en suponer la disociación entre ambos procesos. Sin embargo, tal disociación no existe. En realidad, el proceso de investigación surge desde el mismo Tema debido a dos razones fundamentales:

1) porque la investigación es conocimiento. Información y conocimiento se articulan en la explicación que el docente hace de cada Tema. En esa explicación, exposición o diálogo hermenéutico, el docente hace uso de distintas variables, indicadores, conceptos o categorías que explican el tema estudiado, 2) porque dichas categorías, conceptos, indicadores o variables constituyen la concreción

de la temática presentada. Pero dicha concreción no es posible si no se construye desde su abstracción, esto es, desde las distintas maneras, ejemplos, realidades, experiencias o teorías que la explican. Ese es precisamente el propósito de las tareas que los estudiantes realizan sobre las temáticas en el salón de clases o en sus casas. Las tareas se convierten en la explicación abstracta, holística de lo concreto para que éste sea entendido, sea explicado en el pensamiento y el conocimiento.

He señalado anteriormente que los temas se convierten en **categorías** en el proceso global, holístico de la investigación. Pero también adoptan la condición de sujetos de estudio de fenómenos particulares. La selección de un tema significa la organización de éste al menos en dos procesos. Primero como sujeto de **Investigación Documental** y segundo como sujeto de **Investigación Empírica**. En el primer caso, el tema seleccionado desde la Unidad nos sirve para construir y desarrollar la **Investigación Documental** necesaria.

La **Investigación Documental** consiste en la lectura de textos, libros, documentos, informes, tesis, tesinas u otras investigaciones que se hayan realizado en torno al fenómeno que investigaremos. Cualquiera de éstos o todos en su conjunto deben conducir a la elaboración de fichas, sean éstas resumen, analíticas, clasificatorias, bibliográficas, descriptivas, textuales o cualquiera que sea necesaria y pertinente para el tipo de estudio que haremos. Naturalmente no podrán elaborarse tantas fichas de todas las fuentes (a menos que se trate de un estudio documental his-

tórico), por tanto, el docente ayudará al estudiante en el proceso de discriminación (selección de las principales fuentes de información) que utilizará para la elaboración de las fichas. Una vez seleccionados las fuentes que más se apeguen e identifiquen con el Tema de la Unidad que comprende la Asignatura, el estudiante podrá precisar con mayor exactitud al Autor, Obra (título de libro), páginas, párrafos que más le convienen. Esto significa el inicio esencial para la elaboración de la ficha.

### a) La elaboración de fichas en la investigación documental

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

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

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

La **Investigación Empírica** está referida al trabajo de visita *in situ*, es decir, al territorio observado por el investigador. El contacto, intercambio

hace que el investigador separe su estado subjetivo para entrar en contacto con lo Objetivo. La vinculación intersubjetiva y subjetiva-objetiva permite la mejor búsqueda de la verdad en la que el investigador requiere de la interpelación de otro sujeto o de otro objeto (según sea el caso) para observar, interpretar, analizar y concluir sobre lo estudiado. De esta manera, a través de la visita *in situ*, el investigador rompe con el estado de sensaciones y emociones subjetivas en las que la única verdad es lo que su propio YO establece, negando con ello la posibilidad de la contrastación y verificación con la realidad. Esa carga positivista de observar y concluir sobre la realidad no permite la Objetividad y menos aún, la verificabilidad de la ciencia.

Sin lugar a dudas, la investigación empírica abre la posibilidad de la ejecución de disímiles, pero articulados procesos de conocimiento que habrán de concatenarse al término de la misma. Observar la realidad en relación con el tema estudiado en el salón de clases significa contrastar teoría y práctica. El estudiante podrá advertir que la investigación no debe ser lineal, mecánica, estática, inmóvil a las múltiples formas en las que se configura la realidad y de los cambios abruptos o paulatinos que se generan dentro de ella. Instrumentos, técnicas, mecanismos, escritos o verbales, métodos y metodologías predeterminadas o modificadas, reformuladas o replanteadas durante la ejecución de la investigación documental o empírica constituyen siempre los recursos epistemológicos del investigador. Predomina en el trabajo de investigación empírico lo que la realidad nos impone, lo que presen-

ta a través de sus manifestaciones aparentes o profundas. Naturalmente, dependerá de la experiencia del investigador, de su formación, de sus prenociones sobre el objeto o sujeto, de su escuela de pensamiento (evolucionista, funcionalista, difusionista, estructuralista, positivista, culturalista o marxista) y particularmente del dominio que tenga sobre el conocimiento de la realidad, la capacidad de articular teoría y práctica ubicando cada una en su justa dimensión y lugar.

### B) El diseño de instrumentos en la Investigación Empírica

El diseño de instrumentos y su aplicación, no siempre son necesarios en las visitas de campo in situ. Eso depende del tipo de investigación, del tiempo, del objeto de trabajo, sujeto de estudio y predominantemente de las condiciones que hacen posible la investigación. Los instrumentos no están referidos únicamente a cuestionarios, encuestas, inventarios o guías, éstos u otros, su diseño son decisión de cada investigador de acuerdo a lo señalado en el párrafo anterior. La creatividad es condición *sine que non* de todo investigador, sin ello, no surgen las ideas de cómo conocer, analizar al sujeto de investigación in situ y el investigador se limitará a seguir formatos preestablecidos sin considerar que las dinámicas de la realidad cambian constantemente. La creatividad pues, no debe ser expresada únicamente en el momento de la elaboración de instrumentos prediseñados. Debe surgir en el momento preciso en cual, el investigador se halla en medio o frente a la realidad, esto generará la posibilidad de idear justo en el momento del con-

tacto, las mejores maneras de abordar, conocer y explicar lo estudiado. Debemos aclarar que, desde luego, la formación de pre-nociones en el investigador constituye el preámbulo importante al trabajo in situ. Este es el papel de la investigación documental, el conocimiento común o la observancia de la realidad. Pero en el caso que la información documental no arroje los datos necesarios, podrá construirse sobre el sujeto-objeto de estudio o trabajo (según sea el caso) la información in situ. No importa cuántas veces hagamos contacto con lo estudiado, mejor aún, cuanto más conocemos, mejor explicamos.

En ese orden, normalmente cuando diseñamos instrumentos sean éstos cuestionarios, encuestas, guías o inventarios, lo hacemos formulando preguntas que responden a nuestro interés y NO al interés del sujeto-objeto de estudio o trabajo. Utilizamos técnicas abiertas o cerradas que nos permiten obtener datos rápidamente, pero no siempre es lo más acertado. La pregunta debe ser formulada NO para responder las ansiedades del investigador, sino para responder al fenómeno mismo. Por ejemplo, preguntamos ¿Cree usted que la metodología de trabajo que utiliza es la más apropiada? o ¿Aplica usted la didáctica establecida para la enseñanza de su asignatura? En ambas, está claro que las respuestas nos dirán rápidamente lo que queremos CONOCER, pero no necesariamente lo que necesitamos SABER. Ambas están formuladas de tal manera que cierran la posibilidad de construir un cuerpo epistemológico, holístico sobre la respuesta de lo que se pregunta. Se cierra la posibilidad de derivar categorías que permitan dar segui-

miento sobre lo que necesitamos SABER y no únicamente CONOCER. Por ejemplo, si preguntáramos ¿Qué tipo de metodologías utiliza, o cómo funciona la metodología que utiliza? posiblemente obtendremos respuestas que colocarían al docente frente a dos respuestas: 1) la que se vincula directamente con su concepción y su aplicación y 2) la que se vincula a la percepción de su aplicación desde la evaluación de la misma. Así pues, terminamos formulando preguntas que satisfacen al investigador desde su imaginación, invención o percepción de la realidad que estudia y no, desde el fenómeno mismo. Buscamos satisfacer nuestra necesidad, la cual puede resultar alejada o distanciada de lo que requiere el fenómeno en estudio.

Conviene entonces, en la formulación de las preguntas, definir las **categorías o subcategorías** tratando de establecer un sistema que nos permita saber más sobre lo que estudiamos, sea esto en el mismo tiempo y espacio o en un nuevo estudio en donde buscaremos las respuestas que no obtuvimos en el primero. Dicho de otra manera, habremos de diseñar instrumentos sistémicos en donde las preguntas se hallen explícita o implícitamente articuladas. Tomando como ejemplo, las dos preguntas formuladas anteriormente nos ofrecen cuatro categorías: metodología, didáctica, enseñanza, asignatura. Para cumplir con el sistema, si iniciáramos el diseño del instrumento con ellas, habríamos de formular las siguientes preguntas en que nos proporcionarían mayores datos sobre las mismas, es decir, habríamos de formular preguntas que se deriven de las categorías, de esa manera seremos consis-

tentes en lo que queremos saber. Por ejemplo ¿Qué procesos comprende la metodología que utiliza?, ¿Cuánto tiempo lleva utilizando esa didáctica? Y así, sucesivamente hasta obtener la información requerida. Si la visita de campo in situ se realizará una sola vez (por las condiciones de la misma) entonces trataremos de obtener la mejor calidad y mayor cantidad de información. Si las condiciones de la investigación lo permiten y podremos contactar al sujeto-objeto de estudio en muchas más oportunidades, entonces podremos diseñar un instrumento organizado por **Derivación**, esto es, diseñar un segundo, tercero o cuanto instrumento necesitemos en derivación de las respuestas obtenidas y NO de la formulación de nuevas preguntas inventadas por el investigador.

Se trata de cerrar el abanico mediante la Derivación de Categorías o Subcategorías. Cuando seguimos un proceso de búsqueda de más respuestas de la derivación de categorías, sin duda encontraremos muchas más subcategorías. Aunque pensemos que estamos abriendo mucho más el abanico, es decir, la cantidad de preguntas, contrariamente estamos cerrando y por tanto ascendiendo con mayor precisión a la concreción de las respuestas. Ese proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto nos permite una construcción de carácter científico. La concreción se inicia cuando redactamos la primera pregunta en el primer instrumento. Esto sucede porque, aunque aparentemente creemos que recibiremos respuestas concretas, pero lo cierto es que recibimos respuestas abstractas porque simplemente, debemos generar más preguntas para

conocer y saber lo que se nos responde en cada pregunta. Esto permite que en nuestro cerebro se genere la idea de mayor concreción debido a que "lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, porque es, por lo tanto, unidad de lo múltiple"<sup>27</sup>, de manera que "...en el pensamiento lo concreto aparece, consiguientemente, como proceso de síntesis, como resultado, y no como punto de partida, a pesar de que es el punto de partida real y, en consecuencia, también el punto de partida de la intuición y la representación"<sup>28</sup>.

### C) La elaboración de Instrumentos (Tipos y Formas)

Se trata de la construcción epistemológica-hermenéutica de categorías que se quieran estudiar, es decir, de la construcción del Objeto desde la producción de pensamiento teórico propio. Una visión de la realidad desde una propuesta nacional. Construir lo nuestro desde lo nuestro.

Ciertamente, la construcción epistemológica y hermenéutica requiere de su sostenibilidad y fundamentación en el tiempo y en su método. Su contenido varía porque se acomoda a la transformación de lo social, lo cual, de hecho, resulta de la transformación teórica y empírica del Objeto que se construye. Como hemos dicho, el diseño y elaboración de instrumentos depende del objeto de estudio, del campo de conocimiento que se aborda, de las condiciones mismas de la investigación (materiales, financieros, humanos, logísticos, geográ-

ficos, sociales, políticos, culturales, etc.) sobre la cual se realiza el estudio.

Así, por ejemplo, en el caso de la investigación educativa, comprendida desde su definición holística, epistémica y hermenéutica, en virtud de comprender la realidad conjunta del Objeto podremos diseñar Cuatro Instrumentos para la realización operativa de la metodología de campo. Desde luego, el trabajo operativo (metodología de campo) no debe ser visto únicamente como la aplicación de instrumentos. Estos solo representan un recurso técnico para obtener, profundizar, definir, constatar, verificar, comprobar o iniciar la construcción del Objeto. No deben ser vistos como finiquitos del conocimiento, sino, apenas, como una fuente de información simultánea, paralela, eventual o circunstancial.

**Los instrumentos no nos ofrecen respuestas ni resultados. Constituyen sin duda alguna, uno de los recursos importantes para la construcción del Objeto, es decir, la información primaria hacia ese propósito.** Normalmente buscamos respuestas a través de la aplicación de éstos. Ciertamente, las respuestas obtenidas a cuestionarios, encuestas, guías o entrevista resuelven el asunto de las preguntas pensadas desde la subjetividad-interés del investigador, no necesariamente desde lo que hace al Objeto de estudio o de Trabajo. Los instrumentos, entonces, cumplen con la función de otorgarnos respuestas que deseamos conocer, es decir, apenas nos ofrecen una

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

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



respuesta subjetiva, circunstancial, parcial o eventual de la realidad. En tal caso, siendo los instrumentos un recurso importante para obtener información empírica de manera directa, no constituyen empero, como hemos dicho, la veracidad absoluta de lo que estudiamos. Así pues, en síntesis, "el conocimiento científico es verificable, crítico (fundamentado), metódico, universal, objetivo, racional, provisorio, unificado, sistemático"<sup>29</sup>.

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

En virtud de lo señalado, con el propósito de conocer ejemplificar la elaboración de instrumentos tomaremos como ejemplo el tema "**Aspectos pedagógicos de las prácticas educativas salvadoreñas en la construcción del concepto de nación, 2017-2019**". Como nos referimos específicamente al asunto de los instrumentos, por el momento no

abordamos la formulación teórica, técnica y operativa del proyecto. Nos interesa ejemplificar Cómo construir el instrumento de forma sistémica, articulada, concatenada desde las mismas Categorías (planteadas en el mismo tema de investigación) tales como **Pedagógico, prácticas educativas, nación**. Siendo dichas categorías el principal interés de la investigación, esto supone la construcción epistemológica y hermenéutica de dichas categorías, así que entonces requerimos de su construcción directa pero también holística, de contexto, de entorno, de la historia misma de cómo dichas categorías se han desarrollado y realizado en la educación nacional. Esta forma de conocer esas categorías, implica al menos la elaboración de cinco instrumentos a saber:

1. Instrumento I: Identificación (Aspectos monográficos-etnográficos generales)
2. Instrumento II: Dirigido a Padres de familia y comunidad
3. Instrumento III: Dirigido a Docentes-Autoridades
4. Instrumento IV: Dirigido a Estudiantes
5. Instrumento V: Construcción específica de las subcategorías que se deriven de las categorías en estudio

#### **INSTRUMENTO I: (Aspectos monográficos-etnográficos generales)**

La identificación consiste en construir los aspectos monográficos-etnográficos generales de cada uno de las escuelas y entornos estudiados. Las fuentes pueden ser hemerográfico-

<sup>29</sup> Bunge, Mario, La ciencia, su método y su filosofía, Ed. Siglo XX, Buenos Aires, 1960.p64

cas, bibliográficas, directas (entrevistas en caso que no haya fuentes escritas), documentales, videográficas o cualquiera que sea posible obtener en función del cumplimiento de la obtención de datos. Podrán obtenerse en instituciones, organizaciones de la sociedad civil, organismos nacionales/internacionales, internet, etc. En caso no haya mayor disponibilidad o acceso a las fuentes anteriores, podrá elaborarse uno o los instrumentos necesarios para obtener la información monográfica-etnográfica desde el mismo objeto-sujeto/sujeto-objeto de estudio o trabajo. Esto significa que podremos visitar de manera in situ la escuela, comunidad o cualquier referente necesario y pertinente. Dicha acción no contrasta en lo absoluto el proceso de acercamiento a lo que investigamos, por el contrario, lo fortalece, cuanto más conocemos el Objeto, mejor lo construimos. Debido a que se trata de información general monográfica, buena cantidad y tipos de datos no han sido incluidos. El propósito monográfico-etnográfico consiste en articular las condiciones del entorno inmediato en el que se halla expresado el Objeto-Sujeto de estudio. Dicho conocimiento nos ofrece mayores elementos para el análisis holístico de lo histórico, filosófico, empírico, epistemológico o cualquiera que se requiera en la construcción del Objeto. Así pues, la visión holística nos facilita la comprensión de las particularidades o viceversa.

Esta condición no debe ser leída como limitación, sino por el contrario, como alcance del estudio en su conjunto dado que dicha información tiene como propósito establecer una

Línea de Base y Seguimiento metodológico que nos permita formular preguntas sistémicas y articuladas hacia la búsqueda de la Construcción de las Categorías investigadas. Debemos recordar que nos e trata de RESPONDER las PREGUNTAS que el investigador se formula, sino, CONSTRUIR la categoría. Esas categorías se resuelven en el plano metodológico-epistémico a partir de la formulación de preguntas derivadas de las SUBCATEGORIAS. Las subcategorías se constituyen en sí mismas de las respuestas obtenidas en el Instrumento I, es decir, cada uno de esos datos representa una diversidad de subcategorías de las cuales el investigador habrá de elegir aquellas que resulten más significativas para la construcción epistémica-hermenéutica del Objeto. Eso, sin duda, resuelve también el plano subjetivo de la necesidad del investigador, es decir, de obtener respuestas a sus preguntas de manera que las mismas, se convierten fundamentalmente en la construcción teórica-epistémica del objeto en cuestión. Con ello, abrimos paso a la Objetividad del conocimiento.

## **INSTRUMENTO II (Dirigido a Padres de familia y comunidad)**

Para la elaboración del Segundo Instrumento habremos de retomar de manera articulada los datos obtenidos en el primer instrumento. Desde luego en principio de cuentas, debemos identificar los datos que mejor se articulan, es decir, la información obtenida en *Instrumento I* que deriva en el *II*. Esto permitirá establecer la Unidad Sistémica de los datos de tal suerte que cada apartado no figure desarticulado del otro y que la

información que recopilamos en el **Proceso I** produzca mayores y mejores elementos para el análisis de la Totalidad.

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

Siguiendo con el Sistema señalado anteriormente, el Instrumento II estará dirigido a padres de familia y comunidad. El propósito de su elaboración consiste en obtener de fuentes primarias (*in situ*) la información precisa objetiva y confiable.

Como hemos dicho, las preguntas deben ser formuladas en derivación de la información obtenida en el Instrumento I. Así, por ejemplo, en el caso de los Aspectos Demográficos planteados podemos derivar todas las preguntas necesarias y pertinentes que nos ayuden a conocer, explicar analizar y construir el **Todo**. Naturalmente, no todos los Aspectos identificados en el Instrumento I, resultan funcionales para la elaboración del **Instrumento II, Instrumento III, Instrumento IV o Instrumento V**. Su utilización dependerá de la realidad estudiada y de las condiciones de su realización. En tal caso, el investigador habrá de crear, mediante

el uso del método pertinente, las preguntas necesarias que contribuyan a la construcción del Objeto. Así pues, podrá incorporar, diseñar, formular y elaborar preguntas en las áreas, categorías o subcategorías que estime conveniente.

Si las subcategorías utilizadas no resultan suficientes para la construcción epistémica y hermenéutica del Objeto, es decir, si el investigador requiere de muchos más elementos, podrá incluir otra serie de subcategorías que permitan y faciliten el entendimiento y explicación del Todo, el cual, en última instancia, constituye la premisa fundamental del Objeto: la explicación del Todo en sus disímiles partes.

### **INSTRUMENTO III (Dirigido a Docentes-Autoridades)**

Este instrumento se ocupa del registro perceptivo, empírico, administrativo, operativo, técnico, académico y educativo de las autoridades y docentes que se hallan inmersos en la realidad cotidiana del ejercicio docente, investigativo, pedagógico y otros tantos que hacen posible la existencia misma de la educación nacional. En tal sentido, tanto docentes como autoridades adquieren, además de ser fuentes directas de información, la condición de entidades de contrastación *in situ* a la información obtenida en los instrumentos anteriores.

### **INSTRUMENTO IV: (Dirigido a Estudiantes)**

Finalmente, este instrumento dirigido a estudiantes tiene como propósito conocer de viva voz la información

sobre las distintas categorías, subcategorías u objeto que estamos construyendo. Las preguntas en primera instancia deberán referir el interés sobre lo que construiremos, esto significa que podrán sumarse las preguntas necesarias o los instrumentos pertinentes, los cuales, no se reducen únicamente a encuestas y cuestionarios. Puede aplicarse guías de observación, entrevistas, grupos de información, recorridos de campo, elementos historiográficos, y/o cualquier instrumento que sea factible y pertinente para la realidad que se estudia. En este caso, la importancia de las particularidades confiere mayor precisión en los datos y mejor calidad de los elementos de análisis.

**INSTRUMENTO V:  
(Construcción específica de las subcategorías dirigido a Docentes, Autoridades, Estudiantes y todos aquellos necesarios para la construcción del Objeto)**

Finalmente, el Instrumento V comprende la elaboración de preguntas o guía de observación orientada a obtener información precisa, profunda o aproximativa (según las condiciones del estudio) a las subcategorías derivadas de las Categorías. El nivel de profundidad de las preguntas o el diseño de este instrumento dependerá de la facilidad del tiempo y todas las condiciones de la investigación señaladas anteriormente. Si se tratase de una investigación con dificultades de desarrollo por sus condiciones, el instrumento deberá acercarse cuanto más pueda a la obtención veraz, directa, real y empíricamente verificable sobre los datos que se obtienen, esto favorecerá en la medida de lo posible, un primer acercamiento

más holístico y particular al objeto de estudio.

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

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

concretar sobre las subcategorías, en realidad, contrariamente, con la ampliación de la información construimos mejor el objeto. Debemos recordar que el objetivo de los instrumentos consiste en Construir el Objeto, es decir, explicarlo desde todas las partes y formas posibles.

### **Criterios para la organización de los grupos de trabajo:**

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

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

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

Estos criterios no siempre se cumplen, todo depende de las condicio-

nes mismas de la investigación, por ello, las formas de organización dependerán de las condiciones del Centro Escolar, la comunidad, el territorio, la familia y los mismos estudiantes.

### **a) Elaboración de fichas**

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

Si el grupo está integrado por cuatro o cinco miembros, cada uno podrá cubrir una categoría de estudio surgida del Tema de la Unidad estudiada. En tal caso, se cubrirán cinco categorías que permitirá a los participantes y resto del salón de clases, mayor y mejor información. Se generarán

mayor número de elementos a conocer y discutir. Una vez resuelta esta dinámica, las fichas podrán ordenarse, clasificar, catalogar y archivar por áreas o campos de conocimiento con el propósito de crear Centros de Documentación Especializados.

### **b) Visitas de campo in situ**

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

Al respecto no debemos olvidar que cuando el estudiante llena el instrumento nos enfrentamos a un inventario, en cambio, si el sujeto de estudio

tiene el acceso y tiempo para llenar por el mismo el instrumento, entonces nos referimos a una encuesta. Los cuestionarios, como señalamos anteriormente, comprenden una serie de características de organización de las preguntas que conducen a una relación directa, intersubjetiva entre el sujeto de estudio y las categorías que se investigan. Eso posibilita, a la hora de responder la pregunta, mejor articulación simbólica, teórica, empírica, pensada y razonada. El inventario por su parte responde a estados emotivos, involuntarios, no razonados, plenamente reactivos a las condiciones y momento en los que se aborda al individuo. Por ejemplo, cuando realizamos encuestas de opinión. Si el individuo acaba de tener un mal servicio de una institución y le preguntamos qué piensa de las instituciones, seguramente le estamos facilitando la ocasión para descalificarla o expresar su descontento. Esto suele suceder también cuando preguntamos a las personas qué piensan sobre las calles, servicios de limpieza, agua, luz, infraestructura y otros. Si se trata de población desconforme con dichos servicios, es muy probable que las instituciones no sean de su interés y complacencia.

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

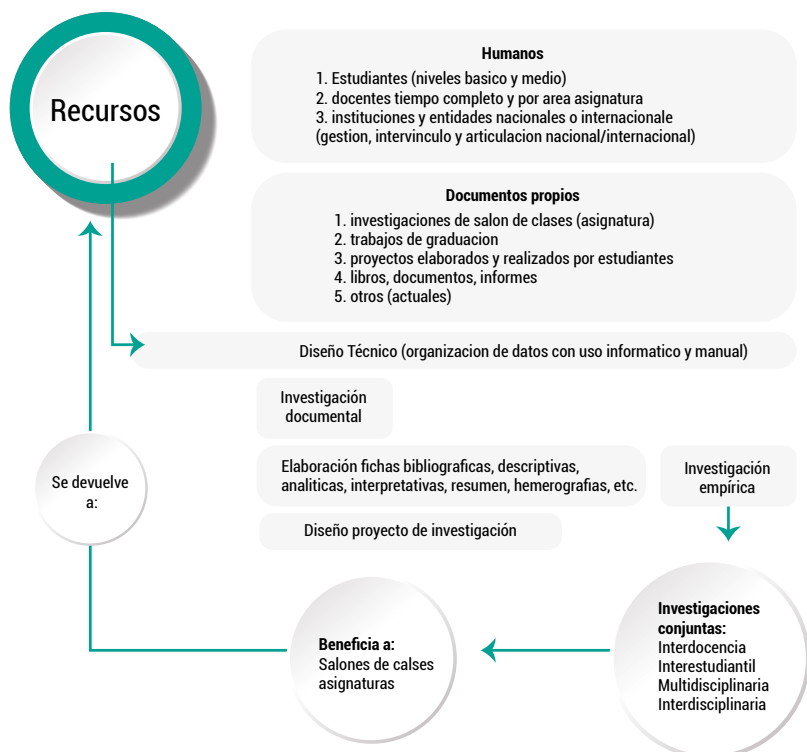
Un último elemento de este apartado sobre la "selección de temáticas obtenidas de la (s) unidades seleccionadas" está referido a la creación del Centro de Documentación Especializado (CDE). Tanto los resultados de la Investigación Documental como Empírica realizada en todos sus componentes descritos ante-

riormente, deberán formar parte del acervo documental del Centro. Para instalar el CDE debe existir el espacio necesario, empero, en caso que no exista dicha posibilidad, el CDE puede ser instalado en la Biblioteca escolar, incluso en una página web.

Los CDE tienen como principal función proveer información especializada sobre diversas y múltiples áreas o campos del conocimiento. Por sus características, las fichas constituyen uno de los principales instrumentos de uso. Investigadores, docentes, estudiantes y público en general puede acudir al uso de las fichas. Su nivel de precisión y verificabilidad le otorga la condición de confianza. Desde luego, cada usuario deberá establecer el tipo de información que requiere. Por ejemplo, si el usuario no confía en la

información elaborada en las fichas resumen, descriptiva, analítica, interpretativa u otra, podrá optar por la ficha clasificatoria o bibliográfica, esto le permitirá acudir a las fuentes primarias de manera directa, posibilidad que desde luego le resultaría más difícil si no tuviese el dato en la ficha.

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



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

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

### **Selección de Temáticas obtenidas de las Unidades seleccionadas:**

#### **Ej: Educación Básica 7º, 8º y 9º Grado**

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

#### **Ej.: Educación Media**

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



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

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

Sin teoría, no hay método ni metodología (Weber, 1979, p.176). Esto significa que muy difícilmente podemos diseñar un trabajo metodológico sin las nociones teóricas fundamentales, arriesgarse a la investigación únicamente desde la orientación del sentido común o conocimiento vulgar nos puede sucumbir en la más absoluta ambigüedad y la más triste especulación teórica. Como hemos dicho,

la creatividad es condición sine qua non de todo investigador, pero la especulación no debe ser comprendida como fuente confiable, si esto pasa, la investigación y todo su planteamiento técnico, teórico, metodológico, empírico y sus conclusiones resultarán ser únicamente producto de la subjetividad y el sinnúmero de ideas que se le ocurren a quien la produce, al final, serán más las dudas que las aclaraciones. La duda no debe confundirse con la pregunta. Toda buena investigación nos deja más preguntas que respuestas, pero nos referimos a la refutabilidad de las preguntas.

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

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

Aunque hemos dicho que la investigación abre el espacio, el abanico para ser tratada de acuerdo a sus propias condiciones, cometido, interés y posibilidades, también es im-

portante el dominio de autores por parte de estudiantes y docentes. Sin ello, muy difícilmente pueden sostenerse las teorías. Otros investigadores podrán estar de acuerdo o en

desacuerdo con nuestras posiciones teóricas, metodológicas o empíricas, pero mientras esas posiciones sean sostenidas y fundamentadas, el trabajo realizado muy difícilmente podrá juzgarse de insostenible. Precisamente esa fundamentación es la que convierte la investigación en REFUTABLE. **Los estudios que no puedan ser REFUTABLES (no desde la especulación, ocurrencias o carencias teóricas y metodológicas del otro) sino, desde la ciencia, muy difícilmente podrán ocupar un lugar en el proceso del conocimiento científico.**

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

Muy poco vale leer gran cantidad de libros y autores si carecemos de análisis, crítica, interpretación de lo que

leemos. Nos hemos acostumbrado a la reproducción de Pensamiento Concreto, mecánico, repetitivo, memorístico. Aprendemos unas cuantas frases de algún libro sin comprender su contexto, su significado holístico.

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

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

**Ej: Educación Básica 7º, 8º y 9º Grado**

<b>Asignaturas</b>	<b>7º grado -Unidad</b>	<b>Selección de Temáticas</b>	<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Páginas de lectura</b>	<b>Fechas de estudio en el salón de clases</b>
Estudios Sociales y Cívica	3: Nuestras sociedades: diversidad sociocultural, identidad y territorio	El territorio como fuente de identidad	Regiones de refugio	Aguirre, Beltrán, Gonzalo	23-45	10 abril
Lenguaje y Literatura	1: Narrativa: el cuento maravilloso	La comunicación literaria	La pragmática de la comunicación literaria	Teun A. Van Duk	243-263	25 abril
<b>Asignaturas</b>	<b>8º. Grado -Unidad</b>	<b>Selección Temáticas</b>	<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Páginas de lectura</b>	<b>Fechas de estudio en el salón de clases</b>
Estudios Sociales y Cívica	3: Diversidad sociocultural e identidad en América	Identidades étnicas en Centroamérica: - Los pueblos mayas en Guatemala - Identidades étnicas en el atlántico hondureño y nicaragüense	Apuntes sobre historia nacional: historia y actualidad	Ticas, Pedro	63-87	10 marzo 28 marzo
Lenguaje y Literatura	1: Narrativa: la novela histórica y gótica	La recepción de textos literarios	Las historias prohibidas del pulgarcito	Roque, Dalton	7-11	25 abril
<b>Asignaturas</b>	<b>9º. Grado -Unidad</b>	<b>Selección Temáticas</b>	<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Páginas de lectura</b>	<b>Fechas de estudio en el salón de clases</b>
Estudios Sociales y Cívica	3. Nuestras sociedades: diversidad sociocultural, conflicto y convivencia	Identidades y culturas de estratificación social - Clase social - Estrato - Estatus social - Las élites sociales	Apuntes sobre historia nacional: historia y actualidad	Ticas, Pedro	63-87	10 marzo 28 marzo
Lenguaje y Literatura	1: Dramática: orígenes	La producción de textos con intención literaria	De Saussure, Ferdinand	curso de lingüística general	37-48	14 mayo

## Ej: Educación Media

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

Asignaturas	2º. Año Unidad	Selección Temáticas	Obra	Autor	Páginas de lectura	Fechas de estudio en el salón de clases
Estudios sociales y cívica	4: Derechos, deberes, legalidad y desarrollo sostenible	Los derechos de III y IV generación: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orígenes y desarrollo</li> <li>- Derechos del trabajador</li> <li>- Derechos de la mujer</li> <li>- Derechos de grupos étnicos</li> <li>- El derecho a la seguridad social</li> <li>- Derechos de las personas con discapacidad</li> <li>- Leyes, acuerdos y convenciones internacionales</li> </ul>	Normas nacionales e internacionales de protección contra la discriminación de la mujer	Alto comisionado de las Naciones Unidas	7, 9, 12	18 mayo
Lenguaje y Literatura	5: Literatura Latinoamericana: el realismo mágico	El realismo mágico en la narrativa latinoamericana. Concepto. Características	La revolución romántica, poéticas, estéticas e ideológicas	De Paz, Alfredo	113-154	15 mayo

## 6) Elaboración de bibliografía por tema (calendarizada)

Con los resultados obtenidos en todo el PROCESO de articulación entre Programa de Asignatura e Investigación en el Salón de Clases, docentes e intuición contarán con información precisa sobre diversos fenómenos, Temas o Realidades estudiadas tanto en lo documental como empírico. La bibliografía obtenida y organizada en el CDE ofrecerá la posibilidad de conocer, explicar, analizar, saber y presumir los posibles cambios o comportamiento de lo estudiado. Si cada estudiante o grupo de clases

lleva a cabo la investigación desde la articulación que proponemos, los Temas y Unidades de los Programas de Asignaturas tendrán mayor articulación con la realidad, con el conocimiento y con la formación de Pensamiento Abstracto, Complejo, esto sin duda, posibilita la capacidad de conocimiento científico de lo concreto, pero también de lo abstracto. Los mismos trabajos que cada grupo produzca en el tiempo serán material documental para nuevos estudiantes y para su entorno, para la comunidad.

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

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

Al realizar el proceso anterior, solo nos queda uno por concluir para cumplir con el propósito de articular el Tema de Asignatura con el Tema de Investigación, es decir, responder a la Unidad y articulación sistémica a la que nos hemos referido an-

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

**Cuadro general para formulación de Investigaciones desde los Temas de Asignatura en Educación Básica y Media**

Asignaturas	2º. Año Unidad	Selección Temáticas	Obra	Autor	Páginas de lectura	Fechas de estudio en el salón de clases	Tipo de ficha a realizar	Categorías a Investigar	Tema de Investigación	Investigación Empírica o Documental
Estudios sociales y cívica	4: Derechos, deberes, legalidad y desarrollo sostenible	Los derechos de III y IV generación: - Orígenes y desarrollo - Derechos del trabajador - Derechos de la mujer - Derechos de grupos étnicos - El derecho a la seguridad social - Derechos de las personas con discapacidad - Leyes, acuerdos y convenciones internacionales	Normas nacionales e internacionales de protección contra la discriminación de la mujer	Alto comisionado de las Naciones Unidas	7, 9, 12	18 mayo	Bibliográfica Resumen Descriptiva	-Derechos Políticos  -Derechos culturales  -Indígenas	"Derechos políticos y culturales de grupos indígenas Nahuas en Sonsonate, El Salvador, 2015"	Documental y Empírica
Lenguaje y Literatura	5: Literatura Latinoamericana: el realismo mágico	El realismo mágico en la narrativa latinoamericana. Concepto. Características	La revolución mágica, poéticas, ideológicas	De Paz, Alfredo	113-154	45-89	Análisis Textual	-Nahuas	Poesía narrativa en el El Salvador 1915-1925, El salvador, 2015.	Documental

He dicho anteriormente que más adelante me ocuparé de exponer con más detalle el sentido de este esquema, por ahora es mi deseo exponer que, si bien los programas de asignaturas comprenden esos elementos académicos, escolares, también la propuesta de articular temas va más allá de las exigencias del conocimiento científico. Busco entonces desde esa premisa, **establecer la noción que el programa contiene la flexibilidad y acomodación de lo científico en virtud de lo común**, es decir, **sirven los temas y la formación académica-científica sobre ellos de gran valor para el saber hermenéutico, pero también sirve fundamentalmente para la transformación de la realidad en función de la necesidad**.

Vivimos entonces repletos de necesidades que en la medida que se satisfacen nos conducen a la libertad. En esa condición —si se acepta—, los programas de asignatura deben, en principio de cuentas, apegarse a la razón humana, a su estatus en la variedad *espécimen* al que pertenece, a la condición y situación en la que se halla cronológica, psicológica e intelectualmente. Así diferenciamos un programa de asignatura para los primeros años de escolaridad hasta los últimos años de estudio en su proceso de formación profesional, intelectual, académica. Para el caso, un programa de asignatura universitario deberá comprender elementos plenamente diferenciados que si se trata de los primeros años de escuela. Pero esto desde el orden técnico, metodológico, de contenido teórico y empírico. Pero en realidad, los programas de estudio desde los primeros años de escuela hasta los universitarios deben comprender los mismos principios teleológicos, ontológicos y

deónticos que la sociedad requiere. De hecho, la medición del impacto de esos programas debe ser medido en los últimos años de estudio universitarios y posteriormente a ellos. Los individuos mismos se convierten en testimonio de la sociedad que se ha forjado. Eso significa que, si lo escolar dista mucho de la sociedad que se observa, expresa que las razones de instrucción y formación del sistema educativo se hallan plenamente desarticuladas de las identidades individuales y colectivas de esa sociedad. El problema es, entonces, que de nada sirve la formación académica si no se articula con el comportamiento y la conducta de los individuos en su formación axiológica, identitaria, en su visión y perspectiva del mundo.

Pero, indistintamente de las valoraciones humanísticas que he señalado deben contener los programas de asignatura, adentrémonos ahora en un breve recorrido sobre diversas formas de comprender el concepto de programa a partir de diversas teorías y de cómo prima en algunas de esas teorías, el enfoque conductual de validar la organización de los programas desde una perspectiva por "competencias", la cual, entre otras cosas, como señala Díaz Barriga (2014) ya ha sido superada desde los años 70.

Debo indicar que las limitaciones teóricas, filosóficas o teleológicas de la formación escolar por "competencias" no significa que dicho modelo sea totalmente contraproducente, de hecho, es muy probable que, en algunas sociedades, ese modelo educativo sea totalmente pertinente para la producción material, sin embargo, no todas las sociedades son iguales y su

construcción de mundo no puede ser homogéneo.

Los programas orientados desde la perspectiva de las "competencias" comprenden en primer término, objetivos o condiciones teleológicas determinadas por el docente o por la institución en donde se ejecutan. Así pues, la primera condición de las "competencias" adquiere un carácter plenamente subjetivo, es decir, se establecen según la cosmovisión del docente y la institución. Pero esto no sería perjudicial si ambos sujetos se encontraran en la perspectiva de política de estado con proyecto de nación propio. Un segundo elemento que se halla explícitamente establecido tiene que ver con las cogniciones, habilidades o destrezas que el estudiante deberá adquirir en el proceso de desarrollo de la asignatura y, eso adquirido, deberá corresponderse con ciertos tipos y formas de logros alcanzados. Sobre esta segunda condición pueden conjuntarse diversas preguntas que seguramente no podrán ser resueltas de manera específica. Por ejemplo, ¿cómo se determina un logro?, ¿cómo se mide el logro: ¿mediante pruebas, calificaciones?, ¿es el logro un ejemplo sostenible de calidad educativa?, en fin, habría más preguntas que respuestas porque las respuestas no se hallan en los resultados, sino fundamentalmente, en la sociedad, es decir, en la sociedad formada y en formación previa, durante y posterior a la formación escolar de los individuos. En un trabajo anterior señalo que:

"[...] Empero, pese a las bondades que arroja el concepto de las "competencias" de orden económico-laboral al proceso de desarrollo de habilidades y cierto nivel cognitivo inducido, lo cierto es que dicho concepto abordado desde las perspectiva predominantemente técnica, operaria e instructiva corre el riesgo de revivir la antigua doctrina evolucionista que postula la sobrevivencia del más apto, del más capaz y asumir en consecuencia que las competencias son resueltas por las capacidades individuales excluidas de la concatenación histórica y de las propias realidades sociales, culturales, económicas y políticas de cada sociedad. Si bien el pensamiento o la propuesta de formar "competencias educativas" formuladas inicialmente por el sicologismo conductista, luego por el constructivismo cognitivo y ahora vistas en función de la colectividad para la incorporación al mercado laboral puede representar avances notorios en el contexto globalizador de servicios, también puede significar la profundización de la tendencia ideológica de suponer la superioridad racial, social, genética e histórica de un pueblo sobre otro. El problema principal no consiste en la apuesta social a formar una sociedad competente, sino del olvido de las particularidades históricas, culturales, sociales y económicas que hacen la diferencia entre las sociedades industrializadas y las sociedades de sobrevivencia-subsistencia como la salvadoreña. Ahora, la sobrevivencia también incluye al conocimiento. Sobrevivir es conocer y conocer determina las condiciones en las que habrá que existir [...]"

30 Ticas, Pedro, Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias: el caso salvadoreño. Consideraciones antropológicas, Documento No. 9, Universidad Pedagógica de El Salvador-AUPRIDES, 2013.p.25



Pero ¿qué tiene que ver el asunto del modelo educativo por “competencias” con el objeto de estudio del método en la enseñanza de las ciencias naturales que ahora nos ocupa? He dicho anteriormente que el concepto de programa de asignatura pasa en primera instancia por el concepto del proyecto de nación que cada sociedad define para sí misma. De manera que no importa el campo de conocimiento del que se trate, lo que verdaderamente define el modelo pedagógico, didáctico, filosófico o práctico que el modelo educativo seguirá, se halla en el campo teleológico, es decir, en el ciudadano que la sociedad

desea producir. Por ello, siendo que el modelo educativo basado en competencias ha adquirido predominancia en buena parte de las sociedades ---especialmente dependientes---, es menester imperativo referenciar un breve recorrido sobre dicho modelo, sin más preámbulo sobre la importancia que dicho modelo ha adquirido en este país y, en consecuencia, en el diseño curricular a través de los programas de estudio y programas de asignatura, me resulta pertinente dedicar un espacio al segundo punto que señalo en este apartado: los programas de asignatura.

### Los programas de estudio

He expuesto algunas consideraciones sobre los programas de asignatura. Ahora me interesa abordar el asunto de los programas de estudio diseñados desde el modelo por competencias en virtud de posicionamiento teórico, metodológico y técnico en la educación escolarizada del país.

Es importante anteponer que las competencias nos indican un buen aporte a la razón productivista de lo material, empero, precisamente ese es su cometido, lo que pone en entredicho o, al menos para estudio, si esa razón productivista del aprendizaje resulta ser lo más conveniente para la formación escolar en sociedades neófitas o menos favorecidas por el desarrollo de sus fuerzas productivas. No se trata pues de aplicar un modelo que, si bien probablemente resuelve los intereses de la producción material, no hay plena certeza que también resuelva la producción

intelectual en sus distintas acepciones. Lo que parece evidente es que el modelo del diseño curricular de los años 70 vuelve a tener impacto en sociedades especialmente dependientes. El excesivo impulso por “tecnificar” el conocimiento y en consecuencia su acción, pone en evidencia que nuevamente se trata de un proceso globalizador orientado al desarrollo de habilidades y aptitudes a la sazón de la producción material. Al respecto he dicho antes que la orientación hacia la producción material no constituye en modo alguno la antítesis de la producción intelectual, por el contrario, ambas deben desarrollarse simultáneamente, sincrónicamente, en lo que, desde luego, cada una ocupa su propio lugar en el proceso de conocimiento.

Sobre esta forma de “tecnificar” parece haber una confusión teórica, metodológica y práctica. En casi la totalidad de sociedades, los programas de

estudio y de asignatura, se elaboran sobre pretensiones de cumplimiento de Objetivos, empero, las formas de medición tanto de lo aprendido se formula sobre la base de "cantidades, actitudes, logros, indicadores" que muy poco resuelven el problema del saber y el desarrollo cognitivo universal, más bien, fundamentalmente de orden conductual (competencias). Esto se expresa en las formas de "evaluación" del aprendizaje medido por pruebas, estadísticas, resultados que no miden el cumplimiento de Objetivos del programa de asignatura, sino, fundamentalmente, del Contenido de dichos programas. A esta forma de conocimiento poco profundo y extenso sobre teorías, métodos y metodologías en cualquier campo de conocimiento, se suma la enorme masa de Contenidos (temáticas) irresueltos en el campo del saber y muy poco objetivos para su realización plena, incluso, del mismo tecnicismo.

En la lógica de las "competencias", la transformación del programa o plan de estudios es evidente. Anteriormente, algunos de los puntos centrales de su diseño estaban orientados a la formulación de Objetivos Generales y Específicos desde una pretensión más humanística y holística.

**Ahora se plantean competencias genéricas y particulares, dos conceptos que buscan desesperadamente convertirse en análogos de los anteriores (relación pensamiento conductual con constructivista)** pero que muy poco logran dicho propósito debido a que, en esencia, se construyen desde razones, bases y orígenes

epistémicos diferentes. La finalidad de los actuales consiste en preparar campos de conocimiento actitudinales y de habilidades, no de construir pensamiento, en simples términos, se trata de una visión plenamente conductual que muestre "evidencias" a la luz de lo perceptible y demostrable, sin menester de su comprensión ontológica.

Pero también el asunto de las competencias tiene, en su estructura curricular ciertos problemas de método. De acuerdo a Díaz-Barriga: "[...] Un ejemplo particular de ello puede ser cuando en la competencia lectora se establece la necesidad de adquirir la competencia del manejo del diccionario, y luego se desagrega en la competencia de la capacidad de ubicar palabras alfabéticamente y diferenciar el significado de las introducciones del diccionario (adjetivo, verbo, pronombre, etc.)."

. Tomo de este mismo autor ---debido a la claridad de su posición y profundidad de su análisis---una cita integra sobre su posición y cuestionamiento a la manera en la que se formula, diseña y ejecutan los programas preparados a partir de las llamadas competencias y cito:

"[...] Varios vicios se pueden identificar en la mayor parte de propuestas de construcción de planes y programas como las de Frade, 2008; Schmal y Ruiz-Tagle, 2008; y Chan, 2003...De acuerdo a la perspectiva que formulan los primeros autores, el primer cambio en el programa es traducir competencias genéricas que se

31 Díaz-Barriga, Ángel. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles educativos*, 36(143), 142-162. Recuperado en 04 de marzo de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-6982014000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-6982014000100009&lng=es&tlng=es).

desagregan en específicas; mientras que el segundo consiste en la enunciación de diversas competencias de información, de procedimiento, actitudinales y transversales. En la práctica se propone un programa desintegrado y fragmentado, y se deja al docente la responsabilidad de armar ese rompecabezas.

En la perspectiva de elaborar un programa desde el enfoque de competencias se construyó un híbrido con elementos que se habían trabajado en contraposición de la visión conductual y que incluye diversos aspectos, entre ellos, cómo elaborar una sección donde se trabajará el sentido del programa, su ubicación en el plan de estudios y el propósito o finalidad educativa que tiene; estos elementos se mezclaron con la visión tecnicista de las llamadas cartas descriptivas, documentos elaborados en columnas donde se establecen las competencias del programa en diversas denominaciones (generales, transversales, de conocimiento, habilidad y actitud) según sea el caso de cada proyecto curricular, para derivar en una siguiente columna donde se establecen competencias específicas o de unidad. Este tipo de esquema da pie a una fragmentación que reproduce una perspectiva de análisis de tareas, que permite establecer las evidencias (conductuales) de la competencia en relación con un conjunto de condiciones de ejecución. En ocasiones se agregan más columnas para establecer competencias cognitivas, de destrezas y actitudinales. Esta visión fragmentada no necesariamente se resuelve cuando se asume establecer en cada sección del programa una unidad de competencia; baste con revisar la forma como

se redacta la misma para percibir que, en el fondo, se está postulando la realización de una tarea o la evidencia comportamental de un fragmento del problema.

Una vez realizada esta tarea se procede a determinar contenidos y a señalar cuestiones muy obvias y/o muy particulares de una sección, la denominada "estrategia metodológica, actividades de aprendizaje". Cuando la versión es muy genérica se plantea que se trabajarán temas por exposiciones, trabajo de grupo, acceso a información por Internet, lecturas, etc. Mientras que cuando se plantea una perspectiva muy específica se establecen actividades en un orden secuencial (iniciar con un comentario sobre un evento, realizar una exposición de determinado tema, realizar una discusión en grupo de algunas preguntas o resolver algunos problemas, etc.); esta secuencia refleja la idea que tienen quienes elaboraron el programa, pero no necesariamente responde a las condiciones y formas de trabajo que tiene un docente frente a su grupo escolar. Fundamentalmente se desconoce que el docente es un profesional del aprendizaje, a quien le corresponde, en cada caso, construir las secuencias de trabajo con sus estudiantes.

En estricto sentido podemos afirmar que los llamados programas contruidos desde el enfoque de competencias, lejos de aportar a la perspectiva curricular hacen más complicada la tarea docente al incrementar columnas que sólo sirven para considerar la construcción formal de los programas y no como un proyecto de trabajo escolar. En realidad, no hay una preocupación por construir una

propuesta de elaboración de programas que responda a una visión de competencias desde una perspectiva didáctica vinculada a una visión de desarrollo. Asumir la propuesta conductual-laboral ha sido más fácil que aceptar que los programas por competencias requieren de enfatizar los desarrollos en los sujetos. No hay una investigación acerca de la construcción de programas que parta de los procesos que siguen los estudiantes en la construcción del conocimiento; lo que se ha realizado hasta el momento es prácticamente lo que Denyer considera como "un proceso que consiste en meter las competencias en el molde de la materia que se va a enseñar, y no a la inversa" (Denyer *et al.*, 2007: 71) [...]"

Veo entonces serias contradicciones metodológicas, conceptuales y teleológicas desde la formulación misma del currículo pensado hacia el desarrollo de "competencias". Tal como he señalado anteriormente, independientemente del carácter discriminativo, excluyente y posiblemente racial que pueda significar el diseño de competencias a partir de consideraciones de orden subjetiva (individual) para el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas y otras tantas propias de la mecanización, me resulta de plena expresión de las llamadas competencias, ciertas normas e ideologías de superioridad que ese modelo promueve en el sentido que, **solo serán capaces de desarrollar esas habilidades, destrezas y actitudes, cierto tipo de individuos y sociedades que se hallen en condiciones genéticas, sociales, cultura-**

**les y económicas consonantes con esos requerimientos.**

Pero, ¿qué sucede o sucederá con aquellos individuos y sociedades que no cuenten con las condiciones que ese modelo curricular exige o promete proveer? Pareciera ser que, en esencia, el modelo se vende a sí mismo como la gran oportunidad y solución de las desigualdades históricas y actuales de los individuos y sociedades empobrecidos. Sostengo esta consideración porque no puede negarse la historia. No hay individuo ni sociedad sin historia, independientemente si esa historia es la historia de otros y no la del propio individuo y sociedad, lo cierto es que acudir a la historia no significa la negación de lo nuevo, por el contrario, solo puede generarse lo nuevo cuando les pertenece a los mismos pueblos y son esos pueblos o sociedades, los que determinan las condiciones y modelos educativos que deben seguir, aquellos que les proveen y fortalecen su propia identidad y su devenir.

He señalado que las competencias marcan dos grandes elementos que se hallan en todos los niveles de formación escolar, esto es, ---proyecto Tunning-- las genéricas (como ámbitos de conocimiento común a toda la formación) y las específicas a la profesión (si se trata de educación superior) o las que llamo de "correlación" para acceder al nivel superior de escolaridad (si se trata de educación básica o media). Veamos entonces lo que cada una infiere, particularmente en educación superior debido al asunto en cuestión de este trabajo.

Pero previo al abordaje de estos dos elementos, me interesa anteponer --- como marco de referencia--- el ori-

gen del proyecto Tunning y algunas de mis valoraciones al respecto:

### Los orígenes sustanciales del Modelo

"[...] Dos parecen ser las propuestas más importantes en el asunto del modelo por competencias. Primero, el proyecto Tunning planteado por la Unión Europea y Segundo, el proyecto deseco (Definición y Selección de Competencias) que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-OCDE a la que, por obvias razones, los estados miembros de dicha organización deben integrarse a sus políticas y directrices. Pero lo cierto es que, aunque la OCDE defina los tipos de vida en las sociedades dependientes y en ello, las maneras en las que habrán de educar, las soluciones que propone continúan siendo ajenas e impropias para la realidad histórica de estos países.

Desde su origen, el modelo por competencias, aplicado a sociedades no occidentales presenta dos limitaciones básicas. Primera, el desarrollo de las competencias es medido a través de instrumentos estandarizados que en síntesis no aplican a las realidades educativas, formativas, culturales e históricas de todas las sociedades. Como expongo, dicho determinismo corre el riesgo de continuar la antigua idea del desarrollo social unilineal-evolutivo a la usanza de los pueblos occidentales planteado por los evolucionistas y positivistas. El Segundo problema consiste en considerar que la cali-

dad debe discutirse en términos de puestos de escala (Moreno, 2010:79) comparando nuevamente sociedades diametralmente opuestas y en condiciones diferentes. Así las cosas, para evaluar resultados, los instrumentos configuran indicadores (denominados ahora competencias, Moreno, 2010: Óp. Cit.) como elementos sustanciales del Currículo. Al respecto, esta forma mecánica de asumir "resultados del conocimiento" en clara analogía con la producción material mecanicista, muestra algunas contradicciones. Quizás una de las más importantes es que el asunto de las competencias se mide como producto, en tanto, el Currículo que presupondría la figura de "proceso" para la adquisición de esas competencias individuales, contiene contradicciones, vacíos y una estructura que no parece sistémica para el conocimiento, sino, más bien, orientada fuertemente a una construcción PARALELA del saber, es decir, aislado, de tal suerte que los individuos se forman mediante capsulas de conocimiento instructiva referida predominantemente a pequeñas partes o etapas de todo el proceso.

En simples términos, de acuerdo a los intereses económicos de la OCDE, su modelo educativo por competencias insertadas en el mercado laboral todavía resulta muy impreciso para cumplir, incluso, con los objetivos de

**33** Ticas, Pedro, Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias: el caso salvadoreño. Consideraciones antropológicas, Documento No. 9, Universidad Pedagógica de El Salvador-AUPRIDES, 2013. pp.21-22

su propio diseño, tanto teórica como metodológicamente, esto sin tomar en cuenta las dificultades prácticas de su aplicación, la inserción del mismo modelo en las que dicho modelo podrá ser aplicado en las singularidades territoriales, culturales, históricas y poblacionales de la diversidad, multiculturalidad y pluralidad étnica, económica y social de los estados actuales[...]"

Puestas entonces las premisas necesarias para comprender el origen del proyecto Tunning en virtud del modelo por Competencias, veamos muy rápidamente (ya que esto será objeto minucioso en el trabajo de investigación) iniciemos un breve recorrido sobre los dos elementos característicos del modelo por competencias.

### Los elementos genéricos

Contexto curricular, descripción de la asignatura, unidades de estudio, módulos, metodología, contenido y bibliografía figuran de manera constante en los programas de asignatura, independientemente del campo de conocimiento del que se trate. En esta esfera, según la sociedad de que se trate, lo genérico puede comprender también la incorporación o adaptación de indicadores y variables de orden pedagógico ---sobre todo didáctico---que resultan de los intereses del estado, propiedad privada o que surgen de las mismas

necesidades de la sociedad orientados a lo axiológico o teleológico. Entre estos podemos mencionar la construcción de Objetivos, Técnicas y Prácticas que revelen el dominio de las mismas. Con esto, las competencias adquieren un carácter universal para esa sociedad y que marcan seguramente un concepto de vida, de mundo de los individuos. En ello, la razón axiológica dirigida tanto a estudiantes como a su esfera familiar, se hallan provistas de la intervención de la educación.

### Los elementos específicos o particulares

Los elementos genéricos que anteriormente indico, se hacen acompañar de los específicos o particulares. Precisamente eso que se denomina "lo particular" ---visto como cognición--- pretende en el modelo por competencias, lograr un acercamiento más expedito al constructivismo. Las razones son obvias. No resulta conveniente evocar modelos instruc-

tivistas de la década de los 70 particularmente porque ahora, las sociedades han experimentados nuevos procesos de complejidad y desarrollo en diversos ámbitos de sus vidas. Economía, política, ideología, cultura, educación. Tecnología e industrialización destacan entre esos avances, aunque desde luego, no todas las sociedades poseen dichas condiciones.

34 Moreno, Olivos, Tiburcio, El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces, ANUIES, Revista de la Educación Superior. abril-junio 2010, México, p.78

35 Ticas, Pedro, Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias: el caso salvadoreño. Consideraciones antropológicas, Documento No. 9, Universidad Pedagógica de El Salvador-AUPRIDES, 2013. pp.21-22

Pero lo cierto es que el modelo por competencias debe y se afana, por lograr un currículo más humano. Esto significa superar sus principios básicos de crear en los humanos, identidades reduccionistas expresadas en el desarrollo de habilidades, destrezas, conductas y, es que, resulta improbable establecer en el mundo de la producción material el desarrollo de

las mismas, si tratamos únicamente al ser humano como "productor, capaz, competente" desde una visión reduccionista del economicismo. Por ello, el modelo por competencias incorpora malogradamente, elementos propios del modelo constructivista que, entre otras cosas, riñen con el enfoque por competencias por antonomasia.

### C. El Sistema de Unicidad Categorial

He señalado anteriormente que la construcción del sistema de unicidad categorial resulta de la previa articulación del intraprograma de asignatura. El *sistema de unicidad categorial* solo es posible mediante el dominio teórico, metodológico y practico que el docente o estudiante construya en su pensamiento sobre las mismas categorías que estudia, que conoce, que investiga.

Desde esta última premisa, el sistema de unicidad categorial comprende cinco componentes a saber:

- A. Determinaciones teóricas y Empíricas
- B. Categorías (articulación entre los Programas de Asignatura)
- C. Construcción del objeto epistémico y empírico (objetivado-Objetivizante)
- D. Construcción Didáctica y Pedagógica (currículo holístico y flexible)

### E. Evaluación –Deconstrucción Negada

El Sistema de Unicidad Categorial constituye el componente central del Método de la Observancia Epistémica que propongo. Este sistema es obra de la concatenación de lo abstracto y lo concreto, de lo particular y singular, de lo universal, de lo holístico, de lo que se halla en realidad explicada, conocida, una configuración del estado ontológico de observar, es decir, construir y transformar.

Para alcanzar este nivel de construcción del sistema categorial resulta imperativa la realización de la Articulación del Intraprograma. No se trata de la realización de pasos mecánicos a la usanza de un positivismo reduccionista, sino, de procesos de ascensión del conocimiento y pensamiento construido por la *Intuición* y la *Representación*.

### La construcción epistémica de las Determinaciones

Sin duda la labor científica requiere del espíritu científico. No es pues lo aparente, lo que se observa de manera inmediata, lo que se haya en la

superficialidad de la realidad lo que construye la razón científica. Es pues la construcción de esa realidad lo que amerita el saber científico en clara

oposición al conocimiento común y vulgar. Pero esa construcción epistémica no queda en la abstracción del contenido inmediato. La construcción produce la concreción como resultado de la articulación y unidad de lo diverso, de ese mundo diverso que se constituye por las múltiples Determinaciones que lo configuran. Por ello,

**“[...] Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.** Un conocimiento adquirido por un esfuerzo científico puede declinar. La pregunta abstracta y franca se desgasta: la respuesta concreta queda. Con eso, la actividad espiritual se invierte y se endurece. Un obstáculo epistemológico se incrusta en el conocimiento no formulado. Costumbres intelectuales que fueron útiles y sanas pueden, a la larga, trabar la investigación. “Nuestro espíritu —dice justamente Bergson (1)— tiene una tendencia irresistible a considerar más claras las ideas que le son útiles más frecuentemente.” La idea conquista así una claridad intrínseca abusiva. Con el uso, las ideas se **valorizan** indebidamente. Un valor en sí se opone a la circulación de los valores. Es un factor de inercia para el espíritu [...].

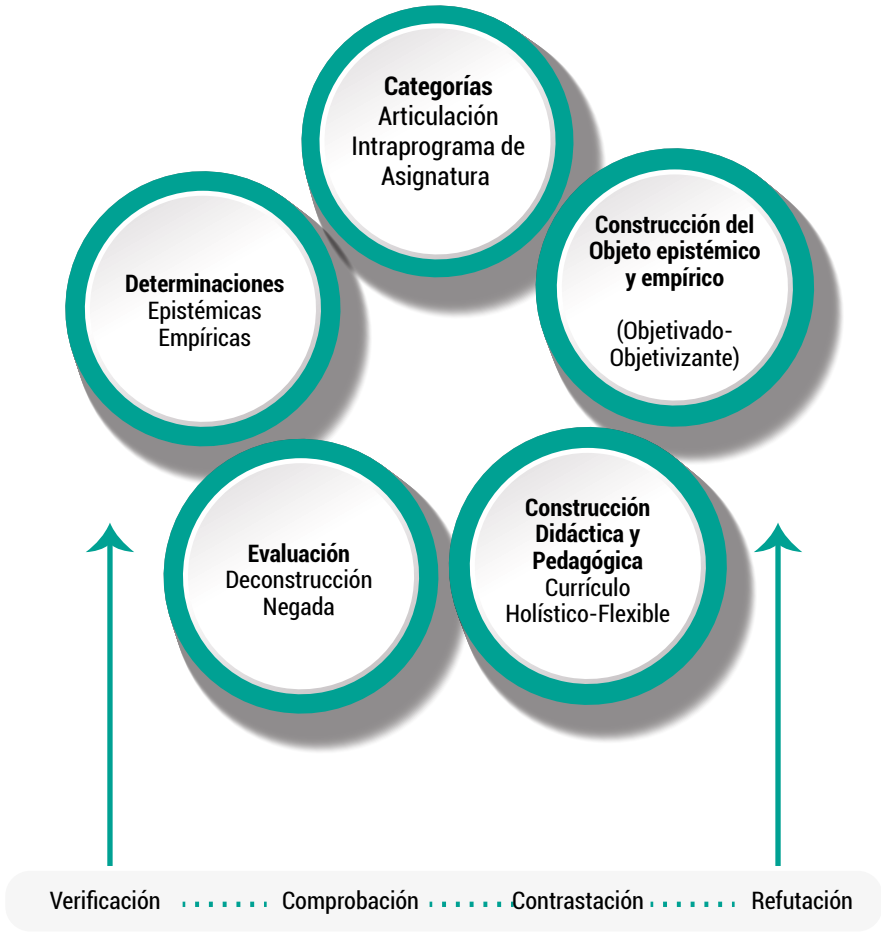
Una vez expuesta la intención teórica de la construcción epistémica, debo comenzar por lo primero. Se trata de explicar en qué consiste el **método**. Expongo el siguiente esquema que he diseñado para la construcción del

método y que resulta de la observancia epistémica constante de la realidad escolar en la cual se realiza la enseñanza y el aprendizaje que durante 20 años de observancia y trabajo de campo *in situ* en más de 3,960 Centros Escolares he realizado de manera ininterrumpida. Dicha cantidad que representa casi el 50% de la totalidad de Centros Educativos de todo el país, han sido más que una Observación de los sentidos. En realidad, el dialogo, consulta, aplicación de instrumentos a la autoridades escolares, docentes, asistentes técnicos, personal administrativo, familias, comunidades y la inserción en los menesteres propios de la vida intraescolar en esos Centros Escolares, han generado la posibilidad de conocer, comprender, analizar y explicar la educación desde adentro (Emic). Debo anteponer que en virtud de lo real y concreto pensado, explicado, parto de la premisa que, en la esfera de la educación, el territorio define en su estricto sentido las formas y contenidos que la educación escolar adopta, asimila, produce y reproduce. Se hallan en el territorio disímiles figuras, expresiones, conformaciones y configuraciones que parten de tres grandes identidades y entidades: familia-comunidad y escuela. Son estas tres, las que en esencia proveen de vida educativa escolar a la población objeto. Es menester de dichas identidades otorgar importancia, valores, conductas o comportamientos al quehacer escolar según la propia naturaleza de esas poblaciones o según sus propios proyectos de vida y sus cosmovisiones.

36 Bachelard, Gastón, La formación del espíritu científico, Ed. Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2000. pp.16-17. (El marcado negrilla es mío, el texto es del autor)



**El modelo teórico del Sistema de Unicidad Categórica en el Método de la Observancia Epistémica:**



Ticas, Pedro, **El método de la observancia epistémica: una propuesta propia para la enseñanza y aprendizaje escolarizado presencial y virtual**, en Antropología de la educación, Ed. AMMT, México, D.F., 1988.p.54 y Cit. en Ticas, Pedro, et. al., **Atlas de la educación en El Salvador, un estudio de aproximación cuantitativa**, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2014.p.23

Las Determinaciones constituyen una constante construcción y por tanto, a constantes y diversas variaciones según su población, espacio, tiempo, realidad, sujeto y objeto. Una determinación nos resuelve el saber holístico de la realidad, su aprensión, su observancia, su definición. La observancia epistémica en la construcción de las determinaciones está diferenciada de la observación. Llamo observación a las apreciaciones subjetivas de la realidad que permiten la multiplicidad de los puntos de vista, de la opinión o de la interpretación que cada sujeto elabora de la realidad que observa. Así pues, lo que denomino Observancia Epistémica requiere de una construcción teórica-empírica constante, permanente y consecuente con lo que se observa, es decir, con lo que se construye. Esta construcción va más allá del hecho en el sentido que escapa de las abstracciones y subjetividades y, aunque las subjetividades figuran como primera forma de contacto con el hecho que se construye, no constituyen empero la razón única de dicho hecho, comprenden en realidad, la primera forma de contacto de los sentidos con lo real. Así creamos el punto de vista, la representación inmediata que observamos sin que ello signifique su construcción...

"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 [ . . . ]" 1 [K. Marx, texto n- 20].

En esa línea de retomar que *"...el sujeto real mantiene, antes como después, su autonomía fuera de la mente..."* lo que denomino Determinaciones como elementos esenciales para la construcción de las Categorías, Didáctica y Pedagogía se halla sujeta tanto a las variaciones subjetivas como objetivas de las formas en las que la mente las operativice, es decir, en las múltiples y diversas formas en las que la resuelva tanto en el plano imaginario, ideático, teórico o real. Acudo pues a la premisa básica de saber que las construcciones de dichas Determinaciones pueden modificar su estructura, función y significado en razón de la teoría que la construye. No es pues un absoluto drástico de la definición o significado lo que nos provee de la razón sobre el concepto, sino, por el contrario, son precisamente esos elementos lo que nos indican su constante variabilidad y configuración en Sí.

Al respecto entonces, debo comenzar por indicar el esquema que an-

37 Citado en: Bourdieu, Pierre, El hecho se construye: las formas de la renuncia empirista, El oficio de sociólogo, Siglo XXI Editores, Argentina, 2002.p.51

38 Marx, K. Citado en: Bourdieu, Pierre, El hecho se construye: las formas de la renuncia empirista, El oficio de sociólogo, Siglo XXI Editores, Argentina, 2002.p.51

tes planteo. Surge la Determinación como un componente horizontal de la configuración de Categorías, Didáctica y Pedagogía porque en esencia, su proceso de construcción requiere de la Observancia Epistémica. Establezco esa Observancia en virtud de lo que antes indico como necesariamente indispensable de diferenciar de la Observación. La Observación se realiza por disposición voluntaria o involuntaria de los sentidos. Es un acto de reflejo que depende sustancialmente de la voluntariedad del sujeto, del individuo que reacciona frente a una condición de respuesta a un estímulo, a una condición subjetiva.

Por su parte, llamo Observancia Epistémica (nombre del método que propongo) desde la consideración de encontrar a lo largo de más de 18 años de Observancia del sistema educativo salvadoreño, múltiples y diversos elementos que amparan mi propuesta y que defino en el sentido que **"... proponer el Método significa su observancia epistemológica, la ruptura de sus interpretaciones, la formulación de nuevas particularidades cognitivas, técnicas y metodológicas y la verificación y atribuciones su propio modelo (paradigma). La observancia epistemológica implica acercarse, conocer, vigilar y controlar la aplicación de las formas técnicas y metodológicas utilizadas para enseñar, aprender y educar"**

Así pues, **"La innovación Educativa implica creatividad, transformación, dinamismo, articulación sistémica de sus partes y particu-**

**larmente conocimiento. Se construye a partir de la interacción e intervinculo de todos los órganos que hacen posible la existencia y funcionalidad del sistema y su condición sincrónica depende de su representatividad de la realidad"**, por tanto, en la educación escolarizada, lo más importante se expresa en el **MÉTODO** y no en sus **CONTENIDOS TEMÁTICOS**, debido a que éstos varían de acuerdo a las circunstancias, momentos históricos propios o condiciones supranacionales". , "[...] **las tecnologías innovadoras educativas consisten en apropiar sistemas, modificar procesos y transformar formas de enseñanza pertinentes a las conformaciones históricas, culturales y sociales de los individuos en quienes se ejecutan, la tecnología es, en última instancia, el completo control, uso y dominio de los elementos técnicos, teóricos, metodológicos y empíricos que resultan de la creatividad humana para transformar su realidad"**

En términos filosóficos, he señalado anteriormente las formas que las construcciones de las Determinaciones adquieren en función de su construcción. Desde luego que la explicación que refiero, apenas constituye un acercamiento filosófico que he elaborado sobre su método. Esta aproximación no resuelve el asunto de toda su elaboración epistémica por no tratarse en esta ocasión, de una construcción más explicada, más bien, su explicación se halla más relacionada con la construcción epis-

39 Ticas, Pedro, et. al, Atlas de la educación en El Salvador, un estudio de aproximación cuantitativa, Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2014. p.23

40 Ticas, Pedro, Ibidem. Óp. Cit., p. 25

41 Ticas, Pedro, Ibid.p.25

42 Ticas, Pedro, Ibid.

témica que resulta de la realidad en la que se aplica y a la cual pretende ofrecer una respuesta.

Debo decir entonces, que una vez expuestas las razones del método que construyo sobre la **Observancia Epistémica**, resulta imperativo referirme al quehacer **Metodológico de Campo**. Para explicar ese cometido metodológico creo que:

“Es oportuno reconocer la necesidad de otorgarle un nuevo estatus al trabajo de campo. Se trata de plantear una ruptura con las reglas que otorgaban al seguimiento ciego de un método llamado científico un valor excepcional, replanteando la recuperación del ser humano real, vivo y cotidiano mediante el estudio e investigación de sí mismo y su otre-

dad, del ser humano escenificado y del ser humano realmente existente en su mismidad. No es declarando la muerte del sujeto de la racionalidad instrumental como puede proponerse una nueva metodología de campo, tampoco mediante la erradicación de los prejuicios puede obtenerse un nuevo trabajo de campo, es mediante el análisis de esa racionalidad y con el estudio del prejuicio mismo, como puede plantearse una alternativa para el conocimiento de la realidad social y humana, es decir, un contacto nuevo con nuestro sujeto de investigación implica la recuperación de la acción interactiva por sobre la técnica, una recuperación de la dimensión humana como un juicio de valor que se identifica con el juicio de verdad que le acompaña; se reconoce pues, la conjunción entre el hombre y la ciencia”

### A cerca del alcance de la construcción de las Determinaciones

En mi obra titulada “Plan Educativo Nacional Salvadoreño, 2019-2024” llevada a cabo en el Plan de Gobierno Cuscatlán, Gestión Presidente Nayib Bukele 2019-2024, detallo la función de las Determinaciones en la construcción de las Áreas, Regiones y Mapa Educativo como las tres estrategias fundamentales para el desarrollo de 5 metas a saber: Dignificación del magisterio, Tecnología e innovación educativa, Currículo holístico y pedagogía, Autonomía y gestión y Legislación y derecho moderno.

Rápidamente traigo a cuenta dicho trabajo porque me parece importante que previo al abordaje de mi propuesta de **Sistema de Unicidad Catego-**

**rial**, el lector conozca la articulación del Método de la Observancia Epistémica y dentro de éste, el Sistema de Unicidad Categorical con el Plan Educativo Nacional que elaboré y que fue tomado por el Sr. Presidente de la Republica Nayib Bukele para su gestión 2019-2024. Muestro con ello, la imperativa necesidad de construir las Determinaciones a partir de práctica docente, pedagógica y educativa desde los salones de clases en el sistema educativo escolarizado y no escolarizado, presencial, semipresencial y virtual.

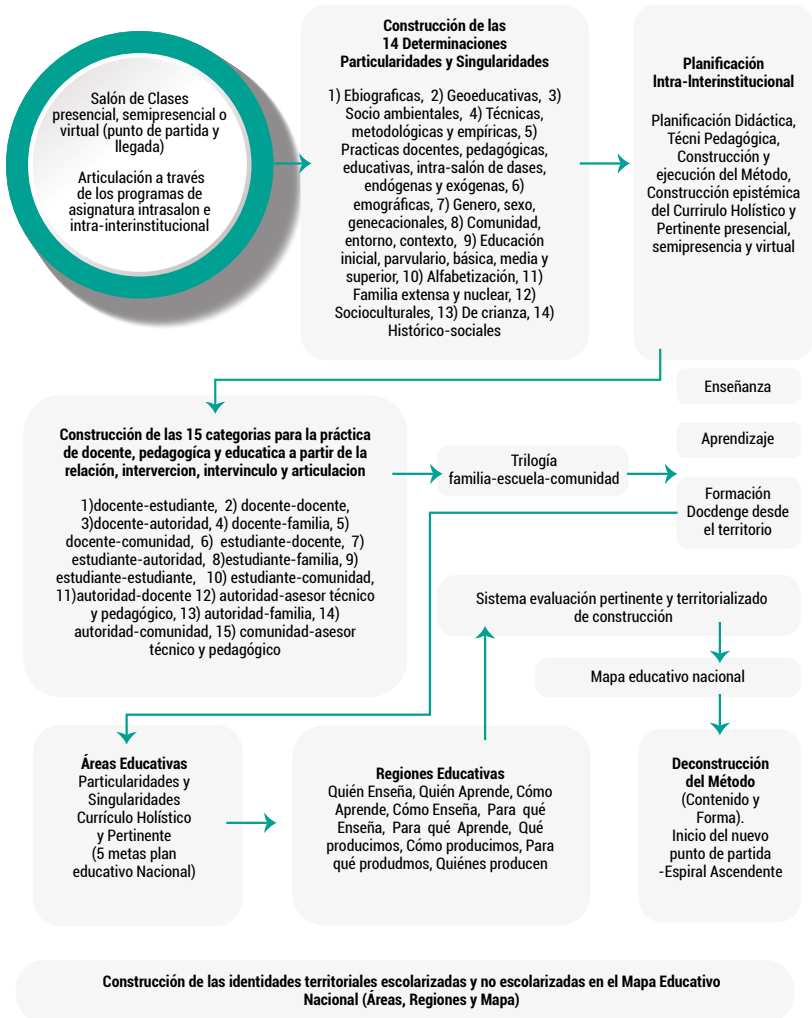
Quiero mostrar pues, que el Método de la Observancia Epistémica que he construido por más de 32 años, se haya plenamente verificado, contras-

tado, comprobado y refutado y, que, para el caso salvadoreño, la observancia epistémica de su contenido teórico y construcción empírica lleva más de 22 años de trabajo in situ tanto en la educación escolarizada como no escolarizada. Veamos en la

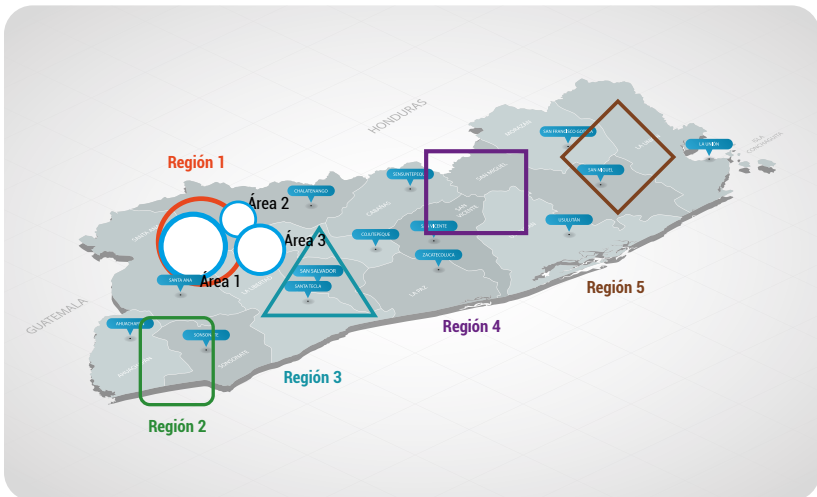
siguiente figura la forma y contenido en la que las Determinaciones se hayan consignadas en el diseño holístico del Método de la Observancia Epistémica que también constituye una de las partes de mi **Plan Educativo Nacional**:

**Proceso general de construcción del método de la observancia epistémica**

“Ticas, Pedro. plan educativo nacional Cuscatlán, D/SP, El Salvador, noviembre de 2018”



### Categorías de Construcción territorial Holísticas



Las Determinaciones son un constructo constante, sincrónico y diacrónico a la realidad y sustancialmente, al **sujeto** y **objeto** que se haya en las múltiples y diversas realidades territoriales.

He establecido en el Plan Educativo Nacional Cuscatlán, la realización de 14 Determinaciones holísticas que nos posibilitan adentrarnos metodológica y epistémicamente a las realidades territoriales, a las disimiles formas, maneras, mecanismos, prácticas y saberes para la producción de la enseñanza y aprendizaje educativo escolar y no escolar. Pero también lo escolar no se halla solo, independientemente y mecánicamente concluido, son precisamente esos elementos holísticos etnográficos, geoeducativos, socioambientales, culturales, económicos, históricos, políticos, ideológicos, geográficos, étnicos y otros tantos, los que otorgan el carácter y estado de construcción ontológica, deontológica, filosófica y empírica articulada y concatenada con la realidad y los cambios o transformaciones que se producen en esas disimiles realidades.

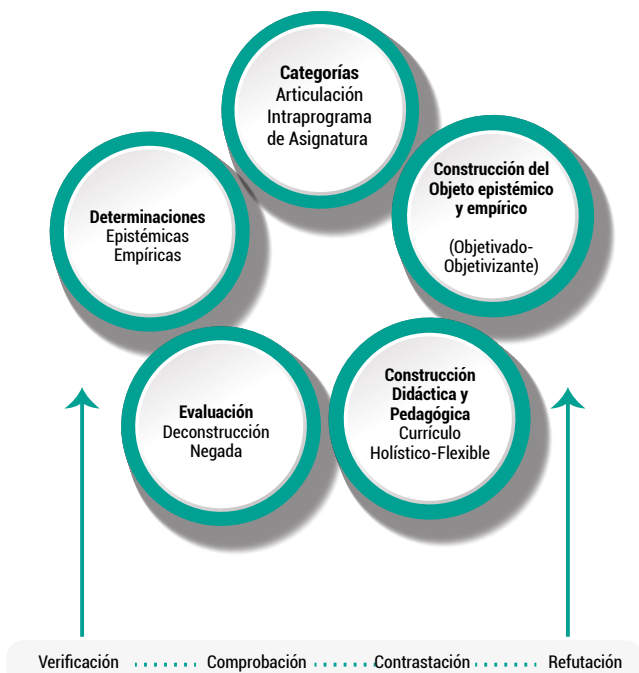
Es pues, menester de quienes hacen posible la existencia de la educación

escolarizada (docentes, autoridades escolares, padres de familia, comunidades e instituciones) dar cuenta de la indispensable e imperativa necesidad de construir desde el territorio multicultural, pluriétnico, pluricultural y multiétnico, todos aquellos elementos sustanciales que constituyen el objeto en construcción. Desde estas perspectivas, el lector encontrara en este trabajo las primeras aproximaciones **Emic** sobre las Determinaciones construidas desde el territorio. Es preciso señalar que, debido al estado sincrónico de estas Determinaciones, su variabilidad dependerá de los reacomodos que en cada una de ellas se produzca en relación con sus propias transformaciones en el territorio.

Dicho lo anterior a manera de indicación sobre la articulación entre todos los elementos del Método de la Observancia Epistémica y las determinaciones como una de sus partes, veamos ahora el asunto de la construcción del Sistema de Unidad Categorical que en las líneas anteriores refiero que constituye una de las partes esenciales del método en cuestión.

## Sobre el diseño del modelo teórico

## El modelo teórico del sistema de Unicidad Categórica en el Método de la Observancia Epistémica:



Ticas, Pedro, El método de la observancia epistémica: una propuesta propia para la enseñanza y aprendizaje escolarizado presencial y virtual, en Antropología de la educación, Ed. AMMT, México, D.F., 1988.P:54 Y Cit, en Ticas, Pedro, et. al., Atlas de la educación en El Salvador, un estudio de aproximación cuantitativa, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2014.p,23

Debo anteponer que el diseño de mi propuesta del *modelo teórico* recoge dos grandes figuras. **Primera**, se halla establecido por dinámicas Horizontales en la que se revelan procesos sincrónicos, simultáneos y simétricos (con la respectiva independencia de sus *Particularidades* y Singularidades) las que se alternan según sea el caso, de manera diacrónica y subsecuente en virtud de sus propias realidades territoriales e identitarias. No es pues, un diseño

mecánico que enuncia etapas o pasos a seguir; por el contrario, se halla construido mediante la interacción e intervinculo permanente de sus componentes, de los elementos que lo hacen posible, que le generan su propia estructura, concreción, acción y configuración teórica. **Segunda**, el modelo establece la comprensión del mundo holístico que se resuelve mediante lo abstracto y concreto, objetivo y objetivado a través de la intervención de la realidad, entendiend-



do esta última como la configuración de lo poblacional y su mundo *Emic* y *Etic*, con lo aparente y lo real, con lo que se halla visto, observado, pero aun no resuelto en el Saber de lo objetivado-explicado.

Desde ese preámbulo, veamos ahora en que consiste y cómo se construye cada una de las esferas horizontales del modelo.



Inicia la construcción del modelo con la construcción de las Determinaciones Epistémicas y Empíricas. Comienzo por estas Determinaciones porque en efecto el Conocimiento (Saber) no se produce únicamente de una forma, de manera unilineal, acabada. Así que entonces con el propósito de construir Categorías esenciales debemos en primer lugar, iniciar con el punto de partida que se explicita en lo Epistémico (universalidad) y lo Empírico (concreción). Precisamente en la aceptación de la variabilidad se fundamenta su Forma, es decir, el Método. Eso que llamo **Forma**, se haya constituida por lo diverso, lo múltiple, lo plural. Cada una de esas variabilidades le otorgan la condición de lo propio, esto es, de su propia identidad, la cual, una vez alcanzada mediante su explicación en el Saber, conduce inevitablemente a la configuración de la Unidad desde esas diversidades. Esto es lo que llamo Particularidades y esas particularidades convertidas en Singularidades una vez que se hayan, además de

explicadas (resueltas en el cuerpo del Saber) convertidas en identidades.

Pues son precisamente esas particularidades y singularidades en las Determinaciones las que alimentan el Saber holístico, universal. El conocimiento epistemológico depende de lo plural, lo múltiple, lo diverso, en esto radica su universalidad porque cada expresión de lo plural le otorga la responsabilidad de su verificación, comprobación, contrastación y refutación con su propia existencia, con su propia afrenta con la realidad.

Lo epistémico es una condición sine qua non de las determinaciones. Como he señalado anteriormente, la epistemología de lo holístico requiere de lo Empírico, de lo propio, de lo que se halla en la realidad observada pero que no necesariamente constituye la verdad de lo que se observa a simple vista. Imperativo resulta construir esa verdad de lo aparente, de lo que se refleja en nuestros sentidos pero que aún desde la más clara percep-

ción esa observación de la realidad no deja de ser aparente, subjetiva. Por esta razón la verdad del Saber nos enfrenta y obliga a que en razón de su objetividad se articule irreversiblemente con el proceso que la ciencia nos demanda mediante la verificación, comprobación, contrastación y refutación de lo observado.

***Debo por razón de método, insistir que las Determinaciones no son el punto de partida, por el contrario, resultan del proceso ascendente en la esfera de la construcción del método y por tanto se convierten en el punto de llegada, pero también resultan en virtud del Saber Epistemológico la principal Categoría que se construye y deconstruye dialécticamente sin que con ello ocupe o sea referida como el inicio de la comprensión del Todo. En el modelo, figuran las Determinaciones como inicio del proceso horizontal porque, de hecho, iniciamos con lo construido, con lo que está resuelto en campo del saber común y científico. Por ejemplo, "cultura, economía, educación, aprendizaje, enseñanza, historia, salud, tecnología, átomo, fuerza, velocidad, peso, masa, valores, etnia, etnografía, territorio, docentes, estudiantes, etc." se hayan en el plano de lo ya conocido, verificado, comprobado, contrastado y refutado. Pero corresponde a la razón del método y de su proceso de ascensión (profundización) desde el***

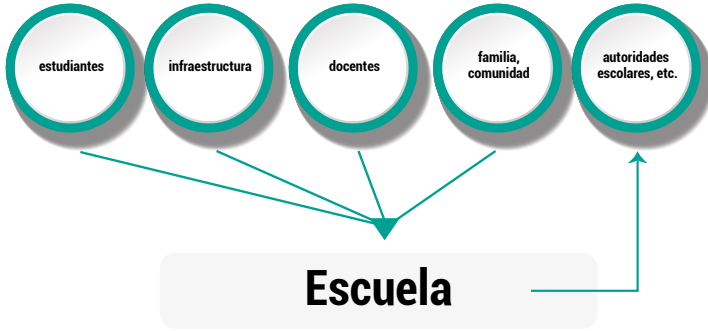
***mundo de lo holístico y lo empírico, Deconstruir dichas determinaciones en función de la realidad que representan, en la realidad que se requiere sean explicadas, objetivadas.***

Esas determinaciones epistémicas generadas a través de la comprensión del Todo requieren, como lo apunto anteriormente, de la comprobación y refutación con la realidad (Empírica). Esa realidad se encarga de la negación de esas múltiples determinaciones porque le confieren un nuevo estado ontológico, es decir, una nueva forma de explicación en el pensamiento, en el conocimiento.

Una determinación llamémosle a manera de ejemplo "escuela" se halla negada a Sí misma porque se vuelve entendible en el conocimiento, en el pensamiento. Sabemos qué es una escuela porque conocemos los elementos que le dan existencia, pero también sabemos que no siempre esos elementos que la hacen existir son iguales o idénticos en todas las formas que la escuela presenta.

Así pues, cada determinación llamada "escuela" se configura de distinta forma para cada individuo, aunque desde luego, su universalidad está determinada por la existencia de elementos comunes, independientemente de sus particularidades y singularidades. De manera gráfica podemos mostrar la siguiente figura:

**Determinación es que construyen epistémica y empíricamente la categoría | categoría**



Vemos pues, en la figura anterior, que el Objeto cognoscente es el Objeto construido y que su objetividad se realiza a través de su estado teórico y empírico. En el sentido común, el concepto de escuela aparece explicado en el pensamiento porque las partes (determinaciones) que lo construyen han sido también explicadas en el pensamiento. Si no conocemos esas determinaciones, muy difícilmente podríamos llegar a la explicación (realización) del objeto que construimos, que deseamos conocer. Por ello, a pesar de que cada determinación representa su propia realidad (por las múltiples y diversas diferencias del concepto de escuela en cada lugar, población, territorio), son esas diferencias las que se nos presentan como particularidades y singularidades que conducen inevitablemente a la universalidad del concepto y es, precisamente el método, lo que convierte esos conceptos en categorías en nuestro cuerpo del saber. En ese momento de incorporar una categoría a nuestro dominio teórico, ese mismo dominio debe ser capaz de incorporar la universalidad, es

decir, el pensamiento debe ser capaz de producir el conocimiento holístico del objeto que crea, conoce y explica. Esa condición de universalidad antepone la capacidad que debe guardar el pensamiento para observar la definición de una categoría, pero la diversidad de sus aplicaciones. En esas circunstancias, no todo lo aprendido es conocido y no todo lo conocido se halla explicado en nuestro pensamiento. Aprendemos según la universalidad de los conceptos, pero conocemos según las particularidades y singularidades de lo que en nuestro cerebro se halla plenamente explicado, realizado. En esa lógica, aún y con todas esas particularidades y singularidades, siempre comprendemos el concepto común porque está plenamente identificado en nuestro pensamiento a través de los elementos comunes que conforman la universalidad.

La figura nos muestra el proceso de construcción de las determinaciones en espiral ascendente. Son las determinaciones las que nos generan el concepto y las categorías, pero una

vez resueltas como tales en nuestro pensamiento-conocimiento, vuelven a unirse a su propia construcción en niveles de ascensión porque el objeto (*escuela*) que construimos demanda nuevos y diversos niveles de conocimiento. Así pues, el concepto de *escuela* regresa en espiral a las determinaciones para constituirse

nuevamente en un concepto más explicado, inteligible de él mismo. Dicho de otra manera, el concepto de *escuela* adquirirá nuevas determinaciones según se construya en el tiempo, espacio, sujeto, etc. La *escuela* de hace 200, 100 o 50 años no era la misma de la actual. En eso consiste su espiral ascendente.



La esfera de la construcción de Categorías resulta de la realización de la articulación Intraprograma de Asignatura y de la construcción de las Determinaciones. Como refiero en el apartado "articulación intraprograma de asignatura: el punto de partida para la construcción del sistema de unicidad categorial", uno de los resultados inmediatos de esa articulación consiste en obtener, definir y determinar las principales categorías de cada Tema expuesto y explicado en el salón de clases. Cada uno de los temas comprende una, dos, tres o más categorías esenciales que lo explican de manera concreta y holística, por lo cual, es menester del docente ejercer ese dominio teórico, metodológico y práctico sobre esas categorías de manera concreta y holística. Esa condición le provee la posibilidad de ampliar su explicación y generar en el estudiante el dominio y uso (aplicabilidad) más correcta de la categoría en cualquier ámbito de la vida académica, social, cultural, económica, política, etc. Así pues, el estudian-

te va más allá de la memorización de conceptos. Su lógica del aprendizaje se modifica porque logra la unicidad categorial que le demanda el pensamiento concreto, pero también abstracto. Comprende que la universalidad de la categoría no solo se halla en el reconocimiento común de la misma, sino, fundamentalmente, en la profundidad de su praxis. El Tema pues, va más allá de la organización y unificación de definiciones, tiene como principal objeto, la construcción holística de sí mismo y por tanto, la práctica apropiada de ello.

**Como hemos visto en el apartado que anteriormente refiero, no se trata de correlacionar, sistematizar o derivar conceptos para colocarlos en un mismo cesto revueltos unos con otros.** En esencia se trata de construir más allá de lo que el programa de asignatura nos indica. Nos obliga a la configuración de categorías de dominio pleno tanto en las temáticas establecidas en el Contenido, como también en aquellas esferas o cam-

pos de conocimiento que no figuran de manera inmediata o fáctica en esas temáticas, pero que se hayan

ocultos en la totalidad. (véase ejemplos en el apartado referido).

C

### Construcción del Objeto Epistémico y Empírico

La **Construcción** se refiere al Todo. Ese Todo de la universalidad, pero también de la particularidad y singularidad. Cuando construimos el objeto debemos hacerlo en esas tres esferas, eso nos permite abandonar el campo de la subjetividad y caminar hacia lo objetivo, lo real. Precisamente esa es una de las labores de la epistemología. La realidad es disímil, cambiante, obedece a la rigurosidad que la ciencia le demanda en tiempo, espacio, objeto y sujeto. La **epistemología** va más allá de la solución inmediata. Por ejemplo, en el caso de tratar de resolver problemas epistemológicos de orden "probabilístico" encontramos que en realidad "el grado de verdad no es igual a la probabilidad ni a la improbabilidad...más aun, es un error metodológico el querer hacer depender la verdad de la probabilidad, ya que al juzgar los enunciados de probabilidad empleamos la noción de verdad. Vale decir, la noción de verdad es previa a la de probabilidad"<sup>30</sup>. En tales circunstancias de inducir la verdad mediante apropiaciones incorrectas, la construcción epistemológica del objeto que deseamos explicar, conocer resulta

ser nada una expresión del estado ontológico concreto en el que se encuentra, pero no de su estado ontológico de totalidad. Sin duda que ello nos conduce a la parcialidad de su interpretación y más aún, a la minimización de su construcción científica. Por esta razón, no es difícil imaginar como esa condición de "probabilidad" se mueve constantemente sin llegar a una resolución satisfactoria de su **forma** y **contenido**. Su estado será el resultado de una condición lacónica que puede derribarse, incluso, por su misma inestabilidad científica dejando de ser consistente.

Debe entonces, el objeto epistémico, construirse alejado de la simplicidad de lo subjetivo (aunque siempre ser requiere de ello) y trascender a un estado científico. Pero ese estado no se le otorga por decisión subjetiva o por interpretación simple. Requiere del cumplimiento de variedad y multiplicidad, de manera que supere su condición de "cosa" y se transforme en objeto. Sobre este asunto, Bourdieu nos dice que "El punto de vista —dice Saussure— crea el objeto." Es decir que una ciencia no podría defi-

**30** Bunge, Mario, *Epistemología*, Ed. Siglo XXI Editores, México, 1980.p.26

nirse 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 [...]"<sup>31</sup> [K. Marx, texto n- 20]. Es el mismo principio epistemológico, instrumento de la ruptura con el realismo ingenuo, que formula Max Weber: "No son —dice Max Weber— 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"<sup>32</sup> [Max Weber, texto nP 21].<sup>33</sup>

Pero también surge otro peligro como obstáculo epistemológico, la elaboración de una epistemología empirista que disemina a la construcción del objeto desde el supuesto diferente de campos de aplicabilidad categorial exclusivamente para campos de conocimiento específico. Este tipo de epistemología empirista "concibe las relaciones entre ciencias vecinas, psicología y sociología, por ejemplo, como conflictos de límites, porque se imagina la división cientí-

fica del trabajo como división real de lo real"<sup>32</sup> y por ello rechaza sin justificación alguna

"[...] los conceptos que pueden superar a las nociones comunes o conservan aisladamente el poder de resistir sistemáticamente a la implacable lógica de la ideología: al rigor analítico y formal de los conceptos llamados "operatorios" se opone el rigor sintético y real de los conceptos que se han llamado "sistemáticos" porque su utilización supone la referencia permanente al sistema total de sus interrelaciones.<sup>8</sup> Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una **problemática teórica** que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestas en relación por los problemas que le son planteados [...]"<sup>33</sup>

Surgen pues, innumerables razones para la construcción del objeto epistémico y empírico que no se resuelven de manera inmediata, desde la apariencia de una realidad subjetiva, desde una percepción de epistemología empírica que niega toda posibilidad del papel teórico, de la construcción permanente y observadora del curso de esa misma teórica y práctica, del desdoblamiento del estado ontológico, axiológico, semántico, teleológico y otros que exige la realización de la ciencia como pensamiento y no solo como acción.

Lo **empírico** se halla en el salón de clases, en el ejercicio constante y directo de la **práctica docente, pedagógica y educativa** que cada docente

<sup>31</sup> Bourdieu. Pierre, *El oficio de sociólogo*, Ed. Siglo XXI editores, Argentina, 2002.p.51

<sup>32</sup> Bourdieu, P. *Ibíd.* p.52

<sup>33</sup> *Ibíd.* p.54

lleva a cabo en su espacio inmediato: el salón de clases. Lo empírico entonces, en este caso de la configuración y construcción de lo epistémico no se revela únicamente en el acto, en lo práctico. He dicho que no todo lo práctico es empírico ni todo lo empírico es práctico. Lo práctico esta puesto por la acción, la actividad, lo empírico está determinado por la construcción que deslinda de pensamiento, conocimiento que se elabora en cada contacto que el individuo lleva a cabo con su realidad cotidiana.

Para explicar con más detalle los conceptos de práctica docente, pedagógica y educativa que anteriormente señalé, retomo algunos apuntes que hace algún tiempo he desarrollado sobre los mismos. Me valgo de éstos, por la importancia que adquieren en la construcción del método a partir de su función en lo que llamo punto de partida del sistema de observancia epistémica que propongo, esto es, el salón de clases y las múltiples y diversas interrelaciones, intervenciones, articulaciones que allí se generan entre docentes y estudiantes y viceversa, así como con el resto de la realidad escolar manifiesta en la familia y la comunidad a saber:

### ***La escuela social orgánica*<sup>34</sup>**

**"[...]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 refe-**

**rida a la cultura escolar producida y reproducida dentro del salón de clases. La Pedagógica nos aporta una visión e intervenciones 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, la cual 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

<sup>34</sup> Ticas, Pedro, et. al., *De la práctica docente a la práctica educativa salvadoreña*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2016. pp. 71-93

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 ser alcanzadas a través del pensamiento holístico, abstracto y complejo.

Sin menoscabo de la formación del pensamiento concreto, el cual, sin duda se alcanza de manera intrínseca como punto de partida de la concatenación de las ideas, dicho pensamiento se haya realizado solo si el sujeto (estudiante y docente) ha recorrido el camino holístico debido a que **“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”**<sup>35</sup>, lo cual 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 Objetivante porque simplemente, 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 ser convertida 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

**35** Marx, Karl, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política, el método de la economía política*, Grundrisse, Ed. Siglo XXI, México, 1971, págs.24-25.



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. Se trata de la observancia epistemológica de la relación, intervinculo 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"<sup>36</sup>, todos ellos como elementos fundamentales del quehacer educativo holístico. Esto que denomino Categorías Correlacionales, constituye por ahora, desde mi punto de vista, la ruptura y constructo epistemológico más esencial del *Quehacer* y el *Saber* educativo escolarizado objetivo, objetivado y Objetivante 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.

Veamos entonces, en qué consisten de manera precisa, las tres practicas a saber:

- a) Práctica Docente (relación docente-estudiante)
- b) Práctica Pedagógica (relación docente-autoridad/docente-docente)
- c) Práctica Educativa (articulación y producto del Todo)

Para dicha elaboración se construyeron varias preguntas dirigidas específicamente a la observancia de su realización, sin embargo, como lo he expresado, esa observancia requiere de mayor tiempo de elaboración y construcción y con ello, alcanzar mayor nivel de profundidad. Así pues, el lector podrá (a reserva, si así lo desea, ver los datos fácticos en las gráficas mostradas en el Anexo), conocer algunas consideraciones teóricas y empíricas obtenidas mediante las visitas *in situ* realizadas a los Centros Educativos.

Desde luego que cada una de las preguntas y, sobre todo, cada una de las

**36** Ticas, Pedro, *La gestión educativa salvadoreña: una propuesta hermenéutica desde la antropología etnográfica en educación inicial, parvularia, básica y media*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2016, pág.29.

respuestas requieren en sí mismas, un amplio abordaje, observancia y estudio. Eso implicaría un estudio a más largo plazo, constante, permanente. Ahora abordamos entonces algunas consideraciones en el plano general, sin la pretensión de articularlas desde su propia configuración, sino, en este inicio, exponerlas, confirmar su existencia y verificarlas con la cotidianidad.

Finalmente, aunque el listado de las preguntas es extenso, es propicio anticipar que he querido señalarlas en el texto con el propósito de ubicar al lector sobre el mundo conceptual y subcategorial desde el cual construyo las Categorías. Se trata pues de señalar que las preguntas constituyen en sí mismas, la manera en la que defino las tres configuraciones, es decir, la práctica docente, pedagógica y educativa. Resultan en ese caso, ser mucho más que preguntas de indagación. Se convierten en realidad, en los elementos substanciales de conformación de las Categorías y éstas, de las Configuraciones. Igual es importante señalar que, independientemente de su significado etimológico, utilizo el concepto de **Conformación** como las partes del elemento y la **Configuración**, como la construcción holística y particular, abstracta y concreta, articulada e identitaria de los mismos.

Uno de los principales elementos de esta relación tiene por inicio la mediación de la Institución, es decir, el Centro Escolar. En términos gene-

rales, corresponde al Centro Escolar (en adelante- C.E.) la función de articular los intereses humanos, profesionales, educativos, familiares, territoriales, socioeconómicos, históricos y culturales entre los docentes y las autoridades representadas en el director o directora. Así pues, la relación, ese compromiso, que no figura de manera formal y tangible, se convierte en una realidad innegable, realidad que se suscita desde el momento mismo de la incorporación de cada docente al CE.

Quizás, en esa línea, el análisis más detallado habrá de contar con el estudio y seguimiento fundamentalmente a los instrumentos que se utilizan para vincular-articular la relación docente-autoridad. Pero es que también resulta que dicha articulación no siempre se logra, porque en efecto, los instrumentos no resultan ser los más idóneos. Por ejemplo, los procesos de evaluación y seguimiento al cumplimiento de labores administrativas surgen de plena confusión con aquellos diseñados para las labores académicas. El primero termina por imponer al segundo, y este último, se encuentra plenamente desarticulado del contexto, del mundo holístico, lo que entonces genera desconformidad, tareísmo, mecanización de la información. Llenar documento tras documento resulta ser una expresión más, de la burocratización de la educación. Pareciera ser que son más importantes los formatos de registro y evaluación, que la misma enseñanza.

## El objeto real y el objeto construido: del objeto a la objetividad Objetivizante

Pero dicho diálogo no sería posible sin la existencia de la ecuanimidad y la equidad, dos componentes que, si bien no revelan un estado de predominancia, posiblemente representen la condición más simétrica de las relaciones docente-estudiante. Debido a que en materia de investigación nada está concluido, conviene orientar al lector sobre cómo obtuvimos los datos y qué metodología utilizamos. Partimos del principio fundamental que en "materia de investigación, es la Metodología, su debido diseño y aplicación, lo que garantiza el resultado, su veracidad, su contrastación y su refutabilidad"<sup>37</sup>.

Así que, para el caso de la **Elaboración de Instrumentos**, diseñé una metodología propia, para encontrar los tipos de relación y sus posibles elementos simétricos o asimétricos, las articulaciones, la observancia del objeto dividida en dos partes: el objeto real y el objeto construido y finalmente, la concatenación objetivada y Objetivizante de la información obtenida.

He diseñado<sup>38</sup> esta metodología desde hace muchos años y con su uso, se han realizado muchas investigaciones. Esto me ha permitido corregir algunos elementos de orden estructural, de semántica lógica y lingüística, así como los referidos a la pertinencia fáctica e *in situ*. Desde esta premisa, las PREGUNTAS no son in-

ducidas, sino por el contrario, abren el abanico de respuestas y con ello conocer más holísticamente el objeto que se construye. Para el caso, diseñé una metodología orientada desde las **RESPUESTAS** y no desde las **PREGUNTAS**. Las respuestas verifican, comprueban o muestran el estado actual en el que se halla lo que se construye. Para lograr esto, decidí utilizar una Metodología que denominé de "**Derivación Propia**"<sup>39</sup>, la cual consiste en indagar sobre el dato que como investigador interesa articuladamente con el dato que el entrevistado-encuestado proporciona. Muy sabido es que, en instrumentos de obtención de datos, el investigador recibe la información que el encuestado o entrevistado quiere proporcionar. Esto significa que no siempre obtenemos la verdad, la cual, en realidad, quizá nunca llega a conocerse de manera absoluta, sino, apenas, algunas partes de ella. Así también, una visita o contacto temporal, rápido y fugaz con el objeto de estudio, muy poco puede ser verificable y comprobable, sobre todo si nuestra estadía en el territorio o con el objeto de estudio, se fundamenta en la aplicación de un instrumento predominantemente subjetivo elaborado desde la necesidad e invención del investigador.

Como he dicho, la metodología utilizada se sustenta en la articulación de las **RESPUESTAS**, desde luego,

**37** Ticas, Pedro, *Metodología para la investigación en el aula desde los programas de asignaturas: una propuesta para educación básica, media y superior*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2016, pág.35.

**38** Ticas, Pedro, *Ibidem*. Óp. Cit. pág.63.

**39** Para mayor detalle, véase, Ticas, Pedro, *Metodología para la investigación en el aula desde los programas de asignaturas: una propuesta para educación básica, media y superior*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2016, págs.72-81.

no hubiese tal articulación sin la organización de la "Derivación propia" de las **PREGUNTAS**, pero lo que más cuenta son las respuestas. Por ejemplo, agrupamos las preguntas realizadas y las colocamos al azar con el objetivo de verificar el acierto de las preguntas. Esto, es muy distinto a lo que en algunos países o estudios llaman "validación" que consiste en aplicar instrumentos a pequeños grupos de personas seleccionadas al azar y con ello asumen que las preguntas planteadas en el instrumento son "validas".

Al respecto es bueno traer a cuenta que "las técnicas contribuyen al conocimiento del objeto solo si la utilización está controlada por una reflexión metódica sobre las condiciones y límites de su validez que depende en cada caso de su adecuación al objeto, es decir, a la teoría del objeto y que "los hechos que validan la teoría valen lo que vale la teoría que validan. El objeto es lo que se objeta" (Bourdieu, 2008: 87-98)<sup>40</sup> de manera que, eso que llaman "validación" apenas constituye, en realidad, una PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LAS PREGUNTAS y NO su respectiva validación científica. Su condición científica se la otorga el tiempo y la condición misma del objeto que se construye o que se estudia. Esta falsa concepción de suponer que son los mismos sujetos los que nos dicen la verdad, no hace más que afirmar que existe una falsa verdad. Los sujetos que se estudian poseen sus propias verdades y nos dicen lo que al final queremos escuchar: su percepción sobre la realidad.

Pero existen dos formas de objeto. El objeto real y el objeto construido. La realidad no requiere de imaginarios, es objetiva, empero, las formas de objetivarla son tan disímiles y cambiantes, que muy poco le damos un lugar a la razón propia, es decir, a las prenociones. Confundimos los Hechos con los Sujetos y éstos, con la conciencia (**objetividad Objetivizante**). En su caso, el objeto construido parte de las prenociones, del estado mismo de la conciencia en relación con la realidad, la cual, es construida holística, epistemológica, articulada y concatenadamente. Solo superando la primera forma de objeto real podremos superar la confusión en la que se hayan algunas ideas sociológicas, y solo así, quizá

*"La sociología sería menos vulnerable a la tentación del empirismo si bastase con recordarle, como decía Poincaré, que 'los hechos no hablan'. Quizá la maldición de las ciencias del hombre sea la de ocuparse de un objeto que habla. En efecto, cuando el sociólogo quiere sacar de los hechos la problemática y los conceptos teóricos que le permiten construirlos y analizarlos, siempre corre el riesgo de sacarlos de la boca de sus informantes. No basta que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias prenociones por las prenociones de quienes estudia o por una mezcla falsamente científica y falsamente objetiva de la sociología espontánea del 'científico' y de*

<sup>40</sup> Bourdieu, Pierre (2008), *El oficio de sociólogo*, Ed. Siglo XXI, México, pp. 87-98.

*la sociología espontánea de su objeto*" (Bourdieu, *Ibíd.*: 57)<sup>41</sup>. Incluso, aún el mismo precursor del positivismo admitía la premisa planteada por Marx al afirmar que *"...la idea que la vida social debe explicarse, no por la concepción que se hacen los que en ella participan, sino por las causas profundas que escapan a su conciencia"* (Durkheim, 1897: 648)<sup>42</sup>.

Si la construcción del objeto nos conduce a mayor exigencia de la observancia llana del objeto real, habremos de comprender fácilmente, que en materia de diseño de instrumentos para la obtención de datos o información, las preguntas elaboradas en un instrumento denominado "prueba piloto" o de "validación" no son más que la expresión subjetiva del investigador, de su propia intuición positivista y de un empirismo a priori que no permite la contrastación, verificación, comprobación y refutabilidad de lo que construye tanto en su pensamiento como en su acción.

Finalmente, en oposición a la metodología del empirismo intuicionista-positivista que reduce el carácter conceptual de la ciencia en el orden individualizador, mi metodología para elaborar las preguntas se sustenta en la observancia primaria de la realidad a través de la comunicación y contacto con ella, es decir, con quienes la producen. Eso nos permite establecer prenociones más afines a la realidad que estudiamos y, en consecuencia, la posibilidad de verificar en el acto y en el pensamiento la construcción epistemológica del objeto. Así pues,

decidí utilizar la metodología de "Derivación propia" que nos proporciona menor peligro de subjetividad e intuición. Dicha subjetividad e intuición fue superada mediante la comprobación *in situ* de la contrastación de las RESPUESTAS. Esta contrastación-verificación fue posible comprobarla mediante la coincidencia de las RESPUESTAS, es decir, la articulación de las mismas deductivamente. Al desagrupar (al azar) estas preguntas, nos damos cuenta que la calidad de las respuestas articula su configuración por la misma disposición de los sujetos y no por la Inducción de las preguntas. Con ello, verificamos la debida conexión entre el mundo conceptual y práctico tanto de docentes como de estudiantes.

Sin duda la construcción del Objeto, Objetivado y Objetivante requiere de la Elaboración de Instrumentos. Los instrumentos no siempre están referidos a la aplicación de cuestionarios, encuestas, sondeos, etc.; también pueden figurar cualquier tipo de recurso simbólico, lingüístico (escrito, verbal, iconográfico y otros tantos que utilicemos según la realidad nos lo permita y según las posibilidades que tengamos para esa construcción. En este sentido, la cantidad, tipos y formas de las preguntas no tiene límites, todo depende de las condiciones logísticas, humanas, materiales, teóricas, tiempo, metodológicas y técnicas con las que se cuenta para la construcción del objeto y, además, solo con la constancia y consistencia teórica, metodológica, epistemológica y empírica con la que se elaboran

<sup>41</sup> Bourdieu, Pierre, *Ibíd.* Óp. Cit.

<sup>42</sup> Durkheim, Emile, "Essais sur la conception matérialiste de l'histoire", en *Revue Philosophique*, 1897, págs.643-654.

los instrumentos, puede obtenerse la verificación, comprobación y refutación de los datos obtenidos.

Para lograr dicha constancia, aún en las peores condiciones de la construcción del objeto, cuando éste se halle sujeto a breves espacios de tiempo, limitadas condiciones logísticas, humanas, financieras o materiales, o cuando la realidad no permita un estudio permanente sobre ello (profundización en el objeto construido), aun así, los instrumentos pueden diseñarse de tal forma que muestren su articulación, derivación y concatenación para distintos momentos, espacios, sujetos u objetos abordados durante intervalos de tiempo cortos.

#### **a) Práctica Docente: la relación docente-estudiante**

Sin duda, son múltiples y disímiles las formas de abordaje de esta relación, incluso, en un mismo CE, un mismo salón de clases y una misma comunidad. Lo cierto es que la práctica docente no termina en el aula. Trasciende hasta la familia, comunidad, entorno en el que se desarrolla el estudiante. En ello le va su carácter moral, ético, ejemplar y de liderazgo. La figura de profesor también se posiciona en la conciencia del grupo, es decir, va más allá de su relación intersubjetiva (individuo-individuo) y alcanza niveles supra escolares en tanto el maestro, se convierte en la mayoría de casos, en la figura y símbolo más importante de estudiantes, familia y comunidad.

Las indagaciones sobre la práctica docente *in situ* orientadas a la relación docente-estudiante varían y se modifican de acuerdo a las condi-

ciones mismas que el territorio ofrece. Desde luego, en ese proceso de construcción surgen más preguntas que respuestas o, al menos, sobre la profundidad de las respuestas que necesitamos construir. Sin embargo, debemos, al menos, formularnos, entre otras tantas, las siguientes preguntas: ¿Cómo se atienden en el aula las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad?, ¿Cuánto tiempo después devuelve los resultados de las evaluaciones a sus estudiantes?, ¿Con qué frecuencia analiza junto a sus estudiantes los resultados de las evoluciones?, ¿Qué actividades de refuerzo se han realizado en el transcurso del año?, ¿Qué hace *el docente después de obtener resultados institucionales (matrícula, deserción, repitencia, sobre edad, resultados de logros de aprendizaje, etc.?)*, ¿Cuando un estudiante se comporta de manera inadecuada, cómo le llama la atención?, Cuando un estudiante va muy mal en sus calificaciones ¿Qué acciones toma?, Por lo general ¿Cómo desarrolla su clase?, ¿Tiempo que dedica a la preparación de su clase?, ¿Recursos didácticos que utiliza con más frecuencia en el aula?, ¿Métodos de evaluación más utilizados?, ¿Cuáles son las tres técnicas o formas de evaluación de aprendizajes que utiliza con mayor frecuencia con sus estudiantes?, ¿Métodos disciplinarios usados en el aula?, ¿Formas de contacto con la comunidad educativa?, ¿Formas de enseñar valores en el aula?, ¿Cuáles son los principales problemas que detecta en el aula?, ¿Principales problemas de disciplina detectados en el aula?, ¿Describa las condiciones del aula en la que trabaja?, ¿Sus clases son predominantemente teóricas

o prácticas?, Por lo general ¿Cómo desarrolla sus clases?, ¿Cuáles son los principales problemas de aprendizaje que detecta en el aula?, ¿Organiza los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y culminación) dentro de la planificación didáctica?, ¿Qué materiales utiliza en sus clases para motivar y apoyar los procesos de aprendizaje?, ¿Qué medios utiliza para complementar la comunicación personalizada con sus estudiantes?, ¿Utiliza material bibliográfico y didáctico para el desarrollo de los contenidos de su clase?, ¿invita a expertos, profesionales, colegas y/o personas de la comunidad a sus clases para que los estudiantes enriquezcan sus perspectivas con respecto a una temática específica?, ¿La evaluación responde a los tres momentos (inicio, desarrollo y culminación) dentro de la planificación didáctica?

Como he señalado, la Práctica Docente adquiere disímiles dimensiones. Por una parte, la acción misma de enseñar en el contexto de un salón de clases, su didáctica, técnicas, metodologías, métodos y otros tantos que conllevan a una relación plenamente dialógica entre el docente y el estudiante. Así pues, el acto de enseñar nos fundamenta de manera alguna en el reduccionismo de instruir, de informar, éstos son solo algunos de los elementos necesarios, pero no determinantes. La Práctica Docente se convierte en una relación profundamente humana, simbólica, axiológica, teleológica y desde luego y, fundamentalmente, ontológica. Los datos, la información, las técnicas de su aplicación y el contenido de los mismos, se constituyen en una excusa ineludible para enseñar a seres humanos sobre otros seres huma-

nos, sin olvidar que la Práctica Docente debe transformarse en práctica pedagógica y ésta última en práctica educativa, holística, epistémica, pero concatenada con la particularidad y singularidad.

En relación con la práctica docente abordada desde las relaciones en los salones de clases, encontramos multiplicidad de formas de relación, de vínculo interpersonal. Atendiendo a la idea que, en última instancia, en mi consideración la práctica docente se explicita en las relaciones intersubjetivas sujeto-sujeto, es decir, sujeto 1=docente y sujeto 2=estudiante, dichas interrelaciones se sostienen sobre la base de la formación axiológica, ontológica y epistémica. Si esto es así, entonces lo que media entre ambos sujetos, es lo que llamamos enseñanza, información, contenido, teoría y práctica, todos estos últimos constituidos en el Método.

**Desde esta tesis, conviene entonces adjudicar a cada RESPUESTA obtenida desde cada pregunta, su propia particularidad y, en consecuencia, su propia singularidad, la cual, en realidad le otorga la condición articulada y concatenada, es decir, explicada, Objetivada y Objetivizante.**

En relación con los denominados Modelos Educativos, se exige que el estudiante rebase las limitaciones de lo memorístico y alcance el análisis, interpretación y comprensión de temáticas, es decir, de temas específicos y delimitados, concretos. Precisamente, la contradicción es clara. Exigimos pensamiento abstracto-complejo, holístico, cuando en realidad enseñamos pensamiento concreto. Requerimos que el es-

tudiante desarrolle el pensamiento analítico, crítico, pero muy poco le proveemos de los elementos necesarios para que eso suceda, es decir, le enseñamos sobre la base de "datos" y en muy buena medida, todos ellos, desvinculados, desarticulados unos de otros. Cumplimos con el desarrollo de algunas temáticas de los Programas de Asignatura, pero, debido al escaso tiempo escolar, muy poco logramos profundizar en dichas temáticas, de hecho, ni siquiera logramos completar el Programa.

Aunado a esta situación, saturamos las tareas ex aula de una enorme cantidad de "información" y menos "formación". Así pues, trabajamos sobre el supuesto cometido de cumplir con el Objetivo que se cita en cada Unidad del Programa de Asignatura, pero nuestras evaluaciones, "exámenes", no se relacionan con el cumplimiento de esos Objetivos, los cuales, entre otras cosas, ni siquiera son recordados por los estudiantes. En ese mundo de contraste y contradicción, el examen no resuelve en modo alguno el concepto de aprendizaje y menos aún, constituirse en la principal opción de "evaluación de los aprendizajes", es, sin duda, al final del camino, el que predomina.

Los exámenes tienen su lugar en el campo de la evaluación escolar, pero también, se convierten en uno de los instrumentos más idóneos para facilitar la relación docente-estudiante en el orden de lo humano, esto es, en las intersubjetividades cargadas de axiomas, cosmovisiones y proyecciones de vida tanto de docentes como de estudiantes. Juntos construyen un mismo universo de intervinculo a través del grupo familiar.

El ejercicio de la práctica docente también involucra de manera directa al docente en las relaciones intrafamiliares. Su participación al interior del grupo familiar no solo está orientada al asunto escolar. Adquiere, por su condición docente, una figura importante en el grupo. Respeto, liderazgo, orientación, asesoría, incluso proporcionar afecto, son algunas de las tareas que el docente realiza convirtiéndose así, la práctica docente, en práctica pedagógica y práctica educativa concreta y holística.

Cierto es que el docente no puede cumplir con las singularidades (particularidades) de cada estudiante, pero sí está obligado a conocer de manera holística, la procedencia, cosmovisión, proyecto de vida y perspectivas de los estudiantes. Así que entonces, la revisión de cuadernos como técnica evaluativa (no de los aprendizajes) sino, del interés, disposición y configuración escolar y, sobre todo, de las identidades de los estudiantes con su pedagogía, se convierte en una de las técnicas más importantes de interrelación.

Por su parte, mucho se argumenta sobre la necesidad del docente por ejecutar medidas disciplinarias al interior del grupo de clases. Sin duda que siempre es necesario establecer de forma deóntica los mecanismos de funcionamiento que regirán la cultura intra salón de clases y desde luego, la asignación o distribución de funciones dentro del grupo. Pero también no todas las reglamentaciones deben ser interpretadas como medidas punitivas o prohibitivas.

La norma es una forma de conduc-



ta que el grupo acepta en función de los intereses de todos, pero cada individuo debe verse representado en dicha normatividad, de lo contrario, el grupo se divide, se atomiza hacia distintos intereses y formas de poder. Esa característica de ser colectiva y representar la identidad e interés de cada individuo hace posible que un docente pueda "llamar la atención en privado" o pueda "llamar a los padres de familia" del estudiante. Significa entonces, que ambas figuras se convierten en una misma y que, por tanto, el mensaje y símbolo que media entre la "disciplina" y la "llamada" está representado a través de la figura del docente, quien, además, se convierte en el mediador (intermediario) entre la "disciplina" y la familia del estudiante. Pero ¿Qué puede significar ser intermediario entre la disciplina y la familia? Es probable que la norma denominada "disciplina" se convierte in situ en el verdadero mecanismo de acercamiento entre el docente, estudiante y familia. Cuando se trata de estudiantes con conductas fuera de la norma establecida, las relaciones docente-familia se transfiguran mediante un concepto emergente, esto es, la "vigilancia-control". La familia deposita y transfiere su poder al docente y éste, adquiere la figura y responsabilidad de la continua vigilancia y control sobre el estudiante. Esto permite al docente una relación más cercana con el estudiante y la familia, lo que, de manera inmediata, le otorga un lugar, función y cometido dentro del grupo familiar.

Así, las funciones se entremezclan, se articulan y concatenan a través de la figura "disciplinaria" que puede ser circunstancial, eventual o permanente. No cabe pues, el espacio para

las posiciones docentes intermedias, indefinidas. Aunque su función pueda considerarse de "intermediario" no es lo mismo que una posición "intermedia" en la que no requeriría asumir compromisos.

Por el contrario, su intermediarismo faculta la posición de la familia y el estudiante. En realidad, el concepto de "disciplina" atribuido a la cotidianidad escolar y especialmente al salón de clases no significa el enfrentamiento más irreconciliable entre estudiantes o entre estudiantes y docentes. Las expresiones más altas de la indisciplina se explican en el orden de "conversar mucho en clases, distracción y algunas malas expresiones". Esto, según la observancia de docentes, no riñe en absoluto con la posibilidad del orden institucional y docente. Esta forma de conducta resulta interesante particularmente en una sociedad y entorno social de alta violencia, la cual, desde luego, tiene sus propias expresiones en los CE sin que constituyan *in situ*, la razón fundamental de la incomunicación entre docentes-estudiantes-docentes.

Sin duda, uno de los elementos más significativos para la **observancia de la práctica docente** está referido a los **principales problemas de aprendizaje** manifestados en los salones de clases. Desde luego, es importante aclarar que, en este caso, el concepto de "problemas" suele ser relativo en virtud que, pese a éstos, los procesos de formación académica-escolar subsisten y sobreviven aún en medio de las peores condiciones sociales, históricas, culturales, educativas y territoriales.

Empero, habremos de señalar algu-

nos elementos que resultan significativos. **"Dificultades para seguir instrucciones, recordar, memorizar, comprender lo que se explica y de atención"** se agrupan y reúnen como elementos articulados, es decir, en derivación uno del otro. He señalado anteriormente sobre el interés de la educación escolarizada de formar pensamiento crítico-analítico-holístico-epistémico y de cómo la formación en dicho pensamiento se convierte en un reto debido a las exigencias que el pensamiento concreto instruccionista mercantil impone sobre la mayoría de sociedades. Ciertamente es que dicho *pensamiento concreto* es parte del conocimiento mismo, siempre y cuando, el proceso metodológico de su ascensión esté articulado con el *pensamiento abstracto-complejo*.

Pues bien, parece claro que muy difícilmente puede haber comprensión sin atención. El problema de la "atención" podría ser el punto de partida (una vez conociendo las causas) o podría ser el resultado de esas posibles causas. Para esto, la posible causa de la "falta de atención" se halla vinculada a muchos factores que van desde el orden estrictamente personal de cada estudiante hasta un posible problema metodológico de desarrollo de las sesiones desde el docente. Naturalmente, la "falta de atención" repercute directamente en problemas para seguir instrucciones, recordar, memorizar y más aún, para comprender.

Esta probable situación de "falta de atención" por parte del estudiante, se vincula imperativamente con la dinámica propia de las sesiones y de manera directa con el diseño meto-

dológico para impartirla. Se trata de sesiones con mayor carga *Práctica* que *Teórica*. Si bien la diferencia no es abismal, el enfoque predominantemente Práctico de las sesiones obliga al uso de pensamiento más *representativo* y menos *intuitivo*.

Así pues, una metodología sostenida con mayor carga en las *representaciones* está menos conectada con el conocimiento más profundo del Objeto. Esto dificulta mucho más la tarea de enseñar a través de la "comprensión" ya que lo concreto es tomado como RESULTADO y no como PUNTO DE PARTIDA del conocimiento. Un elemento importante en la dinámica intra-salón está expresado en la manera en la que se desarrollan las clases. Siendo la exposición el mecanismo metodológico más recurrente, significa que el estudiante recibe toda la información necesaria de parte del docente. Si la información es transmitida de manera concreta, la asimilación de la misma adquiere esa condición, lo cual, entre otras cosas, no permite el surgimiento del pensamiento abstracto y holístico que vincula la representación y la intuición al conocimiento pleno de la temática. Sin duda, el resultado de dicha complejidad epistémica conduce al desinterés, falta de comprensión, análisis y crítica, en consecuencia, no puede esperarse que los estudiantes adquieran, desarrollen y utilicen los elementos epistémicos necesarios para la construcción del pensamiento analítico, crítico y teleológico.

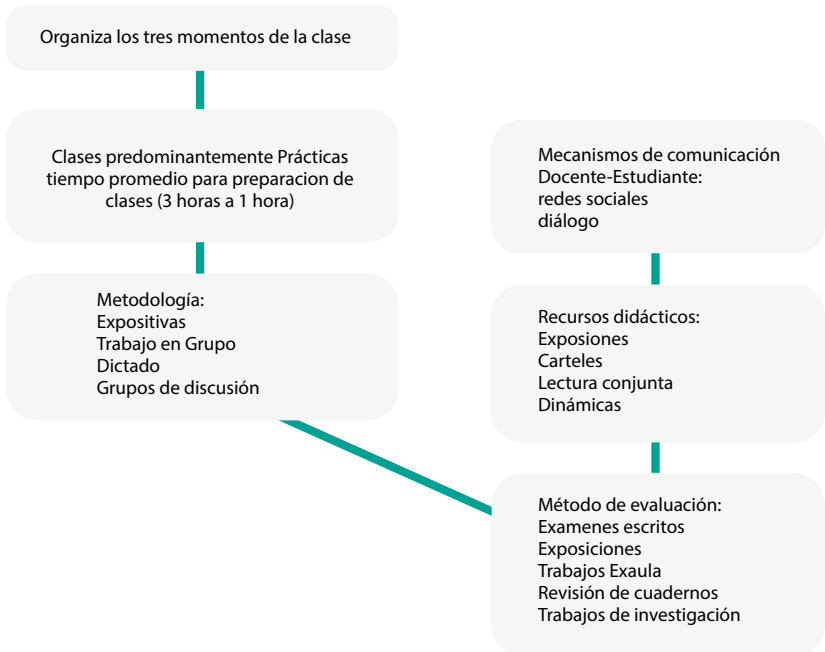
Su mundo estará reducido al mundo de la concreción de manera fáctica. Si buscamos asociar las **"Dificultades para seguir instrucciones, recordar, memorizar, comprender lo**

**que se explica y de atención”** como los principales problemas de aprendizaje detectados en el salón de clases, habremos de asociar, entre otros elementos, esas “dificultades” con metodología, técnica y didáctica utilizada por el docente tanto intra-salón como con el entorno holístico al cual, inevitablemente se hallan articulados.

En resumen, además de otros indicadores importantes que se realizan

y constituyen el Proceso de interacción, dinámica, metodología, vínculo inter e intrasubjetivo docentes-estudiantes, relaciones intersubjetivas, enseñanza, aprendizaje, gestión, pedagógicos y otros, me ocupo en esta oportunidad de ejemplificar mediante un esquema, como se desarrolla cotidianamente, la actividad intrasalón de clases para la formación académica:

### Esbozo Microsistema intra-salón de clases



Además de los elementos conceptuales que he establecido sobre la *Práctica Docente*, es importante destacar que ésta también incluye otra variedad de elementos consultados a través de visitas *in situ* y aplicación de instrumentos.

Pero si la práctica docente puede realizarse en las condiciones que sea, en las mismas que cada medio ofrece o comprende, entonces, el asunto de la infraestructura, lo económico y lo material no supeditan las razones del conocimiento, es decir, del mundo gnoseológico que se produce en el ser humano. Precisamente, "*Enseñar y aprender* tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por *develar la comprensión* de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en aprendizaje, en el proceso de develamiento que el profesor debe desatar. Eso no tiene nada que ver con la transferencia de contenidos y se refiere a la dificultad, pero al mismo tiempo, a la belleza de la docencia y de la decencia"<sup>43</sup>.

A diferencia de lo anterior, de pensar en una educación más humana y humanizada, otra cosa sucede en el plano de los asuntos técnicos de la educación, de los asuntos del contenido utilizado para la enseñanza y aprendizaje. Al respecto, en el caso salvadoreño concurren varios, encontrados o disímiles puntos de vista, pero muy pocos refieren el problema de la educación desde sus procesos históricos. Pareciera ser que, como sucede en casi todas las

esferas de la vida nacional, las soluciones continúan planteándose de manera temporal, respondiendo a la inmediatez cortoplacista. Sin embargo, siempre es importante identificar las ideas porque son éstas, las que revelan el estado crítico de la sociedad. Al respecto del problema de los Contenidos se señala que:

"La experiencia acumulada por la región durante los últimos decenios, así como la frustración creciente ante la crisis educativa y la lentitud de los procesos de reforma, está generalizando la convicción de que el modelo tradicional de gestión educativa es más parte del problema que instrumento de solución del mismo. Hasta la fecha, la mayor parte de la gestión ha estado en manos del Estado, quien la ha ejercido en forma predominantemente centralista, burocrática y politizada. En el modelo dominante, los Ministerios de Educación deciden la construcción e insumos de las escuelas, así como la contratación y políticas de personal, la dotación de libros, los planes académicos, las evaluaciones y un sin fin de aspectos sustantivos y administrativos. Las personas que administran localmente las escuelas y, en particular los padres de familia, rara vez son tomados en cuenta"<sup>44</sup>.

Pero ya he dicho anteriormente, que el problema de los Contenidos es de tan amplia versatilidad, temporalidad, circunstancialidad que, al fin de cuentas, lo que realmente representan es eso, el tiempo, la circunstancia y la versatilidad de nociones, saberes,

<sup>43</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, Ed. Siglo XXI, México, 1997, pág.114.

<sup>44</sup> Meza, Darlyn, *Ineficiencia en la gestión educativa dentro de un marco centralista que margina a la comunidad educativa del manejo de las escuelas*, Taller internacional sobre participación y empoderamiento para un desarrollo inclusivo, Banco Mundial, Lima, Perú, 9-11, 2001. En: <http://www.bancomundial.org/sociedad%20civil/meza.htm>

experiencias determinadas por lo propio o por el condicionamiento de lo externo. Igual he señalado que lo propio se construye en interrelación con lo ajeno. El *Yo* y el *Otro* constituyen las categorías ontológicas indispensables para el dominio del *Todo*. Pero ambos deben corresponderse simétricamente, en iguales condiciones históricas, diacrónicas y sincrónicas. Justo estos tres últimos elementos reconvierten la versatilidad, temporalidad y circunstancialidad de los Contenidos en elementos constantes y consistentes en plena articulación con las múltiples realidades. Teoría-práctica-nueva teoría emergen y se fundamentan en el proceso mismo de la enseñanza y el aprendizaje, así, docentes y estudiantes encuentran un sentido distinto de la educación, de tal suerte que tanto docentes como estudiantes se plantean el problema dialógicamente comprendiendo que “el programa de contenidos de la educación nunca es un regalo ni una imposición... sino más bien la representación organizada, sistematizada y desarrollada para los individuos, de las cosas sobre las que se quiere saber más”<sup>45</sup>.

### **b) Práctica Pedagógica: relación docente-autoridad**

La Práctica Pedagógica no se halla únicamente referida a las técnicas, metodologías, dinámicas, aplicación de instrumentos, guías, manuales, etc. que los docentes utilizan para el desarrollo de sus asignaturas. La pedagogía está puesta en cada símbolo, actitud, conducta, usos y costumbres lingüísticos, etnoculturales, históricos, territoriales y otros tantos con los que cada docente convive

cotidianamente tanto dentro su institución escolar como con la familia y la comunidad. Constituye el segundo proceso de configuración hacia la Práctica Educativa, esto es, entendiendo la Práctica Educativa como la expresión más acabada de todo el quehacer y saber en la educación escolarizada y holística. Desde esta premisa, la práctica pedagógica se adhiere a cualquiera de las formas, mecanismos, sistemas o tipos de articulación que se generan a partir de las mismas 15 categorías que he señalado anteriormente; pero, que de igual forma que lo indico en la Práctica Docente, por ahora me ocuparé de abordar únicamente lo relativo a la relación docente-autoridad a partir de algunas preguntas sustanciales tales como: **¿Cómo considera el nivel estratégico de la planificación institucional?**, ¿Cuáles son los tres valores que practica el director en el C.E.?, ¿El director promueve el involucramiento y compromiso de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres de familia, líderes de la comunidad, entre otros) en el quehacer del C.E.?, ¿Cómo se eligen los miembros que participan en la toma de decisiones del C.E. (CDE, Consejo de Maestros, Gobierno estudiantil, Consejo de Estudiantes, entre otros)?, ¿La organización de la planta docente satisface las necesidades académicas de la institución?, ¿Con qué frecuencia Ud. cumple los aspectos técnicos-administrativos y de gestión que le pide su director/a?, **¿Cuál es su nivel de satisfacción con respecto a la gestión del director o directora?**, ¿Cómo valora el acompañamiento y seguimiento del director al desempeño docente?, ¿Qué procesos para mejorar las capacidades profesionales y el

<sup>45</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, 1972, pág.65.

desarrollo institucional se realizan en este C.E.?, ¿Cuál es su nivel de satisfacción con respecto al mantenimiento de la infraestructura del C.E.?, ¿Cuál es la valoración de la gestión con instituciones gubernamentales y no gubernamentales en cuanto al aporte al desarrollo institucional?, **¿Cuáles son las estrategias de autoformación grupal o colegiada en las que usted ha participado en el último año en este C.E.?, ¿De quiénes reciben frecuentemente asesoramiento interno en el ámbito pedagógico los y las docentes del C.E.?, ¿Cuáles estrategias de asistencia técnica han sido implementadas por el director en su C.E.?**

Con toda seguridad, cientos, y quizá miles de escuelas urbanas o rurales en cualquier parte del mundo que no poseen tecnología informática, adaptan sus recursos a la enseñanza según su historia y conveniencia. Transformar un cartón, papel, madera, una hoja, o cualquier otra figura, objeto o idea en un recurso para la enseñanza, es tecnología. Así podemos explicarnos el avance tecnológico del mundo primitivo a la idea de civilización. No es pues, la tecnología industrial la que configura la educación, la enseñanza, sino a la inversa. En tal condición habré de **insistir en mi propuesta que en virtud del uso de la tecnología informática en educación, la práctica pedagógica consiste en la creatividad y pensamiento complejo-holístico, epistemológico y empírico que la tecnología sea capaz de facilitar dado que la informática, es una herramienta, un instrumento, no un fin para el conocimiento.**

Desde esa perspectiva, la práctica

pedagógica asociada al asunto tecnológico informático debe observarse más allá de la relación ser humano-máquina. Entre ambos media el **método**, el cual se produce mediante la vinculación epistémica entre la representación de la realidad que se produce en la información y las formas de conocimiento que alcanzan los individuos. Ciertamente es que hoy en día, la informática constituye un instrumento valioso en la educación, sobre todo por las enormes facilidades que genera en materia de información rápida y de amplia cobertura. Sin embargo, es menester del propio método educativo aplicado desde la informática, asegurar que la **Información** se convierta en **Formación** y que las formas de conocimiento alcancen su mayor profundidad desde lo abstracto a lo concreto y viceversa. Así pues, en el caso que nos ocupa, la práctica pedagógica incluye muchos más elementos que la tarea metodológica, técnica y didáctica. En realidad, todas ellas deben estar envueltas en la construcción epistemológica de lo holístico, las particularidades y singularidades que hacen posible la enseñanza y, fundamentalmente, el aprendizaje. La pedagogía entonces, adquiere un carácter más social. Se acomoda a las realidades de lo diverso, lo multicultural, pluriétnico y pluricultural. Adquiere una condición más humana que técnica. Esa pedagogía sale de los salones de clases y se inserta en la realidad en la que cada individuo construye día a día su propia existencia, su propio proyecto de vida. Pensar la tecnología en favor del desarrollo de los aspectos técnicos, metodológicos y cognitivos debe ser parte del compromiso que hoy adquirimos con la nación. **La tecnología, los procesos**

***de formación técnica y el impulso del desarrollo en Competencias especializadas, inclusivas, emprendedoras, interactivas, articuladoras y particularmente, cognitivas, deben***

***constituirse en plataformas para la producción científica propia en virtud del progreso, el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida de manera sostenible y sustentable.***

### **La cultura escolar intra-salón de clases en la relación docente-autoridad:**

Uno de los elementos importantes para la adecuada interrelación docente-autoridad se halla, sin duda alguna, en las formas de participación y orientación de la Planificación Institucional. Esto determina, en lo mucho, las relaciones de respeto, autoridad, coparticipación e involucramiento de cada uno de los docentes y autoridades en favor del concepto en todos sus ámbitos. Así pues, la satisfacción compartida por la actividad planificativa es quizá uno de los componentes que han predominado en el ejercicio de la enseñanza en casi la totalidad de los C.E. salvadoreños.

Pero dicha planificación no puede ser alcanzada sin el común acuerdo y coparticipación y, esta última, no puede ser lograda sin el debido ejemplo de liderazgo de las autoridades en la conducción de las instituciones. Por ello, los elementos axiomáticos de valor y ética, trascienden el plano de las relaciones intersubjetivas y se realizan en la objetividad institucional. Responsabilidad, tolerancia, respeto, flexibilidad y otros tantos, resultan ser condiciones subjetivas y objetivas de la relación docente-autoridad y viceversa. Pero, además, dichos axiomas trascienden las fronteras intrainstitucionales y se expresan y vinculan con el Todo, esto es, docentes, estudiantes, familia, co-

munidad, de tal suerte, que su plena realización se concreta a través del compromiso e involucramiento que alcanza ese Todo en el proceso de gestión holístico de las autoridades escolares.

Precisamente, esa dinámica interactiva permite y facilita que la planta de docentes satisfaga las mismas necesidades académicas de la institución. Sobre esa satisfacción dan cuenta los docentes y autoridades desde quienes no se trata únicamente de organizar administrativamente a la docencia, sino, principalmente, **de otorgarle a la docencia un sentido de pertenencia, identidad y compromiso con su labor educativa. Así pues, la aparente labor administrativa, académica,** se transforma en un componente más del desarrollo institucional visto y comprendido holísticamente, es decir, se humaniza la educación.

Así pues, el cumplimiento de los aspectos técnico-administrativos orientados por las autoridades no constituye una dificultad para los docentes. Pero hemos dicho antes que no se trata únicamente de los asuntos administrativos, los cuales, en el campo de la gestión escolar, carecen de fundamento si no se encuentran plenamente articulados a la configu-

ración académica. Ciertamente esta última resulta ser la premisa fundamental de docentes para el cumplimiento de tareas administrativas. La Administración se convierte en un instrumento, mecanismo, recurso técnico y operativo importante para la realización del cometido académico. La unicidad epistémica, metodológica y deontológica de ambos, reconvierten la actividad educativa pasiva en procesos concatenados que facilitan el desarrollo de sus propias particularidades, pero sustancialmente, de las singularidades de los mismos.

La tarea de reconvertir las actividades administrativas en el quehacer académico se acompaña también de procesos simultáneos de formación, círculos de estudio, autoevaluación, así como evaluaciones de estudiantes a docentes. Mediante éstos, docentes y autoridades reinterpretan la realidad sincrónicamente, permanentemente. Se haya implícito a cada proceso las razones técnicas,

académicas y administrativas que le competen, pero, sobre todo, se haya implícito el sentido humano del Saber, del intervinculos con todos los elementos propios de la dinámica escolar intra e inter-salón de clases.

Esta dinámica comunicativa e interacción entre autoridades y docentes hace posible la adecuada organización técnica de los recursos humanos y materiales. Se entremezclan las necesidades manifiestas por docentes y autoridades de tal suerte que ambas son satisfechas de acuerdo a las posibilidades reales de la institución. Así pues, a pesar de las dificultades históricas que en términos de recursos materiales y humanos ha

existido en casi la totalidad de sistemas educativos escolarizados en Latinoamérica y otras partes del mundo, docentes y autoridades se aferran a continuos estados motivacionales que revierten las carencias institucionales. Con ese propósito ejecutan diversas y múltiples estrategias de autoformación grupal o individual (según sus condiciones) orientadas a la realización de círculos de estudio, talleres, diplomados y otros tantos que les permiten mayores vínculos simétricos de relación intrainstitucional, con esto el frecuente asesoramiento pedagógico de las autoridades a docentes se convierte en un mecanismo más de su Intrasistema de relaciones. Asistencia, consultorías y asesorías técnicas pedagógicas destacan entre las estrategias fortalecidas desde las autoridades hacia los docentes. Pero estas estrategias no aparecen de manera aislada, eventual o fugaz en la actividad cotidiana de la cultura escolar, por el contrario, se han convertido en algunos de los principales componentes de esa cultura que se distingue por las condiciones económicas, territoriales, materiales mismos en las que se halla inmersa.

En tales condiciones, la relación docente-autoridad requiere, en primera instancia, el pleno reconocimiento a su labor histórica. Ciertamente es, que la adversidad, carencias y otras tantas limitaciones no se deben a las actitudes, desdén o poco compromiso. Subyacen en esas condiciones históricas a las que han sido sometidos, pero también, **"Solo debido a sus propias competencias, los pueblos pobres han logrado sobrevivir a los embates y disposiciones políticas, económicas y jurídicas, a los vejá-**



**menes históricos, el hambre, el analfabetismo y la desnutrición impuestos por el mundo industrializado que dicho de otra manera significa que esa RECETA ya ha sido asimilada, digerida, padecida y curada por los mismos pueblos<sup>46</sup>.**

### **c) Práctica Educativa: articulación y producto del Todo**

La Práctica Educativa no se halla vinculada únicamente a la labor didáctica, técnica, metodológica del docente o el director. 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. En realidad, el nicho escolar es el punto de llagada de esas configuraciones. Es el espacio humano en donde se articulan, interactúan y conviven las más diversas formas y contenidos de la cultura, historia, economía, simbolismos que figuran como reflejo de lo que acontece en cada comunidad y grupo familiar representado en cada estudiante, docente y autoridad escolar. Pero también se halla representado en cada institución escolar la cosmovisión de lo local a partir de su historia. La esperanza y desesperanza, la perspectiva del futuro de la localidad, de cada unidad familiar que convierte el territorio en lo propio, lo circunstancial, eventual o duradero según su proyecto de vida.

La Práctica Educativa ha sido un proceso de construcción, de amplia participación, de intercambios e interacciones constantes que se producen al interior de las instituciones educativas. Su capacidad de diálogo, negociación y ejecución de lo pactado con la práctica docente y pedagógica, no acontece únicamente por la voluntariedad. También implica la capacidad que ha de tener de ceder a la teoría y la experiencia el lugar que ocupa cada una de ellas en el proceso de conocimiento. Teoría y Práctica se articulan. Ninguna pertenece a un estado inferior o superior de la otra. Su unicidad epistémica surge de su concatenación, de su proceso dialéctico, de la abstracción y la concreción, así que, por tanto, teoría y práctica no develan un estado del pensamiento, sino una condición de su propia transformación.

En el plano escolar, esta Práctica institucional rescata y valora la capacidad creativa y recreativa de cada docente, autoridad, estudiante, familia, comunidad, territorio. Esto le inyecta al desarrollo de las interrelaciones docente-autoridad-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-autoridad diversos axiomas de convivencia hacia la generación de una cultura escolar más democrática y ciertamente participativa. Si esa cultura escolar consiste en lograr mayores grados de armonía y conciliación de intereses institucionales e individuales, entonces la construcción de la cultura escolar rebasa la inductiva relación tradicional de docente a estudiante, de autoridad a docente y de docente a estudiante. Así pues, la

<sup>46</sup> Ticas, Pedro, *Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias: el caso salvadoreño. Consideraciones antropológicas*, Ed. Auiprides, El Salvador, Documento No.9, 2013, pág.25.

Práctica Educativa se torna más holística y simultáneamente con mayor complejidad. Esto se debe a la intervención de todas las esferas que hacen posible la enseñanza escolarizada en cada pequeña unidad territorial: la escuela, comunidad, familia, instituciones, organismos nacionales e internacionales, empresa privada y otros tantos que de manera directa o indirecta participan en el quehacer educativo.

Anteriormente he dicho que "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"<sup>47</sup>.

Siendo entonces que en apego a mi propuesta de considerar el concepto de Práctica Educativa como la última expresión del proceso de enseñanza y aprendizaje escolarizado y, entendiendo que "la última" se convierte en realidad en el punto de partida y no en el resultado del proceso ascendente, concatenado y dialéctico de la educación, habré de exponer entonces que dicha Práctica está tentada a transformarse de manera constante en una nueva forma de expresión que surja de las mismas necesidades o

satisfacciones humanas. En tales circunstancias, bajo esta definición holística, abstracta, subyace la más clara concreción de observar en la práctica educativa una construcción de pensamiento y acción, de transformación de la realidad y de, particularmente, configuración de lo propio. Expuestos de manera sucinta los conceptos de práctica docente, pedagógica y educativa como parte de los elementos sustanciales para la Construcción del Objeto Epistémico y Empírico, veamos ahora las dos categorías restantes a esta esfera de la construcción del objeto: lo Objetivado y Objetivizante.

Lo **Objetivado** está puesto en la realidad, existe independientemente de nuestra voluntad, de la voluntad subjetiva del individuo. Así pues, la realidad se percibe de múltiples formas, maneras, contenidos porque cada sujeto toma un estado de conciencia y conocimiento sobre la realidad que observa o con aquella que convive. Es el estado de conciencia (conocimiento) que el individuo adquiere, lo que proporciona la condición objetivada de su saber. Desde esta consideración es importante advertir que su "conocimiento" sobre la realidad que observa y sobre el objeto que construye, quedara siempre en el plano de lo subjetivo-objetivado, es decir, en un plano superior epistemológico que solo será resuelto por un nuevo estado ontológico expresado en lo **Objetivizante**.

Lo **Objetivizante** se resuelve por la colectividad, por el estado de conciencia (conocimiento) que alcanza la colectividad mediante el proceso

<sup>47</sup> Ticas, Pedro, et. al, Óp. Cit. /Ibídem. "De la práctica docente del salón de clases a la práctica educativa holística-epistemológica: una perspectiva desde la cotidianidad salvadoreña".

de observancia epistémica, esto es, verificación, contrastación, comprobación y refutación que el método científico demanda. Sin más, el nivel de realización de lo *Objetivado* se halla precisamente en lo *Objetivante*, de lo contrario las posibilidades de la universalidad de las categorías se convertiría en una deuda constante del saber. Puesto de esa manera, de igual forma lo concreto sería una deuda ontológica de la realización del mismo ser En Sí y en consecuencia del ser Para Sí. pero nada se resuelve sin la debida construcción teórica, epistémica, por ello

"[...] No hay nada más sorprendente que el hiperempirismo, que renuncia al deber y al derecho de la construcción teórica en provecho de la sociología espontánea y reencuentra la filosofía espontánea de la acción humana como expresión de una deliberación consciente y voluntaria, transparente en sí misma: numerosas encuestas de motivaciones (sobre todo retrospectivas) suponen que los sujetos puedan guardar en algún momento la verdad objetiva de su comportamiento (y que conservan continuamente una memoria adecuada), *como* si la representación que los sujetos se hacen de sus decisiones o de sus acciones no debiera nada a las racionalizaciones retrospectivas.<sup>48</sup> Se pueden y se deben, sin duda, recoger los discursos más irreales, pero a condición de ver en ellos no la explicación del comportamiento sino un aspecto del mismo que debe explicarse[...]"<sup>48</sup>

El *Objeto* que tratamos de construir en el Método de la Observancia Epistémica y, particularmente en el

*sistema de unidad categorial* trasciende el obstáculo epistemológico que normalmente se suscita en la cotidianidad de la enseñanza escolar, en los salones de clases. El obstáculo aparece debido a que lo *Objetivado* y *Objetivante* de cada categoría expuesta y explicada en cada tema del programa de asignatura, no revela el inmediato dominio y comprensión por parte del estudiante. Este obstáculo resulta como producto de la sobrecarga temática, la organización del tiempo escolar para cada clase, la organización curricular, el modelo curricular, las condiciones geoeducativas de cada centro escolar, las dificultades de formación de docentes, las dificultades bibliográficas, las condiciones socioeconómicas, culturales, históricas territoriales en los grupos familiares, en fin, todos ellos asociados a la posibilidad de generar una ruptura epistémica cada vez que un estudiante recibe información nueva (categorías de estudio) y cada vez que un docente ejecuta procesos de formación (rompiendo las dificultades antes mencionadas) en dichos estudiantes.

En esa línea de establecer lo *Objetivante* desde la realidad cotidiana en el quehacer escolarizado, veamos un ejemplo de lo que acontece diariamente en el salón de clases. Cierto es, que cada docente lleva a cabo su propia dinámica, su propia forma de enseñar e intervenciones con el grupo de estudiantes, pero en términos generales, el proceso comprende tres grandes momentos ( véase Esbozo Microsistema intra-salón de clases ) anteriormente expuesto y, aunque la dinámica de grupo puesta en el salón de clases corresponda a la propia

<sup>48</sup> Bunge, Mario, *Ibidem*. p.58

voluntad de cada docente, el sistema escolarizado obliga al cumplimiento de ese microsistema en tanto los docentes son evaluados desde dichas obligaciones. Así pues, en términos generales, el Microsistema que apunto, se convierte en uno de los instrumentos propios de la relación de lo Objetivado, es decir, adquiere la condición de conciencia colectiva y de la construcción conjunta de la misma. Cada estudiante, aun sin saberlo, configura una forma propia del Objeto y lo Objetivado y, por tanto, lo deriva en lo Objetivante.

El nivel Objetivante permite la universalidad de los conceptos que se resuelven de manera colectiva entre estudiantes y docente. Sin duda, la práctica docente, pedagógica y educativa inicia en el momento mismo que los estudiantes llegan al salón de clases. Se abre la posibilidad del intercambio tanto de los elementos académicos (revisión de temas estudiados) como también de acontecimientos previos ocurridos en el salón, relatorías, diálogos, conversaciones y todos aquellos que expresen la cohesión del grupo. Pero también, simultáneamente convergen otra serie de elementos de orden conductual, estados de ánimo, dificultades, condiciones de salud, etc., que se

producen en cada estudiante. En esa condición

de intervención de lo subjetivo y lo objetivo en cada estudiante y docente, el salón de clases se convierte en un espacio epistémico que reúne saberes, preguntas y respuestas de lo realizado por conocimiento académico, pero también de lo conocido por el concomitamiento común. Interactúan entonces las dos formas de conocimiento que requiere la construcción de la ciencia. Vemos entonces que nada de lo que acontece en el salón de clases puede pasar desapercibido. Por ello, aunque el tiempo previo invertido al desarrollo de una temática en el salón de clases pareciera perdido, resulta ser todo lo contrario. La función de ese tiempo se capitaliza en la práctica educativa porque transfiere elementos cultura escolar, porque siendo una dinámica que revela costumbre e identidad del salón de clases, esto se traduce en lo Objetivante, en la cultura asimilada por la universalidad del sujeto y el objeto en el que se realiza, es decir, en la institución escolar en pleno.

Veamos ahora un ejemplo de lo que sucede en el salón de clases desde su inicio:

**Dinámica cotidiana de clases:**

<b>Actividades previas</b>	<b>Introducción</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Cierre/ Conclusiones</b>
Saludo	Revisión tema anterior	Lectura	Conclusiones de los temas
Revisión tareas	Discusión sobre tareas pendientes	Discusión	Explicación y discusión sobre dudas teóricas
Indicaciones	Definición de conceptos del tema a abordar en clase	Análisis	Nuevas tareas
Disciplina	Organización de la dinámica de grupo	Interpretación	Lecturas previas para próximas clases
Escuchar problemas de los estudiantes	Organización de grupos de trabajo	Comprensión	
Conversaciones entre estudiantes	Conversatorio con estudiantes	Crítica	
Tomar café		Ejercicios	
Etc.		Explicación de conceptos	
		Exposiciones de estudiantes	
		Etc.	

Pero con todo y las bondades pedagógicas, metodologías, técnicas y humanas que surgen en la dinámica cotidiana de clases, también surgen, como es propio del proceso de construcción epistémica, diversos obstáculos epistemológicos que demandan respuestas inmediatas. Uno de esos obstáculos se halla en virtud de la relación tiempo-conocimiento. Normalmente, esta relación podría parecer circunstancial o inocua en materia de aprendizaje e enseñanza, pero lo cierto es que contrariamente, esa relación resulta ser determinante para el desarrollo de las formas de aprender y enseñar.

Como sabemos, el desarrollo de temáticas en los programas de asignatura se halla plenamente esta-

blecidos en relación con el tiempo. Calendarios escolares, organización o planificación didáctica, organización pedagógica, metodológica, programaciones, etc., se organizan de conformidad a tiempos específicos. Cada docente planea y planifica de acuerdo a su propio calendario, cronograma de trabajo y, ese calendario, se corresponde con la planificación institucional en su conjunto. No es pues, el tiempo, un hecho circunstancial o irrelevante. Los docentes se afán por cumplir con tiempos de enseñanza. La misma clase comprende tiempos determinados. Así que entonces, la relación tiempo-conocimiento está más determinada por el primero que por la profundización del segundo. Una sesión o clase de unos 45 minutos, 1 hora, resulta, además

de insuficiente, totalmente antipedagógica, anti didáctica y totalmente desarticulada del resto de las esferas que intervienen en el aprendizaje (interpretación, lectura, comprensión, análisis, etc.). Retomando el ejemplo del cuadro anterior, veamos un ejemplo de la relación del tiempo-conocimiento:

### Relación Tiempo-Conocimiento (en minutos)

Actividades previas	Introducción	Desarrollo	Cierre/Conclusiones
<b>Tiempo: 5 min</b>	<b>10 min</b>	<b>20 min</b>	<b>10 min</b>
Saludo	Revisión tema anterior	Lectura	Conclusiones de los temas
Revisión tareas	Discusión sobre tareas pendientes	Discusión	Explicación y discusión sobre dudas teóricas
Indicaciones	Definición de conceptos del tema a abordar en clase	Análisis	Nuevas tareas
Disciplina	Organización de la dinámica de grupo	Interpretación	Lecturas previas para próximas clases
Escuchar problemas de los estudiantes	Organización de grupos de trabajo	Comprensión	
Conversaciones entre estudiantes	Conversatorio con estudiantes	Crítica	
Tomar café		Ejercicios	
Etc.		Explicación de conceptos	
		Exposiciones de estudiantes	
		Etc.	

Una primera interpretación del tiempo dedicado a cada actividad indica una clara asimetría entre el tiempo real y el desarrollo de cada actividad. Pero si hacemos un análisis más exhaustivo en cada una de esas actividades encontramos no solamente asimetrías sino también prácticas docentes reducidas al cumplimiento de actividades como su primer cometido. Desde luego que el docente tiene la posibilidad de organizar sus propias clases de acuerdo a sus propias realidades y posibilidades.

Empero, se halla obligado al cumplimiento de estos tres momentos de la organización de la clase (véase Esbozo Microsistema intra-salón de clases) con menoscabo de la profundización de cada uno de ellos. Así, por ejemplo, si tomamos el momento de "Desarrollo" y los componentes que lo conforman, nos percatamos de manera inmediata que el tiempo es insuficiente. Muy difícilmente podrán desarrollarse en 20 minutos (tiempo real) la lectura, discusión, interpretación análisis, comprensión, crítica,

etc., de uno, dos, tres o cuatro temas que se estudien en la misma clase y, mucho menos, formar pensamiento analítico, crítico, abstracto y concreto en los estudiantes.

Precisamente, resolver este obstáculo epistemológico es uno de los cometidos de mi propuesta del Método de la Observancia Epistémica. No basta con agrupar o correlacionar temas, esa es una esfera metodológica imperativa, que debe realizarse. Lo que debe aportar el método, consiste en determinar desde la construcción sistémica y sistemática, las categorías esenciales de esos temas y, con ello, abrir mayor espacio a la profundización de cada uno de componentes pertenecientes al segundo momento de la clase denominado "Desarrollo".

En la línea de construcción del objeto veamos ahora la siguiente esfera referida a la **Construcción didáctica y pedagógica del currículo holístico y flexible**, es decir concreto, pero también abstracto. Debo recordar al lector que las esferas, como he señalado anteriormente, no se suscitan de manera subsecuente, no se trata de pasos, sino de niveles de ascensión del conocimiento y pensamiento con el objetivo de formar pensamiento abstracto y concreto. Eso significa que todas las esferas que conforman el Sistema de Unicidad Categorial en el Método de la Observancia Epistémica se hallan plenamente articuladas, concatenadas y sincrónicamente realizadas. Esto significa que simultáneamente de la realización de una, se realizan todas las demás. Con ello conferimos a cada una de las esferas el lugar que le pertenece desde su función epistémica.



En principio de cuentas, la **didáctica y pedagogía** indican una premisa necesaria en el currículo tanto escolarizado como holístico del ser humano. La vida misma es una forma curricular que atiende al mundo de la flexibilidad que le impone su carácter pluricultural, multicultural, pluriétnico y multiétnico. No son pues la didáctica y la pedagogía dos categorías automáticamente articuladas por derivación propia, constituyen el Sistema

de Unicidad Epistémica. Ese Sistema de Unicidad inicia con la construcción de la **Sinopsis Categorial** que anticipamos en los párrafos anteriores.

Para construir dicha Sinopsis, elaboramos un proceso de ascensión categorial de lo abstracto a lo concreto y de lo concreto a lo holístico. Esas categorías sustanciales que se hallan en cada tema del programa de asignatura deben ser construi-

das, objetivadas y objetivantes en la conciencia (razón) de los estudiantes. El dominio sobre ellas debe ser concreto, pero también holístico, de manera que puedan ser razonadas en cualquiera de los campos de conocimiento.

Sin duda que la organización de la Sinopsis Categorical implica mayor exhaustividad en la organización didáctica, técnica, operativa, etc., que el docente realizan para su programación. Pero esa organización debe ser la base del programa institucional, de hecho, lo institucional se configura a partir de lo que cada docente planifica y, por tanto, de la cultura escolar que se produce y reproduce en cada institución educativa.

Pero, ¿Para qué nos sirve la construcción de la sinopsis categorial?, ¿Qué beneficios, aportes y facilidades genera esa sinopsis para la explicación de los temas y el desarrollo de los programas de asignatura?, ¿nos permite la sinopsis un mejor aprovechamiento del tiempo y mejorar con ello la relación tiempo-conocimiento? entre otras tantas que cada docente o autoridad escolar puede formularse. Resolvamos estas preguntas en medio de tantas otras que sin duda habrán de surgir en el proceso de elaboración de la Sinopsis Categorical.

La construcción de la sinopsis posibilita que autoridades escolares,

docentes y estudiantes se articulen de forma sistémica. Por su parte, la autoridad escolar tendrá claramente identificado las formas, niveles y profundidad de conocimiento generado en los salones de clases. Con ello, el director, subdirector, coordinador o responsable de la institución sabrá con precisión el estado de conocimiento en cada nivel educativo que ofrece la institución en la que labora. Conocerá, organizará, planificará de manera conjunta con los docentes, el desarrollo sistémico de categorías esenciales para cada tema de las distintas asignaturas. Esto genera mejor, pertinente, particular y singular planificación institucional y pedagógica. En el mismo sentido, el desarrollo curricular amplía sus dimensiones y rebasa con ello, el reduccionismo temático y convierte cada tema, en una posibilidad para el conocimiento holístico. La incorporación de nuevas bibliografías, el debate, la profundización del estudio de las categorías propicia el mejor aprendizaje y desde luego, la multiplicidad de la enseñanza.

Instalada esta condición, los beneficios y aportes de la sinopsis categorial al cuerpo del saber común y científico se diversifican. Mediante la categorización, el docente va más allá de correlacionar temas o conceptos, por ejemplo:



## Programa de Asignatura: Ciencias Sociales y Cívica- Primer Año Bachillerato

### Unidad 2: Historia política reciente de El Salvador

Contenidos	
Conceptuales	Procedimentales
Organización económica, política y social en El Salvador durante el periodo que comprende 1900-1931	Investigación del desarrollo de la organización económica, política, administrativa y social en El Salvador durante el periodo 1900-1931

Vemos en este ejemplo de la primera temática de la Unidad 2 está referida al estudio, conocimiento y dominio teórico sobre la organización económica, política y social en el Salvador durante ese periodo y que, para que ello se realice, se orienta al estudiante a la investigación sobre dichos conceptos. Ciertamente así planteados, la correlación de los conceptos "organización económica, política y social" no enfrenta ningún obstáculo epistemológico porque se convierten en sí mismos, en las categorías esenciales del tema. Sin embargo, la dificultad aparece en el sentido mismo del método, esto es, la manera en la que hipotéticamente los estudiantes comprenderán y dominarán teóricamente los conceptos. Lo "Procedimental" refleja uno de los niveles de la investigación referidos a la indagación, pero necesitamos pasar de la indagación al dominio de los conceptos. Ese dominio es obra del Método. Corresponde al Método, la tarea de otorgar a los estudiantes, en primera instancia, tanto la definición específica de las categorías en cuestión, como también la construcción concreta y holística de las mismas. Así pues, requiere el estudiante del dominio de múltiples escuelas de pensamiento que explican esos conceptos convertidos en categorías.

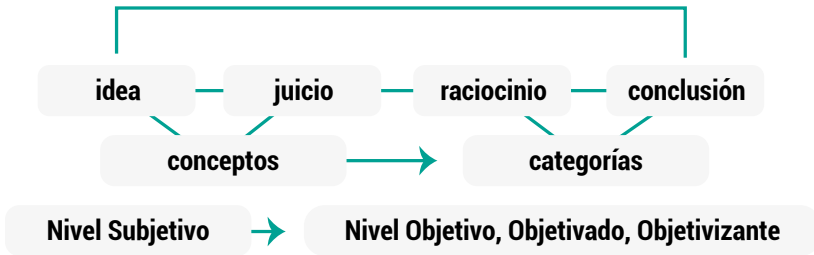
Siguiendo con este ejemplo, veamos cómo obtenemos las categorías en el proceso de elaboración de la **Sinopsis Categorical**. De acuerdo a la organización de los Programas de Asignatura de cada nivel escolar e independientemente del tipo de Diseño Curricular que el país tenga ( currículum operacional, currículum nacional, currículum oculto, extra currículum, nulo) y además, indistintamente de los Modelos en los que estos se realicen ( por competencias, contenido, etc.), la primera premisa indispensable consiste en la debida y adecuada articulación entre el tipo de currículum y el modelo que se impulsa para la enseñanza y aprendizaje, si el tipo y el modelo chocan o se contradice en tanto epistémica, metodológica como empíricamente, el resultado se traduce de manera inmediata en el más claro fracaso del sistema educativo y, por tanto, en la utilización de la enseñanza y aprendizaje escolarizado de manera mecánica, contradictoria e insuficiente. La contradicción entre ambos revelaría la más clara confusión teórica, metodológica, ontológica y epistemológica del concepto de educación escolar. Pero, por el contrario, si ambos coinciden, se articulan, concatenan en la construcción del objeto de la educación, entonces

**el currículo y los modelos educativos que se utilicen para el desarrollo y progreso de la sociedad tendrán mayor y eficaz impacto en la población.**

Pero volvamos al ejemplo anterior. Como vemos, en el Contenido figuran dos elementos: los Conceptuales y los Procedimentales. Los primeros enuncian múltiples **conceptos** que se configuran para desarrollar el título de la Unidad, es decir, **constituyen el objeto** a construir. Para lograrlo, se vale de elementos “procedimentales” que sirven para como instrumentos que permiten la mejor definición del sujeto, objeto, espacio y tiempo de lo que se construye. Pues bien, precisamente, hasta hoy se ha logrado

una buena práctica en la vinculación o correlación de esos conceptos; sin embargo, esto no es suficiente, necesitamos categorizar esos conceptos y convertirlos en el punto de partida y llegada del proceso de conocimiento y la formación del pensamiento abstracto y concreto. Esto implica que, en virtud de la flexibilidad curricular, ese objeto que se construye, debe pasar de su condición ontológica conceptual a categorial. Ese proceso de ascensión del conocimiento y pensamiento se logra en razón de la multiplicidad y diversidad del saber. Esto significa, que cada saber puesto como idea debe llegar al plano de lo racional, es decir, de lo explicado:

## Proceso de conocimiento



Vemos entonces en el proceso de conocimiento, que la construcción del objeto inicia precisamente con la construcción de la categoría. Lo que antecede la categoría (conceptos), resultan de la observación subjetiva que los mismos sentidos proveen, que la misma realidad muestra. Pero la realidad nunca se nos muestra realmente como es, esa percepción de la realidad es únicamente el reflejo de nuestro estado de conciencia y

reflexión, por eso necesitamos construir la realidad profundizando en ella. Para profundizar en ella, partimos de la construcción holística, pero también concreta de esas categorías que le dan existencia a la realidad. Ese proceso de ascensión, nos devuelve a la categoría, esta vez, con un nuevo saber, con la explicación más acabada —pero no finita— de su propio estado ontológico, de su **ser**. Veámoslo:

Contenidos	
Conceptuales	Procedimentales
<b>Organización económica</b> , política y social en El Salvador durante el periodo que comprende 1900-1931	Investigación del desarrollo de la organización económica, política, administrativa y social en El Salvador durante el periodo 1900-1931

En un inicio, la organización económica se halla en el nivel conceptual, una idea que debe realizarse, es decir, que debe explicarse. Si esa idea se explica únicamente en su definición, el estado de ese concepto no varía, puesto que solamente han sido expuestas otras ideas para definirlo. En cambio, si elevamos el concepto de organización económica a nivel categorial, su estado ontológico ha alcanzado mayor explicación porque ha sido definido, contrastado, verificado, comprobado y refutado con la realidad a la que se aplica, esto es, la realización del Sujeto-Objeto-Espacio-Tiempo. En tal sentido, cuando nos adentramos, profundizamos en las múltiples formas de aplicación que tiene el concepto de organización

económica desde distintas escuelas de pensamiento, nos enteremos que sabemos más sobre él, y que, por tanto, se halla más realizado, más objetivado y Objetivizante frente a la individualidad y la colectividad. En esto consiste haber llevado el concepto de organización económica a convertirse en una categoría, la cual, en simples términos, debe constituirse como la esencia del fenómeno que conocemos.

Expuesto el ejemplo de la ascensión de los conceptos a categorías en los programas de asignatura, veamos ahora cómo construimos la sinopsis categorial de manera práctica, pero también teórico-epistémica. Continuemos con el ejemplo en cuestión:

### Programa de Asignatura: Ciencias Sociales y Cívica- Primer Año Bachillerato

#### Unidad 2: Historia política reciente de El Salvador

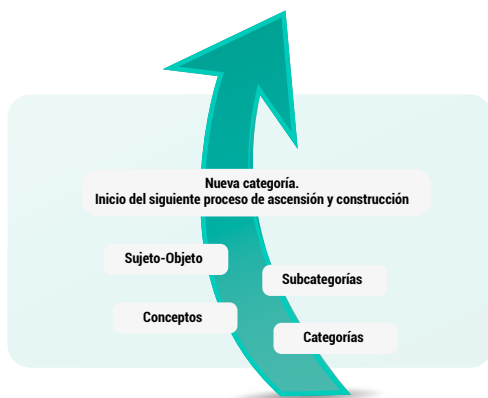
Contenidos	
Conceptuales	Procedimentales
<b>Organización económica</b> , política y social en El Salvador durante el periodo que comprende 1900-1931	Investigación del desarrollo de la organización económica, política, administrativa y social en El Salvador durante el periodo 1900-1931

Objetivo asignatura	unidad	Categorías objetivo por unidad	Categorías por contenido	subcategoría	conceptos	Sujeto-objeto
Historia Política	2	Historia Política	Organización económica, organización política, organización social	Población Sociedad Política, Sociedad Civil, Sectores económicos, Propiedad, Producción, Estado, Gobierno, Partidos Políticos, etc.	Grupos sociales, grupos económicos, trabajo, industria, agricultura, comercio, etc.	Poder, organización del estado, organización social, educación, salud, población, etc.

## Sinopsis Categorical a partir del programa de asignatura

Encontramos en esta sinopsis categorial, diversos elementos que conforman y configuran a las categorías. Esa obra del método, nos permite generar visiones y construcciones holísticas de esas categorías en las que, la existencia de éstas, deriva precisamente de lo diverso que alcanza su Unicidad solo cuando se hallan reali-

zadas. Desde luego que los elementos en cada columna, corresponden a la organización didáctica que el docente debe elaborar de acuerdo a su programa de asignatura, pero si pudiésemos únicamente el proceso de ascensión de concepto a categoría, podríamos explicarlo mediante la siguiente figura:



En definitiva, la figura anterior podemos resumirla en los siguientes elementos:

1. Para que se cumpla la primera esfera de conocimiento en el proceso de ascensión, los conceptos deben ser derivaciones de las categorías porque son esos conceptos las que las explican, determinan.
2. Realizado este nivel de ascensión, la relación sujeto-objeto debe cumplir su función, resolviendo la articulación entre ellos dos (ej. organización social, educación, medicina, etc.) y su articulación derivada con la categoría inicial (ej. historia).
3. Si esa articulación no se cumple, es decir, si la derivación establecida en la relación sujeto-objeto no responde a la construcción de su

- categoría, el sistema no existe y por tanto seguirá siendo subjetivo
4. Ahora bien, para que haya articulación entre sujeto-objeto, debe establecerse con claridad que les une, eso es lo que llamo Unicidad Simple de la idea. Esto se realiza previo a la construcción del juicio y el raciocinio en materia de teoría del conocimiento.
5. Precisamente este proceso completo, es lo que permite obtener el conocimiento concreto y holístico, pasando de lo abstracto (historia) a lo concreto (sujeto-objeto). Por ejemplo, no podemos hablar de la historia de una sociedad, sino partimos de los elementos que la han conformado (población, etnia, cultura, economía, política, ideología, territorio, etc.).

Debo reiterar que los numerales indicados no significan de manera alguna el seguimiento lineal o pasos mecánicos para la construcción de la categoría. Significan el proceso de ascensión del conocimiento, el cual, dadas las condiciones propias de cada Objeto que se construye, habrá de configurar una construcción holística, pero desde la identificación clara de su punto de partida debido a que "Parece ser correcto empezar por lo real y lo concreto, por el presupuesto efectivo, y, por lo tanto, en el caso de la economía, por ejemplo, empezar por la población, que es el fundamento y el sujeto del acto social de producción como un todo. Considerado de manera más rigurosa, sin embargo, esto se muestra falso. La población es una abstracción cuando dejo de fuera, p. por ejemplo, las clases de las cuales está constituida. Estas clases, a su vez, son una palabra vacía si desconozco los elementos en los que se basan. P. ej., Trabajo asalariado, capital, etc. Estos suponen cambio, división del trabajo, precio, etc. El capital, p. por ejemplo, no es nada sin el trabajo asalariado, sin el valor, sin el dinero, sin el precio, etc. Por eso, si yo comenzara por la población, esta sería una representación caótica del todo y, por medio de una determinación más precisa, llegaría analíticamente a conceptos cada vez más simples; del concreto representado [llegaría] a conceptos abstractos[Abstrakta] cada vez más finos, hasta que hubiera llegado a las determinaciones más simples. De ahí tendría que dar comienzo el viaje de

regreso hasta que finalmente se llegue de nuevo a la población, pero esta vez no como la representación caótica de un todo, sino como una rica totalidad de múltiples determinaciones y relaciones. La primera vía fue la que tomó históricamente la Economía en su génesis. Los economistas del siglo XVII, p. ej., comienzan siempre con el todo viviente, la población, la nación, el Estado, muchos Estados, etc.; pero siempre terminan con algunas relaciones determinantes, abstractas y generales, tales como división del trabajo, dinero, valor, etc., que descubren por medio del análisis. Tan pronto estos momentos singulares fueron más o menos fijados y abstractos, comenzaron los sistemas económicos, que se elevaron de lo simple, como trabajo, división del trabajo, necesidad, valor de cambio, hasta el Estado, el intercambio entre las naciones y el mercado mundial. El último es manifiestamente el método científicamente correcto. El concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de la diversidad. Por esta razón, el concreto aparece en el pensamiento como proceso de la síntesis, como resultado, no como punto de partida, no obstante, sea el punto de partida efectivo y, en consecuencia, también el punto de partida de la intuición y de la representación. En la primera vía, la representación plena fue volatilizada en una determinación abstracta; en la segunda, las determinaciones abstractas llevan a la reproducción del concreto por medio del pensamiento"<sup>49</sup>.

49 Marx, K., Marx, K., *Contribución a la crítica de la economía política, el método de la economía política*, Siglo XXI editores, México, 1980. pp.300-301

## Construcción teórica -hipotética del objeto curricular a partir de variables cuantitativas y cualitativas.

**Objeto: Programa de Asignatura.**

**Método: Articulación entre programas de asignatura**

La construcción del Objeto refiere dos procesos diferentes pero articulados. Normalmente, en el conocimiento común, partimos del concepto para encontrar las variables. Interpretamos la realidad a partir de lo que nuestros sentidos nos ofrecen o proporcionan. Ese proceso es correcto porque nos define la orientación perceptiva e interpretativa de nuestras propias configuraciones teóricas, pero también dichas configuraciones subjetivas corresponden precisamente a eso, a la definición de percepciones de orden subjetivo que corresponden a cada individuo en relación con su realidad y con la historia de esa realidad. Así pues, los sentidos se convierten en el primer mecanismo de observancia de la realidad y también en el mecanismo inmediato para esa realización hermenéutica. Ese tipo de construcción hermenéutica del conocimiento científico requiere de la transformación del conocimiento común en conoci-

miento científico. Para ello construir un proceso de ascensión inverso que surge de construir las variables para llegar al concepto.

Como sabemos, el objeto se construye y se transforma. Su transformación solo deriva de la realidad y su estado ontológico abandona la sub-intersubjetividad para pasar al plano de la objetividad pensada y explicada en nuestro cuerpo del saber tanto común como científico. Así pues, el método nos demanda una construcción epistémica, holística que rebase los límites de la espontaneidad y alcance la plena objetividad de sus configuraciones. Así que entonces, si tomamos la cita anterior, en esa línea, veamos entonces en que consiste la construcción del objeto en cuestión a partir de las variables en función de la construcción **Curricular** indistintamente del modelo educativo que se realice:

Variable 1	Variable 2	Variable 3	Variable 4	Variable 5	Variable 6	Concepto
Técnicas	Dinámicas	Organización	Procesos	Mecanismos	Tiempo	Metodología
Investigación	dominio	Comprensión	análisis	interpretación	aplicación	Temática
						Evaluación
						Pruebas (exámenes)
						Elementos cognoscen-tes
						Comprensión
						Análisis
						Interpreta- ción
						Lectura
						Escritura
						Exposición
						Elementos epistémicos
						Dominio teórico conceptual
						Dominio empírico
						Dominio práctico
						Praxis

He expuesto cómo se establecen las categorías a través del mismo concepto y cómo se construyen esas categorías en función del objeto. Pero como he señalado anteriormente, la construcción del objeto no se logra sin la visión holística de su construcción. Así pues, es necesario que hagamos un breve repaso por algunos elementos de configuración de esas categorías.

Los programas de asignatura deben diseñarse de acuerdo al proyecto de nación, currículo y modelos educativos que cada país determina. Pero sobre el asunto curricular y sus modelos me ocupo en otro escrito. Ahora me interesa exponer cómo logramos en la planificación didáctica del docente, la incorporación de las categorías que le permitirán orientar de manera concreta y holística el mejor dominio teórico y práctico del estudiante sobre las mismas.

Comencemos por la Unidad de la asignatura en cuestión. Cuando se trata de currículo por cumplimiento de Objetivos, los enunciados de las Unidades establecen con claridad el objetivo que debe lograrse al concluir las temáticas de esa Unidad. Esto supone, además, que cada uno de los temas en cada una de esas Unidades, responden a un objetivo, es decir, más allá de las definiciones teóricas, se halla inmerso la explicación y comprensión de esas temáticas en virtud de su concreción y su universalidad.

Así las cosas, si el modelo exige el cumplimiento de objetivos, la evaluación de los mismos (pruebas, exámenes, laboratorios, prácticas, etc.) deben diseñarse y evaluarse en función del cumplimiento de objetivos, NO de Contenidos. Pero resulta que, en una clara confusión teórica y metodológica, terminamos evaluando por Contenidos y no por Objetivos. Esta confusión arroja resultados históricamente negativos tanto para el estudiante, el docente, la institución y finalmente para el sistema educativo nacional. Las pruebas son concebidas y mal entendidas como indicadores de aprendizaje, conocimiento, capacidades. Por ello, la manera más subjetiva positivista de medir alcances y limitaciones en el sistema escolar se reduce principalmente a porcentajes y cantidades de aprobación y reprobación. Una especie de medición edumétrica muy recurrente en sociedades sin proyecto educativo propio o mal copiado, o también en sociedades con orientación educativa sustentada en competencias diseñadas por la OCDE.

**El problema del modelo por Com-**

**petencias aplicado a sociedades no provistas históricamente de las condiciones necesarias culturales, económicas, sociales, políticas y materiales, sin duda deja como resultado serias contradicciones, eternas insatisfacciones educativas, inconsistencias e incoherencias y finalmente, la incapacidad de generar modelos educativos pertinentes para sus poblaciones.**

**Sobre las Competencias:**

"[...] Nos enfrentamos al siglo de las competencias que no necesariamente derivan en competitividad de manera simétrica en todas las sociedades. En el sentido "formativo de las competencias", pese a las bondades que arroja el precepto en el orden de lo económico-laboral, también se corre el riesgo de revivir la antigua doctrina evolucionista que postula la sobrevivencia del más apto, del más capaz, del más fuerte. Si el concepto como tal infiere, -aunque no postule- dicha doctrina, entonces las llamadas "competencias" son resueltas por las capacidades individuales excluidas de la concatenación histórica de las propias realidades sociales, culturales, económicas y políticas de cada país, lo que en simples términos destinaría a las sociedades pobres a la eterna sobrevivencia y subsistencia. Propicio es señalar, que la sobrevivencia ya no se expresa únicamente de forma alimentaria, hoy, la sobrevivencia también incluye al conocimiento. Sobrevivir es conocer y conocer determina las condiciones en las que se habrá de existir.

Dos parecen ser las propuestas más importantes en el asunto del modelo por competencias. Primero el



proyecto Tunning planteado por la Unión Europea y segundo el proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias) que promueve la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Por obvias razones, los estados miembros de dicha organización deben integrarse a sus políticas y directrices. Pero lo cierto es que, aunque la OCDE defina los tipos de vida en las sociedades dependientes y en ello, las maneras en las que habrá que educar y educarse, las soluciones que propone continúan siendo ajenas e impropias para la realidad histórica de estos países.

Desde su origen, el modelo por competencias, aplicado a sociedades no occidentales presenta dos limitaciones básicas. Primero, el desarrollo de las competencias es medido a través de instrumentos estandarizados que en síntesis no aplican a las realidades educativas, formativas, culturales e históricas de todas las sociedades. Como expongo más adelante, dicho determinismo corre el riesgo de continuar la antigua idea del desarrollo social unilineal-evolutivo a la usanza de los pueblos occidentales planteado por los evolucionistas y positivistas. El segundo problema consiste en considerar que la calidad debe discutirse en términos de puestos de escala (Moreno, 2010: 79) comparando nuevamente sociedades diametralmente opuestas y en condiciones diferentes. Así las cosas, para evaluar resultados, los instrumentos configuran indicadores, denominados ahora competencias (Moreno, 2010: Óp. Cit.) como elementos substanciales del Currículo. Al respecto, esta forma mecánica de asumir "resultados del conocimiento" en clara analogía con

la producción material mecanicista muestra algunas contradicciones. Quizá una de las más importantes es que el asunto de las competencias se mide como producto, en tanto, el Currículo que supondría la figura de "proceso" para la adquisición de esas competencias individuales, contiene contradicciones, vacíos y una estructura que no parece sistémica para el conocimiento, sino, más bien, orientada fuertemente a una construcción **PARALELA** del saber, es decir, aislada, desarticulada del resto de lo que pretende ser el "sistema", de tal suerte que los individuos se forman mediante cápsulas de conocimiento instructivas referidas predominantemente a pequeñas partes o etapas de todo el proceso.

En simples términos, de acuerdo a los intereses económicos de la OCDE, su modelo educativo por competencias insertadas en el mercado laboral todavía resulta muy impreciso para cumplir, incluso con los objetivos de su diseño, tanto teórica como metodológicamente, esto, sin tomar en cuenta las dificultades prácticas de su aplicación, la inserción del mismo modelo en los sistemas educativos particulares de cada nación y las formas en las que dicho modelo podrá ser aplicado en las singularidades territoriales, culturales, históricas y poblacionales de la diversidad, multiculturalidad y pluralidad étnica, económica y social de los estados actuales [...].

Planteados los elementos que constituyen la Construcción Didáctica y Pedagógica (currículo holístico y flexible) que conforma el modelo teórico del Sistema de Unicidad Categorical en el Método de la Obser-

vancia Epistémica, veamos cómo se configura la última esfera referida a la Evaluación- Deconstrucción Nega-

da en función de todo el proceso del Método.

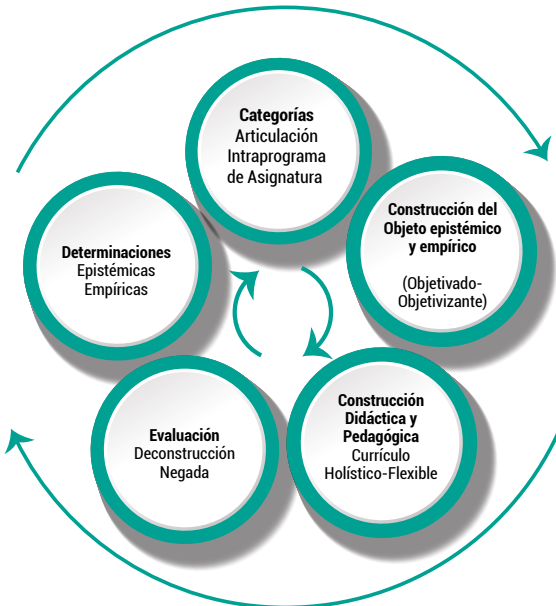
# E

## Evaluación - Deconstrucción Negada

La evaluación-deconstrucción negada se halla en la superación de sí misma, es decir, una negación de Sí misma para Sí misma. Pero en principio de cuentas debemos comprender que la evaluación implica la imperiosa necesidad en primer lugar de ser el mismo sujeto el que la construye. No puede evaluarse lo que no se ha construido porque de hacerlo, la evaluación respondería únicamente al principio subjetivo de las valora-

ciones o puntos de vista del sentido común.

Es importante insistir al lector que no se trata de pasos, sino de procesos concatenados y, en el caso particular de la esfera de la Evaluación debo insistir que la Evaluación como tal no debe figurar en el último momento del proceso, sino de manera constante, subsecuente y concatenando desde el inicio de todos los procesos.



La evaluación pues, no es la manera de medición, no se constituye como la esfera para el encuentro de los resultados porque simplemente no obedece a procesos mecánicos para su elaboración. El sistema educativo escolar no es una maquinaria procesadora de mercancías materiales, comestibles, industriales o tecnológicas, no es una maquiladora en donde se mide el producto en la última etapa de su proceso de elaboración o producción. La evaluación es una constante que requiere de su propia construcción epistémica y empírica, por ello cuando construimos también deconstruimos, es decir, transformamos lo objetivo en objetivado y Objetivante y, en la esfera del conocimiento, lo Objetivante es lo realizado en la realidad. Así que, en el sistema educativo escolar, lo que no se haya transformado no puede ser evaluado. Una institución puede pasar muchísimos años con el mismo formato, contenido temático, metodología, pedagogía y didáctica de sus programas de asignaturas y obtener siempre los mismos resultados o, por el contrario, puede modificar constantemente todos esos elementos de su programa de asignatura y de igual forma obtener los mismos resultados en las evaluaciones de aprendizaje. Esto indica con claridad que el asunto de la evaluación no es un asunto de Contenido, sino de Método. Puede variar el Contenido, pero en virtud de ese Método, mientras no cambie la Forma, muy difícilmente se modificarán los resultados y, por tanto, las evaluaciones carecerán de sentido.

Pero entonces, ¿Qué es esto de la evaluación deconstruida y negada? ¿Por qué se deconstruye y se niega?

La respuesta, como he señalado antes, se elabora desde distintas esferas del saber. El saber epistémico (teórico y holístico) y el empírico (concreto y real). Una deconstrucción en esas dos esferas significa la ascensión de la primera construcción teórica de la categoría que hemos elaborado. Por ejemplo, la categoría de "Valor" aplicada a la esfera económica no sólo está vinculada a esta esfera, también se explica desde una construcción holística cuando incorporamos a ella los conceptos de Valor de Uso y Valor de Cambio y aunque ambos pertenecen a la producción material de la economía capitalista, también se aplican a la esfera de la cultura, historia, política, etc. En el caso de la producción material, de estas dos formas de Valor se derivan disimiles formas de explicarlo, comprenderlo y realizarlo. Así pues, el Valor de Uso comprende elementos de orden cultural, histórico-sociales, lingüísticos, territoriales y otros tantos que hacen posible la existencia del producto o mercancía tanto en el proceso de producción como en el modo de producción en el que se haya generado. Vemos pues que, en el afán de construir una Deconstrucción, requerimos de tiempo, sujetos y objetos que se transforman constantemente en el cual, una categoría adquiere en virtud del tiempo social, una nueva definición. Precisamente esa nueva definición significa su propia **negación**. Una categoría, una cosa, el objeto y el sujeto se niegan a sí mismos cuando se superan en ellos mismos, esto es, cuando dejan de ser lo que son y se transforman en lo Otro, en un nuevo Ser ontológico. Pero esa negación no es fortuita o por voluntad propia del Ser. El Ser se construye permanentemente, constantemente. Esa cons-

tancia le permite reafirmar su propia condición ontológica y, por tanto, su propia identidad repleta de múltiples y diversas determinaciones.

La evaluación, una deconstrucción negada, implica también la modificación de sus componentes de manera pertinente y apropiada a la realidad en la que se realiza y deconstruye. Ciertamente, la evaluación requiere de elementos categoriales constantes que permitan la generación del **sistema de evaluación**. El sistema se halla establecido en el Método de la **Observancia Epistémica** en todos sus componentes. Resulta entonces, que las particularidades y singularidades de la evaluación pertinente consiste en el encuentro y determinio de los elementos identitarios propios de la realidad que se evalúa tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, por ello, los sistemas de evaluación no pueden ser generados por los componentes que evalúa, eso, es mediación. Hasta hoy, normalmente se evalúan áreas, aspectos, resultados, ente otros, en una especie de calificación, clasificación y elaboración "diagnostica" exprés, de una variedad de criterios creados e inventados por quienes realizan las "evaluaciones" y en mucho menor grado o en plena ausencia de quienes han realizado los componentes hipotéticamente evaluados. Dichas "prácticas evaluativas" positivistas discriminativas, peyorativas y ajenas a los sujetos constructores del Objeto, terminan siendo casi siempre las mismas: énfasis en lo negativo y las carencias y creando estereotipos producto de la imaginación de evaluadores y escasamente representativos de la realidad.

Sin duda que la creatividad e imaginación es importante para el sistema de evaluación, fundamentalmente porque casi siempre se argumenta que se trata de "procesos de evaluación", sin embargo, existen muchas dificultades conceptuales, epistémicas, metodológicas y empíricas al respecto. Por ejemplo, quienes evalúan lo hacen desde sus propias subjetividades a través de instrumentos o "procesos" que más bien son prácticas de evaluación. Esos instrumentos utilizados se sustentan en esencia en entrevistas, preguntas auto dirigidas en las que le evaluador quiere confirmar lo que él mismo ha establecido desde afuera y no de lo que realmente constituye al objeto que evalúa. Así pues, las evaluaciones terminan siendo sobre los sujetos (individuos) y no sobre componentes esenciales del sistema. Al no hallarse claramente definido el sistema, la evaluación pierde objetividad y se convierte en instrumento de discriminación teórica excluyente. Por el contrario, cuando la evaluación se realiza sobre el sistema, los individuos pasan a segundo plano debido a que lo que importa es la existencia y realización del sistema, es decir, la objetivación del objeto a través de las múltiples formas en las que se ha construido. Esa construcción no consiste en el ejercicio de acciones, actividades y tareas, esas son prácticas inherentes, la construcción objetiva tendría como resultado la existencia y objetivación de todo el sistema en todas sus expresiones y configuraciones, es decir, la articulación de cada una de las partes que conforman el Todo desde su Unicidad y no desde sus partes aisladas, desarticuladas unas de otras. Así pues, la evolución aplicada a cualquier esfera de

la producción material o intelectual debe tener como premisa indispensable la Observancia Holística del Todo de manera que debe evaluarse de manera integral mediante el diseño de su articulación. Por ejemplo, en el campo de la producción intelectual en el mundo académico, no podemos evaluar el campo administrativo desconectado del campo académico. Ambos requieren de articulación. Registro académico, sistemas de notas o calificaciones, distribución de los espacios de los salones de clases, organización de los grupos de clases, horarios, normativas para estudiantes, docentes y administrativos deben observarse articuladamente con el campo de la acción académica escolar. Un docente en el ejercicio de su práctica docente, practica pedagógica y practica educativa debe organizar su propia actividad didáctica, técnica, conceptual en virtud de lo que construye Registro Académico, Atención Escolar o Servicios Escolares, no importa el nombre particular que en cada institución se denomine. En esa misma línea, en el plano intrasistémico tanto de la actividad académica como administrativa, la evaluación debe conocer en primera instancia las formas, mecanismos, procesos, figuras o elementos en los que se articulan cada una de las instancias que conforman esa actividad académica. De esa manera surgen dos objetos de construcción importantes. Primero, la evaluación obedece a la observancia, identificación, categorización y valoración del objeto que se construye y no del individuo que lo hace, segundo, se evalúa la funcionalidad, particularidad y singularidad del sistema en virtud de

su condición ontológica, es decir, de su identidad dentro del sistema; de manera que los evaluadores podrán informar, construir y proponer con mayor y mejor autoridad teórica y empírica (calidad) la continuidad del sistema, sus obstáculos o sus rupturas epistémicas que le permitirán una construcción pertinente. Esta es pues, una de las partes de mi Método de la Observancia Epistémica en la esfera de Evaluación una Deconstrucción Negada.

Pero veamos ahora un ejemplo en los campos de la producción intelectual y material que anteriormente señalo. Iniciemos por la producción intelectual en relación a la producción académica. Es propicio recordar al lector que la producción intelectual no está referida ni es exclusiva de la producción academia. La academia se sustenta en materia de la formación escolar gradual y sistémica. La producción intelectual está referida a la capacidad de todo individuo de producir ideas, imágenes, formas, figuras, inventos, conceptos, arte, descubrimientos, etc. Un individuo puede lograr su máximo esplendor como académico, pero no lo convierte automáticamente en intelectual y puede individuo alcanzar su máximo esplendor como intelectual sin ser un académico. Pero también puede un individuo ser intelectual y académico, eso dependerá de lo que produce. Pero decía anteriormente a exponer un ejemplo de lo que sucede en el campo académico, específicamente el referido a la educación superior. En Latinoamérica los "sistemas de evaluación superior" han dado por evaluar lo que hasta hoy se denomi-

na ***“las tres funciones en educación superior: investigación--docencia y proyección social”***.

Para evaluar estas tres funciones requerimos en primera instancia en conocer de la construcción de cada uno de los tres objetos, las particularidades y singularidades de cada una de las instituciones en las que se realiza. Significa que no debemos crear leyes universales con menos cabo de las particularidades, por el contrario, creamos la universalidad desde las particularidades desde un proceso de ascensión de la objetivación de lo objetivado, para el caso, cada una de las tres funciones. Así que entonces, en respuesta a la construcción del objeto, comencemos por conocerlo para poder explicarlo. Iniciamos, desde mi propuesta del Sistema de Unicidad Categorial en la esfera de la Sinopsis Categorial la definición de cada una de las tres funciones desde la universalidad a la particularidad y para efectos de evaluación desde la particularidad a la universalidad.

Sin duda que abordar el asunto de la “integración de las tres funciones en educación” en un breve intento teórico resulta una tarea casi imposible. El concepto de integración requiere de la revisión de múltiples elementos que no pueden ser abordados con ligereza y superficialidad, sobre todo, porque ***“el concepto de integración de las tres funciones debe com-***

***prenderse como el constructo concatenado, indivisible y dialéctico de tres componentes, esto es, Historia, Contexto y Recursos Técnico-Operativos de las particularidades institucionales que hacen posible sus propias identidades filosóficas, teórico-epistemológicas, metodológicas y empíricas en la educación”***.

A cada uno de estos componentes le corresponde su propia derivación técnica, administrativa y académica, es decir, la derivación que hace posible la existencia del concepto institucional (particularidad) vinculado a la sociedad (Totalidad), sin ello, la idea de transformar el Todo Caótico corre el riesgo de convertirse en un supuesto empírico sin ascensión, sin observancia, verificación, comprobación y refutación del Hacer Educativo en Saber Educativo.

Ciertamente, la complejidad del concepto abordado requiere de varias lecturas teóricas, epistemológicas, metodológicas y prácticas. La Integración no se suscita por simple cumplimiento procedimental (diseñar y cumplir con procesos aislados y desarticulados del TODO), la Integración de las tres funciones se resuelve mediante el cumplimiento de un proceso sistémico, articulado y concatenado que hace que las expresiones y conformaciones particulares de cada una de las partes se integre a partir de su primer cometido: ***la articulación de sus partes.***

## El asunto de la "Integración de las tres funciones".

El concepto de "integración" implica la construcción de tres componentes: lo Histórico, el Contexto y los Recursos.

El **Primer componente** que seña- lo está referido a la definición de lo **Histórico** en la Educación Latinoamericana que requiere de múltiples y disimiles consideraciones que desde luego no podré abordar en este breve trabajo. Ahora me ocuparé de señalar algunos elementos que inter- vienen en el "proceso de integración de las tres funciones" universitarias en sociedades neófitas, sin tradición y sin historia teórico-empírica en el cumplimiento de dichas "funciones". Conviene entonces, comenzar por el principio, es decir, por eso que llaman "funciones". Al respecto, Latinoamérica cuenta con disimiles experiencias. Ciertamente el proceso histórico de la formación educativa en Suramérica difiere drásticamente de la educación en Centroamérica y en esta región, las diferencias entre los países que la conforman. Por ejemplo, El Salvador ha sustentado su enseñanza a partir de la aplicación de Programas Educativos que han valido lo que vale el tiempo presupuestario para su ejecución. La excesiva dependencia de casi cualquier ocurrencia educativa del mundo anglosajón y la permanente condición de Laboratorio Experimental de Programas, Proyectos, Modelos y Diseños económicos, políticos, educativos y otros tantos, ha conducido a la ausencia de un proyecto de nación y particularmente, de un proyecto de nación propio. La idea de nación ha sido construida sobre la inmediatez, temporalidad, casua-

lidad y la experimentación. En tales condiciones, el concepto de "función" en educación refiere estrictamente la condición de "Cumplir", "Actuar", "Ejecutar", condición que desde luego refleja la operatividad técnica de procesos que suelen quedar desarticulados, desintegrados y muy difícilmente concatenados, pensados. El pensamiento Concreto resulta ser el modelo perfecto para el conocimiento sin exigencia, el Hacer se impone sobre el Saber y lo Empírico determina la facultad de lo Teórico. El desdén y desprecio por lo teórico se adopta y asimila como la principal "función" del quehacer educativo. Ciertamente, el concepto de "función" en educación lleva *in situ* su propia antítesis, es decir, "Integración de las tres Funciones". En su sentido estricto, el concepto de Función refiere la noción de Sistema, el sistema requiere de la organización sistémica, organizada, de la correlación y articulación funcional de sus partes y finalmente de la integración de las mismas. En simples términos, en la esfera de lo conceptual, el asunto de la integración de las tres funciones presentada como simple función practica provista solo por procesos, resulta ser obstáculo de sí misma que no se niega para superarse sino para detenerse, obstaculizarse. La contradicción entre Integración y Función yace en la misma concepción y, por tanto, en las formas de su definición, aplicación, ejecución, verificación y comprobación. En tal sentido, su cumplimiento adquiere la misma subjetividad con la que es observado, la misma subjetividad con la que es construido.

Pero también surgen otros elementos en el orden de lo histórico. La integración ha tomado más un carácter de Acreditación de las labores operativas, técnicas y administrativas que, de la generación de pensamiento propio, y menos aún, de la construcción de pensamiento científico propio de las instituciones de educación superior. Las identidades de dichas instituciones deambulan en la volatilidad y fragilidad que el mundo anglosajón les impone y la posibilidad de construir un proyecto educativo del conocimiento propio se cierra frente a la excesiva dependencia, asimilación y acomodación de lo extraño, lo ajeno. El sentido de lo histórico debe implicar la supeditación de la vinculación a la articulación, esto es, la re-

lación de las instituciones de educación con la realidad, con la totalidad, con la sociedad en pleno, con ello la articulación de las tres funciones adquiere sentido de pertenencia, reflejo, conexión, interacción y transformación de la realidad mediante la constancia, permanencia y sostenibilidad que convierte a la sociedad en pleno en DEPOSITARIA del conocimiento común transformado en conocimiento científico. En tales condiciones, el constructo de la historia como concatenación de las tres funciones advierte su importancia, relevancia y trascendencia de lo abstracto a lo concreto, de lo simple a lo complejo y de lo teórico a lo práctico explicado, asimilado al plano de la conciencia.

### La integración de las funciones aplicada a la llamada "Acreditación"

"...Mientras que en Estados Unidos, su país de origen, la Acreditación resulta centenaria como respuesta a una perspectiva productivista de la educación en la que los resultados tienen una importancia fundamental<sup>50</sup>, en los países dependientes apenas surge "hace tres décadas"<sup>51</sup>. Así por ejemplo, en ese mismo país, la "institucional accreditation" es una evaluación muy global sobre el buen funcionamiento de las universidades, mientras que "programm accreditation" se realiza sobre las titulaciones y es algo más aproximado a una verdadera acreditación<sup>52</sup>. Debida cuenta cabe señalar que dichas atribuciones al proceso de evaluación desde la perspectiva, historia y condiciones

propias de los pueblos anglosajones, los países latinoamericanos están condenados a no cumplir nunca con dichas exigencias a menos que internamente dicho proceso de evaluación exprese conductas atípicas y de interés particular.

En opinión de algunos autores, Estados Unidos ha experimentado tres momentos sustanciales de su organización educativa superior. La primera realizada con carácter metodológico predominantemente cualitativo media la "reputación de la universidad". El proceso de evaluación comprendía visitas informales a la institución y la realización de sondeos de opinión pública sobre la ins-

**50** Díaz, Ángel, La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos, Instituto de investigaciones sobre universidad y la educación, UNAM, México, 2007

**51** Díaz, Ángel, *Ibidem*. Óp. Cit.

**52** Díaz, Ángel, *Ibidem*, Óp. Cit.



titución para informarse sobre el grado de reconocimiento o prestigio que la institución tuviese en función de la colocación en el mercado de trabajo de sus egresados. Más adelante, en los años veinte, surge la llamada "objetiva" en la que surgieron universidades como stanford a partir del cambio de metodología más orientada a los asuntos cuantitativos tales como bibliotecas, documentos, bibliografías, grado de formación de la planta docente, publicaciones, acondicionamiento de salones de clases, dedicación de los estudiantes, participación de maestros en las decisiones institucionales y otras tantas orientadas a la obtención de puntos. Más adelante en los años sesenta en virtud del crecimiento del sistema educativo estadounidense se incorpora al proceso la "visita al sitio evaluado (llamados ahora pares evaluadores)"<sup>53</sup>, con ello se trataba de integrar el modelo sustentado en "reputación" (la primera forma) y la segunda forma sustentada en la obtención de puntos. Ambas finalmente referidas plenamente al sentido cuantitativo de la educación.

Para el caso de las evaluaciones consideradas como "proceso" de evaluación, en Latinoamérica corresponde al Estado la tarea de identificar, seleccionar e instruir a los pares evaluadores sobre la tarea que habrán de realizar. Si bien, en buena parte de los casos se trata de profesionistas, académicos, intelectuales o personalidades reconocidas por su dominio en el área educativa, también debe señalarse las serias limitaciones y deficiencias de estos Estados por carecer de la formación necesaria para

los pares que supere sus muchos casos, las subjetividades, voluntariedades individuales dejando casi a sus propias subjetividades, las objetividades institucionales de tal suerte que el manual de procedimientos y proceso elaborado para dicha evaluación de la calidad termina siendo una lista de cotejo que las instituciones habrán de cumplir deteniéndose con mucha precisión en el "proceso" y no en la calidad educativa.

"[...] Eso, que llaman proceso, pone en grave riesgo las identidades educativas de las naciones latinoamericanas. Los mismos criterios e indicadores que se formulan terminan superando las propias aspiraciones del conocimiento. En realidad se trata de cumplir con el "proceso" y haber desarrollado las tareas que el mismo requiere, de manera que contenido, formas, tipos y niveles de conocimiento que podrían generarse a partir del plan de estudios pasa a segundo término[...]"<sup>54</sup>, quizás por ello, ahora –y no menos importante–, ya no es necesario contratar especialistas sobre modelos curriculares, basta con designar una persona que conozca de procesos para que oriente la formulación de un plan de estudios. Posiblemente el proceso en cuestión se inicia con la elaboración del informe de autoevaluación que no consiste más que en llenar un formato que habrá de entregarse a los evaluadores en el cual figura con mayor predominancia los datos cuantitativos envueltos en algunas consideraciones o apreciaciones, incluso, surgen figuras métrico-educativas denominadas "medios de verificación". "Con

<sup>53</sup> Díaz, Ángel, Óp. Cit.

<sup>54</sup> Ticas, Pedro, Acreditación de la educación superior en El Salvador: la urgente necesidad de su reconversión, Diario Co-Latino, El Salvador, Lunes 28 de febrero de 2011. Pág. 13

ello la relación institución-calidad abre espacio a posibles disfunciones y desarticulaciones originadas por el carácter predominantemente productivo de la esfera mercantil reflejado en los criterios e indicadores del manual de acreditación<sup>55</sup>.

El **Segundo componente** está orientado a la observancia del **Contexto**. Dicho componente merece al menos dos apreciaciones. La **primera** referida a las imposiciones, soluciones, formulas y disposiciones de las sociedades industrializadas que tratan el fenómeno del cumplimiento de las tres funciones de la educación de manera unilineal y determinista. Como hemos señalado anteriormente, las particularidades de las sociedades latinoamericanas derivadas de su propia conformación histórica nos indican la diversidad de sus variaciones, esto es, las claras asimetrías históricas entre las mismas sociedades latinas y más aún con respecto de las anglosajonas, asimetrías que contrariamente al discurso sostenido por algunos organismos internacionales desde hace 20 años sobre su reducción en siglo XXI, ahora se acrecientan y desarrollan con mayor celeridad, en tal sentido, la observancia del **Contexto** impone la condición **sine qua non** de vincular el Contexto en el que se produce y reproduce la "integración de las tres funciones" en los países industrializados (anglosajones) y la realidad histórica de los países dependientes. Dicha realidad inobjetable constituye quizás, la primera forma de comprender que los requisitos impuestos por las instituciones educativas de los países industrializados en todas sus formas

y contenidos, resultan inalcanzables para la mayoría de los países latinoamericanos, el Contexto entonces, hace la diferencia entre cada uno de los países. La **segunda** que corresponde a la realidad inmediata, medida y controlable por las instituciones en sus propias sociedades. En simples términos, esto significa la proyección y comprensión holística del Todo, así como las formas de identidad que cada institución desarrolle en relación con su sociedad inmediata, entendiendo como sociedad inmediata a estudiantes, docentes, administrativos, operativos y todos aquellos que hacen posible la funcionabilidad institucional, con ello, el vínculo, articulación con la sociedad mayor, es decir, con la sociedad externa alcanza mayores niveles de unicidad y por tanto, la concreción de sus abstracciones. Esa sociedad, la externa, se rige, organiza y determina por reglas e intereses distintos. Pero precisamente en esto último consiste sustancialmente la oportuna y sincrónica articulación del intrasistema institucional y del alcance de intersistemas entre sociedad e institución, **en eso consiste en esencia la integración de las tres funciones, LA INTEGRACION DE LA INSTITUCION EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD**, pero también, no se trata de procesos integracionistas de aculturación, se trata de unificar las condiciones, realidades, determinaciones y aportes a la transformación compartida del Todo Caótico Social en virtud del desarrollo, progreso, sustentabilidad y sostenibilidad de todas las esferas de la vida material e intelectual. Docencia, Proyección Social e Investigación constituyen la unidad de pensa-

55 Ticas, Pedro, *Óp. Cit.*

miento, conocimiento. En tanto, sus acciones, transfiguraciones, reconformaciones y proyección infieren una función sistémica que permite la generación y reproducción de ciclos ascendentes del SABER en virtud del HACER transformado, explicado.

El **Tercer componente** referido a los Recursos Técnico-Operativos comprende la disponibilidad real de lo material e intelectual de las instituciones. Naturalmente, el sentido de los Recursos se halla intrínsecamente articulado a los dos componentes anteriormente expuestos. Sin duda que la historia y contexto de la formación institucional en sociedades empobrecidas, marginadas y excluidas deriva en serias y profundas limitaciones en la unicidad sistémica de lo teórico, epistemológico, metodológico y empírico de la docencia, proyección social e investigación. Alcanzar estándares de calidad y cantidad en sociedades en donde esos elementos han sido privativos, restringidos, limitados o prohibidos parece ser la más clara utopía de la fantasía educativa o del más claro montaje escenográfico que ha convertido a las sociedades pobres en verdaderos actores del Hollywood educativo. Quizás, una lectura más aproximada a la verdad pueda acercarnos con mayor objetividad al montaje sostenido del escenario teatral de las exigencias educativas internacionales que nuevamente marcan el destino de los países dependientes al amparo de teorías neo-evolucionistas de suponer la unilinealidad del desarrollo y el progreso de las sociedades al margen de su historia y formación social, económica, política y cultural. El peligro de las formas que el neocolonialismo adquiere disfrazado

de inclusivo, equitativo, justo y proporcional al amparo de un discurso ideológico humanista, no hace más que profundizar la exclusión (ahora revertida en autoexclusión), discriminación, subordinación, así como la regresión a la antigua teoría racista, discriminativa y clasista de la sobrevivencia del más fuerte, el más apto y capaz.

El asunto de los Recursos adquiere múltiples formas. Por ejemplo, los recursos financieros y presupuestarios destinados al gasto en educación deben diferenciarse de la inversión en educación, esto es, pensar la inversión en instalaciones e infraestructura adecuada, servicios y atenciones, innovación tecnológica material, etc. En el mismo sentido, también incluye lo Didáctico que hace posible la relación enseñanza-aprendizaje, relación que desde luego resulta del vínculo Yo con el Otro, con lo Otro. Esto significa que la Didáctica comprende también los asuntos técnicos, metodológicos y prácticos existentes en el entorno, en el mundo de lo holístico que hace posible la relación enseñanza-aprendizaje. Por su parte, los recursos materiales suscritos al orden de lo Técnico-Operativo se hallan articulados con la creación de un mundo eco-educativo al cual se incorporan los medios tecnológicos, el diseño y uso de los espacios y el control y dominio del medio. Creatividad, inventiva, desarrollo de las relaciones sociales, conocimiento, lenguaje, desarrollo físico-motor, comportamiento lógico, visión del mundo y otros tantos elementos propios del desarrollo humano se encuentran intrínsecamente vinculados e integrados a la esfera de la relación del mundo material con el mundo intelectual, en

ello, la significación de las figuras, cosas, formas y colores que las cosas adquieren se constituyen en recursos tangibles para la labor articulada de la investigación, docencia y proyección social. Por ello, el mundo fantástico generado en los países pobres sobre los recursos tecno-educativos, tecnológicos, telemáticos, informáticos y otros, solo puede ser producto del pleno desconocimiento de lo propio, de la realidad, de la historia. El problema no es lo tecnológico, por el contrario, dicho recurso adquiere su pleno uso, significado, aprovechamiento y función cuando las sociedades han alcanzado la madurez para su control y dominio.

Finalmente, en materia de lo **Operativo**, las instituciones deben conformar sus propios diagramas y diseños. La operatividad de la **Articulación** debe sostenerse sobre la contrastación de los elementos reales y tangibles que hacen posible la existencia y cotidianidad de todos y cada uno de los elementos que dan vida a las "tres funciones". Esos elementos que representan la abstracción institucional solo cobran vida, identidad, particularidad o singularidad cuando se hallan concretados a través de sus propios inter/ intravínculos. En tal sentido, el diseño o diagrama formulado debe responder a esas particularidades o singularidades Articuladas. La adopción de modelos importados, asimilados o acomodados a lo propio solo evidencia la continuidad de la imposición de ideas, contextos, historia y pensamiento de lo ajeno a lo propio. **En síntesis, solo puede pensarse la "Integración de las tres funciones en educación" en tanto se cumpla con el primer requisito que consiste en su previa Articulación. Eso, solo**

**es posible en instituciones académicas maduras en las que cada una de las partes que la conforman adquiere una función específica y el sentido de su función le conduce a la creación de sistemas, de lo orgánico concatenado. Empero, en aquellas instituciones que confunden su identidad de producir ideas con producción de lo material asumiendo decisiones administrativas, técnicas, académicas, formas, mecanismos y procesos a la usanza de procesos maquiladores sin respeto al debido proceso, el concepto de la Articulación y más aún, el concepto de Integración solo resulta ser una de las mayores fantasías hollywoodescas y de la más clara enajenación mental que solo conduce a la supeditación, reduccionismo y auto descalificación.**

Hemos visto el ejemplo referido a la evaluación en instituciones educativas escolares, el caso de la educación superior. Pero también, sucede en similares criterios y disposiciones, los "procesos" evaluativos de los niveles escolares de básica y media. Veamos ahora un ejemplo en el caso de instituciones (empresas, negocios, etc.) orientados a la producción material.

Parece propio del mundo occidental o al menos de buena cantidad de países que lo conforman, forzar la idea de la articulación entre empresa y universidad, desde una visión determinista y reduccionista de someter a la educación superior a la responsabilidad de ser la entidad que define estereotipos de profesionistas con calidad o sin calidad. Dicho determinismo esconde a trasluz el pensamiento discriminativo, racista

y clasista de la educación debido a que, con semejante responsabilidad, se discriminan todas aquellas universidades que no cumplan con criterio y parámetros harvadmétricos que anteriormente expuse y que menoscaban la autonomía, historia, identidad, proyecto y visión del mundo de cada una de las sociedades en donde se halla la formación superior. Pero además de ello, en este tipo de sociedades, la educación superior parece estar desarticulada del "sistema educativo nacional" y se considera que el sistema termina en educación media. Nada hay más alejado del concepto de sistema que este supuesto teórico. He señalado en aparados anteriores que la evaluación del tipo, nivel, función, pertenencia, etc. de un profesionista no se mide en la universidad, sino en la sociedad en pleno.

La articulación universidad-empresa y estado: una construcción epistémica y holística desde la particularidad territorial

*"Quizás, una de las graves confusiones conceptuales es creer que la universidad debe verse como empresa, confundiendo con ello teoría y práctica, pensamiento concreto con pensamiento complejo. La universidad no debe jugar a ser empresa porque pierde su sentido de identidad. Su pensamiento se reduce al mundo de lo concreto sin comprender que lo concreto debe entenderse como la ascensión de lo abstracto, de lo *holístico*, del pensamiento complejo y sistémico. Si la universidad asume el rol de empresa, su carácter filosófico, teórico, epistemológico, histórico asume más una condición admi-*

*nistrativa practicista que una labor de formación teórica transformada en práctica y ésta última, superada por una nueva teoría en un proceso ascendente". (Pedro Ticas)*

Este trabajo está referido a mi propuesta central de comprender la articulación entre ambas entidades a partir del **Territorio** y, una vez resuelto, conferir a cada una de las entidades (universidad-empresa-estado) la **articulación intrainstitucional** en la que cada una, sin perder su identidad —por el contrario, fortaleciéndola— sea capaz de asimilar la identidad del otro en función del desarrollo y realización de sí misma, es decir, en el objeto desdoblado de su propia identidad holística, epistémica y concreta, todo esto, en función del método que permita establecer una evaluación más objetiva. Todo se halla plenamente vinculado tanto en el plano epistemológico como empírico, condición del conocimiento científico que nos facilita y ofrece la posibilidad de construir ambos conceptos desde una apreciación más holística y concreta a partir de la realidad *in situ*.

**Debo anteponer, que el desarrollo de los conceptos de vinculación, intervinculación, intravinculación, articulación e integración institucional consiste en lograr un proceso ascendente de la cantidad a la calidad. Así pues, la Integración figura como la expresión concatenada, epistémica, holística y a la vez "concreta"<sup>56</sup> del Proceso de Unicidad entre Universidad-Empresa-Estado.**

**Pero en realidad, habría de denominarse "articulación universidad-em-**

<sup>56</sup> Marx, Karl, *Los Grundrisse: elementos fundamentales para la crítica de la economía política. El método de la economía política*. Ed. S. XXI, Mexico.1987. p.24-25

**presa-sociedad", entendiendo esta última, como la configuración concatenada y articulada con el Todo, como la expresión de lo pluriétnico, multicultural, pluricultural, multiétnico y todas las formas históricas y emergentes desde las que se organiza la población divididos en grupos etarios, identitarios, culturales, económicos y otros tantos que han resuelto en andar histórico diacrónico y sincrónico de la población.** Desde esa observancia epistemológica, el respeto a las particularidades y singularidades de la sociedad nos conducen al territorio, el cual, por tanto, constituye la unidad geo-holística de la articulación universidad-empresa-sociedad que hoy abordamos. Sin embargo, por un asunto de ubicación conceptual, me referiré a la noción de "estado" en lugar de "sociedad", dado que resulta más ampliamente conocido.

Desafortunadamente, por la amplitud del tema, por ahora no podremos abordarlo con más detalle, sin embargo, habré de acotar algunas consideraciones generales a cuatro componentes que me parecen sustanciales: **1) Las formas de incorporación de los egresados al mercado laboral, 2) prácticas profesionistas, 3) formas de contribución teórica, metodológica y empírica a la sociedad y 4) todos ellos articulados hacia la transformación *in situ* de la sociedad** que no se explican en un solo y mismo intento, en realidad, constituyen el primer acercamiento a su respectiva configuración, la cual

debe construirse constante y permanentemente con el propósito de lograr mayor profundidad en cada uno de los componentes que indico. Pero también, no basta con la constancia. Requerimos de la visión epistemológica holística, mucho más compleja y disímil. Esa condición le genera la posibilidad de construir conceptos más determinantes.

Sin duda, El Salvador ha pasado por disímiles condiciones económico-educativas que le han significado cambios abruptos. Diseños y modelos<sup>57</sup> educativos ejecutados desde la primera mitad del siglo pasado estuvo orientada a la producción escolar de carácter instruccional-oficios. Se trataba de formar en el dominio de oficios frente a la llegada del "nuevo orden mercantil que necesitaba de fuerza de trabajo especializada en dichas tareas: reparación de productos eléctricos, talleres, sastrería, panadería" (Ticas, 2009)<sup>58</sup>, etc. Ahora, los intereses del comercio internacional han cambiado. La globalización ha generado enormes olas de mercancías de la más amplia variedad y valor. No basta con formar en oficios, se requiere de formar profesionistas en áreas afines a la dinámica que exige el comercio internacional en el orden de lo jurídico, recursos naturales, técnicos, industria, tecnología, transporte, infraestructura, servicios, salud, etc.

Esta nueva condición pone en aprietos al quehacer educativo escolar, especialmente a la educación supe-

**57** Ticas, Pedro, *Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias: el caso salvadoreño. Consideraciones antropológicas*, Ed. Auiprides, El Salvador, Documento No.9, 2013.p.10

**58** Ticas, Pedro, *La educación en EL Salvador: praxis y pensamiento en el siglo XXI*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2009,pp. 56-63, 74-80

rior. Más de 50 años de formar en las mismas profesiones han saturado el mercado, especialmente, tratándose de una sociedad con débil organización de formas productivas diversificadas. Pero eso no es culpa de la sociedad ni sistema educativo nacional. Se trata de las voluntades y disposiciones de algunos organismos y gobiernos internacionales que han condicionado sus préstamos, dadas-donaciones, financiamientos concedidos al país, para que ejecuten algunos programas o proyectos escolares plenamente ajenos a la historia y realidad de la sociedad nacional. Ese hecho, que es histórico, no puede desatenderse. No puede quedar fuera del análisis holístico de la educación escolarizada. Así que cuando nos referimos a la "incorporación de los egresados al mercado laboral", debe comprenderse, ante todo, ¿qué es eso de mercado laboral en una sociedad predominantemente determinada para el consumismo y no para la producción? Ciertamente, si trata de "mercado laboral" el principio básico de dicho concepto implica que la fuerza de trabajo continúa siendo una mercancía en la que su valor dependerá de las condiciones mismas de la Forma Económica existente en la sociedad, es decir, en sociedades-mercado, la fuerza de trabajo adquiere el valor igual o similar al valor de la mercancía y el tiempo de ese valor estará determinado por igual condición del tiempo de circulación de la mercancía.

Si esto fuese así, entonces significaría que la masiva formación de profesionistas habrá de fluctuar tanto como fluctúe el valor de las mercancías y con ello responder a la lógica del sistema, lo que indica que la retórica de

la articulación universidad-empresa-estado no sería más que una expresión dissociativa de las verdaderas responsabilidades de la organización holística de las sociedades.

El otro problema consiste en reducir la articulación universidad-empresa-estado a simples números, esto es, a volumen de profesionistas puestos en el mercado. Ciertamente que los números son importantes en tanto las sociedades se encuentren aptas para su asimilación. En ese caso, la operación aritmética es simple. En tanto halla mayor número de profesionistas en el **mercado laboral, mayor y mejor se entiende la capacidad que tiene esa sociedad para incorporar su masa de profesionistas a un mercado productivo. En cambio, en tanto el número de profesionistas sea mínimo, menor es la capacidad de esa sociedad para incorporar a su desarrollo y progreso la masa de fuerza de trabajo que produce.**

***Pero como he dicho, la relación universidad-empresa-estado no debe observarse reduccionistamente a la cantidad, al número. Esa es una visión positivista mecánica, obsoleta y tristemente anacrónica. La transformación de la Cantidad en Calidad solo se logra mediante la observancia de los números en relación con la calidad que esos datos producen, esto es, que la relación universidad-empresa-estado no está determinada por el número de profesionistas que las universidades ponen en el mercado laboral, sino, fundamentalmente, por las transformaciones cualitativas que esos profesionistas logran en su práctica laboral, social y cultural. Eso es, en***

### **simples términos, la transformación de la Cantidad en Calidad.**

Desde dichas premisas con las cuales conferimos a la relación universidad-empresa-estado una condición sostenible, sustentable, articulada, concatenada y con rumbo histórico conjunto, conviene con absoluta proporción, pensar el desarrollo de una trilogía sistémica nacional de manera que cada una de las tres entidades contribuya a la superación de sí misma y de las demás. En esa lógica, no es muy difícil comprender que la producción de lo material es apenas una de las formas en las que el mundo se produce y que, por tanto, la articulación trilogica no está conferida únicamente al mundo material. Aceptar que la trilogía debe reducirse a la producción material, sería reducirse a la mínima expresión del pensamiento y la razón humana. La trilogía responde también a la formación y construcción de lo humano, de nuevas formas de vida, a desmecanizar las relaciones humanas y convertirlas en la preservación de la especie, no por su carácter biológico sino, fundamentalmente, por su carácter social, humano y en éste último, su estado de la conciencia.

Por su parte, los subsiguientes componentes referidos a las **prácticas profesionistas, las formas de contribución teórica, metodológica y empírica a la sociedad y la articulación hacia la transformación in situ de la sociedad** que anteriormente indicamos –los cuales abordaremos con más detalle en otra oportunidad–, requieren al menos por ahora, una acotación sustancial: su unicidad

sistémica depende del estado económico, educativo, tecnológico, productivo e histórico en el que se halle la sociedad en donde se realizan. Dicho estado o condición de la sociedad debe corresponder a la unicidad simétrica entre población, estado político y empresa. Ninguna de las tres actúa o sobrevive sin la otra. Esa condición de interdependencia debe transformarse en Intradependencia, es decir, desde sus propias identidades articulando el Todo.

Si este principio no se realiza, muy difícilmente puede ni siquiera asociarse la condición empresarial, universitaria y estatal al desarrollo y progreso de la sociedad. **En materia empresarial, todas ellas se hallan articuladas por el mismo sistema. Ninguna escapa de la otra, no puede ser independiente. Tratase de empresas productoras, distribuidoras, servicios, comercio, mercantiles, etc. Las universidades no solo están puestas al servicio de las empresas. Su carácter ontológico, humano, va más allá de las variabilidades económicas. Se forma en ellas una cultura, conducta, comportamiento de lo social, de lo humano. El estado no es un administrador. Su participación en la unicidad sistémica consiste en la organización de las simetrías entre las entidades. Debe adquirir un compromiso y por tanto, adquiere in situ, un proyecto humano.**

Hasta hoy, conocemos de la propuesta mercantil de esa trilogía desde las ideas de Etzkowitz, Gulbrandsen y Levitt<sup>59</sup> que entienden a la **Universidad** como la empresa fundadora mediante instalaciones de incuba-

**59** *La triple hélice: universidad, industria y gobierno Implicaciones para las políticas y la evaluación*, Instituto de Ciencias Políticas, SISTER, Estocolmo, 2002.



ción-, **la Empresa** –como la entidad educadora a través de universidades empresariales y el **Estado**– como el capitalista de riesgo por medio de la investigación y la innovación en pequeñas empresas. Esto sucede bajo el supuesto teórico de pensar que cada una de ellas influencia a la otra adquiriendo un mismo ritmo y destino.

Ciertamente, al respecto de los intereses mercantiles, dicha noción no parece descabellada; por el contrario, se ajusta al modelo de sociedad en la que funciona. Pero es, sin duda alguna, el modelo de sociedad lo que **determina y garantiza su funcionamiento**, es decir, que en sociedades diseñadas y organizadas en todas las esferas de su vida cultural, histórica, social, educativa, industrial y tecnológica el cumplimiento de la función mercantil de la trilogía no es un proyecto, sino, uno de sus principales componentes. Por demás está decir, que en sociedades que no poseen esas características, la articulación universidad-empresa-estado no deja de ser más que una retórica mal copiada, eventual, circunstancial y efímera, particularmente en sociedades en donde predominan relaciones sociales feudales o pseudindustriales y tecnológicas.

Pero el asunto de lo industrial no es sinónimo de lo tecnológico, ni siquiera requieren de coexistencias simétricas o simultáneas. La industria está determinada por procesos propios de la historia de cada país desde la revolución industrial hasta la Segunda Posguerra Mundial. La industria requiere de indicadores y recursos naturales y humanos particulares. **Un país vale en el mercado**

**internacional, lo que vale el recurso humano o natural que posee.** Esa es la regla del capital. Se circunscribe a ella porque eso le garantiza su propia reproducción.

El caso de la tecnología es distinto. La tecnología demanda procesos diferenciados desde una distribución internacional del trabajo y la producción bajo leyes distintas, incluyendo en ellas, aquellas sociedades destinadas únicamente para el consumo o la manufactura a baja escala, sin poder de intercambio sobre el valor de su trabajo y el volumen de lo que produce ese trabajo. Así pues, las sociedades tecnológicas no son aquellas en donde se producen los bienes materiales tecnológicos o en donde se hace uso de esos bienes. Las sociedades tecnológicas implican una forma y modo de vida. Implica la organización del mundo social en función del control que la población tenga sobre esa tecnología, dado que, esa tecnología, no requiere ni está circunscrita al tipo industrial. Tecnología desarrollaron las sociedades primitivas con el uso de la piedra, el desarrollo de la caza, la pesca, etc., por tanto, también se desarrolla tecnología cuando las sociedades, aún en las peores condiciones de su existencia, inventan, crean, innovan su vida mediante el uso, elaboración o producción de todos los instrumentos materiales o intelectuales que hacen posible su sobrevivencia, su existencia.

Desde esta premisa, expuestos ambos conceptos, la articulación de las entidades en cuestión no se supedita a procesos industriales tecnológicos regidos por el mundo industrial inter-

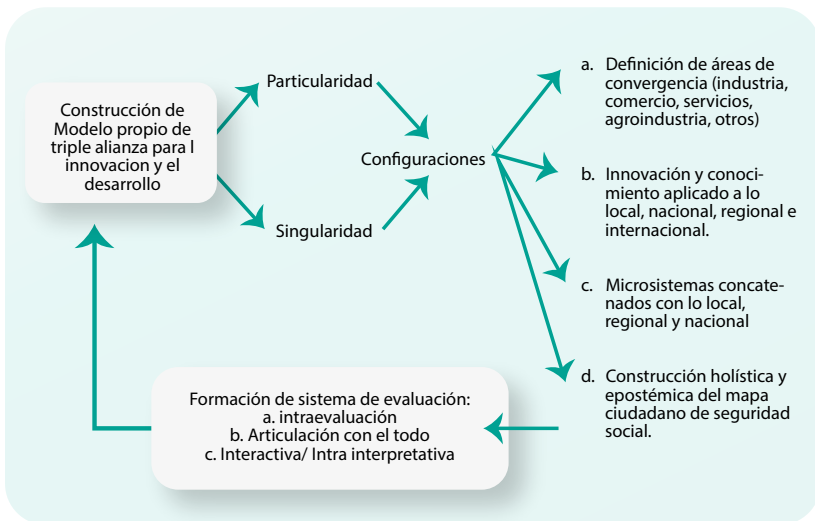
nacional, por el contrario, debe otorgarse a lo propio su plena valoración y en consecuencia, la formulación de diseños propios de articulación que permitan el crecimiento, desarrollo, progreso y avance de la sociedad en función de una cosmovisión propia. Así las cosas, si tomásemos como única referencia el concepto de desarrollo tecnológico desde los estándares e indicadores del mundo industrializado, los pueblos históricamente pobres y dependientes estarían condenados a la esclavitud eterna, la dependencia y sobre todo, a convertirse en la enorme bodega de almacenamiento de productos industriales, tecnológicos, alimenticios

y de cualquier otro tipo que los países industrializados generan y, por tanto, destinados a ser siempre el basurero de desperdicios, sobrantes y productos de manufactura defectuosa.

Contrariamente, la articulación universidad-empresa-estado debe observarse y analizarse desde los recursos humanos, naturales y materiales propios. Precisamente, en virtud de lo propio habré de proponer un proceso de intervención tanto teórico como práctico. Se refiere a la **Observancia y construcción de la articulación universidad-empresa y estado desde el territorio.**

El proceso se explicita en el siguiente diagrama:

### Articulación Universidad-Empresa- Estado desde el territorio



El territorio, surge como punto de partida y no como resultado de la articulación universidad-empresa-sociedad. "El territorio era la base, el fundamento del Estado-Nación que, al mismo tiempo, lo moldeaba<sup>60</sup>. 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<sup>61</sup>. A esta articulación le denomino **Triple Alianza** con el objetivo de comprender que las alianzas tácticas o estratégicas se hallan determinadas y definidas por un sistema de inter e intravínculos de carácter eventual o permanente. Esto otorga a la alianza, la posibilidad de encontrar identitariamente uno de sus principales elementos: su función e intervínculo con el Todo. Pero también, cada territorio le confiere a dicha alianza sus respectivas particularidades, es decir, el producto de ésta, resulta de lo que cada territorio demanda diacrónica y sincrónicamente de acuerdo a las necesidades, configuración poblacional (cultural, social, educativa, familiar, institucional, así como a recursos humanos, recursos naturales y materiales que se hallen en cada espacio geográfico).

Una vez consideradas dichas condiciones, se derivan **particularidades y singularidades**. Ambos elementos deben ser constitutivos tanto de la triple alianza como del territorio en el que se articulan. Así pues, las particularidades y singularidades territoriales ofrecen mayores posibilidades

de efectividad, eficiencia, desarrollo y progreso sobre la acción de la alianza en el territorio. Comprendidas y realizadas esas particularidades, el territorio se **Configura** de distinta manera y, por tanto, la triple alianza debe Configurarse en el mismo sentido y propósito del territorio. Dicha Configuración se logra mediante la observancia y ejecución de distintos elementos (a, b, c, d, expuestos en el diagrama), los cuales, entre otras cosas, se construyen no desde la visión de la universidad y empresa hacia a la sociedad, sino, fundamentalmente, desde la articulación *in situ* e interactiva de las tres. Eso garantiza que los intereses de la sociedad puedan realizarse en la formación de los individuos para que, una vez formados, encuentren un espacio en la misma sociedad.

La idea que la universidad debe trabajar para los intereses de la empresa y que el estado (gobierno) debe ser capital de riesgo, solo puede ser comprendida desde la premisa que supone que el gobierno, no se halla plenamente vinculado a la sociedad y por tanto, menos aún, a los intereses de esa sociedad en su propio desarrollo y formación. La universidad y la empresa constituyen uno de los componentes de articulación, por ello, como hemos señalado, la triple alianza solo encuentra sentido en tanto encuentre su Unicidad Sistémica, fuera de ésta, la contraposición, contradicción o su desarticulación será una constante ruptura.

**60** [www.sister.nu](http://www.sister.nu). Traducción de Carlos María de Allende, septiembre de 2009-ANUIES. Versión original en inglés

**61** Santos M. Citado en Llanos Hernández, Luis, *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*, Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo Estado de México, 2010

Realizada dicha articulación sistémica desde los componentes (a, b, c, d) señalados en el diagrama, el sentido de la evaluación adquiere un proceso metodológico distinto. Ya no se trata de evaluar administrativa y operativamente las entidades de manera desarticulada e independiente, por el contrario, lo que llamo "formación de sistema de evaluación" se convierte precisamente en una metodología de evaluación que parte del principio de lo "intra" para conectar con lo "inter". Solo mirando hacia adentro puede evaluarse lo que articula con lo otro, lo "inter". Dicho de otra manera, un Sistema de Evaluación va más allá de "resultados", comprende la observancia constante sobre todo el proceso, desde su inicio hasta su transformación. El sistema que propongo sitúa a cada una de las condiciones en el lugar que le pertenece y, por tanto, el **Todo** se concatena. Para ello, es necesario encontrar la Ruptura Epistemológica que hace posible la existencia de lo que denomino **Configuraciones** (ver diagrama anterior) con el propósito de establecer que son esas **Configuraciones** las que determinan las **Particularidades y Singularidades** a las que nos referimos anteriormente.

En última instancia pues, las Configuraciones (a, b, c, d) señaladas en el diagrama, dejan de ser una abstracción y se concretizan mediante el logro de su unicidad sistémica, holística desde el Territorio. Es, lo que acontece en el territorio lo que provee la articulación universidad-empresa-estado. Son esas particularidades y singularidades históricas, poblacionales, culturales, sociales y naturales, las que le otorgan a la trilogía una condición estable, propia, nacional.

La articulación de las tres entidades no debe medirse únicamente en términos de la formación técnica, tecnológica, informática. Eso, como hemos dicho, responde a los intereses de algunos organismos económicos internacionales, los cuales, históricamente, no han podido demostrar la pertinencia de sus políticas en países pobres, dependientes y educativamente rezagados. Si eso fuese suficiente, eficiente y eficaz, éste, no sería tema del siglo XXI. Así pues, no debe mezclarse ni confundirse progreso con desarrollo. En lo primero va el utilitarismo mecánico de las ciencias tecnológicas, naturales, fácticas, aplicadas, etc. En lo segundo va lo que hace al ser humano, su razón social y natural.

He tratado con estos dos últimos apartados referidos a los aspectos teóricos, metodológicos y empíricos de la producción académica y la producción material, ejemplificar la imperativa necesidad primaria de establecer las definiciones, conceptualizaciones y construcciones teóricas y empíricas previas a cualquier diseño evaluativo. La seguridad que el Método de la Observancia Epistémica consiste en tomar la Categoría como punto de partida y llegada de la evaluación con el propósito de garantizar la pertinencia, particularidades y singularidades del Objeto en cuestión. No se trata entonces de copiar modelos, diseños, figuras, estructuras, esquemas, etc., de realidades totalmente ajenas a las propias. La competencia, competitividad y la calidad se construyen desde lo propio. Hasta la fecha, Latinoamérica lleva más de 528 años tratando de copiar del mundo occidental y de los autoproclamados países de primer

mundo sus modelos económicos, políticos, sociales, culturales, educativos, de salud, arquitectónicos, etc., y

todo indica que ese mundo es un tren que nunca podrán alcanzar.

#### **D. Yo con Otro docente de la misma asignatura, que imparte en el mismo nivel escolar en el mismo centro escolar**

Expuestas las formas que adquiere el sistema de Unicidad Categorial, pasemos ahora al siguiente proceso de ascensión en el cual, una vez articulada la relación del Yo con mi programa de asignatura, estamos en condición de ascender a la articulación del Yo con el Otro.

Para exponer las formas en las que se genera dicha articulación entre ambos, requerimos que el Otro, tenga dos condiciones básicas. Primero, que enseñe la misma asignatura, Segundo, que enseñe en el mismo nivel y Tercero, que enseñe en la misma institución escolar. Esto garantiza tanto la articulación entre ambos, como la articulación del intrasistema institucional con el sistema holístico nacional.

Pero, una de las preguntas seguramente consiste en saber ¿por qué y para qué debe articularse un docente con otro?

Encontramos en este enunciado tres partes sustanciales. Primera, se trata que una vez articulado el programa de asignatura, el docente se encuentra en posibilidad de convenir, dialogar y establecer acuerdos con otro docente que imparte esa misma asignatura. Estos acuerdos giran en torno de ofrecer al estudiante el dominio de categorías y conceptos que posibiliten el dominio pleno de los contenidos y objetivos establecidos

en cada asignatura. A través de este método, ambos docentes construyen la unicidad del discurso, aunque esto implique, desde luego, las particularidades y singularidades en las que ese discurso se construye desde cada docente. Cuenta pues, que ambos docentes logren unicidad en el trato epistemológico, teórico y práctico de las categorías de sus asignaturas para que, con ello, el estudiante sea capaz de llevarlo a la práctica y aplicarlo a cualquier forma de realidad que se le presente.

La segunda parte del enunciado del apartado, está referida a que la articulación de ese Yo con el Otro se halle correspondida tanto en la asignatura como en el nivel que esa asignatura se imparte. Esto, que posiblemente pareciera no tener ninguna importancia, realmente resulta ser todo lo contrario. La coordinación sobre la enseñanza de conceptos y categorías entre docentes que imparten la misma asignatura implica también la calendarización conjunta para la enseñanza de los mismos. Pero, ¿por qué es importante la calendarización?, pues bien, el calendario indica, entre otras cosas, que el sistema se asegura que todos los estudiantes que cursen cada nivel escolar tendrán, en términos generales, el dominio sobre categorías comunes que le garanticen subsecuentemente, el mejor de los accesos y saberes al nivel escolar inmediato superior. Con

ello, el lenguaje adquiere carácter universal y, por tanto, el desarrollo del mismo sistema educativo nacional. Pero también significa mejor interrelación académica entre los estudiantes. Les provee la posibilidad de intercambiar saberes, discusiones, debates y ampliar con ello su conocimiento holístico.

La tercera parte está referida a la articulación entre dos docentes que laboran en el mismo centro educativo. Este es el inicio de las diversas formas de interrelación docente entre los diferentes niveles educativos desde educación inicial hasta educación superior. El sistema educativo nacional no acaba en educación media, en realidad, su realización como sistema escolar se haya resuelto y expuesto en la misma sociedad. En tanto la sociedad avanza, progresa y se desarrolla, implica que el sistema educativo funciona y responde a las necesidades de su población. En tanto la sociedad no avanza, implica que su sistema educativo requiere de transformaciones sustanciales que le posibiliten su propia realización. Resulta pues que el punto de partida se halla en cada institución escolar. Muy difícilmente puede resolverse el asunto de la evaluación académica (pruebas, exámenes, etc.) si se halla pendiente la articulación escolar interna, sobre todo en el plano académico.

Ya he indicado anteriormente que la articulación de un docente con otro debe hacerse sobre la base del mismo programa de asignatura. Las categorías en ambos programas son las mismas, lo que hace la diferencia tiene que ver con metodologías de enseñanza, técnicas, formas, figuras,

lenguaje y otros tantos que le son propios a cada docente. La experiencia y saber de cada uno cuenta en ello, de manera que podrá cada docente exponer, explicar, y configurar cada categoría de acuerdo a su propia historia escolar, pero la construcción de la categoría (objeto) habrá de ser compartida porque eso garantiza la comprensión, dominio, aplicación y verificación de la categoría con la realidad, esa realidad a la que se halla sujeto cada estudiante perteneciente a la misma institución.

Es probable que en buena parte de instituciones educativas lo administrativo se halle resuelto por disposición; empero, eso no resuelve lo académico. No puede establecerse un intrasistema escolar de unicidad categorial y académico, si los docentes no se hallan articulados. Es imperativo romper con los vicios de la cultura escolar del pequeño feudo, de la pequeña propiedad que puede representar para un docente un salón de clases, sus estudiantes o sus asignaturas. La construcción del sistema educativo nacional deriva de la construcción de los intrasistemas educativos locales, institucionales. Cada institución escolar refleja una cultura escolar propia, así pues, aunque el sometimiento al que han estado sujetas las instituciones escolares en función de lo cuantitativo-estadístico prevalezca hasta hoy, en realidad será la construcción del mundo académico lo que generara el paso de la **Información** a la **Formación** en los salones de clases. Esto, sin duda alguna, derivará en mejores niveles de calidad educativa a partir de lo propio, de lo pertinente para la misma sociedad.

No es pues, la articulación del Yo con el Otro, una tarea o mecanismo de vinculación. En realidad, responde a la imperativa necesidad de transformar la educación desde adentro, desde los elementos *Emic* en función de lo *Etic* y viceversa. Esa espiral de transformación infinita responde con más acierto a las necesidades cambiantes de la sociedad individual, familiar, comunitaria, local y nacional. No es un asunto de estrategia, es un asunto de identidad, de construcción de lo propio.

Esta articulación intrasistema garantiza sustancialmente el rendimiento escolar más allá de la obtención de buenas calificaciones en pruebas, exámenes, concursos, etc., lo cual, desde luego es importante, sino más bien, la construcción de modelos educativos propios que garantizan que estudiantes, familia y comunidad vean sus intereses representados en la escuela, es, en esencia, la construcción de una misma identidad educativa, cultural, social, epistémica.

En definitiva, la articulación entre el Yo y el Otro no solo implica ponerse de acuerdo y organizar el cronograma de categorías de estudio, también se halla sujeto a los elementos holísticos de esa organización derivados de categorías que simultáneamente irrumpen en el quehacer cotidiano en el salón de clases. Por ejemplo, la articulación con Otro docente exige considerar el siguiente año, la puesta en marcha de esta articulación. Cada docente podrá trabajar el mismo nivel, pero con población totalmente diferente y, por tanto, la enseñanza y las formas de aprendizaje que se generarán en esa nueva población serán totalmente distintos cada año. Esta situación se resuelve mediante dos procesos. Primero, las consideraciones en el orden de lo educativo cultural que cada estudiante adquiere durante su estancia en la institución y segundo, mediante una segunda articulación que el docente debe hacer con Otro docente que enseñe su misma asignatura, en el mismo centro escolar pero que la imparta en el siguiente nivel escolar.

### **E. Yo con otro docente que imparte en el mismo nivel escolar en otro centro educativo**

En la misma lógica que los niveles anteriores, el docente articular con otro docente que imparte la misma asignatura, pero en otro centro escolar. Esto permite universalizar las categorías de los objetos que se construyen en cualquier campo de conocimiento. Pero también incorporan gigantescas masas de intercambio sobre la construcción de esos

objetos (categorías) que responden precisamente a la diversidad y multiplicidad de realidades territoriales, poblacionales, históricas, políticas, económicas, familiares, comunitarias.

sin duda dicha articulación permite, además de la universalidad de las categorías, la funcionalidad del sis-

tema educativo en áreas territoriales, educativas, socioeconómicas y poblacionales con mayor nivel de unidad y unicidad teórica, indistintamente de las particularidades y singularidades pertinentes. Los estudiantes pueden sin menoscabo de su aprendizaje, realizar cualquier desplazamiento o movilidad a cualquiera de los centros educativos que se hallen en el territorio muy cercanos al de su residen-

cia. De la misma manera, permite a docentes el mismo desplazamiento o movilidad. Cuando el ejercicio escolar se desarrolla de forma sistémica, existe la plena seguridad y confianza que lo que se aprende y enseña en una institución educativa sucede en todas y, por tanto, la enseñanza y aprendizaje adquieren un valor sistémico de la totalidad.

## **F. Yo con Otro docente de la misma asignatura que imparte en el siguiente nivel escolar en el mismo centro escolar**

Anticipé en el apartado anterior que la construcción de la articulación no es mecánica. No basta con organizar y coincidir en un calendario temático común sobre el estudio de las categorías esenciales, debe el proceso, incorporar simultáneamente los demás aspectos de orden holístico por tratarse de poblaciones de estudiantes totalmente diferentes cada año lectivo.

En esa línea, un docente que atiende cualquier nivel escolar de secundaria o bachillerato, cada año enfrenta nueva población en su salón de clases, incluso, no importa si se trata de un docente que imparta clases en todos los niveles de secundaria o bachillerato. El estudiante que recibe en 7º grado no será el mismo que reciba en 8º grado, aunque se trate de la misma persona, el grupo etario, visión del mundo, perspectiva o proyecto de vida cambia año con año o incluso, de un momento a otro. Un niño de 7º grado tendrá distintos intereses en su vida el siguiente año, uno de 8º hará lo mismo cuando llegue a 9º y éste, tendrá totalmente un

proyecto y concepción del mundo y de la vida cuando entre a bachillerato, cronológicamente, no es el mismo individuo.

Estos elementos holísticos también deben ser parte de la articulación entre docentes. Así que, para lograrlo de la mejor manera, resulta imperativo que en cuanto a la articulación entre el Yo con Otro docente que imparta la misma asignatura en el siguiente nivel educativo habremos de establecer dos premisas indispensables:

la articulación del sistema de unicidad categorial y la sinopsis categorial debe estar plenamente dominada por ambos docentes, tanto de la que pertenece al nivel que imparte como a la que el otro docente enseña en el nivel anterior o superior el docente debe asegurar que el estudiante encuentre en las categorías, el estudio de las mismas de manera sistémica, cronológica y epistémicamente enseñadas

¿Por qué es importante el cumplimiento de dichas premisas?



La primera está referida a garantizar que el estudiante domine con más profundidad cada categoría según su nivel escolar. Los programas de asignatura se elaboran de manera sistemática. Primaria, Secundaria, Bachillerato y Educación Superior comprenden un sistema de ascensión del conocimiento que, según el nivel, las categorías de estudio adquieren mayor profundidad en su explicación y comprensión. Todos cursan las asignaturas básicas (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje) independientemente del enunciado con el que se conozcan en cada país. Estas asignaturas se sostienen hasta el nivel medio (bachillerato) y, además, en muchas las carreras universitarias, también aparecen como asignaturas obligatorias en casi la totalidad de las especialidades. La lógica de esto es simple. El sistema educativo para que exista, debe constituirse en un sistema de ascensión del conocimiento. Por ello, cuando medimos la efectividad, nivel, funcionalidad o pertinencia del sistema educativo nacional debemos hacerlo en la sociedad, es allí, en la sociedad, en donde puede verse realizado el sistema a través del tipo y nivel de profesionalistas que el sistema produce. Una evaluación del sistema educativo previo, solo indicaría un obstáculo epistemológico a la usanza positivista de la desarticulación entre el pensamiento concreto y pensamiento abstracto.

Dada la importancia de constituir el sistema, lo sistémico es imperativo, indispensable, insustituible, imostergable. Corresponde entonces a docentes la tarea de la realización sistémica del conocimiento, contrariamente a ello, el sistema no existe.

En consecuencia, la segunda premisa que enuncio está referida a cumplir con ese cometido. El docente asume la responsabilidad de lograr que el estudiante encuentre en el estudio de nuevas categorías, una nueva forma holística de dominio teórico en ellas y, en el caso de aquellas que ha estudiado previamente, la necesidad ontológica de profundizar en ellas.

Como he dicho, las categorías de estudio en cada uno de los temas que constituyen el programa de asignatura se profundizan de manera ascendente en el sistema educativo. Desde los primeros años de estudio, conceptos, categorías y términos se hallan vinculados y subsecuentemente organizados durante toda la formación escolar. Las primeras nociones de una categoría recibidas en preescolar o primaria están plenamente conectadas con el último año de estudio de una carrera universitaria, indistintamente de la especialidad. Esto, como sabemos, se circunscribe al mundo de la universalidad de las categorías. Pero también he expuesto que la universalidad no está referida a que dichos conceptos o categorías sean conocidos en el mundo, esa es una tarea del lenguaje universal, de la organización técnica de los conceptos y categorías que todo el mundo necesita conocer para articular un lenguaje común. Por ejemplo, los conceptos de economía (mercado, venta, precio, compra, intercambio, valor, etc.) constituyen la misma definición para todas las sociedades, eso permite la comunicación general y la representación del concepto igual para todos. Pero, aunque el concepto tenga la misma definición para todos, el significado, uso y forma de realización es distinta en cada sociedad. No

es lo mismo el sentido de comercio, venta, valor, precio, intercambio en una sociedad occidental que en una sociedad oriental. No es el mismo significado el concepto de mercado en una comunidad indígena, campesina, que en una sociedad urbana, industrial, agrícola. Vemos pues que la universalidad no está referida a la definición común de una categoría, sino, fundamentalmente a la construcción concreta y holística que de ella se haga en cada sociedad. La universalidad se halla conformada por su condición ontológica, epistémica y empírica en tanto es funcional, dinámica, pertinente y ontológicamente constitutiva de la población que la realiza.

La articulación del Yo con el Otro, también implica en virtud de lo holístico, incluir diversos elementos de orden predominantemente cultural.

Y es que no se trata únicamente de una articulación mecánica, automática. Además de la articulación **Con** el Otro, también debe articularse el Yo con el **De** lo Otro, es decir, con los elementos **emic** del Otro, esos elementos que le son propios, que refieren procesos identitarios más complejos de una cultura asimilada tanto del Yo como **Del** Otro. Media entonces en la relación del Yo con el Otro, una serie de configuraciones que no resuelven por la norma, por autoridad, por poder, sino por procesos identitarios entre los sujetos que convienen en configurar un mismo cometido epistémico, la construcción conjunta del objeto en razón de su realización pertinente, apropiada con la realidad, con la transformación de una realidad caótica que recurre a la Unidad en su intervención epistémica.

### **G. Yo con Otro docente de la misma asignatura que imparte en el siguiente nivel escolar en otro centro educativo**

Ciertamente, la tarea de organización del Yo con Otro docente del siguiente nivel educativo no es fácil. En ella se encuentran diversas y múltiples formas, culturas, acumulaciones históricas de las prácticas docentes, pedagógicas y educativas en cada docente, en cada institución en la que labora, en cada cultura poblacional territorial en la que ejerce su profesión.

Posiblemente la articulación entre docentes que laboran en la misma institución se produzca con mayor facilidad debido a que ambos se hayan sujetos a normativas comunes, a disposiciones administrativas y aca-

démicas que rigen para la totalidad de los docentes, aunque desde luego siempre habrá una que otra dificultad entre algunos docentes por conflictos personales, controversias o falta de comunicación, pero en términos generales, la posibilidad de llevar a cabo la articulación entre docentes es mucho más factible en la misma institución.

Pero, ¿Qué sucede cuando se trata de articular programas de asignatura y las categorías de cada uno de los Temas entre docentes que laboran en distintas instituciones? He mencionado anteriormente algunas de las dificultades relativas a las acumula-

ciones pedagógicas, didácticas, metodológicas, teóricas y prácticas que cada docente desarrolla durante todo el ejercicio de su profesión. Cada uno de ellos es pues, una entidad e identidad educativa. Precisamente, son esas entidades e identidades las que hacen la diferencia entre cada docente y, particularmente, entre docentes que laboran en territorios diferentes y aun en aquellos que comparten territorios, pero en distintas instituciones.

Empero de cualquier condición adversa, la articulación entre estos

docentes es imperativa. Su articulación les provee la posibilidad de universalizar el lenguaje comunitario, local, municipal y nacional. Con ello, la población dominará los elementos teórico-prácticos necesarios para la producción intelectual y material que requiere su localidad. El conocimiento pues, se reproduce de manera inmediata hacia el desarrollo de su localidad y, en consecuencia, a la modificación de sus condiciones de vida y acceso a mejores niveles de trabajo y condición humana.

# CAPITULO

## 3

### El Método en la enseñanza y aprendizaje escolar virtual: la construcción de la Cultura Autodidacta

La construcción y asimilación de la Cultura Autodidacta es objetiva, holística, epistémica pero también Subjetiva. Se halla en la conducta, comportamiento social y axiológico de los individuos. Lo autodidacta no es

lo que se aprende y cómo se aprende, sino lo que se quiere Ser, es, en esencia, un estado ontológico de la subjetividad transformada en objetividad a través del proyecto de vida de cada individuo (PT, 2020)

#### Breve recorrido por la historia de la enseñanza y aprendizaje virtual

En el apartado anterior he señalado de manera sucinta que la enseñanza y aprendizaje no dependen del estado de la modalidad presencial y semipresencial, sino fundamentalmente del método. Y es que la razón de la modalidad depende de la condición cultural, social, económica, territorial del sujeto que enseña y el que aprende y, particularmente, de las múltiples formas en las que la cultura escolar y no escolariza se construye.

Desde esa perspectiva de encontrar en lo presencial y semipresencial la configuración de disimiles elementos identitarios construidos por diversas estructuras sociales, históricas, culturales, territoriales, también surgen otras modalidades que se incorporan a la tarea de enseñar y aprender, entre ellas, la enseñanza y aprendizaje virtual. Pero, ¿qué significa lo virtual, es decir, refiere una condición imaginaria, hipotética, irreal o surreal, subjetiva o producto de los sentidos?, ¿o

**lo virtual constituye una expresión de la realización de un ritual entre la ansiedad en el comportamiento, o por el contrario, media entre la realidad y el imaginario?**

Sin duda lo virtual puede comprenderse en todas las formas anteriores y, más aun, en relación con otras variedades que escapan a la conciencia de los individuos. Si esto fuese así, habré de proponer que **lo virtual se realiza en cada sujeto, en cada grupo humano, cada cultura, en cada realidad territorial en la cual su población busca satisfacer sus propias necesidades de acuerdo a sus propias realidades, de acuerdo a su propia historia. Así pues, lo virtual se convierte en un instrumento que desarrolla sus propias codificaciones lingüísticas, simbólicas, mismas que alcanzan su mayor realización cuando son asimiladas en el pensamiento abstracto y concreto de los sujetos.**

Comencemos por el principio, por un breve y muy sucinto recorrido sobre la historia del concepto que hoy conocemos como "virtual" pero que tiene su antesala en diversas formas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas desde el siglo XIX:

### 1) La enseñanza por correspondencia

"[...] Este tipo de educación nace a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, tras el desarrollo de la imprenta y el servicio postal. Algunos programas de formación proponían un texto escrito (manuscrito algunas veces) que se enviaban por correo a los estudiantes pretendiendo así, reproducir una clase presencial normal de manera escrita. Pronto se dieron cuenta de que este tipo de aprendizaje era bastante difícil porque no iba acompañado de guías de ayuda al estudiante, ni contaba con ejercicios, evaluaciones, etc. La relación del estudiante con su centro de estudios era demasiado básica y, por ello, se empezó a repensar la figura del profesor más hacia una idea de orientador que podía dar respuestas por correo a las dudas de los estudiantes, además de corregir las evaluaciones y devolver los trabajos realizados corregidos. El contacto entre el estudiante y el profesor quedaba de esta forma establecido, aunque no fuera de manera presencial. En Inglaterra, en el año 1840, Isaac Pitman creó un sistema de taquigrafía que permitía el intercambio de información con tarjetas para los estudiantes. Este hecho se puede considerar como un inicio de la comunicación bidireccional dentro de la educación a distan-

cia. Por el 1830, con el nacimiento del telégrafo y más adelante, en 1876, con la invención del teléfono, se empieza a utilizar la comunicación a distancia de manera verbal. Ya en 1856, el profesor francés Charles Toussaint y el alemán Gustav Langenscheidt, impartieron por primera vez sus clases de lengua extranjera por correspondencia y fundaron el primer instituto de este tipo de todo el mundo. El teletipo, creado en 1910, permite también el envío de mensajes escritos a distancia por medio de códigos y ya en 1923, nace la televisión que unos años más tarde, empieza a hacer emisiones regulares. Esta etapa fue sin duda, la más larga de todas. A continuación, nuevas tecnologías promueven formas más modernas y eficaces de aprendizaje a distancia.

### 2) La educación multimedia

A finales de los años sesenta se creó la Open University Británica y se toma esta fecha como referencia de la educación a distancia con elementos multimedia. La radio y la televisión ya estaban presentes en la gran mayoría de hogares en Europa creando así un ambiente proclive al uso de los nuevos medios para la educación. El texto escrito, base fundamental del aprendizaje desde siempre, se empezó a apoyar en recursos de tipo audiovisual como los cassettes, las diapositivas, los videocassettes. El teléfono era usado ya para que el tutor o profesor se pudiera comunicar con los alumnos, etc. En esta segunda etapa ya queda roto el concepto tradicional de clase, porque las posibilidades de interacción sin asistir a un aula se multipli-

can notablemente gracias al diseño y producción de materiales didácticos que cada vez mejora más y más. La interacción entre alumnos queda en segundo plano.

### 3) La educación a distancia de nuestros días

Si bien en los últimos años la educación a distancia también ha cambiado, se puede decir que la etapa de la enseñanza telemática es también la actual. Esta tercera generación de educación a distancia tuvo inicio en los años 80 con la evolución de la informática y los programas flexibles de enseñanza asistida con ordenador. Un momento posterior es aquel en el que se inicia a trabajar por medio de campus virtuales, algo que en un primer momento no existía.

Si bien todos estos avances no se pueden datar con exactitud, es cierto que, en la actualidad, todas pueden darse, aunque está comprobado que la educación telemática que hace uso de todas las herramientas tecnológicas que la modernidad pone a nuestra disposición, es la más eficaz para los estudiantes.

### La universidad a distancia

Los sistemas universitarios a distancia que ahora son tan comunes tienen origen en los años 60 en Estados Unidos y en la década de los 70 llegaron a Inglaterra y por ende, a Europa. Fue a partir de la creación de los movimientos de extensión universitaria que se dio inicio a la educación a distancia en niveles universitarios. Se hizo más predominante la idea de que se pueden impartir clases también a

aquellos estudiantes que no tengan facilidad para acudir a las aulas, por lo que empezó a existir un grupo cada vez mayor de estudiantes libres que se registraban en la Universidad, pero estudiaban de manera independiente para luego rendir exámenes en la misma Universidad. Este sistema fue adoptado por la Universidad de Londres, aunque la enseñanza que impartía era dada por instituciones ajenas, autorizadas por ellas, pero de manera autónoma, aunque luego los estudiantes debían dar examen en la misma sede de la universidad. En España, en el año 1962 se inicia la etapa del Bachillerato radiofónico y en el 1968, este se convierte en el Instituto Nacional de Enseñanza Media a Distancia [...] <sup>62</sup>.

### Cronología histórica de la educación virtual

“[...] En las últimas 2 décadas, la Educación Virtual ha tomado un gran auge gracias a la Internet, a tal punto que ya es totalmente normal tener amigos, conocidos, familiares o incluso nosotros mismos, tomando clases en universidades, escuelas o instituciones de otros países; sin embargo, para haber llegado a los avances que tenemos hoy en día en la Educación Virtual (E-learning), fue necesario experimentar, equivocarse y en general vivenciar diversas etapas, las cuales se relacionan a continuación.

1924 ' Primer dispositivo relacionado con la educación, el pressey testing machine. 1954 ' BF Skinner crea la primera máquina para enseñar. 1965 ' La universidad de Wisconsin inicia cursos basados en comunicación

<sup>62</sup> En: <https://www.apel.es/evolucion-de-la-educacion-a-distancia/>

telefónica. 1968 ' La universidad de Stanford crea la Stanford Televisión Network.

1969 ' El gobierno de Estados Unidos crea ARPANET (inicios de la internet). 1975 ' La universidad de Mid –América junto con nueve universidades más, producen y entregan cursos a través de video. 1976 ' La universidad de Phoenix, primera universidad en estados unidos ofreciendo cursos en línea.

1980 ' Nace el concepto campus virtual. 1980 ' Primera LMS (Learning Management System). 1989 ' CD-ROM como medio de instrucción. 1995 ' CALCampus.com primer escuela 100% virtual.

1996 ' Nace el concepto e - learning. 1997 ' La california virtual University crea un consorcio de universidades california que ofrecen más de 1.000

cursos en línea. 1997 ' Flash 1.0 y Blackboard. 2000 ' Nace el concepto de B - learning.

2000 ' Nace SCORM 1.0 2002 ' The open Course Ware Project, un recurso gratis vía online, inicialmente con 500 cursos y con material de MIT. 2002 ' MOODLE 2006 ' Nace el concepto M-LEARNING

2009 ' más de 55 millones de estudiantes han recibido clase en línea. 2012 ' El 96% de universidades tradicionales ofrecen cursos en línea, el 76% de educadores consideran que las redes son métodos pedagógicos. 2013 ' Auge a nivel mundial de las MOOC (Masive open online Courses) [...] <sup>63</sup>.

**“[...] Algunos términos utilizados en el campo del aprendizaje y la enseñanza por medio de computadoras y redes [...]” <sup>64</sup>**

Énfasis	Términos representativos	Contextos en lo que se utilizan	Observaciones
<b>Énfasis en lo tecnológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Computer-based training (CBT)</li> <li>* Computer mediated instruction</li> <li>* Web-based instruction</li> <li>* e-learning (m-learning)</li> <li>* Mobile learning (m-learning)</li> </ul>	Capacitación empresarial Capacitación Militar (sobre todo E.E.U.U) Educación en el era del predominio del conductivismo y del primer cognoscitivismo	Los tres primeros términos pertenecen a las primeras generaciones de uso de computadoras en la enseñanza. Los últimos dos son mucho más recientes. E-learning, probablemente desde finales del siglo XX y principios del XXI. M-learning, más reciente (era de los dispositivos móviles conectados a Internet, smartphones).
<b>Énfasis en el aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aprendizaje a distancia (Distance learning)</li> <li>* Aprendizaje en línea (Online learning)</li> </ul>	Educación abierta, contextos universitarios, educación permanente.	Estos términos por lo general se utilizan en contextos de aprendizaje centrados en el estudiante o persona que aprende.
<b>Énfasis en la enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Educación virtual</li> <li>* Educación en línea (Online education)</li> </ul>	Educación Universitaria, educación formal.	“Educación virtual” es un término más utilizado en Hispanoamérica. Los anglosajones utilizan más el término “Online education”.

**63** En: <https://es.slideshare.net/popeye1984/historia-de-la-educacion-virtual>

**64** Salgado García, Edgar (2015). La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica. **Dirección estable:** <https://www.aacademica.org/edgar.salgado.garcia/2.pdf>

## Consideraciones teóricas previas de rigor

Como he señalado en las primeras páginas de este trabajo, la enseñanza y aprendizaje presencial, semipresencial y virtual tiene su historia. En algunos países lo semipresencial y virtual (a distancia, e-learning, etc.) apenas data de hace 10 años. Otros quizás 25 años y los más antiguos alcanzan ya los 40 años. Esas asimetrías han sido producto de los mismos procesos de industrialización y tecnologización en países sumamente dependientes de las condiciones que algunos países industrializados les han impuesto económica, cultural, educativa y socialmente.

Desde esa perspectiva, la educación semipresencial y virtual ha adquirido y seguramente continuara adquiriendo múltiples y disímiles formas, mecanismos, expresiones, conformaciones y configuraciones que dependerán de las condiciones de desarrollo social y progreso tecnológico que las sociedades hayan alcanzado. Esto pone de antemano en peor condición la historia de la educación mundial que después de más de 100 años no muestra signos de transformación favorable. Hoy, en pleno siglo XXI el escenario educativo de los países dependientes, sin proyecto de nación propio, con modelos educativos ajenos, se muestra más desolador. Permanecen entonces muchas preguntas no resueltas en el pasado histórico educativo de estos países y surgen sincrónicamente nuevas preguntas al respecto de lo que sucederá en la educación, particularmente en medio de catástrofes, cambios de la naturaleza, mayor pobreza, des-

nutrición, asimetrías tecnológicas e industriales entre las sociedades, calamidades y otras tantas que emergen de las propias realidades de cada sociedad, en cada territorio.

Para aproximarnos al asunto de la educación semipresencial y virtual en el Método de la Observancia Epistémica, conviene entonces aproximarnos a distintas reflexiones al respecto de lo que sucede con la educación en términos generales.

Sin duda que la educación virtual constituye uno de los más importantes avances de uso tecnológico hacia el desarrollo del conocimiento técnico, ciencias fácticas o exactas, empero, en sociedades sin tradición y acumulación tecnológica, dicho conocimiento debe orientarse hacia la transformación del pensamiento concreto en pensamiento abstracto en virtud de sus particularidades, contextos y realidades.

No hay manera de equivocarse. La tecnología indica claros avances evolutivos del pensamiento, la organización y progreso humano, así ha sido desde las primeras formaciones de los homínidos destinados a cumplir con su razón social de nacer, crecer, desarrollarse y morir en sociedad. El mundo tecnológico ha sido una constante. En las formaciones sociales primitivas, el descubrimiento por causalidad de la caza, la pesca y la agricultura implican el dominio del recurso natural y, en consecuencia, el avance tecnológico de dichas sociedades. El paso de la recolección de frutos al dominio de la agricultura no



resulta de procesos evolutivos unilineales, se suscita como respuesta al dominio y control sobre los recursos naturales, la organización social, política, económica y cultural de las sociedades antiguas que marcaron el uso de la inventiva y el talento humano como el recurso fundamental para las formaciones históricas sociales. Por ello, a manera de parangón, las sociedades actuales, dinámicas, contrapuestas, complejas y multiformes demandan niveles ascendentes de conocimiento, control y dominio de las invenciones que le confieran mejores formas de vivir como humano, de acercarse con más precisión al reino de la libertad y equidad, al uso adecuado y equilibrado de la producción material e intelectual. Dicho de otra manera, la tecnología en cualquiera de sus formas informáticas, telemática, mecánica, electrónica, creativa o intelectual resulta del reino de la necesidad que presupone la construcción satisfactoria y necesaria al reino de la libertad, todo ello desde el principio básico e inequívoco de lo que realmente adquiere valor de uso o de cambio: el *conocimiento*.

**Precisamente el tema del conocimiento aplicado a lo tecnológico en educación no está referido únicamente al uso de la informática; las tecnologías innovadoras educativas consisten en apropiar sistemas, modificar procesos y transformar formas de enseñanza pertinentes a las conformaciones históricas, culturales y sociales de los individuos en quienes se ejecutan, la tecnología es, en última instancia, el completo control, uso y dominio de los elementos técnicos, teóricos, metodológicos y empíricos que resultan**

## **de la creatividad humana para transformar su realidad<sup>65</sup>**

Los conceptos de educación, educar, aprender y enseñar han sido hasta la fecha uno de los grandes problemas sociales poco resueltos en el cuerpo del saber científico y común, de hecho, el concepto de educación ha sido tratado predominantemente como "quehacer escolar" reduciéndolo a una especie de determinismo concéntrico propio de la racionalidad técnica, en tanto, el conocimiento científico amparado por la concatenación de su historia ha pasado a ultimo plano de interés de sistemas y políticas educativas. Pero dicha conducta y entendimiento sobre la educación no es fortuita. En el caso particular de algunos países latinoamericanos, dicha cultura educativa resulta de la ausencia de un sistema educativo marcado no por incapacidad o desinterés de administradores y académicos nacionales de las ciencias, sino por el determinio y condicionamiento económico internacional que ha convertido buena parte de la educación en *Programas* emanados de prácticas educativas predominantemente empíricas orientadas al Instruccionismo Básico del conocimiento técnico, el cual permite social, política, económica y conceptualmente la aceptación y adopción de casi cualquier ocurrencia del mundo occidental asociada a sus intereses económicos, geopolíticos e ideológicos. Solo así, puede explicarse por qué los países industrializados continúan vendiendo a los países pobres y dependientes un mosaico de espejismos de progreso y fantasías al estilo hollywoodesco de pertenecer virtualmente al mundo

<sup>65</sup> Ticas, Pedro, *Antropología de la educación*, ED. AMMT, México, D.F., 1988. p. 93

moderno, mientras en realidad, los países pobres se sumergen con más celeridad en el inframundo de sus propias desventuras. Así las cosas, el concepto educativo se restringe a eso que llaman "hacer" en educación fundamentada sobre la construcción constante del pensamiento Concreto, propio de la acción que no requiere del dominio del Todo, el cual exige la búsqueda y comprensión del Pensamiento Abstracto en función de la construcción del Pensamiento Científico. Dichos "Programas Educativos" históricos pueden explicarse fácilmente en el mismo quehacer de las prácticas educativas. Por ejemplo, en pleno siglo XXI la continuidad del uso del DICTADO como técnica de enseñanza desde los niveles primarios hasta los universitarios devela la insistencia en el pensamiento concreto de enseñar ideas, frases, oraciones, signos y significados, objetos y sujetos aislados del contexto, de la historia y de las más básicas articulaciones necesarias para la comprensión de la realidad, la interpretación y análisis de la misma. En tales condiciones, el tan llevado y traído Modelo por Competencias resulta una fantasía asistémica. No puede lograrse la competencia cognitiva en tanto no se construye el objeto concatenado, articulado y aunque dicho modelo aplicado a países pobres simule una orientación cognitiva del conocimiento, en realidad, a trasluz se esconde su verdadera orientación Laboral, instructivista y Técnica que nace con su propia contradicción: **la realidad misma de las sociedades.**

Un ejemplo claro de esta realidad se presenta en El Salvador, en donde "... **históricamente, la formación y capacitación de maestros ha pasado por etapas diversas que van desde el empirismo docente (maestros sin formación inicial o débil base académica) hasta maestros que han pasado por una escuela normal, instituto tecnológico o la misma universidad. En el caso de estos últimos, se advierte una heterogeneidad de enfoques y estrategias de formación, que no siempre ofrecen garantía para un desempeño profesional de calidad. La falta de una política coherente y de una eficiente planificación ha dado respuestas emergentes e inmediatas, a medida que surgen las necesidades o se enfoca el problema...**"<sup>66</sup>

El modelo por competencias<sup>67</sup> requiere en primera instancia de la existencia de condiciones internas y externas, endógenas y exógenas que permitan la realización del aprendizaje técnico y básico del conocimiento, pero sobre todo, que dicho aprendizaje pueda ser realizado en la realidad. Estas condiciones expresadas en el orden de lo económico, cultural, tecnológico, histórico, cultural y educativo constituyen condiciones sine qua non de países productivos material e intelectualmente, requieren en esencia, de un país con proyecto de nación propio, con identidad, con futuro. En realidad, se trata de nuevas formas de **Formatear** a los países pobres. Dichas competencias se han aplicado históricamente. Primero

66 Unesco, El Salvador, datos mundiales de educación, VII ed. 2010/11. Evaluación de los resultados del aprendizaje a nivel nacional. p.26

67 Ticas, Pedro, Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias: el caso salvadoreño. Consideraciones antropológicas, Universidad Pedagógica de El Salvador-AUPRI-DES, 2013/ Diario Co-Latino, martes 4 de junio de 2013. p. 19

mediante enseñanza de habilidades y destrezas artesanales para generar oficios: panaderos, costureras, taquimecanógrafas, secretariado bilingüe y otros tantos que aún en pleno siglo XXI, todavía forman parte del concepto educativo nacional. Segundo, el desarrollo de técnicas educativas orientadas al dominio de la lecto-escritura básica y las cuatro operaciones aritméticas elementales y básicas para la realización de formas mercantiles simples de dinero-mercancía-dinero y, en tercer lugar, la ocurrencia del mundo occidental de Formatear Técnicos operarios a través de la enseñanza de códigos directos y mecánicos del Saber convertidos en Hacer mediante el "desarrollo de competencias". En realidad, **"el mundo anglosajón y sus**

**tivos se empeña en formar técnicos para abaratar el valor de la fuerza de trabajo. Con ello, la sustitución de las funciones en el mercado capitalista de trabajo reduce los costos y acelera la reproducción ampliada del capital. Así, el conocimiento no adquiere ningún valor, aparece substituido por la actividad física y los procedimientos tecno-mecánicos del trabajo. El conocimiento se convierte en proceso maquilador operario que se vende o intercambia en el mercado de valores nacional e internacional. Eso mismo sucede con el trabajo simple o complejo de los individuos y los países dependientes y sus estructuras gubernamentales, que aparecen como simples mercancías de depósito, sin conocimiento, sin pensamiento"**<sup>68</sup>.

### **Pero, ¿qué hace a lo presencial, semipresencial y virtual?**

Como señalo en otro párrafo, la enseñanza y aprendizaje presencial comprende característica de organización similares, pero con algunas diferencias técnicas, metodológicas, teóricas, prácticas y de método al resto de las formas de enseñanza y de cómo se aprende. Cierto es que en relación con la enseñanza el asunto resulta hipotéticamente menos complicado, sobre todo cuando se trata de modelos educativos inductivos, deterministas o mecánicamente diseñados. Sin embargo, en el sentido estricto del término, la enseñanza --- al igual que el aprendizaje---se realiza de las más disímiles y múltiples formas. Aunque en buena parte de los modelos educativos en el mundo se ejecutan de acuerdo a las directrices, condiciones e intereses de los países autodenominados de primer

mundo sobre los países calificados y desafortunadamente autocalificados de tercer mundo, también existen infinidad de formas, métodos y prácticas educativas que escapan a dichos determinismos mediante la generación de sus propios diseños para enseñar en función de su propia población.

Es pues la **modalidad presencial**, el modelo que permite interacciones, iuntervinculos, interrelaciones lingüísticas, culturales, económicas, políticas, ideológicas, etc. entre quienes participan de esta modalidad. Reúne también las múltiples de formas de organización administrativa, tecnológica, humana, académica y practica en las que se realiza lo que se enseña y lo que se aprende, cada uno desde lo más subjetivo hasta la más plena

objetividad. Encontramos en su método, la más estrecha interrelación entre el docente y el estudiante, entre ambos, circulan y se producen las más diversas y múltiples formas de comunicación en todos los ámbitos y órdenes de lo que el escenario escolar permite y establece.

No muy lejos de lo anterior se halla la **modalidad semipresencial** que diseña su propio desarrollo en todas las esferas antes señaladas, pero hacia sujetos con una circunstancia distinta: el tiempo. Pesa en esta modalidad la razón del tiempo porque surge éste, como elemento sustancial en la formación del individuo, sus iunternvenculos e interacciones intersubjetivas. No es entonces, lo semipresencial, una simple forma de organización educativa escolarizada que debe reunir únicamente calendarizaciones acomodadas a las circunstancias temporales, sino que, debida cuenta de las limitaciones para el intercambio entre los individuos (docente-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-docente, etc.), lo semipresencial adquiere otras formas de expresión. Si lo presencial facilita la interrelación, intercambio, expresión, manifestación del Yo frente al Otro y lo Otro, lo semipresencial modifica los medios (instrumentos) pero no significa la pérdida absoluta de esa interrelación, lo que se modifica es la objetividad y subjetividad que los individuos manifiestan, es decir, la observancia y comprensión holística del Otro y de lo Otro en relación con el Yo. **Es entonces lo semipresencial, un asunto de construcción ontológica más específico de las individualidades que o se resuelven de manera fáctica constantemente, el precio de la ruptura epistémica en cada rela-**

**ción interpersonal que se establece constituye el valor mismo de ese precio, es decir, la construcción del Yo de acuerdo a la condición temporal del Otro y de lo Otro.**

Lo virtual en esa línea de la observancia de la totalidad holística pero también de la concreción de las modalidades anteriores, reúne las mismas condiciones ontológicas. Lo virtual está referido a la utilización de la tecnología informática o telemática en lo escolar y no escolar. No es pues un método de enseñanza y aprendizaje, es un instrumento que facilita el seguimiento de líneas pedagógicas, didácticas, teóricas, empíricas educativas y que favorece otras formas de enseñar y aprender individual o colectivamente.

**El método en lo virtual, así como en lo presencial y semipresencial está determinado por el dominio teórico que el individuo alcanza sobre lo conocido o por conocer. Así que entonces, el METODO OPERA PARA LAS TRES MODALIDADES en iguales condiciones porque lo que se enseña y se aprende no se determina por el instrumento sino por lo cognoscente. Pero lo cognoscente también está influido por el que enseña, por el que hace posible que el sujeto cognoscente encuentre su propia identidad en lo que conoce (aprende) y, por tanto, su propio estado ontológico. Media entre lo cognoscente y quien enseña, la formación de la cultura AUTODIDACTA que no se limita a aprender desde las reglas escolares, sino, a aprender desde la totalidad, la universalidad.**

Sobre este punto de la formación de la cultura autodidacta, veamos algu-

nos detalles con más precisión, sobre todo, debido a las nuevas formas que la enseñanza y aprendizaje escolari-

zada y no escolarizada adoptarán en los años venideros.

### **Educación AUTODIDACTA: una nueva cultura escolar presencial, semipresencial y virtual**

**La cultura autodidacta es imperativa en todo el sistema educativo escolar y no escolar. La educación presencial, semipresencial y virtual no deben ser organizadas ni estructuradas desarticuladamente, eso, constituiría la más clara ambigüedad del sistema y la más clara negación a la educación desde el territorio y su condición de sistema autónomo y subsistema holístico.**

La formación de la cultura autodidacta debe iniciar en la niñez y toda la cronología etaria en tanto resuelve el *saber* teórico como empírico. Esto permite que ese *saber* escolar o no

escolarizado solo puede ser medible en la sociedad, por ello, por ejemplo, la evaluación educativa de cualquier sistema educativo oficial o no oficial se produce en la misma sociedad, constituye un estado ontológico de ésta, de manera que, para conocer los aciertos y desaciertos del *sistema* en cualquiera de sus formas debemos hacerlo en la sociedad. Lo que aprendemos, lo que sabemos solo puede medirse en el espacio en donde se realiza la formación escolar y no escolar, es decir, en los tipos, alcances y limitaciones de la sociedad. (Pedro Ticas).

### **Enseñanza y aprendizaje a través de la informática y telemática en la cultura Autodidacta**

Sin duda de ahora en adelante surgirán múltiples y diversas plataformas tecnológicas informáticas y telemáticas para enseñar y aprender, desde la más simple a la más compleja, desde aquellas que cubran procesos, guías, técnicas, metodologías, prácticas y evaluaciones hasta aquellas que resuelvan de manera inmediata la tarea. Todas son buenas, todas deben cumplir con su cometido; pero es menester de los sistemas educativos escolarizados en los distintos países, determinar la pertinencia para la con-

dición histórica, social, tecnológica, cultural y educativa en los que cada uno de ellos se halla.

No debe ser pues una trasposición mecánica, automática, simplista la que debe apoderarse del uso de la tecnología educativa, eso llevaría al más claro reduccionismo determinista del mas abrupto pensamiento concreto. Sin duda, el recurso tecnológico es importante, pero no debemos olvidar al menos los siguientes elementos:

- 1) La enseñanza y aprendizaje debe ser pertinente y apropiada a las realidades históricas, sociales, culturales, territoriales de la población en la que se aplicará la vía tecnopedagógica.
- 2) La enseñanza y aprendizaje debe diseñar, formular, definir y construir el método teórico, epistémico, empírico y práctico que garantizará el conocimiento científico.
- 3) Para la enseñanza y aprendizaje telemático debe construirse una cultura tecnológica que rebasa los obstáculos teóricos y empíricos que puedan surgir en el transcurso de la formación escolar y no escolar.
- 4) Debe ser la familia y la comunidad las instancias e instituciones sociales, socioculturales y consanguíneas, las indispensables en todo el proceso de formación escolar y no escolarizada.
- 5) Debe contener el Método para Formar no para Instruir.
- 6) Debe Formar una cultura tecnológica de la educación escolarizada.
- 7) Aprendizaje y enseñanza autodidacta.

En educación escolarizada, la tecnológica es el Contenido, mientras la Pedagogía la Forma, ésta última constituye el método. La participación de la familia en las clases y tareas virtuales confirman que el dominio y control tecnológico informático y telemático no es exclusivo de algunos grupos etarios. Ese discurso excluyente del positivismo ha dejado de ser un mito. De nueva cuenta la realidad se impone al evolucionismo

clasista, elitista y discriminativo. La tecnología es, en última instancia, la técnica operativa mientras la pedagogía, el método. Sin método no hay técnica ni control, no hay pedagogía ni didáctica, no hay teoría ni práctica de esa teoría.<sup>69</sup>

La **articulación sistémica** escolarizada Presencial, Semipresencial y Virtual es imperativa. En ella, el **Método de la Observancia Epistémica** que he propuesto aborda la **Forma** y el **Contenido**, mediando entre ambos la formación de la **Cultura Autodidacta** no como instrumento, sino como esencia de lo objetivo- objetivado y objetivante (intercambio, intervinculo, articulación, interacción entre el **Yo y el Otro con Lo Otro**). Surge entonces la transformación de la **Motivación en Cultura Autodidacta** como elemento determinante de unicidad entre familia-escuela y comunidad, entre estudiante y docente, entre nación e individuo. Es pues, menester de todos, el uso, dominio y control sobre la tecnología en cualquiera de sus formas, la cual, debe pasar de su condición de progreso a su verdadero sentido de desarrollo humano.

La educación es un concepto holístico, amplio, multiforme, multidimensional. La enseñanza y aprendizaje que en ella se realiza adopta disímiles elementos, componentes. La escolarización de la educación constituye una esfera de organización social que refiere la decodificación de innumerables signos, símbolos, lenguajes, figuras, formas que se articulan y concatenan en función del desarrollo y progreso humano tanto para la pro-

**69** Ticas, Pedro, *Epistemología de las generaciones: una propuesta metodológica para su abordaje en educación*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017.p.23

ducción material como intelectual. Pero también se halla dentro de la esfera de la educación aquella no escolarizada en la cual, sin duda alguna, la producción material e intelectual no se halla sujeta a las disposiciones de la escolarización sino, fundamentalmente, al carácter propio de la especie humana.

La intelectualidad no deriva ni depende de la escolaridad. Una persona pudo estar ausente de las escuelas toda su vida y no significa que no posea su propia intelectualidad. Así pues, no debemos confundir escolaridad con intelectualidad. Lo que se aprende en la vida no es resultado absoluto de la escuela. Una persona no adquiere educación porque asista a la escuela. La escuela es el instrumento que enseña ciertos campos de conocimiento que la misma sociedad produce y necesita para existir. La educación, como concepto holístico deriva y adquiere una condición autopoiética diacrónica y sincrónica a la sociedad que la configura. La educación es la expresión sine qua non de la cultura de la sociedad. Conducta, comportamiento, costumbres, formas axiológicas, deónticas y otras tantas que se expresan en las escuelas en el orden grupal o individual. Es pues, la escuela, ese espacio de intercambio, intervínculo, articulación, interacción entre el **Yo y el Otro con Lo Otro**.

¿Pero, que hace a la enseñanza y aprendizaje presencial? normalmente hemos llamado presencial a la dinámica organizativa (administrativa y académica) de las instituciones escolares a donde estudiantes, docentes y personal administrativo acuden diariamente a cumplir con el

ejercicio educativo escolar. Sin duda que esa dinámica es correcta en el plano de la organización política escolar. Pero también resulta que lo presencial está articulado a formas de organización intrainstitucionales en cada grupo humano que la conforma. Autoridades escolares, docentes, estudiantes, personal administrativo poseen sus propias formas de organización que van más allá de lo administrativo y académico. Se halla en cada grupo, la configuración de elementos culturales, simbólicos, de poder, prestigio, axiológicos, económicos, ideológicos, étnicos, sociales e históricos que escapan a las normatividades organizativas de la administración y la academia y que, constituyen en esencia, el elemento fundamental que determina la existencia de éstas dos últimas. Siendo esto una condición propia del estado de la administración y ejercicio académico de la institución, la modalidad de enseñanza y aprendizaje escolarizado presencial, no debe ser tratado como una simple distribución de espacios físicos o de asignación de responsabilidades, lo presencial posibilita, genera y controla otras configuraciones.

Si se trata del salón de clases en modalidad presencial, los individuos se agrupan, conforman y configuran la identidad tanto personal como colectiva, es pues el salón, el instrumento que permite esa articulación entre las diversas identidades tanto interna como externamente. Las interrelaciones culturales, históricas, territoriales entre los individuos se convierten en particularidades y singularidades configurativas. El salón de clases entonces, es un instrumento, un medio que reúne desde el interés común en

aprendizaje y enseñanza hasta las más claras configuraciones pluriculturales, multiculturales, pluriétnicas y multiétnicas geoeeducativas.

Si se trata de la modalidad semipresencial no hay cambio alguno. Lo que se modifica es el tiempo de construcción, el tiempo de logro de la Unicidad sistémica intra y extra salón de clases. Lo semipresencial es, de nueva cuenta, una forma pertinente para un logro permitente, es decir, facilitar el acceso a la educación escolar masificando (pero no desvalorando) las exigencias que los campos de conocimiento demandan en cualquiera de sus formas y contenidos.

Si se trata de la modalidad virtual, también no hay cambio alguno en la configuración identitaria en cada individuo. No importa que físicamente no se halle en un salón de clases debido a que la presencia en un salón de clases no es condición indispensable para la configuración de sus particularidades y singularidades identitarias, siendo estas últimas, las que le otorgan su pertenencia al grupo. La tecnología virtual en la enseñanza y aprendizaje escolarizado y no escolarizado es una condición instrumental que sin duda se modificará con el tiempo, espacio, sujeto y objeto, así pues, lo que realmente importa es el Método que garantice que dichas enseñanzas y aprendizajes se realicen, es decir, que sean resueltas, aprendidas, conocidas, interpretadas y explicadas en el pensamiento abstracto y concreto; media entonces en esto, la formación de culturas autodidactas que garantizarán el saber transformado en Hacer.

Vemos pues que, en los tres casos, la enseñanza y aprendizaje escolarizado deben construirse como la concatenación indisoluble que construye el Saber en función del Hacer. Pero esa función requiere del instrumento pertinente que pueda ser verificable, contratable, comprobable y refutable a través de cualquier mecanismo (evaluación) o por la praxis misma. Es pues, la formación de la **CULTURA AUTODIDACTA** que propongo, uno de esos instrumentos que aún desde sus propias condiciones epistémicas, ontológicas, de método, metodológicas y empíricas, podrá articular las tres modalidades en virtud de la construcción de la ciencia debido a que

*“La ciencia de las ciencias contribuye en mayor o menor grado a la elaboración de políticas de la ciencia, o sea, programas de desarrollo (o de estancamiento) de la investigación científica y de las relaciones de ésta con la investigación tecnológica. La política de la ciencia que se elabore depende directamente de la filosofía de la ciencia que inspire a los planeadores y decisores en materia política. Una filosofía idealista sugerirá el modelo de la ciencia como torre de marfil; una filosofía empirista inspirará el fomento de la investigación empírica sin guía teórica; una filosofía pragmatista inspirará menosprecio por la investigación básica; y así sucesivamente. Solamente una epistemología realista podrá inspirar una política fecunda de la ciencia, una política que fomente el desarrollo integral e ininterrumpido de la investigación básica tanto como de la investigación aplicada. De aquí la importancia política, no sólo cul-*



tural, de la epistemología en nuestro tiempo"<sup>70</sup>.

*"[...] Bernard, Mach, Engels, Lenin, Duhem, Poincaré, Russéll y Whitehead, son ampliamente leídos aún en nuestros días. Es preciso reconocer que estos pensadores, casi todos ellos epistemólogos aficionados, escribieron libros más interesantes y perdurables, así como mejor escritos, que la mayoría de los libros sobre epistemología que se publican hoy día. Un motivo de ello es que se ocuparon de problemas auténticos, originales y de envergadura, en lugar de acometer problemitas intrascendentes o de limitarse a comentar lo que hacen otros, como suele ocurrir actualmente. Además, esos pensadores del período clásico tenían opiniones propias y las defendían con elocuencia y con brillo, aunque no siempre con rigor"<sup>71</sup>.*

La enseñanza y aprendizaje presencial, semipresencial y virtual tiene su historia. En algunos países lo semipresencial y virtual (a distancia, e-learning, etc.) apenas data de hace 10 años. Otros quizás 25 años y los más antiguos alcanzan ya los 40 años. Esas asimetrías han sido producto de los mismos procesos de industrialización y tecnologización en países sumamente dependientes que países industrializados les han impuesto económica, cultural, educativa y socialmente.

Desde esa perspectiva, la educación semipresencial y virtual ha adquirido y seguramente continuará adquiriendo múltiples y disimiles formas,

mecanismos, expresiones, conformaciones y configuraciones que dependerán de las condiciones de desarrollo social y progreso tecnológico que las sociedades hayan alcanzado. Esto pone de antemano en peor condición la historia de la educación mundial que después de más de 100 años no muestra signos de transformación favorable. Hoy, en pleno siglo XXI el escenario educativo en países dependientes que no poseen proyecto de nación propio y que además desarrollan modelos educativos ajenos, parece más desolador, incierto, ambiguo, circunstancial. En tales condiciones parece no haber respuestas a tantas preguntas sobre el devenir de la educación, particularmente, sobre la articulación entre la educación presencial, semipresencial y virtual escolarizada. Permanecen entonces muchas preguntas no resueltas en el pasado histórico educativo de estos países y surgen sincrónicamente nuevas preguntas al respecto de lo que sucederá con la educación en medio de catástrofes, cambios de la naturaleza, mayor pobreza, desnutrición, asimetrías tecnológicas e industriales entre las sociedades, calamidades y otras tantas que emergen de las propias realidades de cada sociedad, en cada territorio.

He dicho anteriormente la indispensable articulación entre las distintas modalidades de enseñanza y aprendizaje presencial, semipresencial y virtual que hasta ahora conocemos. Pero seguramente, en años venideros surgirán otras modalidades, en algunos casos más específicas, en otros más holísticas. Los campos

de conocimiento científico en ciencia naturales, sociales, ingenierías, etc. que no logren resolverse de manera teórica y empírica en cualquiera de las modalidades conocidas hasta hoy, habrán de generar nuevas modalidades, procesos, mecanismos, figuras que certifiquen el dominio de esos campos o de otros que surjan con el progreso y desarrollo social. Así pues, el Contenido varía según varia la sociedad. Por ello, siempre he insistido en la determinación de la Forma, es decir, el Método. Es el método el que garantiza que lo enseñado se realice en lo aprendido y que esto último, se realice en la sociedad.

Pero entonces, ¿Qué resuelve la generación de la cultura autodidacta?, ¿De qué puede servir si queda al libre albedrío o en el plano de las decisiones subjetivas personales? Las respuestas pueden múltiples y diversas. La cultura autodidacta posibilita al menos lo siguiente: 1) compromiso del individuo con su saber, 2) responsabilidad con el saber y el hacer, 3) mayor y mejor nivel de conocimiento y dominio abstracto y concreto del campo de conocimiento, 4) mejor y mayor uso de la tecnología informática o telemática al servicio de la educación (textos académicos en internet, videos, etc.), 5) mayor y mejor capacidad de debate teórico y empírico, 6) profundización y ampliación de la cultura de la lectura, 7) desarrollo personal y social lingüístico de comunicación, 8) mejores niveles y formas de intervinculo intra-intergrupar, intra-interfamiliar e intra-intercomunitario, 9) mayor y mejor nivel de investigación, 10) sistema etnoculturales ( de padres a hijos) que asegu-

ran la sobrevivencia de la cultura intrafamiliar Así pues, la formación de la cultura autodidacta requiere también del método pertinente ya que formar pensamiento crítico, analítico, interpretativo, deductivo, inductivo, etc. solo puede alcanzarse por obra de ese Método. Resuelto el problema del método pertinente, la cultura autodidacta adquiere los elementos necesarios y propicios para la debida aplicación a la teoría o practica que estudia, comprende, analiza, interpreta y resuelve en su pensamiento en función de la transformación realidad aparente en objetiva, objetivada y objetivante.

Esta cultura no queda en el plano del libre albedrío, por el contrario, si desarrollamos dicha cultura desde las primeras formaciones de pensamiento en los primeros años de nuestras vidas cronológicas, la cultura autodidactica constituye una construcción del objeto entendido como la comprensión del Todo e incorpora en ese todo, la formación autodidacta en el sistema educativo escolar y no escolarizado. Así pues, siendo parte constata del sistema, deja su condición libre y se asume en sí mismo, en condición *sine qua non* para la enseñanza y aprendizaje en todas las modalidades del sistema.

Reestructurar la cultura educativa mundial es imperativa. Territorializar la educación escolar y no escolar en la nueva división internacional del trabajo de la producción material e intelectual debe ser inmediata. La cultura AUTODIDACTA debe ser pedagógica, didáctica, epistémica. Deben reconfigurarse normas y procesos admi-

nistrativos que certifiquen el **saber autodidacta** que resuelve la realidad en el territorio. En consecuencia, construir la enseñanza y aprendizaje AUTODIDACTA constituye la premisa indispensable de la didáctica, metodología, pedagogía y práctica docente presencial, semipresencial y virtual para el futuro educativo escolar y holístico. Debe ser entonces, que

los diseños educativos escolarizados utilizando la tecnología informática o telemática deben generar y posibilitar la construcción de la autonomía y gestión, currículo y pedagogía pertinente, dignificación del magisterio a través de la formación docente desde las particularidades y singularidades territoriales.

### El peligro del determinismo virtual en sociedades sin cultura tecnológica

El conocimiento tecnológico es práctico, inteligible para la acción, para la acción que no requiere del pensamiento abstracto sino únicamente concreto en su forma y contenido. Dicha acción no infiere la comprensión del Todo y de su dinámica dialéctica, transformadora. Se sustenta en la experimentación de aprender sin saber, y el saber que se aprende se limita al conocimiento fáctico y técnico de procesos o pasos de la cuántica numérica. Pero dicho conocimiento posee su propio campo de resolución empírica necesaria y propia de su cometido. Esto implica que la racionalidad aplicada al Hacer técnico tiene sentido y funcionalidad, en realidad no riñe con el conocimiento científico porque no hay punto de encuentro.

Históricamente, los países pobres han inventado y reinventado el concepto de tecnología educativa. Su propia existencia constituye en sí misma un ejemplo de aplicación de tecnologías alternativas para sobrevivir, enseñar y aprender. En el plano holístico del concepto de educación, aún con todo y sus limitaciones, algunos países latinoamericanos han construido sus propias escuelas de

pensamiento, su propia epistemología educativa, su pedagogía, filosofía, su pensamiento histórico, antropológico, económico, político, sociológico y didáctico. Pero también aún quedan otros países con total incertidumbre en sus Formaciones Sociales. Buena parte de ellos adopta y asimila casi cualquier ocurrencia educativa del mundo occidental o de algunos organismos internacionales que a cambio de préstamos o dadas económicas intervienen constantemente en casi todas las esferas de sus vidas. Tal parece que vivir de la caridad internacional se ha convertido en uno de los principales elementos de la identidad de buena parte de países dependientes, esto es, la conducta casi generalizada de la apatía y el desprecio por el Saber traído a menos por el Hacer fortalecido por el activismo de la inmediatez sin proyección, sin construcción de futuro, sin construcción de nación. Se trata de vivir el momento sin pasado y sin futuro, responder a lo concreto porque la asociación y la visión y comprensión holística del **Todo** resulta perturbante para los individuos. El asistencialismo provisto por algunos organismos internacionales ha conducido a buena parte de

la población a la asimilación de una cultura de la esclavitud.

He dicho antes que las maquinas representan el avance del progreso humano, sin embargo, no todas las sociedades están listas histórica, cultural, económica, política y socialmente para el dominio y control de dichas tecnologías. En esa línea, casi la totalidad de países dependientes no cuentan con la historia generacional que les permita suponer que las nuevas tecnologías pueden ser controladas con amplio y profundo dominio, de hecho, por ejemplo, para el caso de la informática aplicada a distintos órdenes de la vida material o intelectual, el dominio, control, uso y posesión de dicho recurso todavía resulta un adeudo social en países en donde predominan sistemas económicos feudales y, aunque alternen con modelos semi-industriales, sus relaciones sociales de producción se hallan profundamente identificadas con el feudo. En tales condiciones, una economía sustentada en modelos hacendarios no resulta suficiente, moderna y competitiva con los grandes capitales internacionales, más bien continúa siendo la pequeña finca del capital internacional y la gran hacienda del capital local. Dicho modelo económico característico del pensamiento feudal deriva en el desinterés por el conocimiento científico y, en consecuencia, en la construcción del mismo. En este tipo de sociedades, el conocimiento resulta espontáneo, subjetivo, temporal, imprevisto, surge de la inmediatez y la voluntariedad, surge del activismo y las discusiones

efímeras, del interés por lo inmediato sin proyección ni futuro, de vivir el día a día, de la reflexión ahistórica, de la desmemoria y la solución parcial e involutiva de la realidad, del Hacer sin Saber.

***Aunque muchos países han aceptado y asimilado la condición de subordinación, convendría valorar y fortalecer las formas educativas de sobrevivencia que cada práctica docente ha reinventado y aplicado en cada escuela rural o urbana durante toda la historia de la educación. Esas prácticas constituyen la más fiel vocación y entrega a cada una de sus sociedades en las cuales, a pesar de las inclemencias históricas, han formado a las generaciones desde siempre.*** Así pues, esa misma razón histórica desvanece el supuesto teórico de argumentar la informática como la máxima expresión de la educación que entre otras cosas, puede carecer de la lectura adecuada de la realidad que parece desprovista de proyecto pedagógico y proyecto de nación.

La madurez de las sociedades solo puede ser holística, complementaria, articulada, sistémica y, por tanto, con proyecto de nación de lo propio. Esto permite que cuando lo ajeno amenaza lo propio, las sociedades cuentan en su haber histórico con la suficiente riqueza material o intelectual que les inserta en el mundo con identidad, dignidad, protagonismo, respeto y función más equitativa en las correlaciones internacionales del modo de producción al que pertenecen.

## **Virtualidad, fantasía o realidad tecnoeducativa en la productividad capitalista**

Comencemos por dos ideas. Primera, el espejismo de lo virtual como solución al adeudo histórico, epistemológico, técnico, tecnológico, cognitivo, pedagógico y didáctico de la educación. Segundo, la recurrente insistencia en suponer que el uso de la tecnología puede realizarse y capitalizarse en una sociedad totalmente desprovista de un proyecto de nación que articule cada una de las esferas de la vida material e intelectual. Precisamente en esto último consiste la virtualidad de su fantasía. Imaginar su pertenencia a la era tecnológica específicamente de la informática, sobre todo en sociedades en las cuales coexisten diversas formas productivas.

De ambas ideas, quizás la más significativa podría ser la primera. La ilusión de considerar que el asunto de lo virtual (informática, e-learning y cualquier otro que surja) dará solución a los adeudos históricos de la educación en países dependientes y empobrecidos. La premisa no es antojadiza, es histórica. Por más de cien años, dichos países —según “evaluaciones” de organismos internacionales— se hallan eternamente en desventaja y rezago con relación a países de “renta media”. Dicho de otra manera, en última instancia, el “fracaso” educativo de los países dependientes no es asunto propio, más bien, se trata del fracaso de los mismos organismos y países internacionales que aplican modelos educativos contraproducentes en sociedades empobrecidas. Son pues, esas “evaluaciones” la expresión de sus

propios fracasos, de un colonialismo disfrazado de “benefactor, incluyente, solidario”. Queda históricamente claro, que la implementación de sus modelos, formatos, diseños y políticas educativas no responden ni responderán nunca a las múltiples y disímiles realidades de los países dependientes.

***Desde esta perspectiva, la primera idea aplicada a la virtualidad educativa a través de la informática o telemática no es más que un mecanismo que deriva en tres expresiones: primera, facilitar el acceso educativo a mayor número de población e incorporar mediante esto, mayor población al mercado de trabajo de auto subsistencia y con ello reducir los costos de producción en la contratación de fuerza de trabajo; segunda, generar altos niveles de discriminación de enormes masas de población que no cuentan con el recurso económico o tecnológico para su incorporación a sistemas masivos de escolaridad desde el uso informático y, tercera, la continuidad y profundización de las inconsistencias, desarticulaciones y limitaciones teóricas, pedagógicas, técnicas, metodológicas, epistémicas y prácticas de la enseñanza y aprendizaje ahora con mayor riesgo de regresar a la instrucción en oficios de los años 40, 50, 60 y 70 en buena parte de los países dependientes.***

La segunda idea referida a la realidad sobre el uso, control y dominio del mundo tecnológico informático pone en evidencia las enormes bre-

chas tecnológicas entre los países, entre las sociedades y entre los grupos sociales que conforman esas sociedades. El escenario perfecto para el uso, control, etc. de ese recurso consiste en la posibilidad que el total de la población o al menos casi el 100% de ella, cuente con el recurso informático y que todas las esferas de vida de la sociedad (educación, salud, economía, servicios, etc.) esté determinado por la tecnología. Eso significaría que toda la sociedad en pleno se halla en condiciones reales de progreso tecnológico.

El otro escenario está referido a la ausencia completa o en mayor porcentaje de población que no cuenta con el recurso tecnológico, que lo posee temporal, eventual o circunstancialmente y que por tanto resulta ser un recurso más individualizado que colectivo. Aunado a ello, la existencia de una sociedad en cuyas esferas de su vida material e intelectual se hallan plenamente alejadas al uso de la tecnología en su vida cotidiana económica, política, social, cultural, sanitaria, educativa, servicios, etc. Es decir, sociedades en donde la tecnología no determina su propia existencia y sobrevivencia puesto que tal sociedad sobrevive asimétricamente con el progreso y el desarrollo, entre la satisfacción de sus necesidades y su subsunción real.

Precisamente en ese tipo de sociedades, el modelo educativo por competencias solo resulta ser una fantasía virtual muy alejada de la realidad. Lo mismo sucede en el caso lingüístico en sus ámbitos de comprensión, lectura, oralidad y redacción de ideas ha sido objeto de alteraciones. En términos generales, el uso de la in-

formática mal entendida y mal orientada ha generado más limitaciones lingüísticas que aprendizajes. Los jóvenes se interesan más por el servicio de internet Facebook, twitter y otras "redes sociales" que por la búsqueda de información educativa calificada. Dicha tecnología ha simplificado y reducido el conocimiento y el uso de procesos de raciocinio abstracto. El mismo lenguaje de expresión escrita utilizado en dichas redes ha modificado y deformado las estructuras gramaticales básicas de las palabras. Por ejemplo (ksa: casa), (dco: deseo), (xfa: por favor), (kmpo: campo), (xq: por qué), entre otros. Si bien es cierto que en materia gramatical y de la lengua cada sociedad debe establecer sus propios códigos, nomenclaturas, signos, señales y significados de acuerdo a su historia, cultura y formación social, también es cierto que, en materia del interés del propio sistema capitalista globalizado, la lengua ha sido estructurada con homogeneidad para el entendimiento del lenguaje en la esfera de la producción material y muy escasamente para la producción intelectual.

Paradójicamente, este nuevo lenguaje, que nace y funciona paralelamente al lenguaje requerido por el sistema capitalista para la producción material ha bloqueado las formas de expresión verbal y las diversas formas de comunicación entre los individuos. Hoy en día, se exige un modelo por Competencias que no coincide con los servicios informáticos. El asunto parece claro. Cuantas más deformaciones se generan en el lenguaje, menor será la posibilidad de generar campos de conocimiento holístico calificados y científicos tanto para la comprensión, escritura,

lectura y expresión científica. El problema de dicho modelo capitalista es que no contempla las enormes disimilitudes de progreso, cultura e historia de las sociedades. Por una parte, la masificación y debilitamiento de la productividad y producción de la fuerza de trabajo podrán generar mayor volumen de mercancías en el mercado, pero también la apropiación de dichas ganancias que no necesariamente serán las mismas que las producen. Con ello, los países industrializados se obligan a dominar, controlar y ser dueños de todas las esferas de la producción capitalista, que desde luego no resulta fácil debido precisamente al desarrollo de nuevos países como China que significa un nuevo competidor en el escenario mundial.

El lenguaje computacional no coincide con las exigencias de la formación por Competencias en expresión verbal, lectora, escrita y comprensiva. ***El problema real de la educación virtual no consiste en el uso de dichos instrumentos o mecanismos tecnológicos, sino que dichas tecnologías no responden a la unicidad de las partes y la articulación sistémica funcional del Todo, dado que profundiza mucho más el pensamiento concreto de los individuos.*** Dicha situación se agrava debido al ***precario*** desarrollo histórico del lenguaje en casi todas las esferas de la vida política, educativa productiva, familiar, institucional del país. ***Claro está, que superados dichos obstáculos, la enseñanza y el aprendizaje virtual deberá ser pertinente, apropiado, particularizado y singularizado a cada territorio educativo.*** Aquí y ahora, la fantasía de una informática mal entendida puede provocar una se-

ria confusión entre el conocimiento científico y el conocimiento común. Uno de los problemas del uso informático mecánico, técnico y simplista consiste en abandonar el interés por las construcciones pedagógicas, didácticas, epistemológicas, filosóficas e históricas del pensamiento. ***El simple proceso técnico de la enseñanza virtual no constituye el cumplimiento cognitivo de las ideas, fenómenos, campos del conocimiento.*** Se requiere mucho más que el diseño de procesos técnicos de enseñanza o intercambio de información, es decir, se requiere de procesos de Formación que superen la Instrucción. ***El problema no consiste en el uso del lenguaje informático en esta era, más bien, se trata de la acumulación histórica de la dependencia tecnológica que ahora introduce el capital intelectual al capital material. Se trata, además, de la reducción, deformación y desestructuración de las ideas de los individuos impuestas por el Instruccionismo del Hacer sobre el Saber.***

Sin duda que para llevar a cabo la tarea de enseñar a través de recursos tecnológicos tales como telemática, informática y otros tantos, se requiere de enorme responsabilidad histórica, social, cultural y educativa en las sociedades que hacen propias dichas tecnologías en función de un proyecto de nación propio, ***de otra manera, dicha tecnología solo significa la continuidad del Colonialismo de cambiar oro por espejos con brillo. No basta con la circulación de las herramientas electrónicas, surge imperativamente el cumplimiento de un complejo sistema de articulación que haga posible el aprendizaje aún en su expresión técnica e***

**instructiva.** En el caso de sociedades sin cultura tecnológica, se requiere de mucho más que los espejismos tecnológicos. El problema del rezago tecnológico está asociado al educativo, el educativo al cultural, el cultural al social, el social a lo familiar y éste último al individuo, y todos ellos a las graves carencias del concepto del mundo, de la vida, la cual, en última instancia se traduce en desinterés, apatía y desdén en buena parte de los individuos.

Ciertamente, la "sociedad de la información requiere un nuevo tipo de alfabetización, o, mejor aún, la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para intervenir competentemente en el espacio cibernético"<sup>72</sup>, así también, ofrece ciertas ventajas en sociedades provistas de las condiciones necesarias para el "aprendizaje activo, estudio independiente, mayor cobertura, flexibilidad en espacio y tiempo, uso de nuevas tecnologías"<sup>73</sup>. Pero también, paralelamente se producen una serie de limitaciones que van desde el orden técnico hasta el orden teórico, metodológico, pedagógico y epistemológico, entre ellas se encuentran: "El acceso desigual en la población, Limitaciones técnicas: desconexiones, imprecisiones, fallas técnicas que pueden interrumpir las clases o las sesiones de chat, la comunicación de red y la vía excedente de los alumnos puede desviar la atención de los alumnos, alto costo del material de los equipos y de la producción el material, falta de estandarización de las computado-

ras y multimedia, falta de programas en cantidad y calidad, puede ser lenta y por lo tanto desmotivadora, los materiales pueden no estar bien diseñados y confeccionados puede ser que el educando se aisle y no planifique correctamente sus actividades y horarios, se utilizan canales unidireccionales de comunicación con el alumno, no se ofrece el mismo contacto persona a persona así como las clases presenciales, se requiere un esfuerzo de mayor responsabilidad y disciplina por parte del estudiante, no todo se puede aprender del internet, escasez de docencia, a nivel mundial; sólo un tercio de profesores que dictan clases virtuales han sido entrenados para enseñar por internet"<sup>74</sup>.

En medio de ventajas y desventajas de la educación virtual aparecen las realidades de cada nación, de su propia evolución social y de su propia perspectiva. Para el caso de sociedades rezagadas, la fantasía informática apenas se reduce al uso de esa herramienta para el desarrollo de las habilidades, las cuales, entre otras cosas, solo alcanzan su uso técnico, es decir, el conocimiento básico del proceso ya establecido por los mismos programas o software. Precisamente la condición de rezago genera que muy pocas instituciones educativas cuenten con el recurso masivo de dicha tecnología provocando serias restricciones para su aplicación. Como he señalado anteriormente, una sociedad con profundas diferencias en las formas, estilos y niveles

<sup>72</sup> Bello Díaz, Rafael, Aula sin paredes, <http://www.educar.org/articulos/educacionvirtual.asp>

<sup>73</sup> Ruvalcaba, Gabriela Dolores, La educación a distancia como una modalidad de la capacitación electoral, Revista Justicia Electoral, Vol. I., Número 2, Instituto de investigaciones jurídicas, UNAM, México, 2008, Pág.264

<sup>74</sup> Ruvalcaba, Gabriela Dolores, *Ibidem*. Óp. Cit. Pág. 267



de vida de su población, muy poco puede arrogarse el dominio y control de la informática. Esto implica que las disimiles y extremas diferencias entre los mismos estudiantes y población en general, constituyen en sí mismas uno de los principales obstáculos para la enseñanza y aprendizaje tecnológico educativo. Estudiantes sin tradición y cultura para la lecto-escritura, el análisis y la crítica, sobreviviendo en condiciones humanas precarias, limitadas, envueltos por una sociedad que poco o nada ofrece para su desarrollo con entornos excluyentes, limitados, precarios y en buena medida, altamente hostiles, muy difícilmente puede vincularse al mundo informático de la mejor manera. Aunado a dicha condición se halla la realidad de algunas universidades en donde por razones de conformación social presentan dificultades en su infraestructura, modelo pedagógico y recursos tecnológicos informáticos necesarios para la ejecución de lo virtual, en tales condiciones, ¿Cuándo podrán cumplirse las exigencias occidentales de Acreditación? Otro de los claros ejemplos se expresa en el uso de la llamada "aula virtual" impulsada desde algunas universidades en las cuales, además de problemas logísticos, técnicos y tecnológicos surgen como principal obstáculo las limitaciones pedagógicas, metodológicas y teóricas para la enseñanza en ambientes propicios para el aprendizaje. Sobre esto último, el concepto de "ambiente pedagógico" o "clima educativo en el aula" impuesto por el mundo occidental hace menos de cinco años resulta inconsistente y contradictorio con el concepto actual de "aula virtual" en sociedades en las que apenas se cuenta con los

espacios propicios para el desarrollo de la enseñanza y particularmente, la enseñanza a través de la informática.

En realidad, buena parte de estudiantes confunden informática con internet, y el debido uso del mismo. El interés por visitas a bibliotecas desaparece. En internet, las preferencias de búsqueda de información se orientan a la información simple y fácil sin arbitrio académico o institucional. **Esto genera que la enseñanza se acomode a los vaivenes de la tecnología y por tanto la volatilidad de su rumbo, de su política. Este asocio educativo entre el medio y la enseñanza contradice profundamente el discurso ideológico que asegura la construcción científica del pensamiento y el conocimiento. En realidad, en sociedades dependientes se profundiza de forma unilineal la práctica empírica, la cual, históricamente no ha demostrado ser el mejor camino para el desarrollo de dichas sociedades, sino, por el contrario, el mejor camino para el rezago y la pertenencia al submundo del Saber substituido por el practicismo empírico de la actividad física, material e intelectual subsumida en la más abrupta antinomia del desarrollo.**

Eficiencia es el propósito último de la tecnología. La ciencia se basa en la observación y predicción con el objeto de confirmar una teoría; la tecnología predice con el objeto de influir y controlar la actividad. La ciencia valora lo abstracto y general; la tecnología la instrumentación y la aplicación. Estas distinciones ubican a la tecnología separada de la ciencia. "Mientras la ciencia investiga para expandir el conocimiento por medio de la investigación y la comprensión de

la realidad", sugiere Layton (1974)<sup>75</sup>, la "tecnología busca usar el conocimiento para crear realidades físicas y organizacionales acordes con un diseño humano" En materia del conocimiento tecnológico, Vincent (1984)<sup>76</sup> identifica tres categorías de conocimiento tecnológico: a) descriptivo, b) prescriptivo y c) tácito. Al respecto señala que el conocimiento descriptivo no es científico debido a que las explicaciones teóricas no aparecen debida y totalmente desarrolladas lo que implica la ausencia de las derivaciones teóricas necesarias para la comprensión de la totalidad. Por su parte, el conocimiento prescriptivo se genera por medio de la experimentación, el ensayo-error y se usan formas específicas de testeo para hacer predicciones "sobre lo que puede ser identificado como un nivel pre teórico" (Mc.Ginn 1978 p. 187)<sup>77</sup>. Pero quizás, el más importante de los tres referido al Conocimiento Tácito indica que dicho conocimiento aparece como resultado del "juicio individual, la habilidad y la práctica. Una buena parte de los conocimientos tácitos no pueden ser transmitidos en forma oral o escrita. Es un conocimiento personal, subjetivo inmediato y específico", desde luego que dicha forma de conocimiento configura diversos tipos de lenguaje inferidos por los mismos procesos tecnológicos, lo que no amerita discusión porque simplemente constituye su propia representación. El conocimiento aparece como resultado del "juicio individual, la habilidad y la práctica. Una buena parte de los conocimientos tácitos no pueden ser transmitidos en forma oral

o escrita. Es un conocimiento personal, subjetivo inmediato y específico", desde luego que dicha forma de conocimiento configura diversos tipos de lenguaje inferidos por los mismos procesos tecnológicos, lo que no amerita discusión porque simplemente constituye su propia representación.

### La aplicación del método en la enseñanza y aprendizaje virtual

Lo sustancial se halla en la **construcción y realización epistémica, empírica y teórica de la articulación del Método, solo éste, podrá ser el garante de procesos de enseñanza y aprendizaje con mayor calidad que genere como resultado las satisfacciones de las necesidades territoriales tanto para la producción material como intelectual**. Pero también de igual forma habrá de construirse una legislación que sea representativa y garante de las autonomías curriculares territoriales, pedagógicas, didácticas, prácticas y empíricas productivas intelectual y materialmente a fin de lograr que cada territorio logre su propio desarrollo y el de su propia configuración poblacional y holística.

En este apartado, debo iniciar indicando que, como lo señalo anteriormente, el uso del método que propongo aplica tanto para la enseñanza y aprendizaje presencial, semipresencial como virtual. Corresponde a este apartado abordar lo relativo a la enseñanza y aprendizaje virtual, empero, el lector debe recordar que aplica para las tres modalidades.

<sup>75</sup> Citado por Herschbach, Dennis R.: La tecnología como conocimiento: implicaciones para la instrucción. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/herschbach.jte-v7n1.html>

<sup>76</sup> Citado por Herschbach, Ibídem. Óp. Cit.

<sup>77</sup> Ibídem, Óp. Cit.

Aclarado el punto de partida anterior como premisa indispensable para comprender el método desde su condición holística, expongo entonces lo que hace a la aplicación del método en lo virtual. Para ello, y debido al contexto de la Pandemia Covid19 en el que esta obra se publica, veo indispensable e imprescindible el abordaje de la condición educativa nacional salvadoreña en relación con

el fenómeno de la Pandemia que ha puesto al mundo entero en situación económica, política, cultural, social, sanitaria y educativa en crisis y, en el mejor de los casos, en reflexión sobre todos esos aspectos. Debida cuenta del impacto que la Pandemia Covid19 ha generado específicamente en el asunto educativo, resulta imperativo establecer algunas consideraciones al respecto.

### **La enseñanza y aprendizaje virtual en el contexto de Pandemia Covid19: la imperativa necesidad de la construcción del Método**

He señalado anteriormente que la triología de las formas híbridas entre enseñanza y aprendizaje presencial, semipresencial y virtual constituyen la lógica subsecuente de todos los sistemas educativos escolarizados en el mundo, aunque claro, el concepto de **sistemas** corresponde a países en donde realmente han sido formados durante muchos años; sin embargo, en países en los que la educación nacional ha dependido de proyectos, eventualidades, donaciones, préstamos o dadas, el asunto es diferente. En éstos, la educación escolarizada depende de las voluntades, ocurrencias o compromisos económico-políticos, en estos casos, el sistema educativo macro (nacional) no existe y lo que su permanencia, son los verdaderos **sistemas** educativos que se crean en los propios territorios, en cada centro escolar público o privado que diseña, organiza y ejecuta propio modelo educativo de acuerdo a sus necesidades, a su realidad. Dicho de otra manera, los destellos de organización educativa escolarizada en el país, han estado siempre resueltas por el efímero y exabrupto manejo

practicista sin que este último llegue siquiera a la más simple expresión del empirismo.

Así pues, en el caso de aquellos países que deambulan y se sustentan en la volatilidad de proyectos o programas escolares temporales y efímeros que históricamente han respondido a coyunturas o condiciones políticas, préstamos o dadas económicas o tecnológicas, con toda seguridad, ninguna de las tres formas Presencial, Semipresencial o Virtual tendrá los mejores resultados en el sentido cualitativo. Ciertamente, en realidad en los llamados "sistemas educativos" oficiales que funcionan de acuerdo a proyectos o programas en los cuales su tiempo de vida depende del tiempo de vida del financiamiento, muy poco puede lograrse en materia de conocimiento, competencia y competitividad. En dichos países, su capacidad de llevar a cabo el sentido ontológico, teleológico, axiológico y filosófico de la educación se reduce a la mínima expresión. Su conceptualización y organización educativa responde a estados subjetivos de que-

nes la conducen y, en consecuencia, --si quienes dictan sus políticas no poseen el conocimiento ni experiencia---, la enseñanza y aprendizaje escolarizado se convierte en una práctica predominantemente empírica que muy poco aporta al desarrollo de una nación.

En otros trabajos<sup>78</sup> he señalado con más detalle y amplitud diversos elementos que rigen la visión de la educación escolarizada hasta el momento. Desafortunadamente todavía queda muchísimo camino por recorrer y cambiar la condición de subordinación, dependencia y esclavitud, a una visión digna, surgida del saber, experiencia y proyecto de nación propio que resuelva las condiciones reales de la población en función de su historia e identidades económicas, políticas, sociales, culturales, educativas.

En ese contexto, el fenómeno de la Pandemia Covid19 marcará un antes y un después en las esferas económicas, políticas, culturales, sociales, educativas, ambientales y sanitarias en el mundo en términos de la reorganización y reestructuración de la producción material e intelectual a partir de sus reconfiguraciones poblacionales.

Introduzco entonces, algunas consideraciones que me parecen sustanciales para la Observancia Epistémica en función de la construcción del método que, como indico, no solo se construye de lo concreto educativo, sino, principalmente de lo con-

creto explicado del Todo, es decir de lo holístico. Así pues, voluntaria o involuntariamente, sostengo que aprenderemos a convivir y controlar el COVID-19. La humanidad se ha enfrentado y enfrentará siempre a nuevos derroteros, es nuestra naturaleza social, pero es nuestra naturaleza humana transformarlos en instrumentos para el progreso y desarrollo hacia nuevas formas de dignidad humana, hacia la reconversión de la Necesidad en Libertad.

***Sin duda de ahora en adelante surgirán múltiples y diversas plataformas tecnológicas informáticas y telemáticas para enseñar y aprender***, desde la más simple a la más compleja, desde aquellas que incluyan procesos, guías, técnicas, metodologías, prácticas, método, contenido y diversas formas y figuras evaluativas, hasta aquellas que únicamente estén dirigidas a mecanizar la educación mediante tareísmos y formatos de llenado de información asistémica. Al respecto, en realidad cada una cumple con su cometido, por tanto, no son las plataformas las que deciden qué tipo de profesionistas, académicos, profesionales o producción material o intelectual habrá en el futuro, sino, que corresponde toda la responsabilidad a cada nación definir qué tipo de país construirá. Es menester pues, de los sistemas educativos escolarizados de los distintos países, determinar la pertinencia y lo apropiado para la condición histórica, social, tecnológica, cultural y educativa en los que cada uno de ellos se halla.

**78** Véase Ticas, pedro, *Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador: la construcción del sistema educativo de El Salvador. Articulación entre educación básica y educación media: propuesta y aplicación*, Volumen 2, Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2019

No debe ser de ninguna manera una trasposición mecánica, automática, simplista la que debe apoderarse del uso de la tecnología educativa, eso nos conduciría al más puro reduccionismo determinista del más abrupto pensamiento concreto. Tal como señalo más adelante, el recurso tecnológico es importante, pero no debemos olvidar o ignorar al menos los siguientes elementos:

- 1) **La enseñanza y aprendizaje debe ser pertinente y apropiada a las realidades históricas, sociales, culturales, territoriales de la población en la que se aplicará la vía tecnopedagógica,**
- 2) **La enseñanza y aprendizaje deben diseñar, formular, determinar y construir el Método teórico, epistémico, empírico y práctico que garantizará el conocimiento científico,**
- 3) **Para la enseñanza y aprendizaje telemático debe construirse una cultura tecnológica que rebase los obstáculos teóricos y empíricos que puedan surgir en el transcurso de la formación escolar,**
- 4) **Deben ser la familia y comunidad las instancias e instituciones sociales, socioculturales y consanguíneas indispensables en todo el proceso de formación escolar.**

**Inicio este trabajo acudiendo a algunas notas que hace algunos años publiqué en relación con lo que llamo "Reconversión del estado salvadoreño"** en la cual señalé que

"...tanto los signos económicos como políticos actuales, indican que, en

este siglo, Latinoamérica modificará substancialmente su desafortunada historia heredada del Colonialismo y los subsecuentes diseños de Estado Nacional aplicados a países Dependientes. Esto significa sus propias transformaciones en su organización política, económica, social, cultural y educativa, todas ellas, pensadas o ejecutadas accidental o coyunturalmente con las exigencias que los países industrializados han dispuesto para el nuevo orden de los países dependientes que les asegure la reconfiguración de grandes capitales re-concentrados en nuevos grupos..."<sup>79</sup>.

En esta línea, los conceptos "accidental o coyunturalmente" que anteriormente refiero, adquieren una condición idónea en el contexto de la pandemia que ahora vivimos. Sugiero con ello, una lectura plenamente política de dichos conceptos en virtud de tratarse de una pandemia como un fenómeno totalmente externo a la voluntad de la sociedad nacional.

Expongo entonces las posibles modificaciones al diseño de Estado Nacional heredados del Colonialismo, como una de las consecuencias de la reconversión (reorganización, reestructuración) de los Estados Políticos de los países Dependientes en función de la también reconversión de los países industrializados y de sus nuevas normas sobre los países llamados "en vías de desarrollo". Sostengo la tesis que el surgimiento de la pandemia COVID-19 ha acelerado dichas reconversiones por la nueva cultura económica, tecnológica, educativa, sanitaria, en vivienda, alimentaria, y otras tantas que la po-

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

blación habrá de adoptar, asimilar y reproducir en los años venideros. Así pues, aunque posiblemente podría parecer descabellado analogar las reconversiones de los estados políticos, económicos y sociales al fenómeno de la Pandemia COVID-19, por el contrario, me resulta plenamente pertinente debido, al menos, a dos grandes razones. La primera referida a las modificaciones del ciclo de producción capitalista (propiedad-producción-distribución y consumo) originada por las nuevas formas de organización que el sistema capitalista adoptará tanto por sus variaciones en los medios de producción como por las variaciones en la fuerza de trabajo. La Segunda razón estará determinada por la reconfiguración de los núcleos familiares en cada uno de los territorios, en esto, el fenómeno migratorio y cultural que modificarán la conducta y comportamiento social de la población. Se trata de **Usos y Costumbres** de la población que modificarán su forma y modo de vida fundamentalmente en las sociedades más afectadas por la pandemia. De hecho, son precisamente esos **Usos y Costumbres** culturales los que están y estarán determinando el impacto sanitario, organizativo, conductual, ideológico y social de la población en los próximos años.

En el mundo debemos prever el impacto de la pandemia en todas las esferas de la vida. En eso, lo económico, político, social, educativo, etc., mostraran su articulación y el mundo sabrá que nada se halla desarticulado, por el contrario, lo intra-inte-rinstitucional emergerá con mayor celeridad. **En Educación: deserción escolar, migración, reducción, reorganización y redireccionamiento de**

**la economía familiar, crecimiento de la fuerza de trabajo flotante, remesas, transformación de los sistemas escolarizados, reorganización familiar, reconfiguración comunitaria, ausentismo, carencia material y tecnoeducativa, modificación del calendario escolar, pedagógico, curricular y humano**, son algunos de los posibles escenarios que podrían averse en lo que resta del período y los siguientes tres a cinco años. **Una de las probables respuestas: el Método** (elementos que desarrollo con más exhaustividad en la **Parte 3** de mi propuesta).

Me interesa traer a cuenta dos reflexiones que hace algún tiempo expuse. La **primera** se refiere a que Política y Educación parecen que figuran entre las áreas de atención más importantes en el mundo globalizado, no es para menos. Cualquier modelo económico debe pasar imperativamente por la estabilidad política en cualquier sociedad y por su capacidad para asimilar sus nuevas funciones internacionales productivas, mercantiles, obreras o de cualquier otra índole que se le asigne. Esto presupone que el concepto de nación como grandes feudos o principados sostenidos en Latinoamérica hasta el siglo pasado, deben transformarse ahora en **Colonias Funcionales** de acuerdo a la nueva Colonización Política y Colonización Curricular Educativa requerida para satisfacer dichos propósitos" y la **segunda** se refiere a que "...Las razones son múltiples y se fundamentan en la propia historia de los pueblos latinoamericanos, fundamentalmente en aquellas sociedades en donde su historia política no se explica a través de la historia de sus hechos sino a la historia de los

hechos que definen algunos grupos de poder. Esa podría ser, quizás, la condición en el caso salvadoreño en el que aparentemente coexisten dos mundos de estado mental, cultural y económico de la población: el **mundo de la reproducción de la historia de los otros sobre la historia de lo propio** que conduce a la subordinación, asimilación y dependencia, y el **mundo de nuevas formas de organización social a través de la organización política**, siendo esta última, simplemente una forma de ascensión para pasar de sociedad política a sociedad civil con intereses distintos y propios de las necesidades de cada territorio, de cada localidad.

**Sin duda que la reconversión del estado político y social en países dependientes, tendrá como buen resultado el abandono de la cultura de la esclavitud expresada en el continuo lamento, resignación, improvisación tanto en la vida personal como institucional. Cuando se trata de lo institucional, los individuos responden al plano organizativo propio de la Administración Hacendaria organizada en pequeños feudos en los cuales sustentan su actividad institucional sobre la base de relaciones personales caracterizadas por la murmuración, deslealtad, desprestigio del otro y la ausencia de capacidades técnicas, teóricas o metodológicas para realizar su trabajo, en este caso, el compadrazgo, servilismo o la aceptación de DONES, constituyen los elementos estructurales fundamentales de esas instituciones.**

**Cuando los grupos dominantes representan avance, crecimiento y desarrollo, la sociedad crece con más**

**rapidez y consistencia, pero cuando se trata de grupos dominantes con remanentes feudales, con terror a competir con lo diferente, con lo desconocido, estos transfieren a las sociedades una cultura del miedo derivada del Colonialismo que reproduce en los sectores populares la condición de esclavo tanto por la explotación admitida, como por la cultura asumida. En lo político, el individuo se muestra inseguro de tomar decisiones de trascendencia para su vida, prefiere que otro las tome por él debido a su temor al riesgo, entiende que, si él hace lo que no debe hacer, otro hará lo que a él le corresponde hacer y que, por tanto, se exime de responsabilidad.**

Si bien, desde luego, las políticas de estado para la prevención y control de la pandemia COVID-19 han sido efectivas, pertinentes y atinadas en términos de su impacto desacelerativo de la movilidad y actividad social, también debemos incluir otros elementos. No cabe duda que el elemento Cultural es predominante para la prevención, control y dominio sobre cualquier esfera de la actividad económica, política, social, sanitaria, tecnológica, educativa, etc. La cultura constituye el elemento sustancial de la actividad humana. Nada se halla fuera de ella y nada puede ser posible sin ella. La cultura se produce y reproduce en cada pensamiento, acción, actividad humana. Producimos cultura en cada mirada, gesto, actitud, idea, conducta, comportamiento. No existen subculturas ni culturas superiores e inferiores. Cada pueblo produce su propia cultura en razón de su historia, aun en medio de la historia a la que le han hecho creer que pertenece. En sociedades

en donde la cultura comprende las características que anteriormente enuncio (deslealtad, envidia, egoísmo, individualismo, injuria, calumnia, falta de solidaridad, etc.) es muy probable que cualquier tipo de coyuntura económica, sanitaria, social y otras tantas, se conviertan en instrumentos ideales para su consolidación. Sin embargo, en sociedades en donde la solidaridad, la cooperación, el

interés social y humano predomine sus interrelaciones, seguramente las respuestas a cualquier coyuntura tendrán un mejor resultado para la colectividad. En esa línea, el concepto antropológico de **Usos y Costumbres** que anteriormente señalo, comprende la configuración tanto de lo individual como familiar, es decir, de lo micro y lo macro.

### El Salvador. El paso de sociedad política a sociedad civil

Desde hace más de 20 años he sostenido que la **sociedad salvadoreña requiere pasar de su conformación y experiencia política a reconvertirse en sociedad civil**. Sobre lo primero, no cabe duda que la experiencia política acumulada históricamente le ha permitido —de acuerdo a los tiempos y circunstancias— la capacidad organizativa en torno a las acciones, dinámica y actividad política organizativa en distintos escenarios, en distintas esferas de su vida. Ese dominio de la sociedad de pensar y actuar en política partidaria, ideológica o simbólica, ha generado niveles avanzados de percepción y representación de imágenes, figuras o símbolos políticos. Pero ahora, la construcción de su historia exige algo diferente. Ahora han surgido nuevos escenarios que escapan de su propia territorialidad nacional porque demandan su inserción en el mundo globalizado. Aquí y ahora, su actividad y configuración del mundo no se reduce a sus propias localidades. La política, me parece, ya no es solo una actividad misma, se ha convertido en la principal esfera que predomina sobre la actividad económica, educativa, social y cultural. Si mi tesis se comprueba, habremos

de considerar que **algunos grupos de poder, al menos, los más involucrados en la administración del estado, habrán de involucrarse sin reserva alguna en la vida política pública y, controlar así, la administración pública del estado desde la esfera de lo político y no de lo económico como tradicionalmente se ha realizado**.

Pero esa mutación de lo económico a lo político público, también le significa a algunos grupos de poder económico, el surgimiento de una nueva figura en el escenario del concepto de estado, esto es, **la sociedad política convertida en sociedad civil**, entendida la sociedad política, no únicamente como partidos políticos o los tres poderes del estado, sino, fundamentalmente, desde la participación, involucramiento y organización de la población en razón de sus intereses, necesidades, alcances y limitaciones. Esto, confiere al individuo el compromiso consigo mismo de decidir sobre su condición y ubicación en la formación histórica de su sociedad, de **ser sujeto y no objeto** de sus actos y determinios políticos, económicos, culturales y educativos.



En esta posibilidad de reconvertir la sociedad salvadoreña en sociedad civil, probablemente el impacto o efectos de la pandemia COVID-19 podría dejar entre sus resultados, la imperiosa necesidad de construir y asimilar una nueva cultura comunitaria, colectiva. Esto significaría mejores y mayores niveles de organización comunitaria, familiar en el sentido de preponderar las necesidades colecti-

vas sobre la individuales. Mejorar el medioambiente natural, el hábitat social, cultural, económico, interhumano. Supondría también el abandono de los antiguos modos de vida en los que la seguridad pública, acceso a mejores servicios del estado, formas de vida y otros tantos, sean parte de la seguridad social, la identidad y la construcción de modelos educativos, económicos y culturales propios.

### **Pandemia en El Salvador: la reestructuración del estado capitalista global**

Sin duda que la reconversión del estado político y social en países dependientes, tendrá como buen resultado el abandono de la cultura de la esclavitud expresada en el continuo lamento, resignación, improvisación tanto en la vida personal como institucional.

La reestructuración, reorganización y reconversión del estado capitalista mundial es inevitable. Las antiguas formas de producción material basadas en la sobreproducción han cerrado su ciclo con la contracción con la que nacieron: su propio ahogamiento. Muchos países pobres serán más pobres y otros iguales, serán menos pobres. La desaceleración del capital industrial y el nuevo auge del tecnológico se convertirá en la constante confrontación. El concepto neo evolucionista de la "sobrevivencia del más apto" resurge devastadoramente.

Pero también surgirán nuevas formas de organización capitalista más humana. Decía Marx que la "[...] comunidad primigenia, formada por iguales, es la forma revolucionaria de la so-

ciudad, forma que recibirá un nuevo contenido tras la mutación histórica que ha experimentado la humanidad y una vez que haya sido superada la explotación en forma de esclavitud, servidumbre y capitalismo... Los inmediatos productores, que pertenecen a la clase explotada en sus diversas formas y, en vez de medios de producción, sólo poseen su propia mano de obra para venderla, constituyen una clase que lleva en sí misma el germen de la sociedad futura. La parte se convierte en el todo por un acto revolucionario: un giro total de la sociedad existente. Su misma transformación conviene al pasado en el futuro, pasa a ser otra cosa distinta de lo que había sido hasta entonces~ se escribe de nuevo [...]"<sup>80</sup>.

Sin duda *aprenderemos a convivir y controlar el COVID-19. La humanidad ha enfrentado y enfrentará siempre nuevos derroteros, es nuestra naturaleza social, pero es nuestra naturaleza humana transformarlos en instrumentos para el progreso y desarrollo hacia nuevas formas de dignidad humana, hacia la reconver-*

<sup>80</sup> Marx, K. Cit. Lawrence Krader, Los Apuntes etnológicos de Karl Marx, Ed. Siglo XXI de España,

### *sión del Reino de Necesidad en el Reino de la Libertad.*

Inicio este trabajo acudiendo a algunas notas que hace algunos años publiqué en relación con lo que llamo "Reconversión del estado salvadoreño" en la cual señalé que "... tanto los signos económicos como políticos actuales, indican que, en este siglo, Latinoamérica modificará substancialmente su desafortunada historia heredada del Colonialismo y los subsecuentes diseños de Estado Nacional aplicados a países Dependientes. Esto significa sus propias transformaciones en su organización política, económica, social, cultural y educativa, todas ellas, pensadas o ejecutadas accidental o coyunturalmente con las exigencias que los países industrializados han dispuesto para el nuevo orden de los países dependientes que les asegure la reconfiguración de grandes capitales reconcentrados en nuevos grupos..."<sup>81</sup>. En esta línea, los conceptos "accidental o coyunturalmente" que anteriormente refiero, adquieren una condición idónea en el contexto de la pandemia que ahora vivimos. Sugiero con ello, una lectura plenamente política de dichos conceptos en virtud de tratarse de una pandemia como un fenómeno totalmente externo a la voluntad de la sociedad nacional.

Expongo entonces las posibles modificaciones al diseño de Estado Nacional heredados del Colonialismo, como una de las consecuencias de la reconversión (reorganización, reestructuración) de los Estados Políticos de los países Dependientes en

función de la también reconversión de los países industrializados y de sus nuevas normas sobre los países llamados "en vías de desarrollo". Sostengo la tesis que el surgimiento de la pandemia COVID-19 ha acelerado dichas reconversiones por la nueva cultura económica, tecnológica, educativa, sanitaria, en vivienda, alimentaria, y otras tantas que la población habrá de adoptar, asimilar y reproducir en los años venideros. Así pues, aunque posiblemente podría parecer descabellado análogar las reconversiones de los estados políticos, económicos y sociales al fenómeno de la Pandemia COVID-19, por el contrario, me resulta plenamente pertinente debido, al menos, a dos grandes razones. La Primera referida a las modificaciones del ciclo de producción capitalista (propiedad-producción-distribución y consumo) originada por las nuevas formas de organización que el sistema capitalista adoptará tanto por sus variaciones en los medios de producción como por las variaciones en la fuerza de trabajo. La Segunda razón estará determinada por la reconfiguración de los núcleos familiares en cada uno de los territorios, en esto, el fenómeno migratorio y cultural habrá de transformar la conducta y comportamiento social de la población. Se trata de **Usos y Costumbres** de la población que modificarán su Forma y Modo de vida fundamentalmente en las sociedades más afectadas por la pandemia, de hecho, son precisamente esos **Usos y Costumbres** culturales los que están y estarán determinando el impacto sanitario, organizativo, conductual, ideológico

1988, p.4

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

y social de la población en los próximos años.

En el mundo debemos prever el impacto de la pandemia en todas las esferas de la vida. En eso, lo económico, político, social, educativo, etc., mostrarán su articulación y el mundo sabrá que nada se halla desarticulado, por el contrario, lo intra-interinstitucional emergerá con mayor celeridad. Los niveles de desarticulación intra e interinstitucionales existentes hasta hoy, se transformarán en Unidades productivas de la actividad material e intelectual con mayor articulación e interdependencia.

Sobre esa condición de desarticulación que ha existido, "...Las razones son múltiples y se fundamentan en la propia historia de los pueblos latinoamericanos, fundamentalmente en aquellas sociedades en donde su historia política no se explica a través de la historia de sus hechos sino a la historia de los hechos que definen algunos grupos de poder. Esa podría ser, quizás, la condición en el caso salvadoreño en el que aparentemente coexisten dos mundos de estado mental, cultural y económico de la población: el mundo de la reproducción de la historia de los otros sobre la historia de lo propio que conduce a la subordinación, asimilación y dependencia, y el mundo de nuevas formas de organización social\_a través de la organización política, siendo esta última, simplemente una forma de ascensión para pasar de sociedad política a sociedad civil con intereses distintos y propios de las necesida-

des de cada territorio, de cada localidad..."<sup>82</sup>

Sin duda que la reconversión del estado político y social en países dependientes, tendrá como buen resultado el abandono de la cultura de la esclavitud expresada en el continuo lamento, resignación, improvisación tanto en la vida personal como institucional. Cuando se trata de lo institucional, los individuos responden al plano organizativo propio de la Administración Hacendaria organizada en pequeños feudos en los cuales sustentan su actividad institucional sobre la base de relaciones personales caracterizadas por la murmuración, deslealtad, desprestigio del otro y la ausencia de capacidades técnicas, teóricas o metodológicas para realizar su trabajo, en este caso, el compadrazgo, servilismo o la aceptación de DONES, constituyen los elementos estructurales fundamentales de esas instituciones.

"Cuando los grupos dominantes representan avance, crecimiento y desarrollo, la sociedad crece con más rapidez y consistencia, pero cuando se trata de grupos dominantes con remanentes feudales, con terror a competir con lo diferente, con lo desconocido, éstos transfieren a las sociedades sus propios miedos derivados del Colonialismo, lo cual reproduce en los sectores populares la condición de esclavo tanto por la explotación admitida, como por la cultura asumida. En lo político, el individuo se muestra inseguro de tomar decisiones de trascendencia para su

**82** Ticas, Pedro, *La migración salvadoreña: el peligro de la desesperanza y de la identidad nacional*, Co-Latino, El Salvador, miércoles 4 de noviembre de 2015. pp.18-19

vida, prefiere que otro las tome por él debido a su temor al riesgo, entiende que, si él hace lo que no debe hacer, otro hará lo que a él le corresponde hacer y que, por tanto, se exime de responsabilidad”<sup>83</sup>.

Si bien, desde luego, las políticas de estado para la prevención y control de la pandemia COVID-19 han sido efectivas, pertinentes y atinadas en términos de su impacto desacelerativo de la movilidad y actividad social, también debemos incluir otros elementos. No cabe duda que el elemento Cultural es predominante para la prevención, control y dominio sobre cualquier esfera de la actividad económica, política, social, sanitaria, tecnológica, educativa, etc. La cultura constituye el elemento sustancial de la actividad humana. Nada se halla fuera de ella y nada puede ser posible sin ella. La cultura se produce y reproduce en cada pensamiento, acción, actividad humana. Producimos cultura en cada mirada, gesto, actitud. idea. conducta. comporta-

miento. No existen subculturas ni culturas superiores e inferiores. Cada pueblo produce su propia cultura en razón de su historia, aun en medio de la historia a la que le han hecho creer que pertenece. En sociedades en donde la cultura comprende las características que anteriormente enunció (deslealtad, envidia, egoísmo, individualismo, injuria, calumnia, falta de solidaridad, etc.) es muy probable que cualquier tipo de coyuntura económica, sanitaria, social y otras tantas, se conviertan en instrumentos ideales para su consolidación. Sin embargo, en sociedades en donde la solidaridad, la cooperación, el interés social y humano predomine sus interrelaciones, seguramente las respuestas a cualquier coyuntura tendrán un mejor resultado para la colectividad. En esa línea, el concepto antropológico de Usos y Costumbres que anteriormente señalé, comprende la configuración tanto de lo individual como familiar, es decir, de lo micro y lo macro.

### **Territorio: componentes sustanciales para la reorganización social comunitaria**

Desde el año 2005 he trabajado y propuesto el concepto de *“Control Territorial”*. Este concepto constituye una de las partes que conforman lo que también denominé *“Mapa ciudadano de seguridad social”*. Éste comprende una construcción holística organizada mediante múltiples *determinaciones* de orden *histórico, sociocultural, político, epistemológico*

*y geográfico. El concepto de Control Territorial pues, no está referido únicamente al ámbito de la Seguridad Pública, la cual debe comprenderse como consecuencia de la Seguridad Social, sino, a la construcción holística, articulada y concatenada con la población en su sentido social, cultural, histórico, biológico y geográfico. Dicho esto, expongo dis-*

<sup>83</sup> Ticas, Pedro, Ibídem. Óp. Cit.

tintos "elementos de constructo" necesarios para comprender el concepto de Control Territorial construido a partir de la articulación entre Territo-

rio y Contexto, Territorio e Institución e Institucionalidad, Territorio y economía, Territorio y Lenguaje.

### Territorio y Contexto.

No debe entenderse el territorio sin su Contexto. Las condiciones del territorio no se modifican ipso facto. Requieren, primero, de la transformación del contexto que le otorga la existencia y Segundo comprender que ahora las realidades de contexto no están circunscritas solo a lo local, dependen de lo regional, lo nacional y lo internacional, es más, algunas realidades han rebasado lo nacional para depender directamente de lo internacional, particularmente en materia económica. 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 microunidad familiar.

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"<sup>84</sup>. Al respecto, en 2008 señalé que los territorios en el mundo globalizado actual representan dos componentes substanciales: 1º. *Por la nueva organización político-administrativa del estado (governabilidad 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. 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, regional e internacional.*

### Territorio, Institución e Institucionalidad

En medio de esa relación territorio-contexto surge el concepto de

Institución. *No debe confundirse la institución con la institucionalidad.*

**84** Polanyi, Karl, El sistema económico como proceso institucionalizado, Citado en Clásicos y Contemporáneos en Antropología CIESAS-UAM, UIA, Antropología económica, Maurice Godelier (ed.) Anagrama, 1975. En: [http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00\\_CCA/Articulos\\_CCA/CCA\\_PDF/23\\_POLANYI\\_Enfoque\\_substantivista.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00_CCA/Articulos_CCA/CCA_PDF/23_POLANYI_Enfoque_substantivista.pdf)

La primera constituye un instrumento público o privado del estado en pleno. La segunda se alcanza mediante la identificación de los individuos con las instituciones, esto es, la asimilación ideológica de observar 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, en los individuos. Dicho de otra manera, 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.

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 consiste únicamente en determinar sus relaciones o estructuras elementales de parentesco, es más que eso. En ellas se deposita la expresión de lo económico, de la vida material, de la vida intelectual, de lo humano. Por ello, como señalamos antes, 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 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"<sup>85</sup> de tal suerte, que precisamente, en la familia se reproducen históricamente las formas y modos de vida heredados por el 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. En el caso que nos ocupa, posiblemente, en El Salvador, "las instituciones han sido objeto de constantes usos y desusos. Esto ha generado su propia desarticulación, inconsistencia sistémica y en consecuencia su propia vulnerabilidad. Su protagonismo ha dependido de coyunturas, estados críticos y disposiciones internacionales. Esta esfera, propia del estado político vigente en cada tiempo, ha configurado una especie de "cultura del olvido" o "contracultura de la historia" en casi

**85** Rousseau, Juan Jacobo, *El Contrato social*, Ed. Porrúa, México, 1979, pp. 4-9. Citado en Pérez Duarte y N., Alicia Elena, *Derecho de familia*, <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/311/9.pdf>

todos los órdenes del estado nacional tanto en lo urbano como rural<sup>86</sup>. 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.

## Territorio y economía

La territorialidad económica no refiere únicamente la actividad económica, ésta, solo representa el acto de intercambio de valores, lo cual, desde luego, es sustancial. Sin embargo, también lo económico va más allá de la esfera plenamente de la producción material. Como hemos dicho, lo material se halla plenamente articulado a lo intelectual, esto es, cultura (gustos, preferencias, tradiciones, costumbres y valores) entre otros. 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.) y 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 esas em-***

***presas.*** En otros términos, territorio y economía deben concatenarse por su población y en ésta última, las particularidades y singularidades de la misma. Una empresa productora de bienes materiales que produzca en una localidad con población importada, 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 se reinvierte en ella misma 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.

No es pues, la actividad mecánica de la producción material lo que soporta al grueso de la población, sino, principalmente, es la población la que da soporte a la expresión económica, a la condición económica en la que se halla 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

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

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.*

## Territorio y lenguaje

El territorio nos habla, 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. Ciertamente, los hechos no 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. Así pues, dichos 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 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,*

*la que más interesa para conocer el territorio.*

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 entonces la primera observancia sobre el pasado, presente y futuro del contexto en el que se configura el territorio.*



## La educación en El Salvador: la tricotomía de lo presencial, semipresencial y lo virtual en la construcción del método Autodidacta

Como señalé en enero de 2020 (previo a la Pandemia Covid19 aparecida en marzo de ese mismo año), las nuevas formas de la educación escolarizada y no escolarizada requerirían de modelos y políticas orientadas a la articulación entre la enseñanza y aprendizaje presencial, semipresencial y virtual mediante la configuración de la *Cultura y Método Autodidacta* epistémico, metodológico y empíricamente realizable. Esta forma tricotómica de lo presencial, semipresencial y virtual solo puede ser funcional, efectiva, eficiente y de calidad, si las tres partes se hayan profundamente articuladas; sin ello, la educación continuará siendo la expresión plena de la desarticulación, incongruencia y desvinculo y cada parte de la tricotomía estará aislada en su forma y contenido. Así pues, para la debida formulación, diseño, aplicación, ejecución y evaluación de la tricotomía resultan imperativas la particularidad y singularidad territorial, sus identidades poblacionales y las mismas condiciones del Todo. Así pues, el Sistema Educativo Escolarizado habrá de proveer y generar las condiciones para que las territorialidades alcancen sus mejores y mayores formas y mecanismos de autonomía, gestión, construcción curricular, recursos tecnológicos informativos y telemáticos en función de su población, historia, cultura, dinámica económica y, particularmente, el proyecto de vida de los individuos que conforma ese territorio.

Sin duda que la educación virtual constituye uno de los más importantes avances de uso tecnológico hacia el desarrollo del conocimiento técnico, ciencias fácticas o exactas, empero, en sociedades sin tradición y cultura de la acumulación tecnológica o de competencia y competitividad del conocimiento, el asunto de la enseñanza y aprendizaje a través del instrumento virtual se torna más complejo. Desde luego, aun dentro de esas mismas sociedades, también existen excepciones, es decir, instituciones educativas que de forma particular han avanzado sustancialmente en diseños, formulación y ejecución de procesos de formación académica y científica con significativos aportes al pensamiento nacional e internacional. Empero, no es esta la regla. Por el contrario, ha sido el mismo autollamado "sistema educativo" el que ha obstaculizado su desarrollo imponiendo modelos educativos bancarios, mecánicos y anacrónicos a las exigencias del mundo.

En esas circunstancias, el proceso de ascensión del pensamiento abstracto a lo concreto y viceversa continúa siendo un problema teórico y empírico que no ha logrado superar en más de 80 años (tiempo de vigencia del modelo cronológico educativo nacional) la ruptura epistémica de su propia construcción. Sin duda, dicha condición ontológica no permite vislumbrar la construcción de un sistema educativo nacional que rija las formas, tipos y niveles de competencia y competitividad. Como he dicho siempre, la educación escolarizada

goza de amplia capacidad operativa de lo circunstancial, eventual y efímero, responde a lo momentáneo y temporal, de manera que se recrea en sus propias limitaciones. Siendo lo eventual y temporal su principal fundamento, la proyección alcanza lo que alcanza su momento, lo que en Bourdieu sería que *“los hechos que validan la teoría valen lo que vale la teoría que validan. El objeto es lo que se objeta..”*<sup>87</sup> y por tanto, *“la experiencia no cumple con su función sino en la medida en que establece una invocación permanente del principio de realidad contra la tentación de abandonarse al principio del placer que sustenta tanto las fantasías gratuitas de cierto formalismo, como las ficciones demasiado complacientes del intuicionismo o los ejercicios de la alta escuela de la teoría pura”*<sup>88</sup>.

Así pues, la educación virtual escolarizada requiere de la construcción de una cultura tecnológica colectiva y social, es decir, debe la sociedad en pleno, caminar y articularse en todas las esferas de su vida económica, política, social, educativa, comunitaria a través de la tecnología, siendo que esta última habrá de regir las condiciones generales del progreso social. Esto significa que toda la actividad humana (producción material e intelectual) de la sociedad, debe estar sincrónica y equitativamente activa a las necesidades de la sociedad. Por ejemplo, cuando se trata de una sociedad tecnologizada, toda su actividad productiva, comercial, habitacional, recreativa, bancaria, social, cultural, infraestructura, servicios, etc.,

están plena y profundamente intervenidos por la tecnología con el objetivo de facilitar y dinamizar sus actividades, si esto no es así, entonces la tecnología es únicamente una ilusión, un espejismo que en cualquier momento devela su inconsistencia y contracción. Solo así, la tecnología informática y de cualquier otro tipo podrán convertirse en formas y modos de vida, solo así, el progreso alcanzará mejores simetrías con el estado de desarrollo de los pueblos, en tanto esto no suceda, la posibilidad de excluir, discriminar o ignorar culturas de pueblos enteros, será un riesgo permanente.

Sobre esto último, históricamente Latinoamérica adolece de las más grandes desigualdades escolares. Esas desigualdades no se satisfacen únicamente con la dotación de los instrumentos tecnológicos (computadoras, equipos, telemática, formación, entrenamiento, etc.), eso, es una necesidad imperativa y de primer orden que debe solventarse si la sociedad está lista para su utilización y máximo provecho, empero, mientras la sociedad no modifique el contenido de sus relaciones sociales de orden feudal, muy difícilmente podrá alcanzarse un nuevo orden económico tecnológico y el uso de esa tecnología aparecerá siempre como pequeño y fugaz destello de progreso.

Pero señalé al inicio que la tricotomía presencial, semipresencial y virtual debe estar articulada, si una de ellas continúa siendo una isla con sus propias ocurrencias teóricas y pedagógicas, las tres están condenadas a dar continuidad a la inexistencia de

<sup>87</sup> Bourdieu, Pierre, La construcción del objeto, El oficio de sociólogo, Ed. S. XXI, México, pp.53-55

<sup>88</sup> Bourdieu, Pierre, Ibidem. Óp. Cit.

un sistema educativo nacional. Sobre esto último, debo aclarar que llamo sistema educativo nacional al que se halle plena y debidamente articulado y sistémico en forma y contenido. La ausencia de esto es cubierta por cada centro educativo público y privado (que en realidad deberían constituir los microsistemas del sistema nacional) pero que en la práctica se han convertido en los verdaderos sistemas educativos. Así que entonces, han sido las autoridades, docentes, administrativos padres de familia y comunidades locales quienes en esencia hacen posible la existencia de sistemas educativos en el país.

Señalaba entonces que la tricotomía debe estar constituida por un elemento esencial: la cultura del método autodidacta. **Pero, ¿qué resuelve la generación de la cultura autodidacta?, ¿De qué puede servir si queda al libre albedrío o en el plano de las decisiones subjetivas personales? Las respuestas pueden múltiples y diversas. La cultura autodidacta posibilita al menos lo siguiente: 1) compromiso del individuo con su saber, 2) responsabilidad con el saber y el hacer, 3) mayor y mejor nivel de conocimiento y dominio abstrac-**

**to y concreto del campo de conocimiento, 4) mejor y mayor uso de la tecnología informática o telemática al servicio de la educación ( textos académicos en internet, videos, etc.), 5) mayor y mejor capacidad de debate teórico y empírico, 6) profundización y ampliación de la cultura de la lectura, 7) desarrollo personal y social lingüístico de comunicación, 8) mejores niveles y formas de intervínculo intra-intergrupala, intra-interfamiliar e intra-intercomunitario, 9) mayor y mejor nivel de investigación, 10) sistema etnoculturales ( de padres a hijos) que aseguran la sobrevivencia de la cultura intrafamiliar Así pues, la formación de la cultura autodidacta requiere también del método pertinente ya que formar pensamiento crítico, analítico, interpretativo, deductivo, inductivo, etc. solo puede alcanzarse por obra de ese Método. Resuelto el problema del método pertinente, la cultura autodidacta adquiere los elementos necesarios y propicios para la debida aplicación a la teoría o practica que estudia, comprende, analiza, interpreta y resuelve en su pensamiento en función de la transformación realidad aparente en objetiva, objetivada y objetivizante.<sup>89</sup>**

### La tecnología educativa: el neo partaguas entre el Saber y el Conocer

No hay manera de equivocarse. La tecnología indica claros avances evolutivos del pensamiento, la organización y progreso humano, así ha sido desde las primeras formaciones de los homínidos destinados a cumplir con su razón social de nacer, crecer,

desarrollarse y morir en sociedad. El mundo tecnológico ha sido una constante. En las formaciones sociales primitivas, el descubrimiento por causalidad de la caza, la pesca y la agricultura implican el dominio del recurso natural y, en consecuencia, el

<sup>89</sup> Ticas, Pedro, La educación AUTODIDACTA: una nueva cultura escolar presencial, semipresencial y virtual, periódico digital CuscatlanHoy, El Salvador, 29 julio 2020. En: <https://cuscatlanhoy.com/la-educacion-autodidacta-una-nueva-cultura-escolar-presencial-semipresencial-y-virtual/>

avance tecnológico de dichas sociedades. El paso de la recolección de frutos al dominio de la agricultura no resulta de procesos evolutivos unilineales, se suscita como respuesta al dominio y control sobre los recursos naturales, la organización social, política, económica y cultural de las sociedades antiguas que marcaron el uso de la inventiva y el talento humano como el recurso fundamental para las formaciones históricas sociales. Por ello, a manera de parangón, las sociedades actuales, dinámicas, contrapuestas, complejas y multiformes demandan niveles ascendentes de conocimiento, control y dominio de las invenciones que le confieran mejores formas de vivir como humano, de acercarse con más precisión al reino de la libertad y equidad, al uso adecuado y equilibrado de la producción material e intelectual. Dicho de otra manera, la tecnología en cualquiera de sus formas informáticas, telemática, mecánica, electrónica, creativa o intelectual resulta del reino de la necesidad que presupone la construcción satisfactoria y necesaria al reino de la libertad, todo ello desde el principio básico e inequívoco de lo que realmente adquiere valor de uso o de cambio: el conocimiento.

Precisamente el tema del conocimiento aplicado a lo tecnológico en educación no está referido únicamente al uso de la informática; en realidad, las tecnologías innovadoras educativas consisten en apropiar sistemas, modificar procesos y transformar formas de enseñanza pertinentes a las conformaciones históricas, culturales y sociales de los individuos en quienes se ejecutan, la tecnología es, en última instancia, el

completo control, uso y dominio de los elementos técnicos, teóricos, metodológicos y empíricos que resultan de la creatividad humana para transformar su realidad.

En algunas sociedades los conceptos de educar, aprender y enseñar han sido hasta la fecha uno de los grandes problemas sociales poco resueltos en el cuerpo del saber científico y común, de hecho, el concepto de educación ha sido tratado predominantemente como "quehacer escolar" reduciéndolo a una especie de determinismo concéntrico propio de la racionalidad técnica, en tanto, el conocimiento científico amparado por la concatenación de su historia ha pasado a último plano de interés de sistemas y políticas educativas. Pero dicha conducta y entendimiento sobre la educación no es fortuita.

En el caso de algunos países latinoamericanos y particularmente en el caso de la joven historia de la educación salvadoreña hasta 2019, la cultura educativa ha sido predominantemente realizada por la ausencia de un **sistema educativo marcado no por incapacidad o desinterés de académicos nacionales de las ciencias, sino por el determinio y condicionamiento económico internacional que ha convertido buena parte de la educación en Programas emanados de prácticas educativas predominantemente empíricas orientadas al Instruccionismo** Básico del conocimiento técnico que permite social, política, económica y conceptualmente la aceptación y adopción de casi cualquier ocurrencia del mundo occidental asociada a sus intereses económicos, geopolíticos e ideoló-

gicos. Solo así, puede explicarse por qué los países industrializados continúan vendiendo a los países pobres y dependientes un mosaico de espejismos de progreso y fantasías al estilo hollywoodesco de pertenecer virtualmente al mundo moderno, mientras en realidad, los países pobres se sumergen con más celeridad en el inframundo de sus propias desventuras. Así las cosas, el concepto educativo tradicional se restringió a eso que llaman “**hacer**” en educación, fundamentado sobre la construcción constante del pensamiento Concreto, propio de la acción que no requiere del dominio del Todo que contrariamente al anterior, exige también la búsqueda y comprensión del Pensamiento Abstracto en función de la construcción del Pensamiento Científico. Dichos “Programas Educativos” históricos en El Salvador pueden explicarse fácilmente en el mismo quehacer de las prácticas educativas. Por ejemplo, en pleno siglo XXI la continuidad del uso del DICTADO como técnica de enseñanza desde los niveles primarios hasta los universitarios devela la insistencia en el pensamiento concreto de enseñar ideas, frases, oraciones, signos y significados, objetos y sujetos aislados del contexto, de la historia y de las más básicas articulaciones necesarias para la comprensión de la realidad, la interpretación y análisis de la misma. En tales condiciones, el Modelo por Competencias resulta una contradicción asistémica. No puede lograrse la competencia cognitiva en tanto no se construye el objeto concatenado, articulado y aunque dicho modelo aplicado a países pobres simule una orientación cognitiva del conocimiento, en realidad, a trasluz se esconde su verdadera orientación

Laboral, instructivista y Técnica que nace con su propia contradicción: la realidad misma de las sociedades.

Un ejemplo claro de esta realidad se presenta en sociedades en donde históricamente, la formación y capacitación de maestros ha pasado por etapas diversas que van desde el empirismo docente (maestros sin formación inicial o débil base académica) hasta maestros que han pasado por una escuela normal, instituto tecnológico o la misma universidad. Empero de esta realidad, en El Salvador, pese a las limitaciones, carencias materiales, dificultades sociales, territoriales y todas aquellas que pudiesen históricamente existir, los maestros realizan sus mejores esfuerzos por superar esas limitaciones y lograr mejores niveles de ascensión cognitiva, pedagógica, metodológica y práctica. **Han sido maestros, autoridades de centros educativos, asistentes técnicos, orientadores, asesores, padres y madres de familia, comunidades, organizaciones sociales y otros, los que han hecho posible la existencia de la educación nacional, la existencia de un sistema escolarizado.**

El modelo por competencias requiere en primera instancia de la existencia de condiciones internas y externas, endógenas y exógenas que permitan la realización del aprendizaje técnico y básico del conocimiento, pero, sobre todo, que dicho aprendizaje pueda ser realizado en la realidad. Estas condiciones expresadas en el orden de lo económico, cultural, tecnológico, histórico, cultural y educativo constituyen condiciones *sine qua non* de países productores material e intelectualmente, requieren en

esencia, de un país con proyecto de nación propio, con identidad, con futuro. En el caso salvadoreño, dichas competencias ya han sido aplicadas históricamente. Primero mediante enseñanza de habilidades y destrezas artesanales para generar oficios: panaderos, costureras, taquimecanógrafas, secretariado bilingüe y otros tantos que aún en pleno siglo XXI, todavía forman parte del concepto educativo nacional. Segundo, el desarrollo de técnicas educativas orientadas al dominio de la lecto-escritura básica y las cuatro operaciones aritméticas elementales y básicas para la realización de formas mercantiles simples de dinero-mer-

cancía-dinero y, en tercer lugar, la ocurrencia del mundo occidental de Formatear Técnicos operarios a través de la enseñanza de códigos directos y mecánicos del Saber convertidos en Hacer mediante el "desarrollo de competencias". No se trata de calificar entre "malo" o "bueno" el modelo por competencias, sino, en redireccionar enfoques, formas, niveles, tipos, procesos y formulaciones teórico-operativas que se requieren para insertarse verdaderamente en cualquier modelo por el que se opte aprender y enseñar. Lo que ha de "hacerse" debe hacerse bien mediante el "Saberse" bien.

### El riesgo del determinismo tecnológico en sociedades improvisadas

El conocimiento tecnológico es práctico, inteligible para la acción, para la acción que no requiere del pensamiento abstracto sino únicamente concreto en su forma y contenido. Dicha acción no infiere la comprensión del Todo y de su dinámica dialéctica, transformadora. Se sustenta en la experimentación de aprender sin saber, y el saber que se aprende se limita al conocimiento fáctico y técnico de procesos o pasos de la cuántica numérica. Pero dicho conocimiento posee su propio campo de resolución empírica necesaria y propia de su cometido. Esto implica que la racionalidad aplicada al Hacer técnico tiene sentido y funcionalidad, en realidad no riñe con el conocimiento científico porque no hay punto de encuentro.

Históricamente, los países pobres han inventado y reinventado el concepto de tecnología educativa. Su propia existencia constituye en sí

misma un ejemplo de aplicación de tecnologías alternativas para sobrevivir, enseñar y aprender. En el plano holístico del concepto de educación, aún con todas sus limitaciones, algunos países latinoamericanos han construido sus propias escuelas de pensamiento, su propia epistemología educativa, su pedagogía, filosofía, su pensamiento histórico, antropológico, económico, político, sociológico y didáctico. Pero también aún quedan otros países con total incertidumbre en sus Formaciones Sociales.

Así las cosas, **el asunto: la realización y desarrollo de modelos tecnológicos educativos escolarizados constituyen ya una realidad. Pero esa realización será paulatina, gradual,** no solo en El Salvador, sino en todas aquellas sociedades con similares condiciones. En El Salvador, la historia de la realidad educativa tiene sus particularidades. Este país inicia

su industrialización en la década de los años 50; pero dicha industrialización estuvo dirigida fundamentalmente hacia la agroindustria azucarera y algunas procesadoras de disímiles mercancías; mientras tanto, las demás esferas de servicio se subsumieron en el rezago productivo tanto material como intelectual. Entre ellas, la esfera de lo educativo estuvo orientada a producir instrucción en oficios, es decir, históricamente, la sociedad salvadoreña no ha sido formada en el control sobre los medios tecnológicos y telemáticos. El país no cuenta con la historia generacional que permita suponer que las nuevas tecnologías pueden ser controladas con amplio y profundo dominio, de hecho, por ejemplo, para el caso de la informática aplicada a distintos órdenes de la vida material o intelectual, el dominio, control, uso y posesión de dicho recurso todavía resulta un adeudo social, el país cumple con tareas técnicas o de servicio tecnológico (Call Center, etc.). En tales condiciones de contexto nacional, una economía sustentada en modelos hacendarios no resulta suficiente, moderna y competitiva con los grandes capitales internacionales, más bien continúa siendo la pequeña finca del capital internacional y la gran hacienda del capital local. Dicho modelo económico característico del pensamiento feudal deriva en el desinterés por el conocimiento científico y, en consecuencia, en la construcción del mismo. En este tipo de sociedades, el conocimiento resulta espontáneo, subjetivo, temporal, imprevisto, surge de la inmediatez y la voluntariedad, surge del activismo y las discusiones efímeras, del interés por lo inmediato sin proyección ni futuro, de vivir el día a día, de la reflexión ahistórica, de la

desmemoria y la solución parcial e involutiva de la realidad, del Hacer sin Saber.

Pese a lo anterior y aunque muchos países han aceptado y asimilado la condición de subordinación, en El Salvador, convendría valorar y fortalecer las formas educativas de sobrevivencia que cada práctica docente ha reinventado y aplicado en cada escuela rural o urbana durante toda la historia de la educación nacional. Esas prácticas constituyen la más fiel vocación y entrega a la nación de cada maestro que a pesar de las inclemencias históricas, han formado a las generaciones desde siempre. En realidad, el símil con los años 50, consiste en el carácter centralizador del recurso tecnológico referido siempre al pequeño grupo económico agroindustrial heredero de esa década, es decir, el fortalecimiento de algunos capitales individuales y no de la totalidad del país. Esa forma de ensamblar la producción individual, es la misma que ahora se utiliza para la línea de ensamblaje tecnológico en casi todas las esferas de la vida nacional. Procesos mecánicos, independientes, individualistas, desarticulados, y provistos de una fuerte carga del quehacer empírico ha sido la principal bandera tanto de la economía, la política, la cultura y particularmente, la educación salvadoreña. Contrariamente, una sociedad provista de las condiciones elementales que superen los mecanicismos antes señalados, requieren de visiones holísticas, articuladas, sistémicas desde y para un proyecto de nación propio. Esto permite que cuando lo ajeno amenaza lo propio, las sociedades cuentan en su haber histórico con la suficiente riqueza material o intelectual.

tual que les inserta en el mundo con identidad, dignidad, protagonismo, respeto y función más equitativa en

las correlaciones internacionales del modo de producción al que pertenecen.

### **El sistema Escolarizado aplicado desde la educación virtual informática o telemática**

Debemos construir lenguajes computacionales informativos y telemáticos que coincidan con el Modelo Educativo Propio, este es, un Modelo Curricular Nacional, pertinente, flexible, territorializado en función de las particularidades y singularidades. Este modelo que corresponde a la articulación un proyecto de nación educativo propio, dista mucho de un Modelo Curricular Operacional que se fundamenta en Contenidos y no en Competencias como fácticamente y conceptualmente ha sido confundida. Así también, sistemas de Observancia, Seguimiento, Evaluación habrán de tener sus particularidades y singularidades aplicadas desde las mismas realidades territoriales. Solo puede evaluarse lo que uno mismo construye, fuera de ello, lo demás surge únicamente como enunciado, opinión, interpretación subjetiva de lo concreto.

En esa línea, la formación educativa escolarizada mediante el uso informático y telemático debe asegurarse de incorporar, definir, construir y evaluar procesos de formación académica propios de las ciencias exactas, fácticas o puras, de la lingüística, etnolingüística, historia, etnohistoria, cultural, pluricultural, multiétnica, multicultural que articulen el dominio teórico, práctico, epistémico y empírico de conceptos y categorías específicas en la universalidad y que

esto incluya el dominio verbal, lector, escrito, comprensivo, analítico, interpretativo y crítico del objeto que se construye en cada campo de conocimiento, en cada forma de pensamiento abstracto y concreto. Debe lograrse también, que la educación responda a la unicidad de las partes y la articulación sistémica funcional del Todo.

Aquí y ahora, debemos apostarle a la superación del mecanicismo técnico y puro de suponer de manera simplista, que en la formación escolarizada a través de la informática y telemática no importan las construcciones pedagógicas, didácticas, epistemológicas, filosóficas e históricas del pensamiento y que el Saber se resuelve únicamente de manera práctica.

Sin duda que para llevar a cabo la tarea de enseñar y aprender a través de recursos tecnológicos tales como telemática, informática y otros tantos, requiere de enorme responsabilidad histórica, social, cultural y educativa en las sociedades que hacen propias dichas tecnologías en función de un proyecto de nación propio, de otra manera, dicha tecnología solo significaría la continuidad del Colonialismo de cambiar oro por espejos con brillo. No basta con la circulación de las herramientas electrónicas, surge imperativamente el cumplimiento de un complejo sistema de articulación



que haga posible el aprendizaje aún en su expresión técnica e instructiva. En el caso de países dependientes se requiere de mucho más que los espejismos tecnológicos. El problema del rezago tecnológico está asociado al educativo, el educativo al cultural, el cultural al social, el social a lo familiar y éste último al individuo, y todos ellos a las graves carencias del concepto del mundo, de la vida, la cual, en última instancia se traduce en desinterés, apatía y desdén en buena parte de los individuos.

Ciertamente, la "sociedad de la información" requiere un nuevo tipo de alfabetización, o, mejor aún, la adquisición de nuevas habilidades y destrezas para intervenir competentemente en el espacio cibernético, así también, ofrece ciertas ventajas en sociedades provistas de las condiciones necesarias para el "aprendizaje activo, estudio independiente, mayor cobertura, flexibilidad en espacio y tiempo, uso de nuevas tecnologías [6]. Pero también, paralelamente se producen una serie de limitaciones que van desde el orden técnico hasta el orden teórico, metodológico, pedagógico y epistemológico. Algunas de esas limitaciones se hallan expresadas en:

"[...] el acceso desigual en la población, Limitaciones técnicas: desconexiones, imprecisiones, fallas técnicas que pueden interrumpir las clases o las sesiones de chat, la comunicación de red y la vía excedente de los alumnos puede desviar la atención de los alumnos, alto costo del material de los equipos y de la producción el material, falta de estandarización de

las computadoras y multimedia, falta de programas en cantidad y calidad, puede ser lenta y por lo tanto desmotivadora, los materiales pueden no estar bien diseñados y confeccionados puede ser que el educando se aíse y no planifique correctamente sus actividades y horarios, se utilizan canales unidireccionales de comunicación con el alumno, no se ofrece el mismo contacto persona a persona así como las clases presenciales, se requiere un esfuerzo de mayor responsabilidad y disciplina por parte del estudiante, no todo se puede aprender del internet, escasez de docencia, a nivel mundial; sólo un tercio de profesores que dictan clases virtuales han sido entrenados para enseñar por internet[...]"<sup>90</sup>

En medio de ventajas y desventajas de la educación virtual aparecen las realidades de cada nación, de su propia evolución social y de su propia perspectiva. Para el caso de sociedades rezagadas, la fantasía informática apenas se reduce al uso de esa herramienta para el desarrollo de las habilidades, las cuales, entre otras cosas, solo alcanzan su uso técnico, es decir, el conocimiento básico del proceso ya establecido por los mismos programas o software. Precisamente la condición de rezago genera que muy pocas instituciones educativas cuenten con el recurso masivo de dicha tecnología provocando serias restricciones para su aplicación. Como he señalado anteriormente, una sociedad con profundas diferencias en las formas, estilos y niveles de vida de su población, muy poco puede arrogarse el dominio y control de la informática. Esto implica que las

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

disimiles y extremas diferencias entre los mismos estudiantes y población en general, constituyen en sí mismas uno de los principales obstáculos para la enseñanza y aprendizaje tecnológico educativo. Estudiantes sin tradición y cultura para la lecto-escritura, la formación autodidacta, el análisis y la crítica, sobreviviendo en condiciones humanas precarias, limitadas, envueltos por una sociedad que poco o nada ofrece para su desarrollo con entornos excluyentes, limitados, precarios y en buena medida, altamente hostiles, muy difícilmente puede vincularse al mundo informático de la mejor manera.

En realidad, buena parte de estudiantes confunden informática con internet, y el debido uso del mismo. El interés por visitas a bibliotecas desaparece. En internet, las preferencias de búsqueda de información se orientan a la información simple y fácil sin arbitrio académico o institucional. Esto genera que la enseñanza se acomode a los vaivenes de la tecnología y por tanto la volatilidad de su rumbo, de su política. Este asocio educativo entre el medio y la enseñanza contradice profundamente el discurso ideológico que asegura la construcción científica del pensamiento y el conocimiento. En realidad, en sociedades dependientes se profundiza de forma unilineal la práctica empírica, la cual, históricamente, no ha demostrado ser el mejor camino para el desarrollo de dichas sociedades, sino, por el contrario, el mejor camino para el rezago y la pertenencia al submundo del Saber substituido por el practicismo empírico de la actividad física, material e intelectual subsumida en la más abrupta antinomia del desarrollo.

Eficiencia es el propósito último de la tecnología. La ciencia se basa en la observación y predicción con el objeto de confirmar una teoría; la tecnología predice con el objeto de influir y controlar la actividad. La ciencia valora lo abstracto y general; la tecnología la instrumentación y la aplicación. Estas distinciones ubican a la tecnología separada de la ciencia. "Mientras la ciencia investiga para expandir el conocimiento por medio de la investigación y la comprensión de la realidad", sugiere Layton (1974) que la "tecnología busca usar el conocimiento para crear realidades físicas y organizacionales acordes con un diseño humano" En materia del conocimiento tecnológico, Vincent (1984) identifica tres categorías de conocimiento tecnológico: a) descriptivo, b) prescriptivo y c) tácito. Al respecto señala que el conocimiento descriptivo no es científico debido a que las explicaciones teóricas no aparecen debida y totalmente desarrolladas lo que implica la ausencia de las derivaciones teóricas necesarias para la comprensión de la totalidad. Por su parte, el conocimiento prescriptivo se genera por medio de la experimentación, el ensayo-error y se usan formas específicas de testeo para hacer predicciones "sobre lo que puede ser identificado como un nivel preteorético" (Mc.Ginn 1978 p. 187). Pero quizás, el más importante de los tres referido al Conocimiento Tácito indica que dicho conocimiento aparece como resultado del "juicio individual, la habilidad y la práctica. Una buena parte de los conocimientos tácitos no pueden ser transmitidos en forma oral o escrita. Es un conocimiento personal, subjetivo inmediato y específico", desde luego que dicha forma de conocimiento configura di-

versos tipos de lenguaje inferidos por los mismos procesos tecnológicos, lo que no amerita discusión porque

simplemente constituye su propia representación.

# CAPITULO 4

## Los datos de la objetivación del método: un sucinto ejemplo del objeto observado y construido

Esta particularidad no pretende de modo alguno convertirse en la universalidad. Precisamente el carácter de lo social no permite la indebida intervención del positivismo positivo de generar la universalidad de la particularidad. Por el contrario, por

el carácter propio de las ciencias naturales, esta particularidad constituye únicamente una expresión de la universalidad concatenada a través del método, en eso consiste precisamente mi propuesta pedagógica.

### Introducción al Capítulo

En los Capítulos anteriores, he expuesto los elementos del método que propongo. Como señalo al inicio de este libro, mi propuesta resulta de la observancia y construcción teórica y empírica de la enseñanza y aprendizaje en cualquier campo de conocimiento a partir de la realidad nacional salvadoreña. Esta observancia en todos los niveles de escolaridad con los que el país cuenta desde educación básica primer ciclo hasta educación superior. **Así pues, es menester explicar que, aunque el subtítulo de este trabajo se orienta abordaje del método en Educación Superior, también señalo que su formulación y diseño puede ser aplicado a cualquier nivel y campo de conocimiento debida cuenta de su apropiación.**

Vista la educación superior para este caso como objeto de trabajo, los datos que presento dejan esa condición

y se convierten en elementos de verificación y contrastación del por qué el **método** que propongo, adquiere viabilidad epistémica, teórica y empírica para su aplicación. No son los datos pues, una exposición de cifras o números que determinan el objeto en cuestión, sino, por el contrario, la expresión de la indisoluble ascensión de lo cuantitativo en cualitativo. Sirven los mismos para enunciar que su existencia de halla indisolublemente dependiente de un individuo que la conforma, que la convierte en práctica, precisamente eso evidencia su existencia. En esa línea, pensar la construcción de la enseñanza y aprendizaje de la Teoría y Método deriva de la misma el acto cualitativo, el componente cualitativo que permite que ese número se convierta en letra, es decir, en una asignación de conceptos y categorías que determinan su realidad.

## Metodología teórica y de campo

Normalmente, en mis trabajos elaboro dos formas metodológicas. La primera referida a la metodología teórica sobre la que construyo teórica, filosófica, histórica, epistémica y ontológicamente los elementos que revelan la construcción del objeto que me ocupe.

Expongo entonces el desarrollo de la metodología teórica en el **capítulo I** en el cual me ocupo de los elementos que señalo en el párrafo anterior. La metodología teórica es un conjunto de procesos formulados, diseñados y aplicados de manera articulada, concatenada que resuelven la esfera de disímiles hermenéuticas en función de la construcción de los Objetos. Pero no basta con resolver en el pensamiento intuitivo o representativo, también, por razones de método, esa teoría debemos resolverla en la práctica, en el mundo de la objetividad compleja y multidiversa. Este, es precisamente mi cometido, lograr la objetividad de la realidad mediante la debida interpretación. Pero, ¿cómo estar seguro que acudimos a la interpretación debida?, esa es la condición que nos exige la ciencia, el proceso científico que solo se alcanza con el tiempo mediante múltiples interpretaciones aplicadas al objeto que lo hacen verificable, comprobable y refutable. Esas múltiples determinaciones permiten que la metodología vaya más allá del ejercicio práctico de diseños y aplicaciones de instrumentos o mecanismos solo con el objetivo de obtener datos cuantitativos o cualitativos, la metodología lleva intrínsecamente implícito las consideraciones teóricas para la contras-

tación y verificación empírica. **Debo decir entones, que la metodología teórica que propongo, no trata únicamente del diseño de instrumentos y de su aplicación en el campo, sino de la elaboración, re-elaboración y replanteamiento técnico, teórico y práctico constante durante el proceso de investigación y de post-observancia de lo construido.**

**La metodología pues, no la veo como una serie de pasos que deben cumplirse de manera mecánica, subjetiva y por ocurrencia. La metodología comprende una serie de procesos que deben en primer término derivarse de categorías esenciales, mismas que a su vez construyen las más diversas formas, mecanismos, figuras, procesos y maneras de observar, conocer e interpretar el objeto que se construye, es decir, esa misma categoría razonada, explicada, objetivada. Esa manera de lograr la concatenación de una categoría en torno a la construcción de su objeto, es lo que llamo Método y éste, siempre que se trate de la ciencia y de su objetividad, se hallara articulado a la metodología de manera interdependiente.**

En esa línea de pensamiento, los datos de la indagación que a continuación presento, fueron logrados mediante la aplicación de diversas técnicas generadas por la observación in situ, aplicación de cuestionarios hasta la contrastación y verificación constante durante todo el tiempo de construcción del objeto. Esto último revela la metodología de campo aplicada, que no se haya su-

jeta a la observación contemplativa del objeto en construcción, sino, contrariamente, interdependiente e interactiva a la metodología teórica. Las técnicas de indagación e inserción al objeto que se construye varían según la conducta del objeto. el trabajo de campo no significa la observación lejana del interés epistémico que el investigador ha establecido, ese tipo de indagación resulta convertirse al final, en la más clara exposición de las interpretaciones subjetivas del investigador y desde luego, de su

capacidad creativa y, aunque esa creatividad es transcendental para la visión holística y concreta durante el proceso de investigación, no deja de ser un riesgo gnoseológico que puede concluir en determinismos o reduccionismos teóricos y empíricos. Así que entonces, la metodología de trabajo de campo no consiste de manera alguna en la aplicación únicamente de técnicas o instrumentos, la metodología es teoría y método que se somete a la realidad previamente a su posibilidad de refutación.

### Cómo leer los datos

El lector encontrará diversas preguntas que se hallan plenamente concatenadas. Es importante que el lector recuerde ---como lo señalo anteriormente--- que la elaboración de esas preguntas ha sido producto de las derivaciones teóricas de la observancia y construcción del objeto que por 4 años he sostenido sobre le objeto en cuestión. No constituyen las preguntas pues, la inventiva de la subjetividad indagadora o efímera de la creatividad. Cada pregunta se halla concatenada con el historial teórico-empírico derivado desde la **"Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales en educación superior" publicado en 2018<sup>91</sup>**.

Así pues, aunque las preguntas parezcan simples, ciertamente responden a esa concatenación teórica y empírica, ya que su formulación se halla también articulada con la permanente observación, verificación, contrastación, comprobación y refu-

tación del objeto en construcción. En definitiva, **no son pues datos sueltos y amorfos**, por el contrario, **comprenden la unicidad del todo**, aunque esa unicidad sea de acuerdo a su necesidad de ascensión, una condición ontológica determinada por el tiempo.

*Para mejor y más rápida comprensión, he dividido los datos en diversos **componentes que reúnen la indagación de varios años sobre esos componentes. Debido a que se trata de la construcción del Método, el asunto cuantitativo (universo al que fue aplicado el instrumento), figura únicamente como mecanismo de verificación, contrastación y comprobación. No es entonces el número de aplicaciones lo que valida la razón del objeto, sino, fundamentalmente, sus elementos cualitativos. Como lo señalé en mi libro "Guía metodológica para investigaciones institucionales y escolarizadas, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2008" la investigación requiere***

<sup>91</sup> Señalo 2018 como la fecha de publicación, pero la construcción inició en 2016.

de la precisión de al menos 4 elementos: Sujeto-Objeto-Lugar-Tiempo. Cumpla aquí los cuatro elementos identificando cada uno de ellos en virtud que el lector identifique con más facilidad la articulación entre el

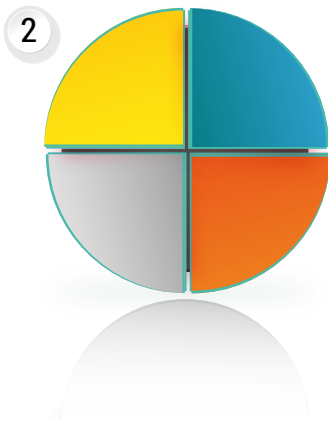
**Método** propuesto y la observancia y construcción del mismo a través de (sujetos-estudiantes y docentes-, objeto -método-, lugar-educación superior---tiempo-4 años).

## Los datos in situ: un ejemplo de contrastación

### Instrumento para Docentes- Ciencias Naturales

#### A) Datos de Identificación

1. ¿Profesión? Licenciaturas en Educación  
¿Especialidad? Ciencias Naturales  
¿Años de graduación? 9 años



¿Cuánto tiempo llevan como profesores (a) de Biología General en Educación Superior?.

- 20 años
- entre 20 y 15 años
- entre 15 y 10 años
- menos de 10 años

2. Durante todos los años de enseñar, ¿cuáles dirían ustedes que han sido los principales problemas para realizar su trabajo en el salón de clases?
  - a. No a todos llega la señal de Internet (Wifi)
  - b. No se cuenta con bibliografía actualizada, por lo que se sustituye por libros digitales
  - c. Laboratorios de Ciencias con pocos recursos tecnológicos específicamente para asignaturas de Ciencias Naturales
  - d. En lo académico poco conocimiento especializado por parte de los estudiantes, hay que hacer refuerzo y eso hace retardar el desarrollo de los temas
  - e. Instalaciones de recursos tecnológicos (Proyector de cañón, conexiones para VGA y HDMI, ventilación adecuada)

**B) Sobre el Programa de Asignatura**

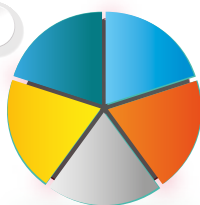
1. Desarrolla currículo por Contenido  Competencia \_\_\_\_\_
2. Cuántas Unidades contiene su Programa de Asignatura 8
3. Cuantas temáticas contiene su Programa de Asignatura 65
4. ¿De acuerdo al número de temas en cada Unidad, elabora Ud. algún tipo de correlación o articulación entre ellos? ¿Si  No \_\_\_\_\_  
 Los expone uno por uno? SI  NO \_\_\_\_\_
5. ¿En cuales Unidades del Programa encuentra más problemas para exponerlas?  
 I \_\_\_\_\_ II \_\_\_\_\_ III  IV  V \_\_\_\_\_ VI \_\_\_\_\_  
 Otras \_\_\_\_\_
6. ¿Cómo distribuye el tiempo de la clase y qué elementos contiene cada uno?:

**Exposición del Tema**

Actividades Previas al inicio de la clase	Inicio (Actividad)	Tiempo	Desarrollo (Actividad)	Tiempo	Cierre (Actividad)	Tiempo
Desarrollo de agenda (Esta varía de acuerdo al desarrollo de los temas)	Repaso de la clase anterior	5 minutos	Tema a desarrollar	25 minutos	Actividad evaluativa correspondiente el tema desarrollado	20 minutos
Saludo						
Reflexión						
Repaso de la clase anterior						
Desarrollo de la temática						
Actividad Evaluativa						
Cierre						



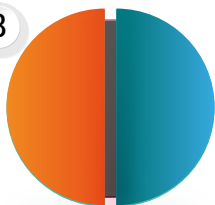
7



¿Qué Unidades del Programa resultan de mejor y más rápida comprensión en los estudiantes?

- A-uno
- B-dos
- C-seis
- D-siete
- E-ocho

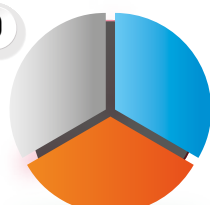
8



¿Elabora Ud. algún tipo de correlación entre las temáticas de cada Unidad?

- SI
- No

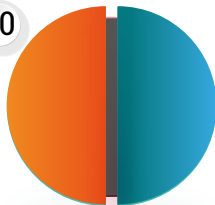
9



¿Qué Unidades o temáticas del Programa le parecen más viables para correlacionarlas?

- Unidad VI
- Unidad VII
- Otras

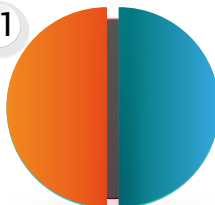
10



¿De acuerdo a su práctica, qué porcentaje del total de temáticas por Unidad estima que logra realizarse durante todo el periodo académico?

- Entre 25 y 50%
- Entre 75 y 100%

11



¿Qué sucede con las temáticas que no son estudiadas, sabe Ud. si son necesarias para el año inmediato posterior?

- SI
- NO

**12. ¿De acuerdo a sus años de labor docente en esta asignatura, qué conceptos o categorías domina el estudiante en cada Unidad?**

12



- **Unidad I:** Biología, Ramas de la Biología, Biología con otras disciplinas, Sociedad, Matemática, Tecnología, otros, Reseña Histórica de la evolución de la Biología.
- **Unidad II:** Sistemas abiertos, cerrados y aislados; Elementos químicos, Moléculas orgánicas, Homeoostasis, Estímulos y Reproducción.

- **Unidad III:** Teoría Celular, Células procariotas y eucariotas, Orgánulos celulares.
- **Unidad IV:** Bioenergética, Leyes de la Termodinámica, Entropía, Tipos de Energías biológicas, Anabolismo y Catabolismo, Fotosíntesis.
- **Unidad V:** Ciclo Celular, División Celular, Gametogénesis, Ovogénesis, Espermatogénesis, Genética Leyes de Mendel.
- **Unidad VI:** Teorías origen de la vida, Teoría Darwiniana, Pruebas evolutivas, orígenes de las especies, Adaptación.
- **Unidad VII:** Taxonomía, Clasificación taxonómica, Sistema de clasificación, Clasificación moderna de organismos.
- **Unidad VIII:** Ecología, Ecosistemas, Biomas.

**C) Sobre la lectura del texto en la sesión de clases**

13. ¿Cuánto tiempo destina Ud. para la lectura? 25 minutos
14. ¿Cuántas páginas de lectura se analizan durante la sesión de clases? Aproximadamente 10 páginas
15. ¿Considera Ud. que el estudiante comprende lo que lee? SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_X\_\_\_

¿Qué requiere un estudiante para realizar una lectura comprensiva?  
 Hacer pausas para reflexionar lo que ha leído, saber realizar análisis, síntesis, redactar lo que piensa, ortografía, gramática, explicación de un especialista en esta área, esto se puede apoyar con docentes tiempo completo.

16



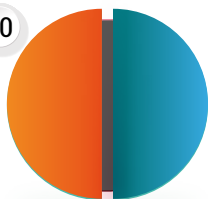
**¿De acuerdo a su experiencia, qué cantidad de lectura realizan los estudiantes durante las sesiones?**

- Un capítulo
- 10 páginas
- 5 páginas
- 1 página
- 1 párrafo

**D) Sobre la exposición y explicación del tema o los temas**

17. ¿En su clase, cuanto tiempo dedica a la exposición del tema? \_\_\_  
15 minutos\_\_
18. ¿En su clase, cuanto tiempo dedica a la explicación del tema? \_\_\_  
15 minutos\_\_
19. ¿Qué metodología (s) utiliza Ud. para la explicación de los temas?  
Reflexión, Discusión y Conclusión de lo leído en clases.

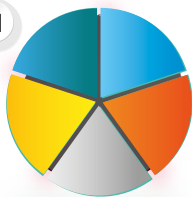
20



¿Realiza prácticas de laboratorio o experimentación?

- SI
- NO

21



¿Si las realiza, qué recursos utiliza predominantemente para el ejercicio de sus prácticas?

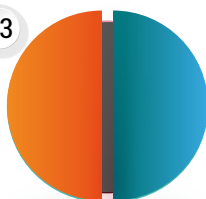
- Materiales
- Tecnológicos
- Mecánicos
- Bibliográficos
- Otros

**E) Sobre la discusión del contenido**

22. Qué consideraciones haría Ud. sobre las actitudes del estudiante durante el desarrollo de la clase:
- a. La mayoría de estudiantes participa activamente generando opiniones\_\_X\_\_
  - b. La mayoría de estudiantes participan activamente mediante consultas\_\_X\_\_
  - c. El número de estudiantes que participa es mínimo\_\_\_\_\_
  - d. El estudiante no participa\_\_\_\_\_
  - e. El estudiante solo escucha\_\_\_\_\_
  - f. El estudiante prefiere que le dicten las definiciones de los conceptos\_\_\_\_\_
  - g. El estudiante prefiere que se trabaje con más ejemplos que con definiciones\_\_X\_\_
  - h. El estudiante prefiere que se trabaje con más definiciones que ejemplos\_\_\_\_\_
  - i. El estudiante se muestra apático para el aprendizaje\_\_\_\_\_
  - j. El estudiante se interesa por aprender\_\_X\_\_

## F) Sobre las tareas

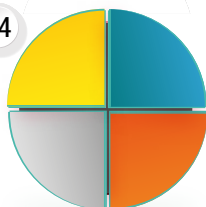
23



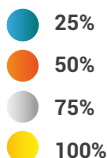
¿Asigna Ud. una o más tareas a cada tema que desarrolla en su clase?



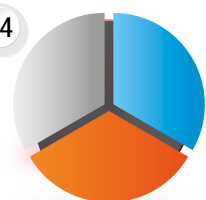
24



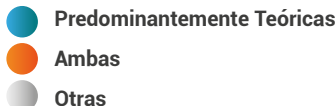
¿De acuerdo a su práctica, qué porcentaje del Programa de Asignatura otorga a la realización de tareas?



24



Las tareas que Ud. deja a sus estudiantes son: Predominantemente Prácticas

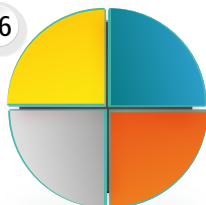


## G) Sobre el dominio del contenido

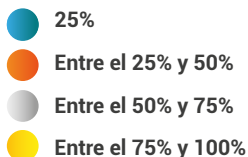
¿Qué autores utiliza predominantemente en su asignatura?

Autor	Obra
1 AUDESIRK T., AUDESIRK, G. y BYERS, B. E.	Biología. La vida en la Tierra.
2 Biología Básica	Universidad Autónoma de Sinaloa
3 Nasón, Alvin	Biología

26



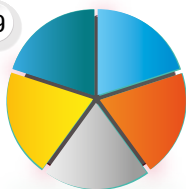
¿De acuerdo a su experiencia y conocimiento, qué porcentaje de las Unidades del Programa de Asignatura cree Ud. que responden al campo de conocimiento específico?



27. ¿De acuerdo a su experiencia, qué categorías o conceptos considera Ud. que el estudiante domina al final de cada Unidad del programa de Asignatura?
- **Unidad I:** Biología, Ramas de la Biología, Biología con otras disciplinas, Sociedad, Matemática, Tecnología, otros, Reseña histórica de la evolución de la Biología.
  - **Unidad II:** Sistemas abiertos, cerrados y aislados; Elementos químicos, Moléculas orgánicas, Homeostasis, Estímulos y Reproducción.
  - **Unidad III:** Teoría Celular, Células procariotas y eucariotas, Orgánulos celulares.
  - **Unidad IV:** Bioenergética, Leyes de la Termodinámica, Entropía, Tipos de energías Biológicas, Anabolismo y Catabolismo, Fotosíntesis.
  - **Unidad V:** Ciclo celular, División celular, Gametogenesis, Oogenesis, Espermatogenesis, Genética Leyes de Mendel.
  - **Unidad VI:** Teorías origen de la vida, Teoría Darwiniana, Pruebas evolutivas, orígenes de las especies, Adaptación.
  - **Unidad VII:** Taxonomía, Clasificación taxonómica, Sistema de clasificación, Clasificación moderna de organismos.
  - **Unidad VIII:** Ecología, Ecosistemas, Biomas.
28. ¿De acuerdo a su experiencia y conocimiento, qué categorías o conceptos aprendidos en las temáticas son necesarios que el estudiante domine para el siguiente nivel?
- **Unidad I:** Ramas especializadas de la biología
  - **Unidad II:** Características de la materia viva, Moléculas orgánicas, Homeostasis.
  - **Unidad III:** La célula y su organización, Tejidos y órganos.
  - **Unidad IV:** Leyes de la Termodinámica, Los sistemas vivos y las leyes de la física y la química, Cambios de energía, Metabolismo Celular Vías metabólicas.
  - **Unidad V:** División celular: Mitosis, Meiosis,
  - **Unidad VI:** Adaptación: concepto, adaptación convergente, divergente, paralelo, El proceso de especiación y adaptación.
  - **Unidad VII:** Sistema de los 3 dominios: Los 5 reinos de Whittaker, los 6 reinos de Cavalier-Smith, las consideraciones de Woese, Otras concepciones modernas; Taxonomía y Clasificación de especies.
  - **Unidad VIII:** Definición de Ecología y relación con otras ciencias, Ecosistema. Componentes Del ecosistema. Individuo, población y comunidad, Biomas y Biosfera.
- Otras:** Anatomía y fisiología vegetal y animal.

## H) Sobre la evaluación

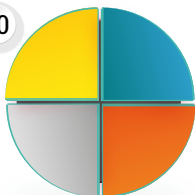
29



¿Qué tipo de evaluación realiza?

- Exámenes
- Laboratorio
- Exposiciones
- Tareas
- Otros

30



¿Qué porcentaje de calificación total les otorga?

- Exámenes
- Laboratorio
- Exposiciones
- Tareas

31. De acuerdo a que consideraciones diseña sus evaluaciones:

(favor marque las opciones pertinentes)

a. De acuerdo a lo expuesto y explicado en clases  X

b. De acuerdo a las tareas   X

c. De acuerdo a las exposiciones de los estudiantes

d. De acuerdo a los laboratorios

e. De acuerdo a lecturas bibliográficas   X

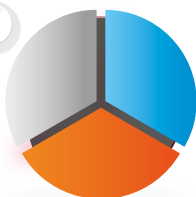
f. Otros

## Instrumento para Docentes- Asignatura de Física I

### A) Identificación

3. ¿Profesión? Profesor  
 ¿Especialidad? Física y Matemática  
 ¿Tiempo de graduación? 26 años

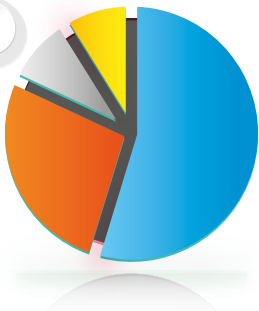
2



¿Cuánto tiempo lleva como profesor (a) de Física en Educación Superior?

- 20 años y 15 años
- entre 15 y 10 años
- menos de 10 años

2



**Durante todos los años de enseñar, ¿cuáles diría ud. que han sido los principales problemas para realizar su trabajo en el salón de clases?**

- a. Un programa de estudio muy extenso
- b. El poco dominio de las herramientas matemáticas de los estudiantes
- c. La poca dedicación de los estudiantes que quieren alcanzar sus metas con el mínimo esfuerzo
- d. El tiempo para desarrollar todas las unidades temáticas del programa en solo 80 horas del ciclo académico. Y dentro de estas 80 horas, se incluyen las prácticas experimentales, las cuales deberían ser desarrolladas en otro horario. Y si a esto resta
- e. El que la asignatura se sirva tanto para estudiantes de Licenciatura en Matemática

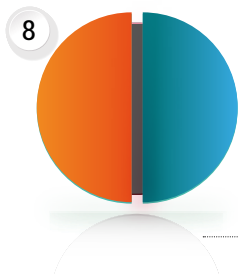
### B) Sobre el Programa de Asignatura

- 7. Ud. desarrolla un currículo por Contenido  Competencia
- 8. Cuántas Unidades contiene su Programa de Asignatura: 4
- 9. Cuántas temáticas contiene su Programa de Asignatura: 50
- 10. ¿De acuerdo al número de temas en cada Unidad, elabora Ud. algún tipo de correlación o articulación entre ellos? ¿Si\_\_\_No  Los expone uno por uno? SI  NO\_\_\_
- 11. ¿En cuales Unidades del Programa encuentra más problemas para exponerlas?  
I\_\_\_II\_\_\_III\_\_\_IV  V\_\_\_VI\_\_\_ Otras\_\_\_\_\_
- 12. ¿Cómo distribuye el tiempo de la clase y qué elementos contiene cada uno?:

#### Exposición del Tema

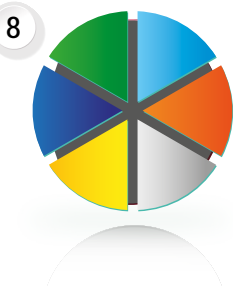
Actividades Previas al inicio de la clase	Inicio (Actividad)	Tiempo	Desarrollo (Actividad)	Tiempo	Cierre (Actividad)	Tiempo
Planteamiento de situación de aprendizaje	x	10 min				
Recordatorio de conocimiento previos	x	5 m				
Definición de terminología.	x	15 min				
Discusión de problemas			x	50 minutos		
Modelaje de solución de problemas			x	50 min		
Práctico la aprendido					x	50 min

13. ¿Qué Unidades del Programa resultan de mejor y más rápida comprensión en los estudiantes? I y III



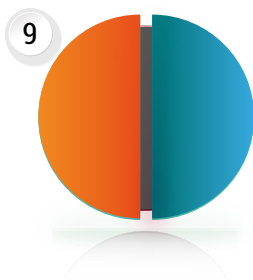
¿Elabora ud. algún tipo de correlación entre las temáticas de cada Unidad?

- SI
- NO



¿Qué unidades o temáticas del Programa le parecen más viables para correlacionarlas?

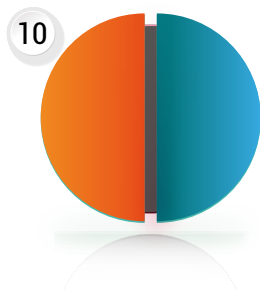
- Unidad I
- Unidad II
- Unidad III
- Unidad IV
- Unidad V
- Otras



¿De acuerdo a su práctica, qué porcentaje del total de temáticas por Unidad estima que logra realizarse durante todo el periodo escolar?

- Entre 25 y 50%
- Entre 75% y 100%

10. ¿Qué sucede con las temáticas que no son estudiadas, sabe Ud. si son necesarias para el año inmediato posterior? SI x NO\_\_\_\_\_



¿Qué sucede con las temáticas que no son estudiadas, sabe ud. si son necesarias para el año inmediato posterior?

- SI
- NO



11. ¿De acuerdo a sus años de labor docente en esta asignatura, qué conceptos o categorías domina el estudiante en cada Unidad?

Unidad I **Conversión de unidades del SI. Operación de cantidades en notación científica. Expresión de medidas con incerteza. Establecimiento de relaciones entre las magnitudes físicas. Operaciones con vectores**

Unidad II **Definición las magnitudes cinemáticas. Solución de problemas de movimiento: horizontal, vertical, parabólico y circular. Entender y aplicar las leyes de Newton. Resolución de problemas de trabajo y energía. Aplicar los conceptos de conservación de la energía e impulso en la vida cotidiana.**

Unidad III **Entendimiento y aplicación del principio De Pascal Y Arquimedes. Aplicar a situaciones problemas el movimiento de los fluidos.**

Unidad IV **Comprensión y uso de las escalas de temperatura. Calcular la expansión térmica de un cuerpo. Enunciar la primera ley de termodinámica y emplearla en situaciones simples. Definir y dar ejemplos ilustrados de los procesos adiabáticos, isocóricos e isotérmicos. Hallar el cambio de entropía en procesos simples.**

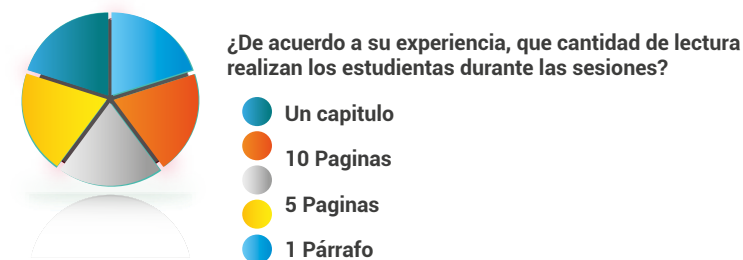
### C) Sobre la lectura del texto en la sesión de clases

12. ¿Cuánto tiempo destina Ud. para la lectura? En clases no. Solo en casa.  
 13. ¿Cuántas páginas de lectura se analizan durante la sesión de clases? Solo en casa



¿Qué requiere un estudiante para realizar una lectura comprensiva?

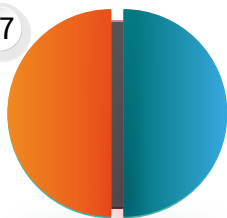
Concentración. Saber extraer ideas importantes. Tener un dominio técnico de la asignatura porque no es lo mismo leer cualquier otro libro que un libro de Física, que como sabemos contiene mucha matemática.



### D) Sobre la exposición y explicación del tema o los temas

14. ¿En su clase, cuanto tiempo dedica a la exposición del tema? Mi sesión, en fin, de semana es de 4 horas clase. La mitad la expongo yo y la otra es para que trabajen los estudiantes
15. ¿En su clase, cuanto tiempo dedica a la explicación del tema? Ya lo respondí en la pregunta anterior.
16. ¿Qué metodología (s) utiliza Ud. para la explicación de los temas? **Cognitivista, con el enfoque de a la resolución de problemas**

17



¿Realiza prácticas de laboratorio o experimentación?



18. ¿Si las realiza, qué recursos utiliza predominantemente para el ejercicio de sus prácticas?  
 Materiales  Tecnológicos  Mecánicos  Bibliográficos   
 Otros



¿Si las realiza, qué recursos utiliza predominantemente para el ejercicio de sus prácticas?



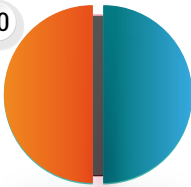
### E) Sobre la discusión del contenido

19. Qué consideraciones haría Ud. sobre las actitudes del estudiante durante el desarrollo de la clase:
- k. La mayoría de estudiantes participa activamente generando opiniones \_\_\_\_\_
  - l. La mayoría de estudiantes participan activamente mediante consultas
  - m. El número de estudiantes que participa es mínimo \_\_\_\_\_
  - n. El estudiante no participa \_\_\_\_\_
  - o. El estudiante solo escucha \_\_\_\_\_
  - p. El estudiante prefiere que le dicten las definiciones de los conceptos \_\_\_\_\_

- q. El estudiante prefiere que se trabaje con más ejemplos que con definiciones X
- r. El estudiante prefiere que se trabaje con más definiciones que ejemplos\_\_\_\_\_
- s. El estudiante se muestra apático para el aprendizaje\_\_\_\_\_
- t. El estudiante se interesa por aprender X

**F) Sobre las tareas**

20



¿Asigna ud. una o más tareas a cada Tema que desarrolla en su clase?

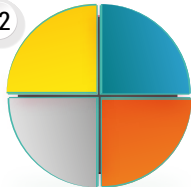
- SI
- NO



¿De acuerdo a su práctica, qué porcentaje del Programa de Asignatura otorga a la realización de tareas?

- 25%
- 50%
- 75%
- 100%

22



Las tareas que Ud. deja a sus estudiantes son

- Predominantemente Prácticas
- Predominantemente Teóricas
- Ambas
- Otras

**G) Sobre el dominio del contenido**

22. ¿Qué autores utiliza predominantemente en su asignatura?

	<b>Autor</b>	<b>Obra</b>
1.	Paul E. Tippens	FISICA. Conceptos y aplicaciones
2.	Wilson- Buffa- Lou	FISICA
3.	<b>Michel Valero</b>	FSICA FUNDAMENTAL. Volumen 1 y 2
4.	<b>SEARS-ZEMANSKY.</b>	FFÍSICA UNIVERSITARIA
5.	<b>SERWAY, Raymond A.</b>	FISICA : Volumen 1 y 2

24



¿De acuerdo a su experiencia y conocimiento, qué porcentaje de las Unidades del Programa de Asignatura cree Ud. que responden al campo de conocimiento específico?

- 25%
- Entre el 25% y 50%
- Entre el 50% y 75%
- Entre el 75% y 100%

23. ¿De acuerdo a su experiencia, qué categorías o conceptos considera Ud. que el estudiante domina al final de cada Unidad del programa de Asignatura?

Unidad I **Conversión de unidades del SI. Operación de cantidades en notación científica. Expresión de medidas con incerteza. Establecimiento de relaciones entre las magnitudes físicas. Operaciones con vectores.**

Unidad II **Definición las magnitudes cinemáticas. Solución de problemas de movimiento: horizontal, vertical, parabólico y circular. Entender y aplicar las leyes de Newton. Resolución de problemas de trabajo y energía. Aplicar los conceptos de conservación de la energía e impulso en la vida cotidiana.**

Unidad III **Entendimiento y aplicación del principio De Pascal Y Arquímedes. Aplicar a situaciones problemas el movimiento de los fluidos.**

Unidad IV **Comprensión y uso de las escalas de temperatura. Calcular la expansión térmica de un cuerpo. Enunciar la primera ley de termodinámica y emplearla en situaciones simples. Definir y dar ejemplos ilustrados de los procesos adiabáticos, isocóricos e isotérmicos. Hallar el cambio de entropía en procesos simples.**

24. ¿De acuerdo a su experiencia y conocimiento, qué categorías o conceptos aprendidos en las temáticas son necesarios que el estudiante domine para el siguiente nivel?

25. Unidad I **Conversión de unidades del SI. Operación de cantidades en notación científica. Expresión de medidas con incerteza. Establecimiento de relaciones entre las magnitudes físicas. Operaciones con vectores**

Unidad II **Definición las magnitudes cinemáticas. Solución de problemas de movimiento: horizontal, vertical, parabólico y circular. Entender y aplicar las leyes de Newton. Resolución de problemas de trabajo y energía. Aplicar los conceptos de conservación de la energía e impulso en la vida cotidiana.**

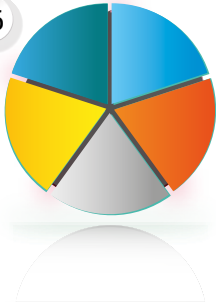
Unidad III **Entendimiento y aplicación del principio De Pascal Y Arquímedes. Aplicar a situaciones problemas el movimiento de los fluidos.**

Unidad IV **Comprensión y uso de las escalas de temperatura. Calcular la expansión térmica de un cuerpo. Enunciar la primera ley de termodinámica y emplearla en situaciones simples. Definir y dar ejemplos ilus-**

trados de los procesos adiabáticos, cambio de entropía en procesos isocóricos e isotérmicos. Hallar el simples.

H) Sobre la evaluación

26



¿Qué tipo de evaluación realiza?

- Exámenes
- Laboratorio
- Exposiciones
- Tareas
- Otros

27



¿Qué porcentaje de caificación total les otorga?

- Exámenes 60%
- Laboratorio 20%
- Exposiciones
- Tareas 20%

28. De acuerdo a que consideraciones diseña sus evaluaciones: (favor marque las opciones pertinentes)

- g. De acuerdo a lo expuesto y explicado en clases  X
- h. De acuerdo a las tareas  X
- i. De acuerdo a las exposiciones de los estudiantes \_\_\_\_\_
- j. De acuerdo a los laboratorios  X
- k. De acuerdo a lecturas bibliográficas  X
- l. Otros \_\_\_\_\_

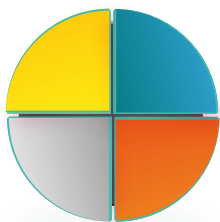
## Instrumento para Docentes- Asignatura de Química General

## A) Identificación

¿Profesión? **Licenciado en Educación**

¿Especialidad? **Ciencias Naturales**

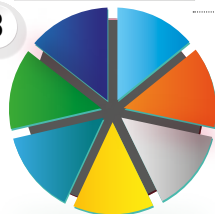
¿Tiempo de graduación? **9 años**



¿Cuánto tiempo lleva como profesor (a) de Biología General en Educación Superior?

- 20 años
- entre 20 y 15 años
- entre 15 y 10 años
- menos de 10 años

3



Durante todos los años de enseñar ¿cuáles diría ud. que han sido los principales problemas para realizar su trabajo en el salón de clases?

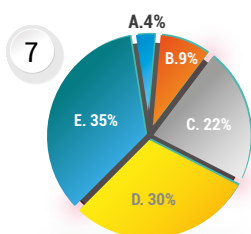
- A) Hay sectores en las que no llega la señal de Internet (Wifi) R:
- B) No se cuenta con bibliografía actualizada, por lo que se sustituye por libros digitales. R:
- C) Laboratorios de Ciencias con pocos recursos específicos para esta asignatura. R:
- D) En lo académico poco conocimiento especializado por parte de los estudiantes, hay que hacer es refuerzo y eso hace retarda el desarrollo de los temas (Lo hago de forma personal, para poder nivelar). R:
- E) Instalaciones de recursos tecnológicos (Proyector de cañón, conexiones para VGA y HDMI, ventilación adecuada). R:
- F) No se cuenta con una Tabla Periódica de los elementos químicos en salones destinados para esta asignatura. R:
- G) En algunos casos no se encuentran (no lo venden) los químicos necesarios para realizar la parte práctica. R:

## B) Sobre el Programa de Asignatura

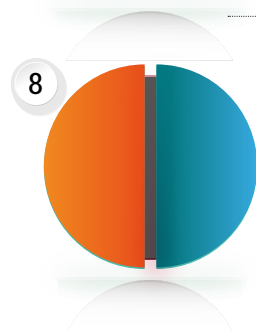
14. Ud. desarrolla un currículo por Contenido   X   Competencia
15. Cuántas Unidades contiene su Programa de Asignatura   8
16. Cuantas temáticas contiene su Programa de Asignatura   58
17. ¿De acuerdo al número de temas en cada Unidad, elabora Ud. algún tipo de correlación o articulación entre ellos? ¿Si   X   No     
 Los expone uno por uno? SI   X   NO

18. ¿En cuales Unidades del Programa encuentra más problemas para exponerlas?  
 I \_\_\_ II \_\_\_ III \_\_\_ X \_\_\_ IV \_\_\_ X \_\_\_ V \_\_\_ VI \_\_\_ X \_\_\_ Otras \_\_\_\_\_
19. ¿Cómo distribuye el tiempo de la clase y qué elementos contiene cada uno?:

Exposición del Tema						
Actividades Previas al inicio de la clase	Inicio (Actividad)	Tiempo	Desarrollo (Actividad)	Tiempo	Cierre (Actividad)	Tiempo
Desarrollo de agenda (Esta varía de acuerdo al desarrollo de los temas)	Repaso de la clase anterior	5 minutos	Tema a desarrollar	25 minutos	Actividad evaluativa correspondiente el tema desarrollado	20 minutos
Saludo						
Reflexión						
Repaso de la clase anterior						
Desarrollo de la temática						
Actividad Evaluativa						
Cierre						



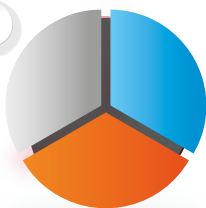
¿Qué unidades del programa resultan de mejor y más rápida comprensión en los estudiantes?



¿Elabora Ud. algún tipo de correlación entre las temáticas de cada Unidad?

- SI
- NO

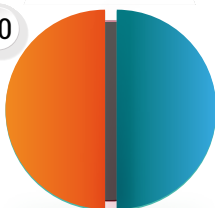
9



¿Qué Unidades o temáticas del programa le parecen más viables para correlacionarlas?

- Todas las Unidades llevan correlación desde la Unidad I
- Hasta la Unidad VIII
- Otras

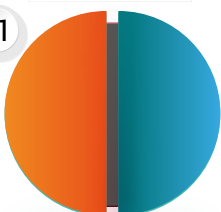
10



¿De acuerdo a su práctica, qué porcentaje del total de temáticas por Unidad estima que logra realizarse durante todo el periodo académico?

- Entre 25 y 50%
- Entre 75 y 100%

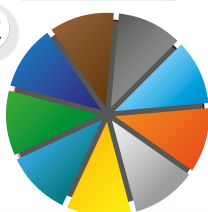
11



¿Qué sucede con las temáticas que no son estudiadas, sabe Ud. si son necesarias para el año inmediato posterior?

- SI
- NO

12



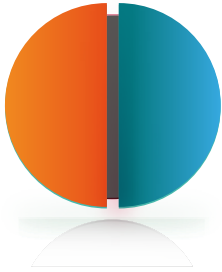
¿De acuerdo a sus años de labor docente en esta asignatura, qué conceptos o categorías domina el estudiante en cada Unidad?

- |  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: green;">●</span> Unidad I: Sistemas para expresar las mediciones de la materia; Factores que afectan las mediciones</li> <li><span style="color: blue;">●</span> Unidad II: Estados de la materia; Elementos y compuestos; mezclas homogéneas y heterogéneas; Métodos de Separación de mezclas</li> <li><span style="color: orange;">●</span> Unidad III: Estructura del átomo; Isótopos</li> <li><span style="color: grey;">●</span> Unidad IV: Átomo de Bohr; Clases de orbitales y su energía; Configuraciones Electrónicas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><span style="color: yellow;">●</span> Unidad V: periódica moderna; Abundancia de los elementos en la corteza terrestre</li> <li><span style="color: darkblue;">●</span> Unidad VI: Estructura de Lewis; Propiedades de los Compuestos</li> <li><span style="color: lightblue;">●</span> Unidad VII: Características generales de sólidos, líquidos y gases; Contaminación Atmosférica; Formación del smog</li> <li><span style="color: grey;">●</span> Unidad VIII: Peso atómico, Tipos de reacciones químicas</li> </ul> |
|--|--|



### C) Sobre la lectura del texto en la sesión de clases

20. ¿Cuánto tiempo destina Ud. para la lectura? **25 minutos**  
 21. ¿Cuántas páginas de lectura se analizan durante la sesión de clase  
**Aproximadamente 10 páginas**

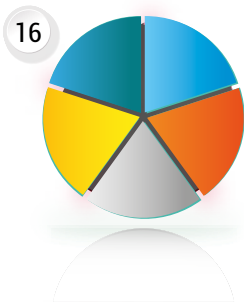


¿Considera ud. que el estudiante comprende lo que lee?

- SI
- NO

¿Qué requiere un estudiante para realizar una lectura comprensiva?

Hacer pausas para reflexionar lo que ha leído, saber realizar análisis, síntesis, redactar lo que piensa, ortografía, gramática, explicación de un especialista en esta área, esto se puede apoyar con docentes tiempo completo. (Esto le he identificado siempre al inicio de ciclo con estudiantes de nuevo ingreso).



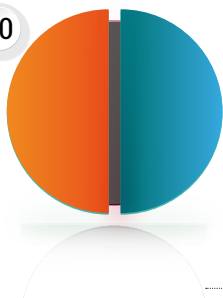
¿De acuerdo a su experiencia, qué cantidad de lectura realizan los estudiantes durante las sesiones?

- Un capítulo
- 10 páginas
- 5 páginas
- 1 página
- 1 párrafo

### D) Sobre la exposición y explicación del tema o los temas

22. ¿En su clase, cuanto tiempo dedica a la exposición del tema?  
 \_\_15 minutos\_\_
23. ¿En su clase, cuanto tiempo dedica a la explicación del tema?  
 \_\_15 minutos\_\_
24. ¿Qué metodología (s) utiliza Ud. para la explicación de los temas?  
 Reflexión, Discusión y Conclusión de lo leído en clases.

20



¿Realiza prácticas de laboratorio o experimentación?

- SI
- NO

21



¿Si las realiza, ¿qué recursos utiliza predominantemente para el ejercicio de sus prácticas?

- Materiales
- Tecnológicos
- Mecánicos
- Bibliográficos
- Otros

## E) Sobre la discusión del contenido

22

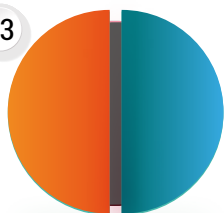


¿Qué consideraciones haría Ud. sobre las actitudes del estudiante durante el desarrollo de la clase?

- A. La mayoría de estudiantes participa activamente generado opiniones
- B. La mayoría de estudiantes participa activamente mediante consultas
- C. El número de participantes que participa es mínimo
- D. El estudiante no participa
- E. El estudiante solo escucha
- F. El estudiante prefiere que le dicten las definiciones de los conceptos
- G. El estudiante prefiere que se trabaje con mas ejemplos que con definiciones

**F) Sobre las tareas**

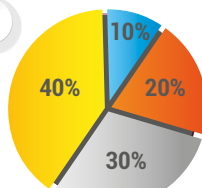
23



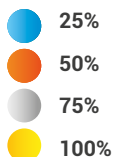
¿Asigna Ud. una o más tareas a cada tema que desarrolla en su clase?



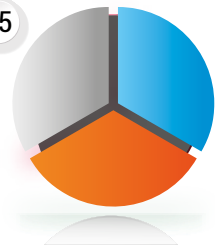
1



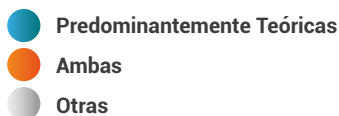
De acuerdo a su práctica, qué porcentaje del Programa de Asignatura otorga a la realización de tareas?



25



¿Las tareas que ud. deja a sus estudiantes son: Predominantemente Prácticas?



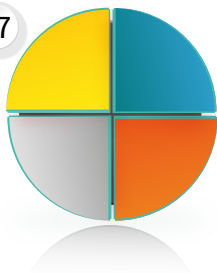
**G) Sobre el dominio del contenido**

25. ¿Qué autores utiliza predominantemente en su asignatura?

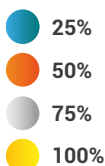
Autor	Obra
1 Chang, Raymond	Química
2 IASIOLI, GLADYS D. A.; WEITZ, CATALINA D. S.	Química general e inorgánica
3 Zumdahl, Steven S.	Fundamentos de química

26. ¿De acuerdo a su experiencia y conocimiento, qué porcentaje de las Unidades del Programa de Asignatura cree Ud. que responden al campo de conocimiento específico? 25%\_\_\_Entre el 25 y 50%\_\_\_ entre el 50 y 75% \_\_\_ entre el 75 y 100%\_\_\_X\_\_\_

27



¿De acuerdo a su experiencia y conocimiento, qué porcentaje de las Unidades del Programa cree ud. que responden al campo de conocimiento específico?



27. ¿De acuerdo a su experiencia, qué categorías o conceptos considera Ud. que el estudiante domina al final de cada Unidad del programa de Asignatura?

**Unidad I:** La química: su campo de estudio, principales ramas, reseña histórica de su desarrollo y su aplicación; Los seres vivos como laboratorio químico; Interrelación de la tecnología con la química; Mediciones de masa, volumen, longitud, temperatura, densidad, Tiempo.

**Unidad II:** Propiedades de la materia: físicas, organolépticas, químicas, intensivas y extensivas; Concepto químico de pureza.

**Unidad III:** Características de las partículas sub-atómicas, número atómico, número de masa; Moléculas: Ley de las proporciones constantes o definidas, ley de las proporciones múltiples, ley de la conservación de la masa y ley de volúmenes de combinación; Fórmulas químicas de sustancias comunes: Fórmulas moleculares, Fórmulas empíricas, Masa molecular y Composición porcentual en masa.

**Unidad IV:** Naturaleza de la radiación electromagnética; Átomo de Bohr; Ecuación de Broglie: Naturaleza dual del electrón; Principio de Incertidumbre de Heisenberg; Ecuación de Schrödinger; Los números cuánticos: principal ( $n$ ), momento angular ( $l$ ),

magnético ( $m_l$ ), espín del electrón ( $m_s$ ); Principio de construcción Aufbau; Principio de exclusión de Pauli y regla de Hund.

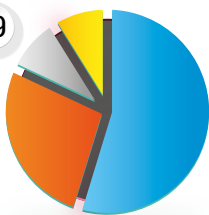
**Unidad V:** Tabla periódica de Mendeleev; Familias químicas y períodos; Elementos representativos, gases nobles y elementos de transición; Metales, no metales y semimetales; Elementos alcalinos, alcalinotérreos, halógenos; Iones (cationes y aniones) y series iso electrónicas, Variaciones periódica, energía de ionización; Afinidad electrónica, radio iónico, Radio atómico y Electronegatividad; Abundancia de los elementos en la corteza terrestre (porcentajes); Elementos esenciales en el organismo humano: mayoritarios, macro elementos, micro elementos y elementos traza.

**Unidad VI:** Electrones de valencia y regla del octeto; Formación de enlace iónico, covalente (polar y no polar, de coordinación) y metálico; Modelo de la repulsión de los pares electrónicos de la capa de Valencia (PECV); Modelo de formación de orbitales moleculares; Energía y distancia de enlace entre moléculas; Fuerzas intermoleculares: Van der Waals, ion-dipolo, puente de hidrógeno; Propiedades de los compuestos: Constantes físicas Solubilidad en el agua y otros solventes, tensión superficial, capilaridad y viscosidad.; Estructura y nomenclatura de compuestos Inorgánicos.

**Unidad VII:** Fórmula química y nombre de sustancias gaseosas; Presión, volumen, temperatura, cero absoluto y condiciones estándar de un gas; Ley de Boyle, Charles, Gay – Lussac y Avogadro; Ecuación general de los gases ideales, ley de Dalton de las presiones parciales, Ley de la difusión de los gases de Graham; Contaminación atmosférica: Fuentes de contaminación y principales contaminantes en ppm; Lluvia ácida, Efecto de invernadero, Efectos en el medio ambiente y la salud, cumplimiento de medidas para mejorar la calidad del aire.

**Unidad VIII:** Peso atómico en UMA y peso atómico en gramos; Peso molecular en UMA y peso molecular en gramos; Concepto de Mol y cálculo utilizando las diferentes relaciones. Relaciones Estequiométrica: Relaciones de mol-gramo; Relaciones de mol-volumen; Relaciones mol-moléculas; Representación de las reacciones químicas por medio de ecuaciones químicas; Reacciones químicas: Combinación, sustitución, desplazamiento, descomposición y combustión, relaciones de masa y volumen en las ecuaciones químicas y Balance de ecuaciones químicas.

29



¿De acuerdo a su experiencia y conocimiento, qué categorías o conceptos aprendidos en las temáticas son necesarios que el estudiante domine para el siguiente nivel?

**Unidad I:** Sistemas para expresar las mediciones de la materia; Notación Científica y Conversión de unidades y cifras significativas

**Unidad II:** Propiedades de la materia, Clasificación de materia

**Unidad III:** Estructura del átomo y características; Fórmulas químicas de sustancias comunes

**Unidad IV:** Átomo de Bohr; Ecuación de Broglie; Naturaleza dual del electrón, Principio de incertidumbre de Heisenberg; Ecuación de Schrodinger, los números cuánticos

**Unidad V:** Tabla Periódica Moderna, elemento representativos, Iones (Cationes y Aniones) y series iso electrónicas, variaciones periódicas, energía ionización

**Unidad VI:** Formación de enlace iónico, covalente (polar y no polar de coordinación) y metálico: Fuerzas intermoleculares Estructura nomenclatura de compuestos inorgánicos

**Unidad VII:** Presión, Volumen, temperatura, cero absoluto y condiciones estándar de un gas

**Unidad VIII:** Peso atómico y molecular en UMA y en gramos, Relaciones Estequiométrica

**A. Sobre la evaluación**

28. ¿Qué tipo de evaluación realiza? Exámenes\_\_X\_\_ Laboratorio\_\_X\_\_  
Exposiciones\_\_Tareas\_\_X\_\_ Otros\_\_

30

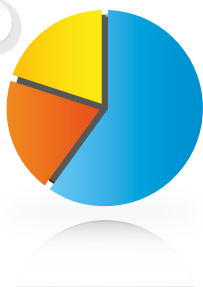


¿Qué tipo de evaluación realiza?

- Exámenes
- Laboratorio
- Exposiciones
- Tareas
- Otros

29. Qué porcentaje de calificación total les otorga? Exámenes\_\_60%\_\_  
Laboratorio\_\_20%\_\_Exposiciones\_\_Tareas\_\_20%\_\_

31



¿Qué porcentaje de calificación total les otorga?

- Exámenes
- Laboratorio
- Exposiciones
- Tareas

30. De acuerdo a que consideraciones diseña sus evaluaciones: (favor marque las opciones pertinentes)

De acuerdo a lo expuesto y explicado en clases\_\_X\_\_

De acuerdo a las tareas \_\_X\_\_

De acuerdo a las exposiciones de los estudiantes\_\_\_\_\_

De acuerdo a los laboratorios\_\_\_\_\_

De acuerdo a lecturas bibliográficas \_\_X\_\_

Otros\_\_\_\_\_

## Bibliografía General

Barabtarlo, Zedansky, Anita, Investigación-Acción. Una didáctica para la formación de profesores, UNAM/ CISE, México, 1995. Citado en:

Flores García, Georgina, La investigación-Acción como estrategia innovadora en el proceso enseñanza-aprendizaje de la historia, UAEM, México.

[http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20B/mesa-b\\_4.pdf](http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%201/Mesa%20B/mesa-b_4.pdf)

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

Barragán Hernando, *Epistemología*, Usta. Bogotá, 1983. Cit. en: Tamayo y Tamayo Mario, Modulo 2, *La investigación*, ICFES, Colombia, Edición (corregida y aumentada)), 1999.

Bello Díaz, Rafael, Aula sin paredes, <http://www.educar.org/articulos/educacionvirtual.asp>

Bourdieu. Pierre, *El oficio de sociólogo*, Ed. Siglo XXI editores, Argentina, 2002.

Bunge, Mario, *Epistemología*, Ed. Siglo XXI editores, México, 1980.

Bunge Mario, la investigación científica. Su estrategia y su filosofía. Versión castellana de Manuel Sacristán. Ediciones Ariel, Colección "Convivium", Barcelona, 1969. 955 pp. En:

[https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge\\_mario-la\\_investigacion\\_cientifica.pdf](https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge_mario-la_investigacion_cientifica.pdf)

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

Bryan Magge, Los hombres detrás de las ideas, FCE, México, 1986.

Díaz, Ángel, La acreditación de programas (planes de estudio). Entre el formalismo y los procesos educativos, Instituto de investigaciones sobre universidad y la educación, UNAM, México, 2007

Díaz-Barriga, Ángel. (2014). *Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. Perfiles educativos*, 36(143), 142-162. Recuperado en 04 de marzo de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-6982014000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-6982014000100009&lng=es&tlng=es).

Durkheim, Emilie, "Essais sur la conception matérialiste de l'histoire", en *Revue Philosophique*, 1897

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, Ed. Siglo XXI, México, 1997.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, México, 1972.

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

Giroux, H., *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Ed. GRAÓ. 2001. Pág. 71

Hernández, Oscar, *Diseño curricular e instruccional*, Universidad de Santander, México, 1998.

Herschbach, Dennis R.: La tecnología como conocimiento: implicaciones para la instrucción. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/herschbach.jte-v7n1.html>

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

*Instituto de Ciencias Políticas, SIS-TER, Estocolmo, 2002: La triple hélice: universidad, industria y gobierno Implicaciones para las políticas y la evaluación*

MacLean, Paul, *Teoría del sistema límbico, hipótesis del cerebro triple*, DSP. S/P. 1970

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

Marx, K. Citado en: Bourdieu, Pierre, El hecho se construye: las formas de la renuncia empirista, El oficio de sociólogo, Siglo XXI Editores, Argentina, 2002.

Marx, K., Marx, K., *Contribución a la crítica de la economía política, el método de la economía política*, Siglo XXI editores, México, 1980.

Marx, K. Cit. Lawrence Krader, Los Apuntes etnológicos de Karl Marx, Ed. Siglo XXI de España, 1988.

Meza, Darlyn, *Ineficiencia en la gestión educativa dentro de un marco centralista que margina a la comunidad educativa del manejo de las escuelas*, Taller internacional sobre participación y empoderamiento para un desarrollo inclusivo, Banco Mundial, Lima, Perú, 9-11, 2001. En: <http://www.bancomundial.org/sociedad%20civil/meza.htm>

Moreno, Olivos, Tiburcio, El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces, ANUIES, Revista de la Educación Superior. abril-junio 2010, México.

Polanyi, Karl, El sistema económico como proceso institucionalizado, Citado en Clásicos y Contemporáneos en Antropología CIESAS-UAM, UIA, Antropología económica, Maurice Godelier (ed.) Anagrama, 1975. En: [http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00\\_CCA/Articulos\\_CCA/CCA\\_PDF/23\\_POLANYI\\_Enfoque\\_substantivista.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/publicaciones/clasicos/00_CCA/Articulos_CCA/CCA_PDF/23_POLANYI_Enfoque_substantivista.pdf)

Rojas, Soriano, Raúl, *Notas sobre investigación y redacción*, Ed. PyV-Universidad Pedagógica de El Salvador, 2013.

Rousseau, Juan Jacobo, *El Contrato social*, Ed. Porrúa, México, 1979.

pp. 4-9. Citado en Pérez Duarte y



N., Alicia Elena, *Derecho de familia*, <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/311/9.pdf>

Ruvalcaba, Gabriela Dolores, La educación a distancia como una modalidad de la capacitación electoral, Revista Justicia Electoral, Vol. I., Número 2, Instituto de investigaciones jurídicas, UNAM, México, 2008.

Salvador (Comp), Parsons, Talcott, *Antología Teoría sociológica clásica*, Ed. UNAM, México, D.F., 2000.

Santos M. Citado en Llanos Hernández, Luis, *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*, Universidad Autónoma Chapingo. Chapingo Estado de México, 2010 <http://www.colpos.mx/asyd/volumen7/numero3/asd-10-001.pdf>

Salgado García, Edgar (2015). La enseñanza y el aprendizaje en modalidad virtual desde la experiencia de estudiantes y profesores de posgrado (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Costa Rica, San José, Costa Rica. **Dirección estable:** <https://www.academica.org/edgar.salgado.garcia/2.pdf>

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

Ticas, Pedro, *Alcances y limitaciones del modelo educativo basado en competencias: el caso salvadoreño. Consideraciones antropológicas*, Ed. Auiprides, El Salvador, Documento No.9, 2013.

Ticas, Pedro, *Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior*, E/P [No. de págs. en borrador], Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2018.  
Ticas, Pedro, *Metodología para la investigación en el aula desde los programas de asignaturas. Una propuesta para educación básica, media y superior*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2015.

Ticas, Pedro, *Alcances y limitaciones del sistema educativo en EL Salvador, epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media*, Volumen 2, la construcción del sistema educativo de EL Salvador, *Articulación entre educación básica y educación media: propuesta y aplicación*, Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2019.

Ticas, Pedro, Hacia una nueva metodología teórica y de campo en la docencia: la investigación desde los Programas de Asignatura en los Salones de Clases. Primera Parte. Co-Latino, Lunes 2 de febrero 2015.

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

Ticas, Pedro, *Atlas de la educación en El Salvador, un estudio de aproximación cuantitativa*, Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2014.

Ticas, Pedro, Acreditación de la educación superior en El Salvador: la urgente necesidad de su reconversión, Diario Co-Latino, El Salvador, Lunes 28 de febrero de 2011.

Ticas, Pedro, *La educación en EL Salvador: praxis y pensamiento en el siglo XXI*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2009.

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

Ticas, Pedro, La educación AUTO-DIDACTA: una nueva cultura escolar presencial, semipresencial y virtual, periódico digital CuscatlanHoy, El Salvador, 29 julio 2020. En: <https://cuscatlanhoy.com/la-educacion-autodidacta-una-nueva-cultura-escolar-presencial-semipresencial-y-virtual/>

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

Ticas, Pedro, *Antropología de la educación*, ED. AMMT, México, D.F., 1988.

Ticas, Pedro, *Epistemología de las generaciones: una propuesta*

*metodológica para su abordaje en educación*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, 2017.

Ticas, Pedro, *Cambios culturales, economía y migración en Intipucá, La Unión*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador, 2ª. Edición, 2008.

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

Ticas, Pedro, *La migración salvadoreña: el peligro de la desesperanza y de la identidad nacional*, Co-Latino, El Salvador, miércoles 4 de noviembre de 2015.

Unesco, El Salvador, datos mundiales de educación, VII ed. 2010/11. Evaluación de los resultados del aprendizaje a nivel nacional.

Weber, Max, Introducción a la sociología, Ed. Quinto Sol, México, 1988

[www.sister.nu](http://www.sister.nu). Traducción de Carlos María de Allende, septiembre de 2009-ANUIES. Versión original en inglés  
En: <https://www.apel.es/evolucion-de-la-educacion-a-distancia/>  
En: <https://es.slideshare.net/popeye1984/historia-de-la-educacion-virtual>



Teoría y método de la enseñanza en  
Ciencias Naturales a través del programa  
de asignatura en educación superior. **PEDRO  
TICAS**