



MULTI-INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA RURAL

escolarizada en Educación Básica y Media:
la construcción del método y currículo
desde el territorio
Cuadernos Epistemológicos 1- Educación

AUTOR

Pedro Ticas

**Multi-interculturalidad en
la enseñanza rural escolarizada
en Educación Básica y Media:
la construcción del método y
currículo desde el territorio**

Cuadernos Epistemológicos 1- Educación

Pedro Ticas

2024



Multi-interculturalidad en la enseñanza rural escolarizada en Educación Básica y Media: la construcción del método y currículo desde el territorio Cuadernos Epistemológicos 1- Educación

Primera Edición

Universidad Pedagógica de El Salvador

“Dr. Luis Alonso Aparicio”

Ing. Luis Mario Aparicio, Rector

Arq. Cecilia María Aparicio, Vicerrectora Ejecutiva

Ing. Manuel Aparicio, Vicerrector de Investigación e Internacionalización

Licdo. Luis Eduardo Rivera Cuellar, Vicerrector Académico

Lcda. Ligia Corpeño, Vicerrectora Administrativa

Dr. Heriberto Erquicia, Director Centro de Investigación

372.19

T555m

slv

Ticas, Pedro, 1965 --

Multi-interculturalidad en la enseñanza rural escolarizada en educación básica y media (recurso electrónico): la construcción del método y currículo desde el territorio: cuadernos epistemológicos 1-educación / Pedro Ticas.

-- San Salvador, El Salv.: Universidad Pedagógica de El Salvador

Dr. Luis Alonso Aparicio, 2024.

1 recurso electrónico, (176 p.: il.: 25 cm.)

Datos electrónico: (1 archivo, formato pdf, 5.07 mb). --

<http://www.sistemas.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/>.

ISBN: 978-99983-64-40-7 (E-book, pdf)

1. Educación primaria-Planes de estudio-El Salvador. 2.

BINA/jmh

Antropología de la educación-Enseñanza-El Salvador. 3. Educación rural-El Salvador. I. Título.

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



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

25 Av. Norte y Diagonal Dr. Arturo Romero, San Salvador, El Salvador, C.A.

(503) 2205-8100

www.pedagogica.edu.sv

info@pedagogica.edu.sv

Hecho el depósito que exige la ley



SUMARIO

Equipo de trabajo	8
Algunos datos sobre el autor	9
El oficio del epistemólogo	12
Agradecimientos	13
Nota imprescindible	14
Aclaración al lector	14
Organización del Cuaderno	17
Introducción	19
Primera parte	
El método y el currículo en el Plan Nacional de Educación-Plan Cuscatlán	24
El método y el currículo en el contexto del Plan Educativo Nacional	24
Metas	27
Dignificación del magisterio	27
Tecnología e innovación educativa	27
Currículo holístico y pedagogía	27
Autonomía y gestión	28
Legislación y derecho moderno	28
Estrategias	28
Proceso 1: Construcción y desarrollo de las áreas educativas	28
Proceso 2: regionalización	29
Proceso 3: construcción del mapa educativo nacional	29
Regionalización, mapa educativo nacional, y construcción y desarrollo de áreas educativas como marco curricular para educación básica y media: la trilogía escuela-familia-comunidad	31
El proyecto de nación	31

¿Qué es el mapa educativo?	34
¿Por qué un mapa educativo?	37
¿Para qué un mapa?	38
¿Cómo se construye el mapa?	40
Segunda parte	
El diseño metodológico, teórico y práctico	48
Orientación de lectura	48
Ideas previas	50
Aspectos metodológicos del objeto de estudio	51
Ubicación, sujeto y objeto de estudio	51
Metodología teórica	53
Metodología de campo	54
El trabajo de campo	56
Tercera parte	
Propuesta del método	58
Multi-inter y pluriculturalidad: aspectos básicos	58
La noción de multi-interculturalidad: premisas necesarias	58
Multi-interculturalidad en la enseñanza escolar: la trilogía familia-escuela-comunidad	65
Breve reseña sobre la educación nacional	67
El saber en la enseñanza	70
La enseñanza rural en la trilogía familia-escuela-comunidad	72
Consideraciones aproximativas al estado de la cuestión: enseñanza en El Salvador	73
La construcción del método desde la realidad, particularidades, singularidades, determinaciones y currículo	79
El sentido del método	80
La razón del método y su epistemología	80
Los procesos del método: la precondition para su aplicación	84
A cerca del esquema	85
Los cuatro componentes de la propuesta	86
Realidad	86
La particularidad	94
La singularidad	102
Las determinaciones	106
Currículo holístico y pedagógico	110

El Salvador: breve acercamiento al asunto curricular	118
A cerca de los datos	133
Acercamiento etnográfico general (en graficas)	140
Didáctica, pedagogía, tecnología y evaluación	151
Identificación	151

Referencias

173

EQUIPO DE TRABAJO

UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Mtro. José María Barrera Lemus
(Director nacional de investigación)

Licda. Katy Lorena Ascencio Aguirre
(Coordinadora regional de investigación-Ahuachapán)

Licda. Wendy Vanessa Artero Zelada
(Docente investigadora-Ahuachapán)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA-UNA

Mtro. Selvin Fallas

ALGUNOS DATOS SOBRE EL AUTOR

PEDRO TICAS, ANTROPÓLOGO

Conferencista Internacional, Miembro de Comité de Arbitraje Internacional-Revista Digital Educare, Universidad Nacional de Costa Rica, Jurado Premio Nacional de Cultura, Secretaria de Cultura-Gobierno de El Salvador, Jurado Premio de Cultura “Licda. Antonia Portillo de Galindo”, Centro Cultural Salvadoreño, Miembro Comité de Arbitraje Internacional III Congreso de Extensión: Universidad Nacional dialogando en territorios- Concepto y políticas de extensión, Universidad Nacional de Costa Rica- UNA. Citado en Google Académico Google Académico. Hasta la fecha, ha escrito y publicados 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. Autor único del Plan Educativo Nacional de El Salvador-Plan Cuscatlán, Presidente Nayib Bukele 2019-2024. Algunas de sus obras y artículos también han sido citadas en diversas tesis doctorales en universidades de Estados Unidos, así como en libros, revistas especializadas e investigaciones en México, Chile, Argentina, Grecia, Finlandia, Australia, Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, Canadá, Brasil, Venezuela, Colombia, Ecuador, Dinamarca, El Salvador. En 2010, uno de sus artículos 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. De igual forma, algunos de sus artículos han sido publicados en Revistas Especializadas y Arbitradas de manera impresa y por internet en Universidades a nivel Internacional y sus trabajos han sido tomados por distintos organismos e instituciones gubernamentales y privadas, nacionales e internacionales. Su página electrónica www.drpedroticas.es.tl es muy visitada y ocupa el puesto 18.750 en el mundo entre los 30 millones de dominios. Ha impartido Conferencias sobre Economía, Educación, Cultura y Medio Ambiente en sectores Campesinos, Indígenas y Urbanos en Coloquios universitarios en Latinoamérica, Estados Unidos, Europa.

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

Cada uno responde a un principio ontogénico distinto. Sostengo que debemos tratar el currículo en función de la sociedad en la que se realiza, sobre todo si se trata de sociedades totalmente dependientes de organismos o gobiernos internacionales y de cuanto se les ocurra en dicha materia, debido a que, en dichas sociedades, la educación no se construye de lo propio. Se adoptan, adquieren y operativizan modelos educativos externos fugaces, que terminan, con la misma prontitud con la que fueron generados o cuando termina su financiamiento, de tal suerte que, cuando apenas se inicia el proceso de asimilación de sus administradores u operarios, el modelo ya ha terminado y debe iniciarse otro. En esas circunstancias, aun con toda su dolosa filosofía experimental, dichos modelos no llegan a fundamentarse en la vida educativa de la sociedad debido a que normalmente surgen de forma imbricada y disociada de la realidad”.

Pedro Ticas

EL OFICIO DEL EPISTEMÓLOGO

El epistemólogo ligado a la ciencia debe hacer las siguientes contribuciones: desterrar los supuestos filosóficos, sistematizar conceptos filosóficos, resolver problemas científicos, reconstruir teorías científicas, desarrollar la teoría y la práctica (Bunge, 1980).

La relación mutua entre epistemología y ciencia es curiosa. Dependen la una de otra. La epistemología sin contacto con la ciencia es un proyecto vacío. La ciencia sin epistemología -en el caso que sea pensable- es primitiva y difusa (Einstein, 1949).

Bajo una óptica epistemológica esquemática, el proceso de crecimiento de una ciencia experimental aparece como un continuo proceso de inducción. Las teorías emergen como resúmenes de una cantidad grande de experiencias individuales en leyes empíricas, a partir de las cuales se determinan por comparación las leyes generales. Desde este punto de vista, la evolución de la ciencia parece análoga a una obra de catalogación o a un producto de mera experiencia.

Esta concepción, sin embargo, no agota en modo alguno el verdadero proceso, pues pasa por alto el importante papel que desempeñan la intuición y el pensamiento deductivo en el desarrollo de la ciencia exacta. En efecto, tan pronto como una ciencia sobrepasa el estadio más primitivo, los progresos teóricos no nacen ya de una simple actividad ordenadora. El investigador, animado por los hechos experimentales, construye más bien un sistema conceptual que se apoya lógicamente en un número por lo general pequeño de supuestos básicos que denominamos axiomas a un sistema conceptual semejante que llamamos teoría (Einstein, 1949, p. 372).

La tarea fundamental del físico consiste en llegar hasta esas leyes elementales y universales que permiten construir el cosmos mediante pura deducción. No hay un camino lógico hacia esas leyes: solo la intuición fundamentada en una comprensión de la experiencia puede llevarnos a ellas [...] (Einstein, 1918, p. 201).

AGRADECIMIENTOS

Particularmente, a la Universidad Panamericana (UPAN) por haber aceptado y apoyado mi propuesta de diseño, formulación, ejecución y construcción literaria y de campo de este trabajo, el cual, sin duda, constituye el inicio de muchos trabajos que vendrán subsecuentemente. En ese orden, de igual forma mi agradecimiento al Mtro. Selvin Fallas (s.f.), de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), por aceptar y apoyar la propuesta teórica para la realización de este estudio desde la realidad costarricense.

“Agradezco a todo el equipo docente y administrativo de las escuelas participantes, cuyo valioso aporte ha contribuido significativamente al fortalecimiento del sistema educativo en El Salvador y Costa Rica. Su dedicación y compromiso con la enseñanza no solo enriquecen la formación de los estudiantes, sino que también deja huella positiva en el desarrollo educativo de ambas naciones”. Mtro. Selvin Fallas (s.f.) Asimismo, resulta claro que se trabajará juntos en nuevos proyectos que darán continuidad a este tema y que abrirán nuevos constructos teóricos y prácticos.

Sin duda, se llevaron a cabo diversas dinámicas de intercambio, diálogo y reuniones que me permitieron exponer los elementos teóricos, metodológicos, de trabajo de campo, de diseño de instrumentos para la obtención de la información, y otros tantos necesarios para el desarrollo de la investigación. Este autor agradece de manera directa al Mtro. José María Barrera Lemus, director de Investigación de la UPAN y al equipo de investigadores: Licda. Katy Lorena Ascencio Aguirre (coordinadora regional de investigación-Ahuachapán) y Licda. Wendy Vanessa Artero Zelada (docente investigadora-Ahuachapán), todo el apoyo, interés, coordinación, intervínculo e interacción realizada durante la investigación. En el mismo sentido el autor agradece a la Licenciada Cruz Elena Márquez de Laínez, directora departamental-MINED, por su apoyo para la realización de este trabajo y especialmente al Licenciado Luis Antonio Ibarra Castro, asesor educativo-MINED, por su compromiso, labor y apoyo en este trabajo, sin el cual, no hubiese sido posible construir un ambiente de participación e intercambio con quienes hacen posible la educación escolarizada en este país: los docentes.

NOTA IMPRESCINDIBLE PARA LEER ESTE TRABAJO

Cuadernos Epistemológicos 1-Educación, constituye la *Introducción* al desarrollo de los conceptos de *método* y *currículo* que me ocupó de construir desde distintos trabajos.

En esa línea, como indico más adelante, el trabajo que ahora se presenta comprende la exposición de varias ideas que, sobre los conceptos, han formulado diversos teóricos, pero, sobre todo, las ideas que he construido para explicar mis propias propuestas teóricas, metodológicas, epistémicas y ontológicas sobre método y currículo a partir de la observancia epistémica que, por más de 22 años, he sostenido sobre la realidad educativa nacional.

Cuadernos Epistemológicos 1-Educación, es el primer Cuaderno de una serie numérica indefinida en las cuales se reúne los diversos trabajos sobre tres líneas de investigación específicas: la construcción epistémica del método, la construcción epistémica del currículo, la construcción epistémica de territorio.

ACLARACIÓN AL LECTOR

Antecedes a este Cuaderno una serie de trabajos que a lo largo de más de 22 años he realizado sobre diversas categorías y conceptos en función de la construcción de las líneas que señalo. En derivación de ello, en el trabajo publicado en 2021, titulado *“El método de la observancia epistémica: enseñanza y aprendizaje en educación básica, media y superior, presencial, semipresencial y virtual, desde el territorio, 2021”*, desarrollo con detalle la propuesta del método, la cual, resulta, precisamente, de mis anteriores trabajos. Ha sido el interés, ofrecer una propuesta personal de método como resultado del constructo permanente e ininterrumpido que genera el trabajo de campo *in situ*, la observación y observancia del objeto, la interacción con los sujetos que construyen la realidad y la fortuna de acudir a su interpretación epistémica previa o durante su transformación.

Cada Cuaderno Epistemológico trata sobre diversas construcciones teóricas y prácticas acerca de los conceptos en cuestión, es decir, el método y el currículo. En esa línea, en este primer Cuaderno abordo de manera general, algunos de los elementos teóricos sobre dichos conceptos. De igual forma, abordo también de manera más detallada y específica, la construcción de los conceptos de método y currículo utilizando el método de la observancia epistémica que anteriormente refiero y que se fundamenta en el trabajo territorial *in situ* realizado por más de 22 años. Doy cabida entonces a partir de este ordenamiento metodológico, abordar, tratar y construir los conceptos que enuncio, de manera que, en cada Cuaderno, construyo una categoría o concepto diferente (organización del método, metodologías, técnicas, prácticas, contenidos, planificación, antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, estrategias, lenguaje, formulaciones, modelos, estructuras, didácticas, pedagogías, políticas, axiomas, ontologías, culturas, historias, teorías, sujetos, objetos, objetivos, filosofía, etc.) los cuales constituyen en su conjunto y de manera concatenada, la unicidad sistémica del método, currículo y territorio.

Esta, 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, como señalo anteriormente, inicié esta observancia desde hace 22 años a partir del trabajo de campo *in situ* realizado en más de 3,988 centros educativos de los 5,160 públicos 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 en algunas privadas, rurales y urbanas, en el país. Esas variaciones suscitadas en la observancia y construcción del objeto que ahora propongo (método, currículo y territorio) 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, ahora me permiten 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 (1988); es decir, que en tanto no se produzca el fundamento teórico de la interpretación, muy difícilmente acudimos a la construcción de la idea científica. Conviene, entonces, recordar que metodología y método no son lo mismo. Ambas logran su unicidad mediante la *praxis*, pero esa *praxis* no deviene ni se supera a sí misma por conocimiento común, sino cuando ese conocimiento se convierte en científico. Las formas de la aplicación del método no se hallan sujetas únicamente a la enseñanza y aprendizaje presencial, sino también a lo presencial y virtual (a distancia), sea este último por correspondencia, informático, telemático o de cualquier otro nombre que adquiriera, según el desarrollo de las mismas sociedades. De hecho, el concepto de lo virtual a través de internet (*e-learning*) es lo más reciente en materia del uso de la tecnología informática. Pero, fuera de sus formatos, diseños operacionales y técnicos, en los cuales, seguramente, con el pasar del tiempo se modificarán y avanzarán en su diseño tecnológico; lo más importante se revela y construye en el método, es decir, de cómo se enseña, cómo se aprende, quién enseña y quién aprende y, para qué enseñamos y aprendemos. Así pues, indistintamente del mecanismo o recurso tecnológico, compete al método construir su propia razón ontológica y epistémica.

La organización de la investigación consistió en trabajar la misma construcción del objeto desde cada realidad de cada país (El Salvador y Costa Rica), no con el propósito de realizar un estudio comparativo, —método que he ha rechazado cuando se aplica nomoteticamente a particularidades, realidades o singularidades, ya de por sí distintas, con historia y configuraciones diferentes—; sino, por el contrario, el objetivo del trabajo ha consistido en

conocer de fuentes directas el estado de la cuestión educativa en los conceptos en constructo.

Más adelante, en el apartado referente a la metodología, expongo algunos procesos y mecanismos desarrollados en la investigación con el propósito de profundizar, con más detalle, en los elementos que rigen el constructo.

ORGANIZACIÓN DEL CUADERNO

Por su formato de Cuaderno, he dividido el trabajo en tres partes. La *primera parte* comprende la exposición de los elementos de contexto epistémico, social y cultural en el que se circunscribe mi propuesta sobre el método y el currículo en relación con la sociedad nacional. Para ello me apoyo en otro de mis trabajos denominado *Plan Educativo Nacional de El Salvador-Plan Cuscatlán vigente en el periodo de gobierno 2019-2024, del Presidente Nayib Bukele*.

En la *segunda parte*, se ofrece la propuesta de *Diseño metodológico, teórico y práctico sobre los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad*, que se construye desde la particularidad nacional. De igual forma, se señalan algunos de los aspectos metodológicos diseñados para la realización de este trabajo, tanto desde lo teórico como desde lo práctico (trabajo de campo).

La *tercera parte* constituye la propuesta del método y currículo. Inicio retomando algunas consideraciones teóricas sobre el concepto de multiculturalidad, ya que interesa articular las nociones de multiculturalidad, pluriétnicidad, interculturalidad y otras, en el contexto de la construcción de métodos y currículos pertinentes y apropiados a esas categorías, por demás emergentes hoy en día. Al respecto se proponen formas muy particulares de entender esas categorías que, seguramente, escapan en lo mucho de las nociones que figuran en distintos tipos de literatura; sin embargo, sostengo y fundamento mi propia noción de multi-interculturalidad desde una visión crítica de la universalidad ideológica que actualmente ha adquirido, particularmente con el apoyo y aval jurídico en algunas sociedades. Debida cuenta, señalo que podría constituirse en una

especie de ruptura epistémica a partir de las diversas realidades socioculturales que actualmente surgen en el mundo. Desde ese punto de partida, propongo la construcción del método en cinco componentes: realidad, particularidades, singularidades, determinaciones, y, currículo holístico y pedagógico.

Finalmente se refieren aspectos históricos de la educación nacional que resultan importantes para recorrer las formas y contenidos que la educación oficial escolarizada salvadoreña ha experimentado a lo largo de su historia. No está demás, insistir que solo conociendo el pasado podemos prever y diseñar el futuro. En esa línea, la identificación del *contenido* de la educación nacional configurada por Programas y Proyectos efímeros, eventuales, temporales o circunstanciales, nos ayudan a comprender por qué su *forma* (esencia) carece de construcciones ontológicas, epistémicas y filosóficas. Pero también, mediante ese recorrido podremos identificar si sucede lo contrario y la educación oficial escolarizada posee un sentido teleológico propio.

INTRODUCCIÓN

Sin duda, el tema de este trabajo nos permite abordarlo desde disímiles categorías, conceptos y formas. Sin embargo, en primer término, se trata de definir *qué entendemos por multi-interculturalidad rural*, sobre todo si partimos de la premisa básica del concepto de etnicidad cultural, social, etaria, familiar, territorial y otros tantos, que le son propios a la definición de interculturalidad. En segundo término, debemos acercarnos al siguiente concepto del cometido de este trabajo, en el sentido de definir, o al menos aproximarnos, al *concepto de educación escolar* y, finalmente, a la *articulación entre familia-escuela-comunidad* que constituyen, desde esta propuesta de método y currículo, parte de los elementos esenciales para su construcción epistémica. Así pues, en esa línea, se explica el concepto de multi-interculturalidad orientado a la enseñanza escolar rural.

El Salvador posee una población total de 6,321,042 personas (DIGESTYC, 2020, p. 3) del cual 2,420,959 viven en el área rural (equivalente al 38.3 %) y 3,900,082 viven en localidades urbanas (equivalente al 61.7 %); sin embargo, aunque la población que habita en lo rural es de menor porcentaje (de acuerdo a los criterios que el país utiliza para diferenciar lo rural de lo urbano: cantidad de habitantes, etc.), el departamento de San Salvador, en donde se ubica la capital del país, cuenta con 14 municipios denominados “área metropolitana”, en la cual, excepto por uno, no se posee áreas rurales (cantones o caseríos). En ese contexto, los servicios del Estado, como la educación, van dirigidos predominantemente a población rural, es decir, a quienes habitan en los espacios aledaños a las localidades urbanas.

Confiere entonces es gran importancia, abordar el asunto de la multi-interculturalidad rural en tanto la cultura, formas y modos de vida predominantes en el país, corresponden a dicha población rural. En esa línea, el estudio en ejecución tiene como objetivo proponer la construcción del método y currículo holístico pertinente, a partir de las particularidades y singularidades etnoculturales y etnoeducativas —entre otras—, de dicha población. Es lo multi-intercultural, en este caso, un objeto de trabajo y no de estudio, que surge para responder a la necesidad imperativa y urgente, en el contexto globalizador de la educación en sociedades con poca o nula producción

educativa de lo propio, en las cuales rigen modelos volátiles de enseñanza y aprendizaje curricular y de método, fundamentados en “programas educativos” que van y vienen en virtud del tiempo que dure su financiamiento externo. Se trata entonces de deconstruir, en el plano nacional, una nueva enseñanza en función, incluso, del carácter globalizador de la educación y de sus nuevas exigencias edumétricas. Así pues, aunque los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ODS-2030 no refieren específicamente lo relacionado a la pluriculturalidad, multiculturalidad, pluri-etnicidad, multi-etnicidad e interculturalidad, en una especie de inferencia filosófica sobre las pretensiones de esos objetivos y de sus “buenas intenciones”, el trabajo que ahora planteo podría encontrar un lugar en los ODS 4 y 16, en los cuales se señala: 4- Educación con calidad: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; 16- Paz, justicia e instituciones sólidas: promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, proporcionar acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces, responsables e inclusivas en todos los niveles.

Esta propuesta de método y currículo (con pertinencia de forma y contenido) a las particularidades y singularidades históricas, diacrónicas y sincrónicas de la población en virtud de su territorio, resulta plenamente realizable. Durante el primer año de trabajo (2021-2022), y la puesta en funcionamiento del método de la observancia epistémica (Ticas, 2021) en diversos Centros escolares de educación básica y media, el resultado, hasta hoy, ha sido la reorganización específica del currículo mediante la participación trilogía familia-escuela-comunidad que se establece en el método anteriormente señalado. En esa línea, el estudio refleja, de manera inmediata, su pertinencia, pero, sobre todo, la identificación y aprobación teórica, metodológica y práctica de los maestros y autoridades escolares. El método de la observancia epistémica no se haya referido únicamente a la transformación o pertinencia curricular, también en el orden de lo cualitativo ha significado un instrumento apropiado de la formulación del currículo holístico en el que se haya resuelto la enseñanza en función de los proyectos de vida y cosmovisión de cada estudiante, grupo familiar, comunidad e instituciones, de manera que “la escuela es territorio y el territorio es educación” (Ticas, 2005, p. 26).

Han sido, pues, el trabajo de campo *in situ* en 40 centros escolares, la participación, el diálogo y la discusión de los conceptos de

método y currículo holístico, con la totalidad de sus docentes (240), así como sus respectivas autoridades (80 directores y subdirectores), los principales recursos para la obtención de la información y la aplicación de los conceptos. Este logro no sería posible sin la participación de maestros, autoridades, padres de familia y comunidad de los diversos municipios en donde realizamos el estudio y que ahora se encuentra en la etapa final de este primer proceso de construcción teórica-empírica. Es pues la participación y apertura de todos los antes señalados, lo que me ha permitido elaborar y llevar en buen término el trabajo de investigación-acción que ahora presento. Reuniones, diálogo, visitas *in situ*, recorrido de campo, realización de talleres, reuniones por internet, observación externa y observancia interna (método etnográfico), han permitido procesos de participación y asimilación docente a cerca de la importancia de resolver los intereses educativos de los estudiantes, de sus familias, de sus comunidades. Resolver los intereses ha significado generar procesos identitarios individuales y colectivos, debido a proyectos de vida cargados de diversas particularidades y singularidades en el territorio.

La construcción del método y currículo holístico y pertinente que propongo puede ser aplicado a cualquier campo de conocimiento, y, en este caso de la multi-interculturalidad, ha permitido descubrir nuevas esferas del saber y la enseñanza. Los docentes, como sujetos fundamentales de la transformación educativa han generado nuevos usos de las tecnologías utilizadas para la enseñanza, nuevas formas de enseñanza, dinámicas, técnicas, didácticas, pedagogías y, sobre todo, nuevas formas de intervínculo maestro-estudiante/estudiante maestro. La enseñanza en la educación se humaniza y los resultados han sido eficaces y eficientes. Esta eficacia puede medirse en los resultados de los estudiantes en materia de pruebas de conocimiento, la generación de Intervínculos entre estudiantes-docentes y viceversa, la interrelación estudiante-familia-docente, estudiante-familia-comunidad, estudiante-comunidad-institución, dando como resultado de este último, de manera específica, cambios en la relación familia-centro educativo/centro educativo-comunidad.

Sobre los conceptos en cuestión, se parte de una idea central aplicable para todos ellos: la noción de multi-interculturalidad va de la mano con la noción de globalización que rige la vida económica, social, cultural, política y territorial del mundo capitalizado. No se hallan, pues, los conceptos, al menos en mi

opinión, en un estado de pureza ideológica que pretenda normar o regir el derecho humano en todas sus esferas y formas, a la luz de esas diferencias, diversidades y multiplicidades etnoculturales, más bien, me anima la idea de argumentar que lo multi-intercultural, al menos en relación con el derecho positivista, tiene como propósito determinar, con mayor sutileza, los intereses de algunas sociedades autodenominadas de primer mundo, que ahora, al amparo de sus propios instrumentos y algunos organismos internacionales, irrumpen en el derecho consuetudinario de sociedades campesinas, indígenas y urbanas, a través de una nueva forma de integración de esas culturas a la globalización masiva y profundamente homogénea.

Cierto es que el uso del concepto de multi-interculturalidad ha permitido crear (grupos emergentes) y reconocer las primeras nociones de existencia de muchos pueblos históricamente ocultados por la discriminación, racismo y marginación; sin embargo, de nueva cuenta, subyace la insistencia de homogeneizar la heterogeneidad que realmente configura a las sociedades en todas las esferas de su vida. Se trata, pues, de un modelo político que, nuevamente, ahora bajo el manto de la multi-interculturalidad pretende integrar a todas las culturas en una misma para que funcionalmente adopten los procesos de globalización. También es cierto que ahora se recurre constantemente a la noción de “diversidad” asociada a la noción de inclusión. Pero nada hay más peligroso que dichas nociones. La diversidad es tratada como pequeño grupo, como fenomenológico dentro del todo social, lo que pone nuevamente en evidencia la razón discriminativa, peyorativa y de exclusión de dichas “diversidades” al ser observadas y tratadas social, cultural, económica y conceptualmente como diferentes al resto de la totalidad social. Solo el hecho de su mención, implica y denota la idea misma de exclusión. Lo mismo sucede con los grupos etarios (niños —ahora llamados primera infancia—, jóvenes, adultos —estos últimos ahora llamados adultos mayores—); en fin, todo indica que, de nueva cuenta, se trata de universalizar la particularidad y no particularizar la universalidad.

En esa lógica, la falsedad y carácter positivista y evolucionista de suponer que todas las sociedades se hayan conformadas por la homogeneidad, pone en riesgo latente las más profundas identidades históricas de cientos de culturas, a partir de un proceso integracionista que no deriva en el respeto a las particularidades y singularidades poblacionales, sino, por el contrario, se afana en la construcción aparente de sociedades idiográficas pero con

profunda organización nomotética de su cotidianidad. El concepto resume diversas acepciones. Lo multi (implica que hay muchas culturas diversas), pero también dentro de esa denotación que podría interpretarse únicamente como un número (es decir una cantidad diversa); también lo multi puede significar la existencia de una o varias culturas madre derivadas en muchas culturas con estructuras elementales de parentesco comunes, pero con líneas matrilineales distintas. “Multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación” (Giroux, 1994; McLaren, 1998).

Visto a la luz del significado o del uso que los conceptos pudiesen tener en las distintas sociedades, quizás resulte pertinente imaginar que, en el mejor de los casos del uso del concepto de multi-interculturalidad, habrá de reconocerse nuevas configuraciones identitarias en las que “las nuevas identidades proyecto no parecen surgir de antiguas identidades de la sociedad civil de la era industrial, sino del desarrollo de las identidades de resistencia actuales” (Castells, 1998, p. 396).

Esta discusión sobre las bondades que el mundo del multiculturalismo arroja (en caso que así sean consideradas) también merece especial atención y trato teórico, histórico e ideológico desde su idea multiculturalista de la universalidad, la cual, de antemano, no permite mayor cabida a la particularidad del grupo o de los individuos. ¿Es pues, el multiculturalismo una expresión más de la universalidad positivista? o contrariamente ¿podríamos referirnos a la universalidad idiográfica que permite la observancia de la particularidad sin restricciones nomotéticas generales? Ese es uno de los nuevos retos del estudio, resolver la segunda cuestionante y determinar si estamos frente a una nueva forma de multiculturalismo con mayor apego a la objetividad de las particularidades que no se desprenden de la universalidad, sino, por el contrario, la configuran. Esto significaría una especie de ruptura con el neocolonialismo de la dependencia organizacional de las sociedades, en las cuales, el capitalismo tecnológico pone su mayor enfoque y atención.

PRIMERA PARTE

EL MÉTODO Y EL CURRÍCULO EN EL PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN- PLAN CUSCATLÁN

EL MÉTODO Y EL CURRÍCULO EN EL CONTEXTO DEL PLAN EDUCATIVO NACIONAL

Sin duda, la primera pregunta que puede surgir en el lector pudiera ser ¿cuál es el motivo de traer a cuenta el Plan Educativo Nacional-Plan Cuscatlán a este tema en particular? Pues bien, en el mapa educativo nacional he planteado un sistema holístico que permite construir el método y currículo en el plano nacional desde las particularidades y singularidades (Figura 1).

Propongo entonces, para explicar el asunto epistémico del método y el currículo, la construcción de 14 determinaciones (ver esquema -Figura 1) que constituyen los principales -pero no únicos- conceptos indispensables para el objeto de trabajo. Se desprenden de estos, múltiples categorías que le otorgan la condición de multi, pluri, e interculturalidad. Así pues, se ve el sentido multi-pluri e intercultural tanto en su razón identitaria como gnoseológica y humana. Se argumenta que lo multi-pluri e intercultural no debe entenderse desde una condición contemplativa de folclor o romanticismo, más bien, muy lejos de la idea de integrar o incorporar a lo globalizador dichas categorías; cada una de ellas se construye autopoyeticamente para dar vida a lo universal y no a la inversa. Se trata de no permitir la neovigencia del modelo unilineal evolucionista que propugna un mundo globalizado integracionista de las culturas a partir de la homogeneidad de éstas; por el contrario, se trata de otorgar a cada cultura la posición que merece en la construcción de la universalidad como expresión ontogenética de la configuración humana.

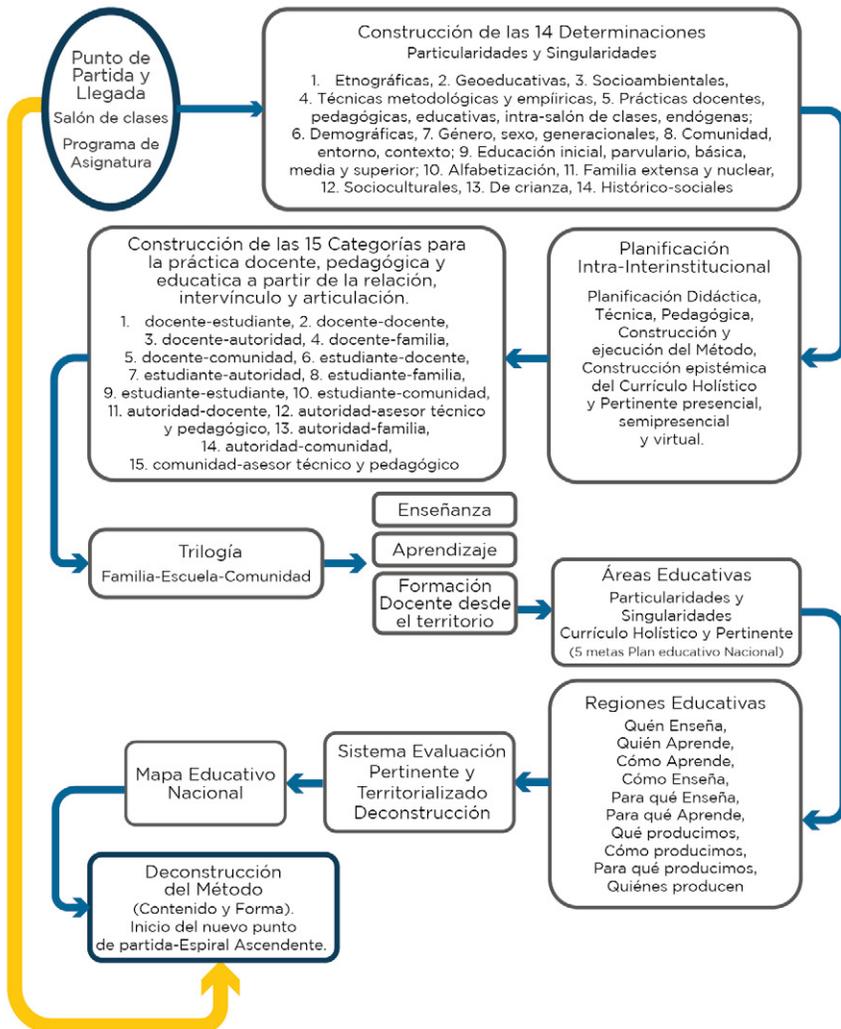
Así pues, el método y currículo construido desde el territorio implica la inclusión de esas 14 determinaciones (particularidades y singularidades) a las que me refiero en el Plan Educativo Nacional-Plan Cuscatlán. La particularidad y singularidad del método y el currículo reside tanto en su configuración y sus derivaciones categoriales como en el territorio.

Figura 1

Proceso general de construcción del método de la observancia epistémica: intraculturalidad, interculturalidad, multiethnicidad, pluri-geo educación, particularidad, singularidad.

Proceso general de construcción del Método de la Observancia Epistémica

(Ticas, Pedro, Plan Educativo Nacional Cuscatlán, D/SP, El Salvador, noviembre de 2018)



Pero, como expongo más adelante, en su sentido conceptual el método de la observancia epistémica lo desarrollo de manera más detallada en otro trabajo. Por ahora únicamente me interesa dejar en el lector la idea que lo expuesto en este Cuaderno se haya concatenado con otros trabajos construidos a lo largo del tiempo y que su construcción ha sido puesta en marcha por docentes y autoridades escolares desde los mismos territorios en los cuales se ha verificado su pertinencia. Desde luego que el método de la observancia epistémica incorpora muchos más elementos que lo convierten en un instrumento holístico, pero, a la vez, particular, universal, y singular.

Para llevarlo a cabo, propongo la creación de áreas y regiones educativas, las cuales configuran en lo que denomino “mapa educativo nacional”. Para el caso que hoy nos ocupa en relación con el método y el currículo, las áreas y regiones educativas constituyen uno de los disímiles recursos o instrumentos geoeducativos pertinentes para la realización del método y el currículo desde la particularidad y singularidad poblacional, territorial y educativa. Según lo planteado en Ticas (2019):

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 atribución de su propio modelo (paradigma). La observancia epistemológica implica acercarse, conocer, vigilar y controlar la aplicación de las formas técnicas y metodológicas utilizadas para enseñar, aprehender y educar. (p. 18)

He propuesto la anterior noción de método con la finalidad, entre otras, de orientar las 5 metas y las 3 estrategias que señalo en el Plan Educativo Nacional-Plan Cuscatlán (Ticas, 2019, pp. 85-89). También se destaca que, en trabajos previos al que hoy presento, he abordado tales conceptos en los que se ofrece diversas consideraciones teóricas, epistemológicas, ontológicas y empíricas sobre las formas en las que el método y el currículo se construye en la práctica educativa.

Para el caso específico de la realización del currículo nacional, en el Plan Educativo Nacional señalo 5 metas y 3 estrategias, las cuales, conjunta, articulada y concatenadamente, construyen el objeto del currículo en cuestión.

METAS

Dignificación del magisterio

1. Revisión y equidad salarial, otorgando plazas a docentes, subdirectores y directores de acuerdo a su experiencia y vocación de servicio, llegando a una verdadera meritocracia.
2. Reformulación a la Ley de la carrera docente
3. Formación docente en gestión escolar, pedagogía, planificación, administración, ciencia, filosofía y práctica docente, que llevará al cuerpo docente nacional a un nuevo y mejor nivel profesional.

Tecnología e innovación educativa

1. Apoyo, formación y acceso a las tecnologías informáticas en los distintos niveles escolares, para preparar a nuestro país para la cuarta revolución industrial.
2. Innovación educativa apropiada a las realidades institucionales. Esta implementación será acorde a las necesidades que cada zona del país tenga, basándonos en los resultados del mapa educativo nacional.
3. Fortalecimiento de sistemas, redes intra e interinstitucionales mediante la informática y la innovación educativa.

Currículo holístico y pedagogía

1. Revisión, ajuste y actualización de los planes de estudio en educación inicial, parvularia, básica, media y superior, a través de la articulación de los programas de asignaturas en materia teórica, filosófica, pedagógica, epistemológica y práctica.
2. Formación integral docente en gestión, pedagogía, planificación, administración, ciencia, filosofía y práctica docente.
3. Creación de nuevas carreras y formación e inclusión curricular en ciencias, arte, cultura y deporte.

4. Ampliación, apertura, cobertura, matrícula y diversificación en la formación académica y humana para la formación técnica, tecnológica, científica y académica escolar y extraescolar.

Autonomía y gestión

1. Ampliación, mejoramiento y acomodación de la infraestructura en instituciones que atienden desde educación inicial hasta educación media.
2. Apoyo al fortalecimiento institucional en tecnología, recurso humano y material.
3. Fortalecimiento y ampliación a la red interinstitucional local, municipal y regional para hacer de cada escuela el centro de las comunidades.

Legislación y derecho moderno

1. Revisión y actualización a la reglamentación del sistema educativo.
2. Fortalecimiento a la gobernanza, organización, desarrollo y aplicación curricular.
3. Creación del sistema educativo a través del mapa educativo nacional mediante la organización de las áreas educativas territoriales.

ESTRATEGIAS

Proceso 1: Construcción y desarrollo de las áreas educativas

Para operativizar el plan, se crean las áreas educativas, las cuales se construyen a partir de 14 determinaciones: etnográficas, geoeducativas, socioambientales, técnicas, procesales, metodológicas, teóricas, empíricas, filosóficas, prácticas educativas, demográficas, tipológicas poblacionales, comunidad-entorno, prácticas de crianza, educación inicial, parvularia, básica, media y superior, alfabetización, familia extensa-nuclear/matrilínea-patrilínea/

matriarcal-patriarcal, socioculturales (economía, salud, identidades, territorio, etc.), histórico-sociales, todas ellas, hacia la construcción del currículo (método) pertinente, particular y singular de las múltiples y disímiles realidades educativas que tiene cada país y, particularmente, El Salvador.

En términos geográfico-territoriales, las áreas educativas están determinadas por las similitudes, pero también por diferencias de cómo se enseña y cómo se aprende en cada espacio geográfico, en cada población, en cada cultura. Las áreas tienen como propósito articular la integración y la transformación de lo particular en singular, lo cual, una vez resuelto, construye el *todo* a través de sus partes. Así pues, las áreas educativas constituyen la representación de la unicidad epistémica de los intereses, proyectos de vida individual, familiar y comunitario de los grupos poblacionales que habitan los territorios en construcción.

Proceso 2: regionalización

El concepto de “región” va más allá de su componente geográfico. Comprende también la asignación de particularidades y singularidades proporcionadas por el mapa y las áreas educativas, que abarcan el plano escolar, administrativo, organizativo, institucional, interinstitucional, logístico, material y humano. La escuela es territorio y el territorio es educación. Esta frase que el autor ha acuñado desde el año 2001, se refiere a mi propuesta que, en cada uno de los territorios del país, se hallan inmersos la educación escolarizada, simbólica, holística y humana. A partir de esta concepción pudimos elaborar nuestro mapa educativo nacional.

Proceso 3: construcción del mapa educativo nacional

La realización del mapa educativo nacional, como estrategia, pero también como organización epistémica del conocimiento y la producción material e intelectual, constituye el producto final de la organización de las áreas y regiones educativas. A través del mapa se conocen, planifican y construyen los currículos pertinentes con los que la población identifica sus propios proyectos de vida inmediato y a largo plazo. El mapa debe ser una expresión del proyecto de nación configurado por todo lo que hace a la nación en su población, cultura, economía, política, ideología, historia, proyección, identidades y todas aquellas necesidades, pero también capacidades, que los individuos transfieren a la sociedad viceversa.

Como indico anteriormente, estas líneas generales para la construcción del currículo nacional, parten de la noción de la construcción del mapa educativo nacional. En este, la definición teórica, metodológica y empírica comprende al menos cinco objetivos factibles para su cumplimiento (Ticas, 2019):

1. Establecer y construir un mapa teórico, metodológico y operativo de la educación nacional, de acuerdo a las similitudes y diferencias territoriales desde las particularidades y singularidades expresadas en su multiculturalidad, multietnicidad, pluriculturalidad y pluriethnicidad.
2. Determinar, a partir del territorio, un nuevo concepto de educación en virtud de los disímiles constructos de la práctica docente, práctica pedagógica y finalmente práctica educativa objetivada mediante un proceso ascendente de transformación holística, abstracta y concreta.
3. Establecer y definir las condiciones endógenas y exógenas de la educación tomando en cuenta lo geográfico, político, económico, histórico, cultural y social.
4. Producir teoría propia desde hermenéuticas identitarias en cada área educativa.
5. Constituir la educación como uno de los elementos más importantes del Proyecto de Nación, propio. (pp. 67-68)
6. Se puede apreciar que la construcción del currículo y, en consecuencia, las múltiples y diferentes formas de construir el método por las particularidades y singularidades educativas en cada área y región educativa, no resulta tarea fácil; de hecho, por el contrario, implica la observancia epistémica continua para con ello concatenar la universalidad en función de las particularidades. Insisto en señalar que no es lo universal lo que dispone el estado ontológico de lo particular, esa visión positivista, unilineal del evolucionismo social debe ser superada mediante todas las rupturas epistémicas que sean necesarias en el tiempo y población que la demande. Es, en esencia, la particularidad y singularidad la que construye la universalidad.

REGIONALIZACIÓN, MAPA EDUCATIVO NACIONAL, Y CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE ÁREAS EDUCATIVAS COMO MARCO CURRICULAR PARA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA: LA TRILOGÍA ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD

EL PROYECTO DE NACIÓN

Regionalizar significa la realización del mapa y las áreas educativas. La región no es solo de tipo geográfico, comprende también la asignación de particularidades y singularidades proporcionadas por el mapa y las áreas educativas en el plano escolar, administrativo, organizativo, institucionales, interinstitucional, logístico, material y humano. Significa que todos esos elementos deben cumplirse en función de esa creación del mapa.

La escuela es territorio y el territorio es educación (Ticas, 2016, p. 3). La frase no es pues una referencia sintáctica, sino, en esencia, la expresión epistémica que trata de presentar que todo aquello que se halla vinculado con el ser humano y que se resuelve en su conocimiento es producto del *todo*, de esa concatenación de todos los elementos que son aprehensibles por los sentidos y el pensamiento en los cuales surge, como primera expresión concatenada, el concepto de territorio.

El territorio no está referido única y exclusivamente a la configuración determinista del espacio geográfico. El territorio es, en primera instancia, la configuración histórica diacrónica y sincrónica de la historia, del lenguaje, de la producción material e intelectual, las instituciones, es decir, de todo lo que el ser humano es capaz de producir. Surge pues, una visión más holística de lo que acontece con el concepto de territorio y graba en ello, su propia particularidad y singularidad. La frase o enunciado de considerar al territorio como educación, implica la revelación existencial de múltiples determinaciones que unen la diversidad de sus propias identidades ontológicas. Cada una de esas determinaciones resultan en sí mismas, de otras determinaciones acaecidas en la historia de sus propias conformaciones deónticas. Así pues, historia, lenguaje, producción material e intelectual comprende las más diversas expresiones de la realidad que las han formado, que las han configurado. Precisamente, esa

dinámica interactuante y de alternancia, ofrece y demanda una hermenéutica más apropiada y sincrónica a lo que acontece en el territorio. La pluralidad territorial exige la debida atención particular y singular de sus propias identidades educativas articuladas con el *todo*. Solo la articulación de lo educativo con lo económico, simbólico, geográfico, social, cultural, habrá de lograr que exista un verdadero sistema educativo.

El sistema educativo no consiste únicamente en articular los niveles escolares desde educación inicial hasta educación superior; esa, es solamente la respuesta a las cogniciones epistémicas académicas, el paso del conocimiento vulgar al conocimiento científico, la didáctica de la hermenéutica analítica, interpretativa, configurativa. Ningún sistema educativo puede configurarse en esencia, en su propio estado teleológico, si no se halla plenamente y estrechamente articulado con las demás esferas de la vida material e intelectual. Esa ascensión le provee la posibilidad de ascender de lo abstracto a lo concreto para alcanzar la unicidad que requiere el saber.

La separación entre cada una de esas partes, entre cada una de esas determinaciones holísticas (económica, política, cultura, ideología, instituciones, historia, etc.) deben ser entendidas como las partes indispensables, insustituibles de la organización del Plan de Nación en Educación; sin eso, muy difícilmente puede alcanzarse la observancia epistémica científica y, en consecuencia, muy difícilmente puede lograrse un concepto propio de proyecto de nación.

No son pues los estados vulnerables, volátiles y volubles los que constituyen un sistema educativo y menos aún, los que configuran un proyecto de nación. No se trata de la preparación determinista y supeditada de fuerza de trabajo, se trata, en síntesis, de la *formación* que se halle calificada, tanto para la producción material como intelectual desde el principio filosófico Humano.

En esta tarea de construir el concepto de territorio desde las más diversas y múltiples realidades *in situ*, he trabajado una construcción epistémica que permita comprender que, si bien en su sentido sincrónico (temporal, eventual o circunstancial a partir de la realidad) merece especial atención destinar políticas, prácticas, estrategias, programas o planes de implementación educativa en función de su articulación con las demás partes del

todo que anteriormente señalé, también no puede argumentarse —y menos aún— fundamentarse un concepto de educación nacional escolar, si dicho concepto no se acompaña de las reservas filosóficas, ontológicas y epistemológicas que el quehacer humano le ha impregnado históricamente. Ninguna forma de gobierno que se sustente sobre la base de la sincronía temporal, eventual o circunstancial puede tener cabida en la historia del desarrollo humano. Desarrollo y progreso tecnológico, técnico o mecánico no son lo mismo. Así pues, el desarrollo humano se encuentra siempre acompañado de sus condiciones deónticas, axiológicas, cognitivas y de las identidades propias de cada cultura. El valor del trabajo y el valor del dinero no son lo mismo, nunca lo serán porque su equidad supondría el desaparecimiento de uno de ellos. En tal condición, el valor de lo humano no puede medirse en dinero, trabajo o tiempo de producción de los mismos; el valor de lo humano solo se halla en lo humano, en su propia transformación; dicho de otra manera, pensar la educación va más allá de los límites de la instrucción. Consiste, por el contrario, en pensar en el desarrollo de la formación humana.

Pues bien, esta propuesta conceptual sobre cómo asignar al concepto de educación una forma distinta de construcción epistémica y práctica, la he diseñado, formulado y realizado, desde el año 2001, en lo que denomino mapa educativo nacional. El mapa es un ensayo metodológico de propensiones teóricas y empíricas que tiene su punto de partida en la construcción de las áreas educativas. En realidad, debo acotar que el diseño del mapa debe ser una *constante* que responda a la realidad *in situ*, tanto diacrónica como sincrónica a la sociedad en la que se realice. La particularidad y singularidad territorial debe ser una construcción holística, hermenéutica, que solo es posible mediante la articulación trilogía escuela-familia-comunidad; sin esto, el mapa pierde su intencionalidad de ruptura y construcción epistemológica. No es pues únicamente un mapa geográfico de lo material y lo humano; es, en lo fundamental, una construcción del *todo* en virtud de la participación de ese *todo*.

Empero, de la definición epistémica del mapa educativo nacional, se orienta la construcción del mapa desde la enseñanza y aprendizaje para su aplicación en poblaciones de educación inicial, parvularia, básica, media y superior; aunque, desde luego, su aplicación no solo está dirigida a dicha población, también comprende las formas empresariales de la producción material.

El mapa educativo ofrece a la comunidad docente, investigadores, estudiantes, especialistas, gobierno, profesionistas, organizaciones de la sociedad civil, organismos nacionales e internacionales, estudiosos, autoridades escolares y empresarios, una nueva forma de integración, interacción e intervínculo entre lo que se hace y lo que sabe, entre lo que se realiza y lo que se produce, tanto en la esfera de la producción intelectual como material. Así pues, por mapa educativo nacional entenderemos la expresión y construcción más holística, histórica, epistémica, ontológica, axiológica y deontológica de la educación. No se dirige únicamente al ámbito escolar, sino, fundamentalmente, a la articulación del concepto educativo con el *todo*.

¿QUÉ ES EL MAPA EDUCATIVO?

El concepto de mapa educativo se constituye a partir de dos prenociones. La primera, que la construcción del pensamiento, práctica y praxis educativa nacional debe ser producto de la esfera concatenada de su propia historia, filosofía, teoría y orientación pedagógica. La segunda, que la construcción del mapa implica la formulación y elaboración de un instrumento dinámico, holístico, particular, singular y metodológicamente sistémico en función de la observancia epistemológica del *hacer* transformado en *saber*. Como ya he señalado, el mapa educativo se construye a partir de las *áreas educativas*, las cuales se sustentan en múltiples determinaciones de lo diverso, pero a la vez, en la *unidad entre lo particular y lo singular*. Dichas determinaciones constituyen un constructo pedagógico, en el cual, la variabilidad de sus implicaciones se resuelve por las mismas preposiciones de su formulación.

En términos teórico-metodológicos, el mapa está conformado por distintas áreas educativas, las cuales se construyen a partir de distintas identidades históricas, territoriales, educativas, socioculturales, económicas, familiares, comunitarias e institucionales. En términos geográfico-territoriales, las áreas educativas están determinadas por las similitudes, pero también por las diferencias de cómo se enseña en cada espacio geográfico. Las similitudes sobre *cómo* se enseña facilita la identificación de espacios territoriales que pueden configurarse más articuladamente. Las diferencias adquieren dos categorías de identificación. Por una parte, adquieren la condición de “particularidad” y por otra, la condición de “singularidad”; es

decir, en el primer caso, lo que distingue a un centro de otro, y, en el segundo caso, de lo singular, lo propio, la identidad. Las áreas educativas integran lo diverso, multi-pluricultural, así como lo multipluriétnico desde lo singular. Tienen como propósito articular la integración con la transformación de lo *particular* en *singular*, lo cual, una vez resuelto, construye el *todo* a través de sus *partes*. Esas *partes* son las que se denominan *determinaciones*. Las determinaciones a las que me refiero constituyen la plena razón de la conformación del concepto. Cada componente de la realidad en plena interacción con el sujeto representado en el ser humano, anida sus propias formas de expresión y conformación, su propia organización del mundo que le provee de la existencia, identidad y configuración histórica-social. Para alcanzar la realización —es decir, explicación— del concepto propuesto, requerimos de las construcciones epistémicas y empíricas de las múltiples determinaciones que lo hacen existir en el pensamiento y conocimiento, en la idea y la razón, en lo ideal y lo material, en lo imaginario y lo real. En tal sentido, la construcción del concepto debe ser resuelta mediante el estudio constante de las determinaciones:

1. Etnográficas
2. Geoeducativas
3. Socioambientales
4. Técnicas, procesales, metodológicas, teóricas, empíricas, filosóficas
5. Prácticas educativas, docentes y pedagógicas
6. Demográficas
7. Tipológicas poblacionales
8. Comunidad-entorno
9. Prácticas de crianza
10. Educación inicial, parvularia, básica, media y superior
11. Alfabetización
12. Familia extensa-nuclear/ matrilineal-patrilineal/ matriarcal-patriarcal

13. Socioculturales (economía--producción material en el *todo*--, salud, identidades, territorio, etc.)

14. Histórico-sociales

El mapa educativo es un concepto metodológico orientado desde la concepción teórica. Se trata de construir el objeto y objetivarlo. Para ello, el quehacer pedagógico educativo escolarizado y no escolarizado de la universidad se torna dinámico y fortalecido constantemente por la revelación de las formas, tipos y maneras de *hacer* educación transformándola en el *saber* (conocimiento) en educación. Cada centro educativo privado o de gobierno puede crear su propio mapa educativo con el propósito de alcanzar la trilogía escuela-familia-comunidad, que anteriormente refiero. El mapa facilita el conocimiento de lo interno y externo a cada centro escolar y, con ello, el diseño más acabado, pertinente y oportuno de los elementos didácticos, metodológicos, técnicos, pedagógicos, teóricos y empíricos para la enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de los salones de clases.

A propósito, cabe señalar que la práctica docente, pedagógica y educativa en la que se realizan la enseñanza y aprendizaje, se encuentran plenamente interdependientes, articuladas y concatenadas, pero a cada una le corresponde un lugar preciso en el proceso de conocimiento. La práctica docente, pedagógica y educativa constituye la trilogía necesaria para enseñar y aprender. Según Ticas et al. (2016):

La docencia está referida a la cultura escolar producida y reproducida dentro del salón de clases. Pero también, la docencia escapa al círculo del salón de clases y llega mucho más lejos. Alcanza al grupo familiar, a la comunidad, a las instituciones, mientras el docente como líder, símbolo, figura, orientador y formador de carácter, conducta y comportamiento de los estudiantes, se convierte en la figura, icono o símbolo a seguir por los estudiantes. La docencia entonces, no es únicamente una práctica educativa escolar, es, un estilo de vida, una forma de ser y, —quizás—, para muchos, un modelo a seguir. Por su parte, la práctica pedagógica nos aporta una visión e intervínculo con lo otro, con lo que se halla afuera del salón de clases conformado por el contexto, la realidad, el mundo que se genera detrás de los muros de la escuela. La última, la referida a la práctica educativa, corresponde

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

En torno a la definición teórica, metodológica y empírica del mapa educativo, se plantea al menos cinco objetivos que resultan factibles para su cumplimiento: 1) establecer y construir un mapa teórico, metodológico y operativo de la educación nacional, de acuerdo con las similitudes y diferencias territoriales desde las particularidades y singularidades expresadas en su multiculturalidad, multiethnicidad, pluriculturalidad y pluriethnicidad; 2) determinar, a partir del territorio, un nuevo concepto de educación en virtud de los disímiles constructos de la práctica docente, práctica pedagógica y finalmente práctica educativa objetivada mediante un proceso ascendente de transformación holística, abstracta y concreta; 3) establecer y definir las condiciones internas y externas de la educación debido a lo geográfico, político, económico, histórico, cultural y social; 4) producir teoría propia desde una hermenéutica identitaria en cada área educativa, y 5) constituir la educación en uno de los elementos más importantes del Proyecto de nación propio.

¿POR QUÉ UN MAPA EDUCATIVO?

Ciertamente, el problema de la educación nacional requiere de al menos dos precisiones. La primera consiste en determinar la existencia del sistema educativo y, la segunda, en la determinación de las formas, mecanismos, teorías y articulación epistemológica de procesos concatenados en las que ese sistema se realiza.

En virtud de la primera precisión conviene establecer que, si bien las partes que conforman el sistema funcionan en sus propias particularidades, lo cierto es que esas partes se expresan de manera aislada, independientes para lograr el verdadero ejercicio de un sistema sostenido en las propias realizaciones de lo

sistémico, es decir, de lo que hace posible que las partes no solo funcionen, sino, además, que su articulación produzca la unicidad, concatenación y transformación de lo singular expresado en el conocimiento y la producción científica. Si esto no acontece, entonces nos enfrentamos a un modelo educativo que se construye por la espontaneidad empírica sobre la racionalidad teórica. Ese modelo espontáneo solo puede ser producto del excesivo inductismo proporcionado por el tipo de psicopedagogía que no incluye las nuevas formas de tratar el asunto de la educación a través del método sociopedagógico y que, por tanto, reduce el sentido de la colectividad al individualismo promulgado por el evolucionismo social.

Sin duda, la segunda precisión, la referida a las formas, mecanismos, teorías y articulación epistémica en las que se realiza el sistema, constituye uno de los más valiosos aportes de la educación escolarizada salvadoreña. Se trata de la formación de microsistemas que, en el orden de lo macro, son vistos como subsistemas; sin embargo, esos subsistemas constituyen un sistema real en cada territorio geográfico, educativo, cultural, social e histórico del país. Al interior de esos subsistemas, que llamo “sistemas particulares”, se configuran todos los elementos de orden político, histórico, social, cultural, ideológico, territorial, etc., que hacen posible la existencia de esas particularidades. Así pues, como refiero anteriormente, son esas particularidades o áreas educativas, las que facilitan la comprensión de lo singular en cada centro educativo, el cual, independientemente de su conexión, cercanía geográfica o histórica con otros centros, cada uno posee su propio sistema educativo o área educativa. Dichos sistemas no solo han funcionado diacrónicamente y sincrónicamente, sino que, fundamentalmente, se han configurado en las propias identidades de la población. La educación escolarizada entonces, adquiere su propia identidad.

¿PARA QUÉ UN MAPA?

El concepto de educación no está referido únicamente a la educación escolarizada (enseñanza escolarizada a través de un sistema educativo nacional); la educación es un concepto holístico, epistemológico, teleológico, filosófico, histórico, cultural, social, económico, político y se concatena por los intereses de cada una de esas partes antes señaladas. Entendida de esta forma, habremos de

comprender que la educación se encuentra plenamente articulada a las múltiples y disímiles realidades pluriculturales, multiétnicas y multiculturales territoriales y poblacionales, de manera que la utilidad del mapa debe ser apropiada a las realidades, a lo propio, tanto para el caso de la producción material como intelectual.

El mapa educativo ofrece infinidad de variables, conceptos, categorías, indicadores, datos e información que cada institución, según su cometido, requiera para su trabajo en la producción material (empresas) o en la producción intelectual (centros escolares-universidades, instituciones-organismos nacionales e internacionales, fundaciones de carácter social, organizaciones de la sociedad civil, etc.).

En el caso educativo, mediante la derivación de las preguntas y respuestas formuladas en la ficha técnica, las instituciones de educación inicial, parvularia, básica, media o superior, así como aquellas dedicadas a fines sociales, educativos o culturales, podrán obtener multiplicidad y disímiles tipos de información relativa a la producción intelectual, al conocimiento. Por ejemplo, si se trata de la enseñanza, podrán obtener información sobre la práctica educativa, docente o pedagógica vinculada predominantemente a procesos metodológicos, didácticos, técnicos y dinámicos de trabajo organizativo dentro del salón de clases, lo 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.

En el caso de las empresas orientadas a la producción de bienes materiales (fábricas, maquilas, servicios, comercio, etc.), el mapa ofrece los mismos resultados: la particularidad territorial y las singularidades poblacionales. Desde luego, la formulación de las fichas técnicas habrá de apropiarse a las identidades empresariales, sus intereses y su propósito. De igual forma, el mapa ofrece el encuentro de las disímiles y múltiples variables, indicadores, tipologías, categorías, subcategorías, conceptos y otros tantos que pueden conocerse mediante la derivación de preguntas articuladas y metodológicamente derivadas. El mapa ofrece conocimiento pleno, certero, preciso sobre lo que hace a la población. Sus identidades, perspectivas, saberes, capacidades, proyecciones, proyectos de vida, intereses, asimilación, procesos de endoculturación y otros tantos, que indican a las empresas la posibilidad real o pertinente de instalación territorial, contratación, tipos y formas de contratación, productividad,

competitividad, inversión, volumen de producción, tipo de producción, costos, beneficios, ganancias, aportes sociales, en fin, la información, dominio y control sobre la premisa indispensable de la producción material: el desarrollo de las fuerzas productivas, esto es, la población.

¿CÓMO SE CONSTRUYE EL MAPA?

Por razones de extensión teórica, metodológica, técnica y empírica de la propuesta, por ahora únicamente expongo algunos de los elementos que resultan orientadores para el lector. La construcción de este mapa y de los elementos que a éste deben pertenecer, como menciono anteriormente, habrá de formularse según las mismas realidades *in situ* que cada institución de producción material o intelectual presente de acuerdo a su territorio:

1. **El territorio** (Ticas, 2001, p. 65): surge como punto de partida y no como resultado de las particularidades y singularidades. Comprende una construcción holística organizada mediante cuatro determinaciones (Figura 2): a) histórica, b) sociocultural y política, c) epistemológica y d) geográfica. Dichas determinaciones se conforman en grandes categorías de construcción y análisis. Esas determinaciones se hallan más desarrolladas y explicadas en Ticas (2014, pp. 20-21) [5] al cual, se agrega la observancia y construcción de cuatro macro categorías: i) territorio y contexto, ii) territorio, institución e institucionalidad, iii) territorio y economía y iv) territorio y lenguaje. Las cuatro categorías que se indican, se hallan plenamente representadas en cada salón de clases, en cada institución de enseñanza escolar en educación inicial, parvularia, básica, media y superior. Se trata, en la medida de lo posible, de orquestar disímiles elementos que se configuran en cada estudiante vinculado con el contexto holístico que cada individuo construye en relación con la producción intelectual o material, independientemente del grupo etario, identitario o emergente al que pertenezca.

Figura 2
Esquema A: categorías territoriales



Nota. Fuente: Ticas (2016) “El concepto de control territorial en la producción económica material, la producción intelectual y la seguridad social pública y privada”, Co-Latino, jueves 31 de marzo de 2016, pag.14.

2. Componentes estratégicos:

- a. Sensibilización, promoción y difusión del derecho a la educación y al desarrollo integral desde la educación inicial
- b. Acceso universal y equitativo.
- c. Currículo pertinente y de calidad para la educación y desarrollo integral de la persona.

- d. Fortalecimiento de la identidad a través de la co-participación interétnica, pluricultural y multicultural.
- e. Identificación y desarrollo de los sistemas de particularidad y singularidad territorial educativa para la construcción de las áreas educativas a través del mapa educativo Nacional

3. Diseño Técnico aplicado a la educación escolar

- *Instrumentos:*

- a. Ficha técnica.
- b. Expedientes de estudiantes.
- c. Reuniones por grupos.
- d. Instrumentos cualitativos constantes, sincrónicos y sistémicos de las realidades locales para medición del comportamiento fenoménico educativo, transferencias tautológicas o transformaciones taxonómicas.
- e. Visitas de campo (calendario de reuniones con autoridades, docentes y estudiantes de los distintos centros escolares determinados por zona geográfica y áreas educativas).

- *Tareas:*

- a. Elaboración de instrumento y ficha técnica
- b. Proceso de inducción a la ficha para docentes.
- c. Proceso de programación de asistencia y completado de ficha.
- d. Proceso de organización de la información preliminar.
- e. Organización de grupos de trabajo para continuar en la elaboración del mapa educativo.
- f. Proceso de reunión con estudiantes.

g. Procesamiento de información para el proyecto de fortalecimiento de educación de escuelas públicas y la construcción del mapa pedagógico y educativo de los niveles inicial, básico, medio y superior en El Salvador.

- *Acciones:*

- a. Sondeo de opinión sobre temas de educación.

- b. Definición de temas o áreas.

- c. Revisión de programas por asignatura con profesores.

- d. Cumplimiento de objetivos del Programa de asignatura por contenido o por objetivo (según el interés de la política educativa del país).

4. Diseño y elaboración de Ficha técnica

- a) Contenido teórico:

- i. Determinaciones territoriales (señaladas en Figura 1)

- b) Contenido técnico de la ficha:

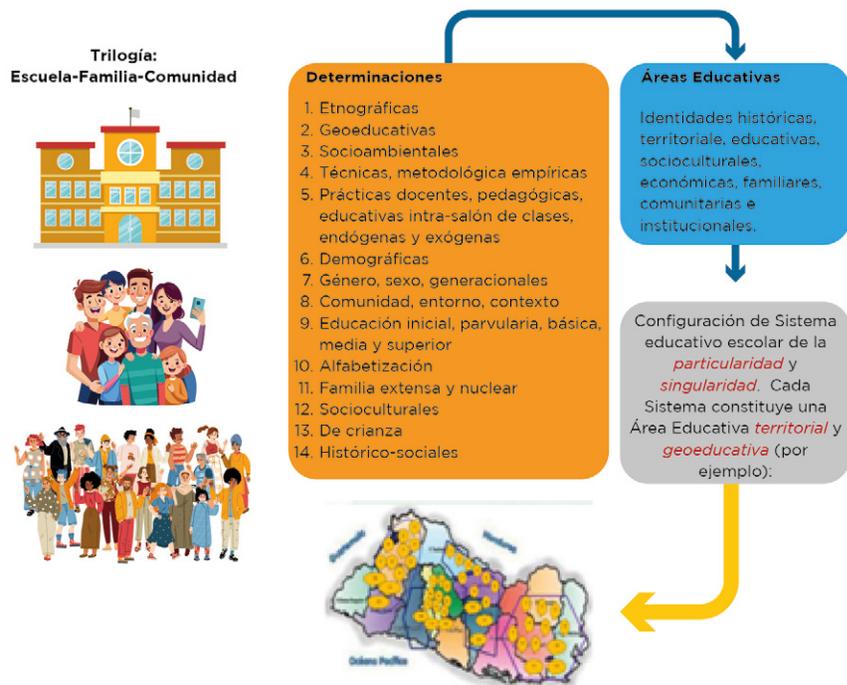
- i. Datos de identificación (nombre, lugar de vivienda, lugar de trabajo, etc.)

- ii. Datos generales de empleo (cargo, tiempo de empleo, funciones del empleo, etc.)

- Datos identitarios del trabajo (docencia, investigador u otro: metodología, método, práctica, técnicas, didácticas empleadas, etc. / producción material: cargo, tipo de contrato, funciones, tiempo, personal a cargo, etc.)¹ (Figura 3)

¹ Para mayores detalles véase, Ticas (2005) Mapa Educativo Nacional: una propuesta para la política educativa salvadoreña desde la universidad, Documento ISBN 978-99961-0-205-9, El Salvador, 2005.

Figura 3
 Mapa educativo nacional (esquema general)



El mapa educativo nacional va más allá de las estadísticas y las valoraciones subjetivas de lo cuantitativo. Solo tiene pertinencia lo cuantitativo cuando lo transformamos en cualitativo. Ese método permite comprender que la razón de lo cuantitativo no se resuelve por lo cuantitativo mismo, sino, por el contrario, por lo cualitativo. Deserción, reprobación, ausentismo, repitencia y otros elementos que llaman “indicadores educativos”, solo pueden ser transformados mientras se transformen *a priori* los elementos cualitativos que los generan. Aprovecho para señalar que dicho “indicadores” constituyen en realidad el resultado de la ausencia de un sistema educativo y no, en consecuencia, el origen del problema. Así que, entonces, la respuesta a esos elementos cuantitativos se halla precisamente en ellos mismos. Para lograr dichos propósitos de cambiar lo cuantitativo en cualitativo y viceversa, el concepto de “área educativa” —el cual desde luego no significa área o campo de conocimiento de las ciencias (exactas, sociales, naturales, tecnológicas, etc.) —sino, la articulación de diversos elementos económicos, políticos, sociales, históricos,

geográficos, poblacionales, identitarios, culturales y otros tantos que se configuran en una misma entidad plurieducativa.

En este sentido, el sistema de articulación, particularidad y singularidad del territorio desde las áreas educativas al que se hace referencia en el título, consiste en establecer —como he señalado antes— que el sistema educativo no puede ser posible si no se halla articulado al sistema económico, cultural, político, institucional. La articulación de las instituciones no significa la comunicación entre ellas, o la asignación de formas de apoyo de una hacia otra; la articulación como sistema, como nación, implica y requiere de comprender su interdependencia. Ninguna de ellas funciona si una de las partes no cumple con su función. Así pues, el cumplimiento de la vida funcional institucional —y llámese institucional al orden económico, político, cultural, social, educativo del Estado— solo puede ser institucionalizado (representación real de los intereses de los individuos en las instituciones) en tanto el cumplimiento de esas funciones respondan plenamente a la articulación entre las mismas. Ese sistema de articulación inter, multi e intra-institucional, permite que la particularidad de cada una de esas instituciones genere sus propios aportes desde sus propias singularidades. Según Weber (1985):

[...] En el entendido de dicha definición del método, territorio-particularidad y singularidad se convierten en los elementos esenciales del método propuesto, mismo que adquiere la condición de subsistema en un sistema macro, pero también de sistema en la unidad micro. No son las puras reflexiones subjetivas, voluntarias, las que nos proveen de la mejor conceptualización, sino, la aplicación del debido método para obtener la verdad del saber. [...] Sin teoría no hay método ni metodología.

Precisamente, como hemos dicho, el método no debe ser confundido con metodología. Y es que, en ese orden de ascensión de lo abstracto a lo concreto y viceversa, el método nos descubre el objeto más allá de la razón. Conocemos mucho más al objeto en su calidad, es decir, lo que hace y constituye su estructura, su esencia. Al descubrir dicha esencia se supera lo abstracto porque, como indica Hegel (1982):

El concepto dividido en sus momentos abstractos, tiene como sus extremos la individualidad y la universalidad, y aparece él mismo como la particularidad que se halla entre

ellas. A causa de su intermediación estos términos, como determinaciones que se refieren solamente a si están en conjunto como un contenido singular.

De manera que lo que hace a lo singular, como hemos referido antes, se explicita en la diferencia entre las particularidades. La particularidad nos ofrece la identidad y la singularidad nos ofrece la diferencia entre esas particularidades en la universalidad. Esa composición psicológica de la alternancia ascendente entre la particularidad y la universalidad, se halla configurada, ineludiblemente, por la singularidad como esencia de su propia transformación.

Si tomamos la singularidad como el método mismo, entonces el método deja de ser una abstracción. Se convierte en una determinación para el objeto que estudia porque en sí mismo, es el objeto de sí mismo. De acuerdo con Hegel (1982):

El método puede, primeramente, aparecer como la simple manera y forma de conocer, y, en efecto, tiene la naturaleza de esta manera. Pero la manera y forma, como método, no es sólo una modalidad del ser, determinada en sí y por sí, sino que, como modalidad del conocer, está puesta como determinada por el concepto y como la forma, por ser ésta el alma de toda objetividad y por cuanto todo contenido, determinado de cualquier modo, tiene su verdad sólo en la forma. Si se acepta el contenido, a su vez, como dado al método, y como provisto de una particular naturaleza, entonces, en tal determinación, el método es, como lo lógico en general, una forma puramente extrínseca.

Lo que supone facilita el alcance de la verdad, la verdad de sí misma. El contenido pues, adquiere su condición de verdad mientras la forma cumpla con su función de método. Dicho, en otros términos, el contenido varía (conceptos, ideas, etc.), pero será el método (la forma) que ha producido ese contenido, la que le proveerá de su propia condición de ser en sí y para sí, esto es, haber cumplido con su función. En eso consiste precisamente el encuentro de la diferencia, de lo singular en el caso que nos ocupa. Pero ese contenido no podremos lograrlo si universalizamos de manera mecánica sus particularidades y menos aún, sus singularidades. Puesto que la forma adquiere la posición de método, habremos de retomar que, según Hegel (1982)

El método ha surgido de esto como el concepto que se conoce a sí mismo, que tiene por objeto a sí mismo, como lo absoluto, ya sea subjetivo, ya sea objetivo, y por lo tanto como el puro corresponderse del concepto y de su realidad, es decir, como una existencia que es el concepto mismo.

Este es pues, el proceso de singularización, visto a la luz del método y, esa singularización es la que retomamos para conceptualizar, en este caso, los elementos del subsistema convertido en sistema.

En el esquema de la Figura 3 (sistema y subsistema), la singularidad que se propone adquiere dos formas de juicio. En primera instancia puede interpretarse como el punto de partida desde la comprensión vertical de los conceptos, pero también podría interpretarse como la conclusión de las dos anteriores (particularidad y territorio). Ambas interpretaciones son válidas en tanto sean observadas como un mismo objeto y constructo, es decir, mientras no haya una interpretación jerárquica de los tres conceptos, ya que, como dijimos al principio, los tres se hallan plenamente articulados, horizontalmente. La construcción del objeto (subsistema) es un proceso que va de lo abstracto a lo concreto y viceversa, con el objetivo de comprender lo objetivado, transformándolo en lo objetivante y objetivador, mediante la intervención del método. Es pues, ese método, el que nos proporciona los elementos cuantitativos y cualitativos hacia la configuración del concepto del subsistema basado en la territorialidad, la cual se construye desde lo particular y lo singular (Ticas, 2017).

Según se plantea en Ticas (2017):

[...] La construcción de esas singularidades y de las formas y contenidos en las que se realiza el sistema, es decir, de la explicación de cómo los *subsistemas* se convierten en *sistemas* mediante la configuración de estructuras dinámicas, articuladas, sistémicas y plenamente objetivadas no puede reducirse a la simple enumeración o caracterización del quehacer educativo en cada territorio, verlo de esa manera significaría continuar con las carencias del positivismo y sobre todo, minimizar la labor humana que autoridades de los centros escolares, docentes, estudiantes, familia y comunidad llevan a cabo para educar tanto en lo escolar como holístico. (pp. 249-250)

SEGUNDA PARTE

EL DISEÑO METODOLÓGICO, TEÓRICO Y PRACTICO

ORIENTACIÓN DE LECTURA

Al respecto de lo anterior, los conceptos de multi-interculturalidad (pluriculturalidad), método y currículo en la enseñanza rural escolarizada, se hallan desarrollados en la primera parte. Sin embargo, insisto que lo expuesto en las definiciones no debe comprenderse de manera alguna como la expresión final de los mismos. Se trata de un constructo y, en tal sentido, su construcción epistémica requiere de su constancia. Esto significa que, sin duda alguna, la enseñanza en lo rural desde su multi-interculturalidad, método y currículo, habrá de construirse de todas las formas y contenidos que sean necesarias por la realidad que representen. En esa línea, se ha otorgado a la primera parte el cumplimiento del cometido teórico, filosófico y epistémico de los dos primeros conceptos (multi-interculturalidad y método) y se deja para la tercera parte resolver el asunto del currículo. La organización de las partes no es antojadiza, pues tiene como propósito construir el asunto del currículo a partir de la objetivación de los conceptos de multi-interculturalidad y método abordados en la primera parte mediante la observancia de la realidad en los centros escolares estudiados. Pretendo entonces, en materia de método y teoría responder a dos cometidos:

1. En relación con el método de la observancia: generar una ruptura epistémica que facilite la comprensión de no confundir sujeto de estudio y objeto de trabajo en el proceso de investigación.
2. En materia teórica: reconvertir el objeto de trabajo en síntesis de la construcción del objeto, es decir, los conceptos de multi-interculturalidad, método y currículo.

En esa línea, en esta segunda parte abordo la objetivación de multi-interculturalidad y método a través de la exposición de datos que el trabajo de campo *in situ* me ha proporcionado y, desde luego, las subsecuentes derivaciones teóricas, metodológicas y epistémicas que los mismos proporcionan.

Es importante destacar que en el abordaje de lo real (datos empíricos) no necesariamente deben asumirse como verdaderos y absolutos. La realidad, tal como se ha descrito en la primera parte, es apenas una percepción de lo que subyace en la esencia de las entidades e identidades. Nótese que se trata a la educación escolarizada rural como entidad e identidad, y no como cosa o fenómeno. Lo fenomenológico, en este caso, constituiría únicamente una aproximación; pero se pretende, mediante el desarrollo de estudios constantes, profundizar debidamente en la construcción de la propuesta teórica de método. En ese tenor, lo que ahora expongo comprende una aproximación particularizada sobre los conceptos en cuestión, es decir, sobre la construcción del método y el currículo aplicado a la enseñanza escolarizada rural. Esta aproximación revela apenas algunas formas y contenidos de dichos conceptos aplicados en educación básica y media. Se destaca la multi-interpluriculturalidad como expresión de la vida educativa cotidiana que, con toda seguridad, configura la realidad educativa en todas sus esferas.

Dicho de otra manera, la razón del método y su epistemología que propongo, no se limita a la idea única del estudio de una realidad, incluso, una misma realidad debe ser intervenida por la investigación permanentemente. Las realidades para la construcción del método que se propone se expresan de manera alterna, sincrónica al tiempo, espacio y sujeto. Su disímil multiplicidad demanda su observancia constante, de manera que ningún abordaje agota su configuración y expresión. Así pues, los datos cuantitativos que el lector encontrará en este trabajo, resultan de una de las diversas formas de aproximación al objeto de estudio, de tal suerte que su variación se halla susceptible a cualquier intervención gnoseológica y ontológica que se requiera; casual o causal. Pero esos datos requieren de la construcción hermenéutica de sus valores absolutos y de sus derivadas variaciones cualitativas.

Si transformamos la cantidad en cualidad (Marx, 1968[1844]), entonces encontraremos ineludiblemente que cualquiera que sea la nueva interpretación que se realice sobre dicho objeto de estudio, los datos siempre reflejarán una circunstancia, un momento de su estado ontológico. Así pues, desde esa premisa, la lectura de lo cuantitativo únicamente constituye un valor que no representa de manera alguna, la condición absoluta de las categorías geoeducativas, didáctica, pedagogía, tecnología y evaluación que en esta oportunidad se aborda.

Dichos conceptos deben ser vistos más allá de los datos porcentuales. Lo porcentual, para efectos de la construcción epistémica, constituye uno de los instrumentos de información importante, pero su exposición ontológica no revela más allá de su valor absoluto que comprende la especificidad del tiempo, lugar y sujeto que lo presenta; esto indica con claridad que, sin menoscabo de los datos porcentuales o cuantitativos nos aportan según el objeto que construimos, para el caso que nos ocupa no representan ni denominan lo que observamos. Así pues, su valor se convierte en prelación importante, pero en modo alguno, determinante. Figuran entonces los datos porcentuales como hecho verificable. Adoptan la condición de evidencia abstracta en tanto no sea resuelta en el pensamiento, es decir, explicados, objetivados en la interpretación.

En síntesis, los datos cuantitativos pueden variar cuando la realidad varía, cambia o se transforma. Pero aquello que cambia cuantitativamente para descender o aumentar no constituye en sí su esencia, esto le otorga la posibilidad de construir su esencia con el paso del tiempo mediante su propio desarrollo epistémico.

IDEAS PREVIAS

He señalado que el concepto de multi-interculturalidad requiere de una construcción constante; de hecho, aún de la forma más sincrónica con la que logre realizarse, su condición ontológica y las variaciones identitarias que la configuran exige la observancia de todos los elementos; esto significa que su propia complementariedad es inacabable.

Corresponde, entonces, a la configuración de lo multi-intercultural una condición *sine qua non* en la esfera de las múltiples y diversas dinámicas de la vida un lugar importante y, quizás, en algunos casos, un lugar determinante en la construcción del ser. Sin embargo, cualquiera que sea su función en esa construcción del ser, lo multi-intercultural está plenamente articulado con cualquier expresión, configuración identitaria económica, cultural, social, política, territorial y educativa que los individuos construyen cotidianamente; no es pues la esfera de lo cultural una construcción aislada o desarticulada de las esferas de la existencia, por el contrario, esa existencia se haya resuelta en el pensamiento y en lo concreto a través de la representación objetivada de los individuos, esto es, a través de su propia práctica.

Visto de este modo, lo multi-intercultural aplicado a la esfera educativa no debe ser comprendido como un compendio de manifestaciones subjetivas (no objetivadas) del quehacer educativo, o como la manifestación de conductas o comportamientos sin valor y sin importancia en la construcción del saber. En realidad, resulta totalmente lo opuesto. El saber no se halla referido únicamente a la esfera de la educación escolarizada, ésta es, apenas, una de las partes del conocimiento, la cual, por sus características, debe cumplir la función de transformar el conocimiento común en conocimiento científico. Pero la ciencia no se supedita únicamente al mundo de la escolaridad; ese es el lugar propicio para construirla, interpretarla y explicarla debido a las necesidades y transformación de una de las partes del todo y del todo mismo. En realidad, la ciencia es una construcción conjunta que traspasa los muros del mundo escolarizado y recoge de la vida misma, los elementos necesarios para configurarla.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL OBJETO DE ESTUDIO

El estudio consiste en lograr una primera aproximación al territorio desde la observancia epistémica de la construcción de diversas categorías etnográficas, filosóficas, ontológicas y empíricas. Se trata de construir disímiles categorías de orden cultural, históricas, sociales y geoeducativas que identifican y proveen razones de identidad a los centros educativos rurales en los que se construyó el objeto de estudio. Definidas y explicadas dichas categorías, se establece un proceso de unicidad entre dichas categorías (que constituyen la razón multi e intercultural del sujeto-objeto estudiado) que permitió la determinación de categorías de enseñanza curricular y de su método, el cual, sin duda alguna, le confiere sus particularidades y singularidades epistémicas y, a su vez, concretas. Así pues, el resultado específico produce las nociones científicas válidas para la construcción ontológica de la enseñanza rural escolarizada a partir de la construcción de las categorías de currículo y método.

Ubicación, sujeto y objeto de estudio

El estudio se realizó en 11 centros de educación básica y 2 de educación media, del área rural del municipio de Tacuba, Departamento de Ahuachapán, detallados en la Tabla 1.

Tabla 1

Detalle de los centros escolares estudiados, del municipio de Tacuba, Ahuchapán.

	Centro escolar/ Complejo educativo	Número estudiantes básica	Número estudiantes media	Número docentes participantes
1	C.E. Cantón Loma Larga	128	0	4
2	COED. Adela Calderón de Herrera	340	129	18
3	C.E. Cantón La Pandeadura	264	0	8
4	C.E. Caserío El Carrizal, cantón El Jicaro	129	0	5
5	COED. Cantón El Jicaro	283	47	9
6	C.E. Caserío El Rodeo II	161	0	4
7	C.E. Cantón El Rodeo	245	0	7
8	C.E. Caserío Las Palmeras	287	0	8
9	C.E. Cantón San Rafael	285	60	5
10	C.E. Caserío Los Pinos	67	0	3

11	C.E. Caserío Los Mendoza	59	0	2
12	C.E. Caserío La Joya	51	0	3
13	C.E. Caserío La Carrasposa	49	0	2

Nota. C.E.: Centro Escolar (educación básica); COED: Complejo Educativo (educación media).

Metodología teórica

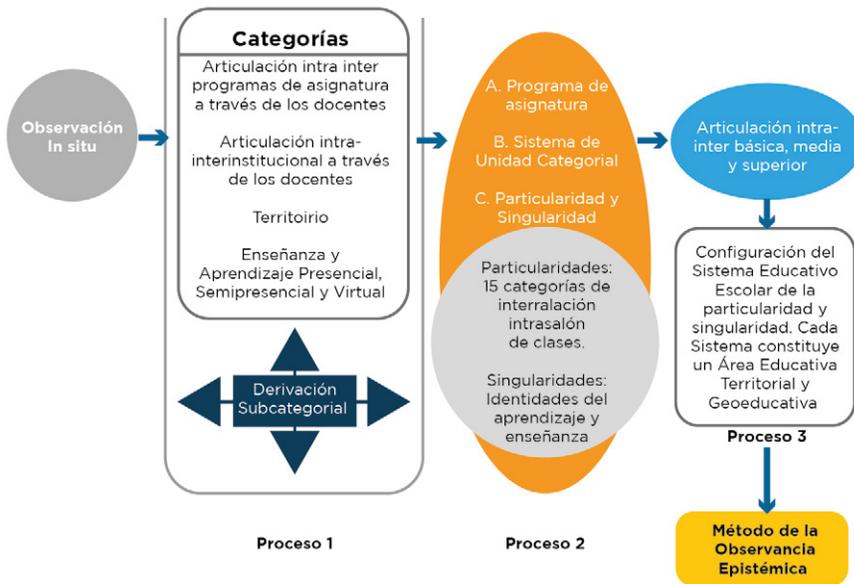
Por su condición categorial, el estudio está dirigido a la totalidad de docentes que laboran en ambos niveles escolares (básica y media), que suman 85. Pero la importancia del estudio no se haya en su número, pues no se trata de un estudio cuantitativo. Nos interesa la construcción del objeto epistémico, es decir, la construcción de las categorías señaladas anteriormente y, en consecuencia, conocer el estado ontológico de esas categorías (Ticas, 2022).

Ciertamente, construir la dimensión categorial requiere de una intervención permanente y profunda. Por su condición epistémica, nos encontramos con procesos ascendentes y múltiples de configuración. No es pues la idea de elaborar una serie de características o recopilar datos, eso, pertenece al orden de los estudios con predominancia de inventario (los cuales, tratados como lo que son, no cabe duda que también constituyen un buen aporte a la información).

Así pues, por ahora, nos interesa la construcción del *todo* en su condición aproximativa e inmediata de la universalidad comprendida, explicada y analizada desde la particularidad y singularidad. Para lograr este cometido, en la Figura 4, planteo un esquema teórico-metodológico primario de observancia epistémica a saber:

Figura 4

Esquema teórico-metodológico y de campo para la construcción del método (elementos de base)



Metodología de campo

A partir de la observación *in situ*, en la realización de la metodología teórica se desarrollaron —entre otros—, los elementos de su cometido expuesto en la Figura 4 mediante distintos procesos teórico-empíricos contrastados permanentemente con la realidad. Así pues, el *Proceso 1* comprendió la exposición teórica de los conceptos en función y virtud de la realidad observada y contrastada de manera *in situ* en los centros y complejos educativos en cuestión. En esa línea se convirtieron en el punto de partida, porque finalmente constituyen el punto de llegada de todo el sistema. No es pues, ambiguo o experimental. Se trata de procesos epistémicos puestos para su realización, es decir, su objetivación. Pero su objetividad no depende de la subjetividad, sino de manera sustancial, de lo objetivado, esto es, la asimilación de la conciencia y acción de docentes y autoridades escolares que participan en ese proceso. Resuelto el momento epistémico de este proceso, la construcción del *Proceso 2* implicó la acumulación teórica, empírica y observada de las categorías que se desdoblaron

en subcategorías dando lugar a este segundo proceso en el cual los elementos singulares y particulares adquieren predominancia para la articulación de los niveles escolares propuestos en este trabajo, articulación alcanzada mediante la intervención de los programas de asignatura debido a que, como plantea Ticas (2018):

[...] aún el programa de asignatura resulta ser una abstracción si no detallamos y estudiamos lo que lo conforma, esto es, las unidades y los temas de contenido. Cada unidad posee su propio objetivo y, desde luego, cada uno de los temas que contiene cada unidad debe dar cuenta de la realización-explicación y comprensión con el propósito de cumplir con el objetivo de cada unidad. Así pues, el “sistema” parte de la premisa que cada una de esas temáticas responden al cumplimiento de objetivos, entendiendo dichos objetivos como la principal razón de lo que se enseña y se aprende tanto en materia cognitiva, axiológica como epistemológica. Las temáticas, resultan ser una guía de orientación sobre temas de interés funcional para cumplir con la cultura general y básica del conocimiento esencial que se separe de manera clara, del conocimiento vulgar o común del conocimiento científico. En ese orden, las temáticas pertenecientes a las distintas unidades del programa de asignatura nos sirven como instrumento de información que nos permite acercarnos a las categorías estudiadas.

Constituyen las categorías de las temáticas en cada unidad del programa de asignatura, la esencia misma del programa, del campo de conocimiento que enseñamos y aprendemos y, corresponde al método su labor de transformar esas categorías en conceptos epistémicos, holísticos y concretos que pasan de la intuición a la representación en el pensamiento. Así, el programa de asignatura deja de ser una abstracción absoluta y se transforma en la totalidad objetivada, en la ontología misma del ser que construimos.

La metodología sustentada desde el programa de asignatura, permitió elaborar una revisión de los componentes del sistema, es decir, de la estructura epistemológica sobre la cual funcionan los programas en virtud de articular con los niveles o estadios superiores del conocimiento, todos los elementos necesarios que hacen posible la existencia del pensamiento concreto y pensamiento abstracto, lo cual,

nos permite, en primer término, la elaboración del análisis de la configuración. (pp. 71-72)

El **Proceso 3** consistió en la construcción de las categorías objeto mediante dos elementos macro. Primero, la articulación entre educación básica y educación media a través del programa de asignatura y, segundo, a través de la exposición y configuración de los elementos que revelan las particularidades y singularidades.

El trabajo de campo

La metodología se sustenta en la realización y cumplimiento de los tres procesos expuestos en el apartado anterior. Desde luego, dichos procesos se hallan sujetos a cualquier alteración epistémica que la realidad imponga y que, por supuesto, resulte más apropiada para cumplir con la construcción de lo propuesto. Se trata de una construcción etnográfica de la educación, la precondition básica consiste en el involucramiento y participación tanto de investigadores como sujetos de estudio. Pero también se halla intrínseca la coparticipación de la realidad, sin la cual, muy difícilmente podríamos construir el objeto objetivado, epistémico y hermenéutico. Así que entonces, desde dicha premisa, el trabajo de campo (metodología de campo) no consiste únicamente en la aplicación de instrumentos de trabajo para la obtención de información; requiere, en sí mismo, de la formulación metodológica de las apropiaciones diacrónicas y sincrónicas de elementos técnicos, teóricos, metodológicos y prácticos articuladamente en busca de su concatenación. Esa concatenación (expresión máxima de su concreción), estará definida por el todo, el cual, en términos de la relación sujeto-objeto.

Siendo, entonces, que planteo lo anterior como una de la premisas indispensables para cualquier investigación, el trabajo de campo comprendió la siguiente organización: para la obtención de información (durante las visitas *in situ* del grupo de investigadores, así como todo el recurso humano participante) se aplicaron instrumentos en el orden de guía de entrevista, cuestionario, guía de observación y encuesta (inventario). Durante todo el proceso del estudio se aplicaron:

- 1 guía de entrevista
- 1 guía de observación

- 1 cuestionario
- 4 encuestas (subcategoriales)

Como se indica en la Figura 4, el primer proceso estuvo dirigido al estudio de los sujetos: observación *in situ* dirigida a docentes y autoridades (directores-subdirectores; construcción *etic* de las categorías de estudio). Técnicas: a) Aplicación de 3 cuestionarios en línea: 78 docentes, año: 2022 (vaciado y taxonomía de la información).

En el segundo proceso, fueron los mismos sujetos quienes intervinieron sus propias realidades mediante su participación (estudio, organización, planificación y operativización de la articulación entre programas de asignaturas intra-básica/intra-media e interbásica con media), desde adentro-razón etnográfica-*Emic*. Técnicas: a) Aplicación de 1 cuestionario subcategorial a la misma población docente, año: 2023.

El tercer proceso comprendió la intervención de los sujetos convertidos en objetos- verificación *in situ*. Razón etnográfica-*Emic*. A) Aplicación de 1 cuestionario subcategorial (sobre método y currículo)-verificación *in situ*—a docentes en instituciones participantes, año 2023).

TERCERA PARTE

PROPUESTA DEL MÉTODO

MULTI-INTER Y PLURICULTURALIDAD: ASPECTOS BÁSICOS

La noción de multi-interculturalidad: premisas necesarias

¿Qué es esto de la cultura?

Según Harris (2011) es “un conjunto complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, costumbres, hábitos que el hombre adquiere al ser parte de una sociedad”

El concepto de cultura. Una revisión

Según se plantea en Ticas (2005, pp. 14-18), a partir del siglo XIX el concepto de cultura alcanza mayores niveles de expresión y definición que, desde luego, superan la etapa descriptiva y apreciativa de la expresión artística, poética o muralista sostenida principalmente por las escuelas teóricas europeas, las cuales, ciertamente, han contribuido enormemente a la teoría social. Por ejemplo, los aportes de Tucídides con su relato sobre la forma de organización social Ateniese, o de Platón, Aristóteles, Heródoto y Lucrecio, que en la etapa del mundo clásico ofrecieron sus aportes en los ámbitos del Derecho, evolución, organización social y cultura; del mismo modo, filósofos y economistas políticos como Vico, Turgot o Condorcet, que desde su planteamiento de la economía social de mercado, facilitaron el camino para el entendimiento de organización económica. De igual forma, los aportes de la antropología han sido sustanciales; por ello, basta recordar que concepto de cultura ha sido discutido y contrapuesto a lo largo de la historia y que, por tanto, requiere de construcción constante.

En el mismo sentido, entre los siglos XVII y XVIII, otros filósofos más cercanos al pensamiento antropológico tales como Montesquieu, D’Alambert, Saint-Simon, Augusto Comte y Durkheim, aportaron significativos avances teórico-metodológicos a las Ciencias Sociales. Precisamente en esta diversidad teórica producida durante los siglos XVII y XIX surgen encontradas interpretaciones

del desarrollo social y, particularmente, sobre el concepto cultura. En esta circunstancia de lograr una primera aproximación del término cultura en general, para posteriormente abordar la cultura indígena salvadoreña en particular, trataremos de explicar brevemente el concepto de cultura en diferentes etapas del pensamiento antropológico, para, finalmente, definir una propia interpretación de la cultura aplicada al caso que nos ocupa.

Durante el período Iluminista (XVIII), dos fueron las corrientes de pensamiento más importantes para definir el término de cultura. Una primera de sentido humanista y, una segunda, antropológica. El concepto humanista (por demás etnocentrista y colonialista) propugnaba el desarrollo de la cultura mediante etapas que tendrían que superarse para alcanzar la perfectibilidad en la cultura que, naturalmente, debía buscar su similitud con la europea. De igual forma, posteriormente, este pensamiento es impulsado por la revolución francesa debido a su proceso de inserción en el mundo industrializado europeo que sostenía la separación radical entre “civilización”, entendida como mundo industrial urbano, y el concepto de “cultura” como sinónimo de lo rural, lo obsoleto.

Por su parte, la idea antropológica de cultura apuntaría entre sus principales tesis al relativismo, concepto que en simples palabras no es más que el respeto a toda cultura mediante la distinción entre cada una de ellas, de tal manera que la cultura se vuelve plural y particular. Vistas las dos formas de definición de cultura durante la etapa Iluminista, es más fácil explicar y comprender el desarrollo del concepto de cultura en la Alemania del siglo XIX, en donde el proceso de definición del concepto se presenta de manera diferente del resto de países de Europa. Alemania no poseía el nivel de desarrollo industrial de Francia o Inglaterra; es más, mientras Francia daba un salto a la revolución industrial e Inglaterra ya lo había hecho, los alemanes permanecían bajo sistemas políticos feudales representados en señoríos que le daban una apariencia de unidad nacional, misma que la colocaba en problemas para conformar el Estado Nacional, entendiéndolo con respecto a su unidad territorial lengua común, cultura, sistema económico-político, de los cuáles adolecía como Estado político, pero que lo colocaban como una de las más fuertes culturas unificadas en relación con cualquier otro país europeo.

En el caso de Inglaterra, el concepto de cultura aparece más homogéneo con el momento sociopolítico y cultural del país. La revolución industrial trae consigo definiciones y políticas

determinantes en materia cultural. En ese momento, Inglaterra había realizado su revolución industrial que le situaba a la vanguardia frente a Francia y Alemania. Entre otras cosas, por este supuesto vanguardismo inglés, se difunden como acabadas las definiciones de cultura. Entre ellas destaca la de Sir Edward Tylor, quien presenta la génesis del concepto en Inglaterra en su forma más completa. Lo cierto es que, si Tylor propone una explicación más inclusiva y extensa de cultura, esto se debe a que tiene sus bases en el período Iluminista, aunque el mismo autor propone algunas diferencias de forma y no de contenido teórico. Al respecto, algunos investigadores sociales sostienen que es Tylor (1832-1917) quien introduce a la antropología el concepto de cultura como “aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. Tylor inicia sus postulados antropológicos estableciendo similitud entre cultura y civilización. De esta manera, entiende la cultura como un estadio, es decir, como resultado de la evolución humana y social; mientras explica que el concepto de “civilización” corresponde al nivel más alto logrado por el desarrollo de la humanidad, esto es, después de haber pasado por los estadios inferiores del “salvajismo” y la “barbarie”. Estas definiciones ponen de manifiesto la concepción evolucionista de cultura en Tylor y, más aún, la más clara muestra del racismo y colonialismo de tal definición. Del mismo modo, es necesario mencionar que dicho autor se vio influenciado por las definiciones de Gustav Klemm que, en 1843, publica su obra “Historia cultural general de la humanidad”, en la que define la cultura como un compendio de “costumbres, vida cotidiana, modos de vida, técnicas, información, etc.”. En definitiva, la definición de Tylor fue asumida en Norteamérica, países nórdicos, Alemania y otros.

Sin duda que la discusión es amplia y profunda, sobre todo, si tomamos en cuenta las diferentes escuelas antropológicas en las que, por su naturaleza, este concepto ha provocado mucha discusión. Evolucionismo, difusionismo, funcionalismo y estructuralismo son escuelas teórico-metodológicas que han marcado huella para definir el concepto de cultura, en ellas encontramos autores tales como W. Von Humbolt, que une el concepto de “civilización” (espacio espiritual) al de cultura, determinándola a la esfera tecnoeconómica (espacio material). Al respecto de la relación civilización-cultura, en la segunda década del siglo XX, surgen otras posiciones que buscan diferenciarlas, destacando los planteamientos de Spengler y Weber. Spengler,

entiende a la civilización como la fase final de toda cultura, a través del progreso mecánico y lineal de las sociedades, es decir, que en su opinión las sociedades logran un nivel ascendente hacia la “civilización”, lo que evidencia que ese razonamiento se despreocupa de la memoria, origen e historia de cada pueblo. Por su parte Weber contraponen a Spengler designando a la llamada “civilización”, como el logro tecnológico que resulta de la producción social, pero que fundamentalmente se vuelve tangible, por lo que la cultura deberá ser objetivada mediante lo subjetivo: leyes, ideología, arte etc. En cualquiera de los casos, en el fondo se discute quienes son los pueblos “civilizados” y quienes no; por lo que, en definitiva, tales definiciones sólo favorecerán postulados de las sociedades hegemónicas y colonialistas.

¿Qué es esto de la multiculturalidad, multiculturalismo e interculturalismo, multi-interculturalidad?

Sin pretender elaborar una epistemología gnoseológica, ontológica o etimológica de todos los conceptos en cuestión, parto de una premisa propia que puede ser aplicada a todos ellos en el sentido que: la idea de lo múltiple, diferente y diverso que hoy se vende, va de la mano con la idea de globalización que rige la vida económica, social, cultural, política y territorial del mundo globalizado y re-capitalizado.

No se hallan, pues, los conceptos de multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalismo y multi-interculturalidad, al menos en mi opinión, en un estado de pureza ideológica que pretenda normar o regir el derecho humano en todas sus esferas y formas a la luz de esas diferencias, diversidades y multiplicidades, más bien, me anima mi propia idea y supuesto teórico, que la complacencia de dichos términos en su versión romántica, utilitarista y manipulada tiene como propósito supeditar, con mayor sutileza, los intereses de algunas sociedades autodenominadas de primer mundo, sobre las históricamente tratadas como tercer mundo. Al amparo de sus instrumentos económicos, políticos, culturales y educativos en su formato de organismos internacionales, muchas de las sociedades autodenominadas primermundistas, ahora irrumpen en el escenario de lo intercultural como mecanismo de protección al embate multiétnico en todo el mundo. Al respecto, se señala en Ticas (2008) que:

[...]uno de los grandes temas de discusión durante éste y el próximo siglo, tendrá que ver con el fenómeno migratorio. La reorganización de la economía mundial, las identidades emergentes y la lucha por territorios, habrá de generar expulsiones y movimientos migratorios que conlleven a nuevas conformaciones humanas, incluso, más allá de las singularidades de los estados con economías “poderosas”, así como en aquellos con economías dependientes que cada día suman más y que pasarán a convertirse en estados nacionales de todos, exceptuando, desde luego, a los estados más industrializados quienes, entre otras cosas, lucharán por su predominio y particularidad política, jurídica, territorial, económica y étnico-cultural.

[...] En el plano de lo macro, las economías dependientes estudiadas desde la globalización tendrán que incorporar al menos dos componentes esenciales: 1) nueva organización político-administrativa del Estado (gobernabilidad local y participación ciudadana) y 2) reorganización 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 este sentido, las pequeñas localidades dejan su condición histórica de invisibilidad y pasan a ocupar un nuevo rol en la reorganización política-económica del estado; es decir, el fenómeno migratorio mundial y su peso monetario, étnico y cultural han hecho resurgir o emerger los diminutos territorios que hoy representan y constituyen las principales fuentes de captación y circulación de dinero tanto en lo local, nacional y regional.

Llamo embate étnico a los constantes, masivos e ininterrumpidos procesos emigratorios, inmigratorios, movilidad o desplazamiento que se generan en todas aquellas naciones que por circunstancias o razones histórico-culturales, histórico-geográficas, familiares, geopolíticas, socio-económicas o ideológicas, adoptan por decisión propia o por causas forzadas un nuevo asentamiento étnico en otros países o en los propios. Frente a tal situación, el país o lugar receptor de esta población adquiere una nueva condición étnico-cultural de toda la sociedad, es decir, se configura una sociedad multiétnica, pluricultural e intercultural por la misma naturaleza de quienes habitan el espacio físico. En realidad, esta ha sido la historia de todas

las sociedades a lo largo [del] desarrollo de la humanidad; no existe pues, en los llamados Estados modernos, sociedades urbanas o rurales homogéneas; por el contrario, ha sido la heterogeneidad lo que dinamiza las interrelaciones sociales, culturales, económicas, políticas, ideológicas, territoriales. (pp. 8-9)

Cierto es que el uso de los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, pluriétnicidad, etc., han permitido crear y reconocer las primeras nociones de existencia de muchos pueblos históricamente ocultados por la discriminación, racismo o marginación. Contrariamente, hoy figuran en la existencia de un mundo heterogéneo que nuevamente pone en evidencia la falsedad del irreductible carácter positivista y evolucionista de suponer que todas las sociedades se hayan conformadas por la homogeneidad; nada hay más absurdo y falso que eso. Ni en la historia misma de la evolución social (determinismo social) se afirma tal cosa. Las sociedades, por su naturaleza social, se construyen por lo opuesto, lo diferente, lo que permite su desarrollo y progreso.

Pero si las razones de la multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalismo y multi-interculturalidad se orientan al ejercicio pleno del derecho consuetudinario, público y privado, natural o biológico, jurídico, social y político, etc.; entonces, dichos conceptos dejan de ser una abstracción y adoptan la condición de referente teleológico para todos los pueblos en función de su propia forma de configuración. Los conceptos implican diversas acepciones. Por ejemplo, lo multi (implica que hay muchas culturas diversas), pero también dentro de esa denotación que podría interpretarse únicamente como un número, (es decir una cantidad diversa) también lo multi puede significar la existencia de una o varias culturas madre derivadas en muchas culturas con estructuras elementales de parentesco comunes, pero con líneas matrilineales distintas. El concepto de lo multi, no es pues una simple manera de llamar a las identidades que refiere la existencia de varias culturas; en realidad, lo multi requiere del análisis más profundo en torno a su configuración social, histórica, consanguínea, lingüística, cultural y territorial.

Sin embargo, en la línea señalada anteriormente en el sentido neocolonial (globalización) de los conceptos, estos mismos pudiesen representar las formas sutiles de control social sin que con ello se rompa el equilibrio social. No es el control social en sí mismo una condición adversa a los intereses de la sociedad, sino,

el uso que este adquiere cuando se utiliza como mecanismo de poder y coerción de la configuración del grupo a quien se aplica. Dicho de otra manera, también debe leerse el concepto de control social, como el mecanismo de vigilancia y control que la sociedad en pleno ejerce sobre el estado y sobre quienes lo integran. Como lo plantea Dietz (2012):

Aunque tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano la educación intercultural se ha ido convirtiendo en campo privilegiado de la investigación y la docencia pedagógicas, este ámbito puede y debe estudiarse asimismo desde las disciplinas y subdisciplinas antropológicas.

También Giroux (1994) y McLaren (1998) acotan que actualmente, en el debate sobre todo anglosajón se plantea la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismos de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permitan “empoderar” (*empower*) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación”. En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas (Gogolin, 2002b; Aguado Odina, 2003, 2004; Krüger-Potratz, 2005; citados en Dietz, 2012).

Visto a la luz del significado o del uso que los conceptos, pudiesen tener en las distintas sociedades, quizás resulte pertinente imaginar que, en el mejor de los casos, del uso del concepto de multi-interculturalidad, habrá de reconocerse nuevas configuraciones identitarias en las que “las nuevas identidades proyecto no parecen surgir de antiguas identidades de la sociedad civil de la era industrial, sino del desarrollo de las identidades de resistencia actuales” (Castells, 1998, p. 396, citado en Dietz, 2012). Esta discusión sobre las bondades que el mundo del multiculturalismo arroja (en caso que así sean consideradas) también merece especial atención y trato teórico, histórico e ideológico desde su idea multiculturalista de la universalidad, la cual, de antemano, no permite mayor cabida a la particularidad

del grupo o de los individuos. ¿Es pues, el multiculturalismo una expresión más de la universalidad positivista? O, contrariamente, ¿podríamos referirnos a la universalidad idiográfica que permite la observancia de la particularidad sin restricciones nomotéticas generales? Si esto último es el caso, entonces podemos estar frente a una nueva forma de multiculturalismo con mayor apego a la objetividad de las particularidades que no se desprenden de la universalidad sino, por el contrario, la configuran. Esto significaría una especie de ruptura con el neocolonialismo de la dependencia organizacional de las sociedades en las cuales, el capitalismo tecnológico pone su mayor enfoque y atención.

MULTI-INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR: LA TRILOGÍA FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD

El concepto de enseñanza o educación rural en función de la multi-pluriculturalidad resulta una abstracción epistémica y paralelamente un posible concepto excluyente. Las razones de mi consideración se hallan fundamentadas en la noción que el principio de la enseñanza escolar y no escolarizada, se haya en la cultura, en las múltiples y disímiles configuraciones culturales de la población. Así pues, debemos, en primera instancia, acudir al encuentro, conocimiento y definición de la cultura para definir y determinar qué tipo, forma, figura o clase de enseñanza escolarizada debemos realizar.

Partir del sentido opuesto, es decir, pensar, formular, diseñar y ejecutar formas de enseñanza a partir de los componentes técnicos, método, metodológicos, pedagógicos y epistémicos del currículo escolar, no hace más que acentuar la antigua política positivista del determinismo mecanicista y academicista de la enseñanza. No es la enseñanza escolarizada lo que determina el pluri-intermulticulturalismo, sino a la inversa.

En esa misma línea, si se trata de la enseñanza multi-pluricultural aplicada al territorio rural, el asunto se torna más concreto, pero también más holístico. Las multi-pluriculturalidades constituyen, al igual que en el medio urbano, las más diversas configuraciones pluri-multiétnicas conformadas por múltiples formas sincréticas que los grupos humanos rurales adoptan temporal o eventualmente o que, en algunos casos, asimilan de manera permanente. Sin

duda, en la mayoría de los casos, ha sido este sincretismo cultural el instrumento idóneo para no desaparecer como estructura cultural, como configuración identitaria. Precisamente, el uso de este instrumento es lo que convierte la enseñanza y aprendizaje escolarizado en una categoría compleja y holística tanto por su variabilidad constante en el tiempo y el espacio.

En ese tenor, no es pues la enseñanza escolarizada el objeto que se construye, sino más bien, la misma pluri-multiculturalidad que se convierte en el punto de partida y llegada, mediante un proceso ascendente de reafirmación y fortalecimiento de las múltiples y diversas identidades familiares, comunitarias y escolares. Así pues, no es la enseñanza rural el objeto que en su sentido más profundo se construye, esta es, apenas, una determinación del objeto. En realidad, la construcción consiste en destinar a lo multi-pluricultural el lugar que le pertenece en la enseñanza escolarizada. Ese lugar corresponde a su ser, es decir, al punto de partida sobre el cual se construye la enseñanza y el aprendizaje rural.

Lo rural, así como todas las identidades, está referido a diversas acepciones. Lo rural aplicado a lo cultural, no se halla sometido al determinismo geográfico, comprende también cosmovisiones, proyectos de vida, formas y contenidos de la cotidianidad que revelan conceptos de producir y reproducir el mundo. Surgen entonces muchas definiciones para diversas categorías epistémicas que se revelan en la realidad rural de manera vertiginosa, emergentes, eventuales o circunstanciales, con un tiempo de vida determinado por la condición que la genera. En esas categorías ontológicas emergentes, lo rural es el todo, aquello que se configura y ofrece en el marco de las identidades, los elementos que le definen y que le otorgan la condición del ser. Entonces, el concepto de lo rural parece ser más una noción geográfica determinista que una categoría esencial de identidad. Visto el concepto de esta manera, surgen disímiles interpretaciones que pueden ir desde el orden geográfico hasta el peyorativo discriminativo. Sobre este último, las razones son históricas. Desde siempre, lo rural ha sido puesto en el escenario del rezago, de lo pre-civilizado. De hecho, los mismos modelos educativos implementados en el país se han ocupado de diseñar y abordar la enseñanza en lo rural como sinónimo de “trato especial”, lo cual indica una forma de discriminación de lo rural.

Uno de los principales problemas de este país, en materia de enseñanza escolarizada, ha sido su condición de subordinación

histórica al vaivén de modelos educativos externos y la inexistencia de lo propio. Esa supeditación económica se ha ampliado a la supeditación académica. A pesar de contar con intelectuales y académicos de primer nivel, su espacio y oportunidad de aporte ha sido restringido o desvalorado. En realidad, el país continúa siendo el lugar perfecto para la implementación de experimentaciones teóricas y empíricas. Ha sido y continúa siendo, el laboratorio de múltiples ensayos y cuanta cosa se les ocurre a los países que financian programas o proyectos escolares. Es, en resumidas cuentas, un modelo educativo sin nombre, sin identidad. Por ello la enseñanza escolar no refiere un constructo con sentido teleológico, sino más bien, una práctica que hipotéticamente resuelve el saber pero que contrariamente, profundiza y amplía el rezago.

Así pues, desde la premisa anterior, por tratarse de modelos educativos efímeros y circunstanciales, muy poco podemos aducir a la enseñanza rural y menos aún, a sus particularidades y singularidades. En esa línea, un breve recorrido por la historia de esta educación nos ayudará a comprender su histórico estado de vulnerabilidad y ausencia teleológica.

BREVE RESEÑA SOBRE LA EDUCACIÓN NACIONAL

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

Así pues, por las razones expuestas en los párrafos anteriores, la enseñanza escolarizada rural es todavía una tarea pendiente, un constructo que requiere y demanda de la participación de la multi-

interdisciplinariedad que le otorgue una condición propia de su sujeto y su objeto. En tales circunstancias, la enseñanza escolarizada rural, multiétnica, multicultural, pluriétnica y pluricultural se haya oficialmente muy lejos de ser pensada y menos aún aplicada en los programas educativos de este país. En realidad, dichas configuraciones identitarias culturales solo figuran en el discurso y peor aún, sin la mínima comprensión de su significado.

Ciertamente tomaría mucho tiempo detallar los pormenores teóricos, pedagógicos y empíricos que el concepto de la educación nacional ha experimentado desde sus primeros asomos académicos. En términos generales, la historia de la educación salvadoreña, comienza en la cuarta década del siglo XX; esto significa que la tarea de plantear la problemática de la educación, de acuerdo a criterios de proyección y previsibilidad como uno de los componentes más importantes del Estado, fue alejada y hasta ignorada por las administraciones públicas de gobierno. Según Sosa (2008, citado en Ticas, 2009):

La primera concepción planeada de la educación nacional está contenida en el Decreto N.º 17 publicado en el Diario Oficial N.º 267, del 8 de diciembre de 1939. Antes de esta fecha lo que ahora es el ministerio de Educación pertenecía al llamado ministerio de Relaciones Exteriores, Justicia e Institución Pública. A partir de la reforma educativa del 8 de diciembre de 1939, con fines y objetivos precisos, se inicia la autonomía del ministerio de Educación. La reforma de la educación de 1939/1940 fijó los marcos o esquemas que el nivel primario conservó hasta la década de los 60. (p. 41).

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

Sin duda, en El Salvador, la enseñanza escolarizada de hoy en día insiste en modelos educativos generalizados confundiendo con ello la universalidad de la educación con el determinismo educativo. Este modelo se sustenta en eso que llaman “buenas

prácticas” educativas excluyendo con ello a quienes intervienen en la formación del pensamiento de los individuos desde sus primeros años de vida. Admitir la noción de “buenas prácticas” implica excluir y discriminar todas las múltiples formas y mecanismos que docentes o trabajadores de la educación han logrado sostener durante toda la historia de la educación nacional. Nuevamente, el concepto de “buenas prácticas” refleja una copia subjetiva y mal entendida.

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

La globalización (expresada filosóficamente desde el determinismo geográfico, y políticamente desde el principio geopolítico de regionalización) adquiere un carácter predominantemente unilineal que obliga a intelectuales, académicos, docentes e investigadores a la articulación de procesos de enseñanza con temas afines (en algunos casos impuestos por la moda, coyuntura o mercadotecnia) que conducen peligrosamente a conocer más sobre el otro, lo otro, que sobre el mismo yo; así pues, contrariamente, debe surgir la imperiosa necesidad de profundizar más en lo propio y pasar de la concepción informativa de la enseñanza a una concepción predominantemente formativa.

La educación entendida como proceso de ascensión del sincretismo entre enseñanza y aprendizaje, conocimiento y predicción del devenir social, constituye uno de los instrumentos fundamentales del método de la observancia epistémica que he propuesto en otros trabajos y que me resulta sustancial para la construcción del “yo” y con ello, dar paso a lo que cada unidad del saber (enseñanza y aprendizaje) proporcionan a la totalidad educativa tanto escolarizada como no escolarizada, rural o urbana. “Equivocar el método puede implicar el desprendimiento pleno de lo propio y la invisibilización de lo histórico” (Ticas, 2007), llámese en este caso lo histórico multi-pluricultural y multiétnico.

EL SABER EN LA ENSEÑANZA

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

En su sentido holístico, el saber en educación implica crear y recrear todas sus formas, figuras, contenidos, símbolos y otros tantos que resultan imposibles de describir y explicar en un mismo intento teórico. Las maneras y formas de saber y hacer en la enseñanza educativa se complejizan con la acelerada intervención tecnológica. Tal como sucedió en el paso del capital agrícola al capital industrial, ahora la tecnología invade los hemisferios del pensamiento ordenado y trastoca la ruta del conocimiento sostenido y organizado en distintas escuelas de pensamiento. Como resultado de la alteridad del conocimiento, la tecnología mal empleada supedita el razonamiento, la interpretación y análisis del pensamiento, sometiéndolo al aprendizaje efímero, virtual y dependiente que resuelve el saber temporal y circunstancial, pero que muy poco contribuye a la generación de pensamiento abstracto que derive en concreto.

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

Pero el asunto del saber no se resuelve únicamente en materia de la enseñanza escolarizada; esta, es apenas una de las formas. En realidad, debido al desarrollo y avance de las sociedades, las maneras de enseñar se tornan más complejas. Su complejidad no está referida a su aplicación, sino a su conceptualización. Es necesario pues, construir políticas nacionales (entendiendo las

naciones como las entidades e identidades culturales más allá del concepto político de Estado). Las políticas educativas se establecen a partir de cometidos históricos, culturales, económicos y sociales que construyen una nación en función de su propio devenir (Ticas, 1994, p. 13).

Ciertamente, nada hay más lejano a la promulgación de una política educativa seria, eficiente con calidad y rigurosidad académica que la adopción y asimilación de modelos ajenos. Según se plantea en Ticas (1989):

La educación se conforma por una serie de hechos epistemológicos y empíricos que concatenados por la historia y de quienes la hacen posible, logra transformarse en virtud de su desarrollo y adquirir su propia identidad que representa y constituye la identidad de lo propio lo otro y de los otros. (p. 36)

Precisamente, al respecto de la asimilación de modelos ajenos, el estudio histórico de la educación en El Salvador se torna complejo debido a la multiplicidad heurística de sus efímeras políticas, sobre todo en los últimos 30 años en los cuales ha predominado una teoría positivista por demás obsoleta, anacrónica y particularmente fuera de contexto nacional. En este país, el uso del modelo de enseñanza escolástica (desde luego muy lejos de los principios de Aristóteles y Santo Tomás de Aquino, retomados casi tres siglos después por de Sor Juana Inés de la Cruz y Carlos de Sigüenza y Góngora) pone en evidencia la más expofesa pobreza del método científico y coloca al intelecto en el submundo de la subordinación, la dependencia y la condición de servidumbre colonial. No cabe duda que la historia pesa en el cuerpo de las formaciones sociales humanas. Políticas educativas cortoplacistas, mecanicistas e instruccionalistas han predominado en la formación académica nacional. El tecnicismo empirista, constructivista y predominantemente evolucionista, ha convertido el *saber* en *hacer*, es decir, en procesos de conocimiento especulativo, superficial y practicante. En el contexto de este modelo educativo del *Hacer* sobre el *Saber*, el profesor se obliga al determinio empirista cambiando el Saber por el Hacer, este último como fórmula predominante. En este sentido, se confunde lo empírico, lo práctico, el practicismo y el operativismo al grado de una falsa interpretación entre la competencia y la competitividad, particularmente en el nuevo orden mundial de la economía regionalizada.

Frente a tales regulaciones globales, deben fortalecerse las particularidades e identidades que constituyen formas de expresión institucional, cultural, económica, social, grupal e individual manifiestas en cualquiera de las formas de la actividad humana simple y compleja (Ticas, 1992). Hoy, sincrónicamente con la historia de las sociedades, las nuevas formas de presencia de estas identidades requieren del desarrollo de sus principales elementos, de aquellos que las conforman, agrupan y reproducen, de manera que el *todo social* se articule funcionalmente. En este siglo, pensar la identidad filosófica-educativa significa la interacción intra e intersistémica institucional. Las identidades de hoy ya no son las identidades cerradas de los micro mundos de los siglos anteriores; en realidad debemos fortalecer las particularidades identitarias que garanticen la sobrevivencia étnica de las poblaciones que habitan en los espacios rurales; la enseñanza pues, se convierte en instrumento de resistencia étnica y traspasa los límites de su sometimiento teórico conceptual reduccionista.

LA ENSEÑANZA RURAL EN LA TRILOGÍA FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD

Durante más de 20 años he señalado que en su sentido más holístico, la educación se halla conformada por lo político, histórico, académico y cultural. Al respecto, pensar la educación en su apartado “enseñanza escolarizada” significa diseñarla, organizarla y ejecutarla desde las premisas básicas de su cometido y función histórica, multi-pluricultural, multiétnica, filosófica, empírica y teórica, de tal manera que, su misma construcción, implica la creación, producción y reproducción de pensamiento, conocimiento y cultura; todo ello, a partir de las correlaciones particulares de las mismas micro sociedades locales territoriales. La educación sólo puede comprenderse por las interrelaciones entre la familia, comunidad y escuela. Las tres cumplen con su cometido cuando se hallan articuladas bajo el mismo propósito, con el mismo proyecto de nación. Si esto no existe, la educación, en cualquiera de los niveles escolares, estará siempre sujeta a las improvisaciones, proyectos efímeros y, en consecuencia, bajos de niveles en la calidad de la misma.

La familia es el núcleo de la sociedad porque en ella se reproduce la cultura, proyectos de vida, cosmovisiones, organización, filosofía, historia y porvenir de cada uno de sus miembros y de la nación,

del Estado. En esa línea, la inclusión de la unidad familiar en la escuela no debe ser nunca utilitaria ni circunstancial. La inclusión debe ser una expresión de la formación de un proyecto de nación y de vida conjunto entre el Estado y familia en favor de cada estudiante. Con ello, la educación cumple su función y principio humanista y su propia realización.

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

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

CONSIDERACIONES APROXIMATIVAS AL ESTADO DE LA CUESTIÓN: ENSEÑANZA EN EL SALVADOR

En el caso salvadoreño, propongo la construcción de procesos ascendentes orientados a la enseñanza de las ciencias mediante el reconocimiento y configuración de lo multi-pluricultural. Así pues, la enseñanza de las ciencias en su sentido holístico aplicada

desde y para la conformación intercultural de la sociedad nacional, puede lograr mejores cometidos.

El estado de la educación escolarizada en El Salvador y particularmente en el campo de las ciencias, requiere de mayores y mejores precisiones; de hecho, requiere, como primer paso, su propia discusión, análisis y construcción. Si bien surgen excelentes aportes teóricos y empíricos de buena parte de estudiosos, académicos, intelectuales o grupos de la sociedad, todavía falta mucho por desarrollar esta esfera del conocimiento. En esas circunstancias, la noción de pensar y describir el estado de la cuestión de las ciencias en el país, todavía es limitado. El poco desarrollo de esta esfera en las políticas educativas públicas se convierte en serio obstáculo. Así que entonces, en el país muy poco puede decirse sobre la enseñanza de las ciencias como objeto y menos aún como instrumento intercultural. Sin embargo, pese a las múltiples dificultades, muchos investigadores, académicos y estudiosos del tema, han propuesto y desarrollado diversas innovaciones tecnológicas, técnicas, mecánicas, agrícolas, biológicas, etc., que les ha permitido incursionar con más dominio en el campo de las ciencias y su cometido. Así pues, Ticas (2018) he propuesto 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. (pp. 32-33)

Casi siempre que nos referimos a la enseñanza y al aprendizaje, pensamos de manera inmediata en el docente y en los 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 muchas sociedades, la figura más importante que supedita la condición de enseñar y aprender al determinismo material y al reduccionismo cognitivo. Sin embargo, contrariamente a ello, no es la condición de la infraestructura lo que determina el conocimiento. Aceptar dicha aseveración, equivaldría a la aceptación que los pobres no pueden aprender debido a su condición económica de vida y de igual forma, a subsumirlos en una de las mayores expresiones de racismo y clasismo biopsicosocial en el sentido que, la mayor parte de escuelas en El Salvador se hallan en condiciones de infraestructura limitada, precaria o paupérrima. Empero de las condiciones en las que se encuentren, la enseñanza responde a las dos formas indispensables del pensamiento, según Marx (2007): la intuición y la representación, en el que:

[...] este último es, manifiestamente, el método científico correcto. Lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso. Aparece en el pensamiento como proceso de síntesis, como resultado, no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida, y, en consecuencia, el punto de partida, también de la intuición y de la representación. En el primer camino, la representación plena es volatilizada en una determinación abstracta; en el segundo, las determinaciones abstractas conducen a la reproducción de lo concreto por el camino del pensamiento. (p. 21)

En el pensamiento, estas dos formas se ocupan de darle origen al vínculo entre dos pensamientos: el que emite la imagen (idea, práctica) y el que la recibe (concepto definido por el pensamiento y expresado a través de la representación). Pero, ¿puede esa representación convertirse en obstáculo epistemológico? En realidad, de acuerdo con Bachelard (2000):

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. (p. 19)

Dista 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 de la relación sujeto-objeto, pero no de su todo. En esa idea, el objeto se prepara para ser construido en tanto el sujeto se halle plenamente identificado, definido, identitariamente configurado. Si esto no sucede, el sujeto no puede articularse con ese objeto y en ese caso, no puede haber desdoblamiento, superación, transformación de ninguno de los dos.

En esa circunstancia, la construcción epistémica se torna más difícil y, en definitiva, imposible de objetivar. Pero ese problema de obstáculo se resuelva 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 (2007), 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) que tanto

los fenómenos como el objeto de la naturaleza contiene siempre implícitamente contradicciones internas, sus opuestos (negativo y positivo), su caducidad y su desarrollo.

Se presenta aquí un problema epistémico y hermenéutico desde los cuales la verdad científica puede resultar objetiva o como antítesis de su propia construcción. Sobre esta posibilidad y el atrevimiento del supuesto teórico que ahora planteo, recojo —con la posibilidad de estar equivocado— el razonamiento expuesto por Gadamer (1977), al referirse al trabajo epistémico realizado por Heidegger y que señalo:

[...] Heidegger solo entra en la problemática de la hermenéutica y críticas históricas con el fin de desarrollar a partir de ellas, desde el punto de vista ontológico, la preestructura de la comprensión. Nosotros, por el contrario, perseguiremos la cuestión de cómo una vez liberada de las inhibiciones ontológicas del concepto científico de la verdad; la hermenéutica puede hacer justicia a la historicidad de la comprensión. La autocomprensión tradicional de la hermenéutica reposaba sobre su carácter de preceptiva. (p. 331)

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. Horkheimer (2003), acota:

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

En la medida en que la ciencia existe como medio para la producción de valores sociales, es decir, se halla formulada según métodos de producción, ella también tiene el papel de un medio de producción.

El hecho de que la ciencia coopere con el proceso de vida de la sociedad, en cuanto es fuerza y medio de producción, en modo alguno autoriza a formular una teoría pragmatista del conocimiento. Si es que lo fructuoso de un conocimiento puede desempeñar un papel en la justificación de su carácter verdadero, aquello debe ser entendido como inmanente a la ciencia y no como una adecuación a referencias externas. La comprobación de la verdad de un juicio es algo diferente de la comprobación de su importancia vital. En ningún caso los intereses sociales están llamados a decidir sobre la verdad, sino que hay criterios válidos que se han desarrollado en conexión con el progreso teórico. Por cierto, que la ciencia misma cambia en el proceso histórico, pero esta referencia nunca puede valer como argumento para el empleo de criterios de verdad distintos de aquellos que se adecúan al nivel del conocimiento propio del grado de desarrollo alcanzado. Si bien la ciencia está incluida en la dinámica histórica, no es posible que se la despoje de su carácter propio, ni que sea objeto de un malentendido utilitarista. (p. 15)

Y agrega Horkheimer (2003):

Es claro que las razones que llevan a negar la teoría pragmatista del conocimiento, así como el relativismo, en modo alguno justifican una separación positivista de teoría y praxis. Por una parte, ni la orientación y métodos de la teoría, ni su objeto —la realidad misma— son independientes del hombre; por otra parte, la ciencia es un factor del proceso histórico. La propia separación de teoría y praxis es un fenómeno histórico. (pp. 15-16)

LA CONSTRUCCIÓN DEL MÉTODO DESDE LA REALIDAD, PARTICULARIDADES, SINGULARIDADES, DETERMINACIONES Y CURRÍCULO

Todas ellas se hallan plenamente articuladas. Ninguna dista de la otra. La ruptura epistémica de una, deja como respuesta la superación de la otra, de manera que, en ese proceso de ascensión, su propia negación le convierte en una constante por construir. Precisamente, ese es el momento de la ruptura *episteme*, es decir, cuando la singularidad se halla en un estado de desarrollo cognitivo y ontológico superior de manera que puede mostrar su propia identidad y, por tanto, transformar la particularidad.

Acudiendo a la definición que sobre el concepto de particularidad y singularidad, Ticas (2018, 244-252) con el propósito de lograr en el lector —aún desde su propia hermenéutica del concepto—, planteo un acercamiento más preciso convertido en una derivación, es decir, que es lo que sostiene al sistema: la identidad vista y comprendida desde su condición pluri-multiétnica y pluricultural. Al respecto de la singularidad, Hegel (1982, citado en Ticas, 2017), nos dice que:

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

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

representación. Lo singular pues, no está puesto únicamente por la existencia misma de la universalidad; esa universalidad es construida por obra del método porque para objetivar la sustancia debe construirse la singularidad en una relación concatenada con la singularidad.

EL SENTIDO DEL MÉTODO

Como se indica al inicio del trabajo, la construcción del método propuesto puede ser aplicado a cualquier objeto epistémico que se construya, desde luego, siempre y cuando se halle apropiado a la realidad que observa, trata o construye. No constituye el método, en razón alguna, una receta automática y mecánica para todas las realidades; es, en esencia, una propuesta que puede ser utilizada de acuerdo a su pertinencia teórica, práctica y empírica.

En esa línea, seguramente la pregunta inmediata podrá ser: ¿y por qué hablar de método? El método consiste en lo *particular* y lo *singular*. Precisamente mediante el uso de este método, su construcción consta de cuatro elementos sustanciales que no resultan ser únicos debido a que cada realidad nos lleva a la multiplicidad de su organización, diseño, contenido y forma. Así pues, en el caso que nos ocupa, el método para el abordaje del objeto en cuestión, comprende cuatro grandes elementos a saber: a) realidad, b) particularidad, c) singularidad y d) determinaciones.

LA RAZÓN DEL MÉTODO Y SU EPISTEMOLOGÍA

Como he dicho y explicado anteriormente, en su carácter ontológico, el método siempre responde a dos formas indispensables del pensamiento: la intuición y la representación.

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 por la realidad que estudia, que construye. Con el afán de insistir en la variabilidad del método según su fundamento, según sus razones, Bunge (1969) indica:

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. (p. 24)

Esta consideración que nos propone Bunge (1969) 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. Como ya he mencionado “el método significa su observancia epistemológica, la ruptura de sus interpretaciones, la formulación de nuevas particularidades cognitivas, técnicas, metodológicas y la verificación y atribución de su propio modelo” (Ticas, 2015). No obstante, 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 distinguan del conocimiento común, como lo menciona Bunge (1969):

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 (1969) nos remite a considerar ciertas reglas de importancia tales como:

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

Para cerrar esta idea del método, retomaremos lo que parece la más clara definición de Bunge (1969) al respecto del método científico:

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.

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

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 señalo anteriormente— con el tiempo y, aún con la acumulación de ese tiempo, la ciencia nos demanda el ejercicio de uno o varios métodos que nos conduzcan con mayor seguridad a la construcción de la verdad de lo que estudiamos, aunque esta última, sea relativamente objetivada con respecto al objeto que construimos. Pues bien, esa construcción que se plantea 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 cuántas formas de variación, 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 lo que plantea Bunge (1981, pp. 21-22):

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. Concierna a la ciencia propiamente dicha, no a la imagen pueril —y a veces hasta caricaturesca— tomada de libros de texto elementales.
- 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. (pp. 21-22)

LOS PROCESOS DEL MÉTODO: LA PRECONDICIÓN PARA SU APLICACIÓN

El método que propongo en este trabajo, obedece al seguimiento y aplicación epistémica y práctica del “Método de la observancia epistémica” (Ticas, 2021). En esa línea, el método articula cuatro grandes componentes: *realidad, particularidad, singularidad y determinaciones*. Todos ellos comprenden disímiles elementos de contenido y de forma, lo concreto y lo abstracto, lo general y lo específico, con el objetivo de acudir a una práctica flexible de la observancia, construcción y manejo del objeto en cuestión; es decir, de partir del principio que la objetividad no se alcanza de manera alguna a ultranza porque deriva de las transformaciones sociales, culturales, ideológicas, educativas, económicas y territoriales que los individuos asimilan desde su propio nacimiento.

El método retoma categorías y conceptos epistémicos que me parecen pertinentes para cumplir con el cometido de incorporar —como lo han hecho seguramente muchos autores— diversas ideas desde una misma propuesta teórica.

Anteriormente he dicho que particularidad y singularidad se hallan siempre articuladas por un factor en común: la identidad ontológica y, aunque la singularidad adquiere una condición de diferencia, ambas requieren de un estado inicial de construcción que se halla en la particularidad.

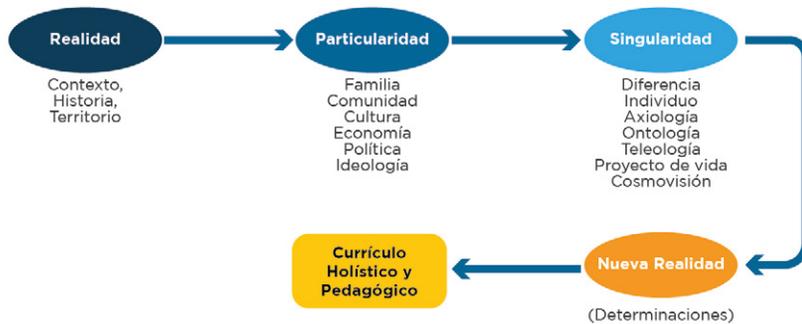
Probablemente, el lector se preguntará la razón de insistir en lo particular y lo singular; pues bien, resulta que siendo la realidad el punto de partida y de llegada (transformada) en el método propuesto, las particularidades, singularidades y las

determinaciones, constituyen los conceptos de esencia construidos a partir de múltiples y disímiles categorías que habrá de explicarnos, con objetividad, las formas, procesos y dinámicas que configuran la enseñanza rural en el todo social.

En la Figura 5 se muestran los cuatro procesos que configuran la noción de método propuesto y qué lo comprende para llegar al currículo.

Figura 5

Procesos que configuran la noción de método propuesto



Los conceptos de realidad, particularidad, singularidad y determinaciones comprenden diversas categorías (señaladas en los cuadros de la Figura 5) a las que, desde luego, corresponden cantidad de elementos que surgen de las realidades mismas. Por ejemplo, en el caso de la particularidad y la categoría de familia, a esta pertenecen significativos elementos tales como tipo, número, proyectos de vida, intereses, penas, alegrías, motivaciones, orígenes, interrelaciones, valores, costumbres, etc. que no enlistamos por no tratarse de un manual, sino, contrariamente, de un modelo flexible para construir un método pertinente y propio de la realidad educativa a la que se responde de manera pertinente.

A cerca del esquema

Señalo en este trabajo el abordaje de cuatro conceptos como la propuesta de método que nos permita la observancia continua del objeto en cuestión para determinar con mayor especificidad las formas de observancia epistémica que en el mismo método se propone. Al respecto, en el esquema anterior (Figura 5) se

exponen los elementos de contenido del método a partir de categorías esenciales que habrá de derivar en subcategorías y subsistemas generados desde la realidad, particularidad y singularidad y la construcción de determinaciones. En esa lógica se exponen a continuación los elementos epistémicos teóricos que comprenden categorías de contenido, ruptura epistemológica y proceso de construcción teórico y empírico.

LOS CUATRO COMPONENTES DE LA PROPUESTA

Realidad



Surge el primer componente del método al que llamo *realidad* en el esquema (Figura 5). La realidad se construye desde su observancia y determinación epistémica y práctica de tres categorías esenciales: contexto, historia y territorio. El contexto está referido al medio inmediato de vida, producción y reproducción de los individuos en los que figuran múltiples determinaciones (económicas, políticas, sociales, conductuales, culturales, comportamientos, educativas, etc.) desde las cuales los individuos construyen su propia realidad objetiva y subjetiva. Acotamos que el contexto, tanto en materia objetiva como subjetiva, no se presenta de única forma; de hecho, los contextos varían y los elementos que lo construyen se modifican permanentemente, esto significa que no debemos tratar el contexto como una realidad finita, única, inamovible, unilineal; por el contrario, constituyen precisamente sus variaciones, la configuración de contextos dinámicos, objetivados por el mismo individuo y transformados por él mismo.

Esta es la razón por la que nos referimos a *contextos* y no a *contexto*. Esto permite proponer que la intervención continua y activa de los individuos, en razón de la construcción de su realidad (multi-inter y pluriculturalidad), no debe, de manera alguna,

presentarse o, peor aún, interpretarse como resuelta, acabada y realizada (epistémicamente). Es la dinámica cotidiana de los individuos, lo que permite establecer desde la ciencia la ruptura epistemológica de esa cotidianidad y definir de esa manera, el momento exacto en el que se genera esa ruptura para con ello reconstruir la realidad tanto objetiva como subjetiva.

La historia de la educación es la historia de las múltiples y disímiles realidades que van de la particularidad a la singularidad y estas se hallan plenamente concatenadas con el territorio. No existe historia sin territorio ni territorio sin historia; ambos constituyen la unidad imperativa de una filosofía práctica, real y objetiva que permite explicar que la historia deviene de la acción cognoscente de los individuos que transforman las ideas en práctica y que dicha práctica (idea realizada) se halla expuesta y objetivada en el territorio. En este caso, el territorio no puede menos que constituirse como la unidad epistémica holística y concreta de la multiplicidad de realidades, contextos, historias y formaciones histórico-sociales de los individuos. Según Parra (2021):

La esencia no es otra cosa que su autoproducción como esencia a través de su manifestación como apariencia. Precisamente esa convicción está en la base del concepto hegeliano de la realidad efectiva (*Wirklichkeit*). Este concepto indica que la forma lógica general de la realidad no es ya la distinción entre esencia y apariencia, entre fenómeno y cosa en sí, etc., sino la de su propia autoproducción y autotransformación dinámica. Esto quiere decir que la forma lógica de la realidad no es la de objeto, sino la de actividad, puesto que ella es indistinguible del movimiento de su autoproducción y autotransformación permanente atravesada por la negatividad autorreferida.

Quizás uno de los conceptos más encontrados en materia de definición corresponde precisamente al de realidad. La realidad puede resultar una abstracción o contrariamente una concreción; puede, el concepto mismo, dar lugar a su condición más subjetiva, como su condición más objetiva. Veamos algunas definiciones que nos ayuden a comprender las disímiles maneras de explicar el concepto, pero, sobre todo, de las diferentes formas de relación que los individuos adquieren con la realidad.

Iniciemos un paseo rápido por el concepto. En *Doctrina de la esencia* (libro segundo de *La ciencia de la lógica*), Hegel (1813)

introduce el concepto de “realidad efectiva” como una forma de superación del dualismo entre *esencia* y *apariciencia*.

El contrapuesto ontológico argumentativo entre *esencia* y *apariciencia* se halla expuesto en la sustentación que el mundo de lo concreto, que normalmente vemos y con el que convivimos cotidianamente, no es, de manera alguna, la realidad última sino algo aparente; esto significa que detrás de esa realidad aparente existe una realidad verdadera que no vemos y que se oculta. Desde esta concepción, Hegel (1813) expone que la *esencia* es la negación del ser, una negación que aparece de forma abstracta debido a que la *esencia* se contrapone con el ser, aunque ambas finalmente constituyen una estructura dualista. Así pues, siguiendo esa lógica, lo concreto se halla plenamente relativizado, es decir, no podemos asegurar que lo que produce nuestra actividad intelectual sea en última instancia la realidad última y verdadera. El dualismo entonces entre *esencia* y *apariciencia* puede resultar el más significativo ejemplo de exponer la realidad de la manera más subjetiva o más objetiva según quien la argumente.

Pero entonces, ¿tratamos con una realidad aparente e incierta? o ¿tratamos con una realidad en permanente construcción en un proceso ascendente de superación entre la *esencia* y la *apariciencia* en la totalidad? Si la realidad se transforma constantemente y la *esencia* (en este caso el ser-individuo o cosa) se construye cotidianamente, entonces la realidad es circunstancial, eventual, pero no con ello superficial en su sentido ontológico. Más bien, la circunstancialidad de la realidad se configura mediante pequeñas partes del todo, y son esas partes las que finalmente confieren a la realidad su propio estado ontológico. Dicho de otra manera, la realidad cambiante y transformada de manera continua, solo nos ofrece una posibilidad aparente de lo que es, en tanto es; es decir, en tanto *ser*. Pero corresponde a la dinámica propia del ser, dejar de ser lo que es y convertirse en lo que no es, es decir, en otro ser. Esto significa un nivel superior de desarrollo del mismo ser en cuanto ser ontológico, y, por tanto, en cuanto su condición en la realidad.

La realidad es cambiante, se transforma a cada segundo, por ello su forma de *apariciencia* se resuelve únicamente desde el sentido inmediato de la percepción, de lo que vemos y escuchamos. Pero esa realidad, aunque sea en su forma superficial o aparente, también construye poco a poco una realidad que únicamente muestra su *apariciencia* frente a nuestros sentidos pero que se configura y subyace en la construcción del pensamiento (ideas)

mediante la acumulación diacrónica de la formación del ser que posibilita pasar de su aparente estado a su realidad verdadera; así pues, pasa de ser una “realidad aparente” a convertirse en una “realidad verdadera”. Entendida la realidad desde la versión hegeliana, significa que, si la apariencia no expresa la esencia pura, entonces la apariencia podría ser otra forma de esencia ya que se presenta de manera independiente de la primera esencia, es decir, de la primera forma del ser. En este caso, la noción de inexistencia de verdad absoluta adquiere su mayor fundamentación, en tanto, lo absoluto deja de ser él mismo y se convierte en totalidad. La totalidad pues, contiene múltiples formas absolutas en tanto eso absoluto se presenta como *ser* y no como pensamiento.

Otra forma de exponer la dualidad entre apariencia y realidad tiene que ver directamente con el ejercicio de los sentidos. Lo cierto es que las cosas existen en nuestro pensamiento al punto que nuestros sentidos puedan racionalizarlas, es decir, asumir su estado cognoscente en tanto tengan una explicación (resueltas en el saber) para nuestros sentidos. Las cosas, o el ser, existen independientemente de nuestra voluntad, se hallan en la universalidad de las cosas ajenas a nuestro pensamiento. Pero esa condición de existir independientemente de nuestros sentidos también le proporciona un lugar sensible en la realidad; las cosas reales existen, aunque no hayan sido explicadas en nuestro pensamiento. Justo en esa particularidad y universalidad de su existencia, la apariencia de esa realidad es lo que nuestros sentidos perciben y solo dependerá de un proceso de conocimiento y pensamiento, alcanzar la objetividad de la misma; es decir, descubrir su esencia en su estado más puro, más real y más cognoscente. La realidad se nos muestra diferente mientras es solo una apariencia. Construir la en su estado más puro (esencia) requiere de adentrarnos con mayor profundidad en su ser ontológico que solo se alcanza con el tiempo.

Pero, como he señalado anteriormente, el engaño sobre la apariencia de una cosa no siempre se presenta ya que hay cosas que en su apariencia lucen tal como son. Esa es la imagen que captan nuestros sentidos, es la figura que al contacto con los sentidos nos crean diversidad de esencias; por ejemplo, una mesa puede parecer cuadrada o rectangular, dependerá del estado subjetivo con el que el individuo la observe, el lugar desde donde la observe, la distancia, etc., pero una cosa será verdadera: la existencia de la mesa, lo que significa que es su esencia y, por tanto, estaremos conociendo esa esencia y no su apariencia.

Pero si nuestros sentidos reconocen la misma mesa de manera inmediata en su condición de esencia, dicha mesa no da lugar a otra percepción, al observarla desde su apariencia, ya que no solo está siendo visible sino, además, tangible, objetivada (explicada) por los sentidos. De manera que, no hay distinción entre apariencia y realidad porque su objetivación se produce en su misma esencia, en su existencia como cosa, como lo que es.

La idea de realidad en Platón (s.f.) reza más o menos en ese orden. Él consideraba la existencia de una teoría de las ideas en las que estas son el auténtico ser, la verdadera realidad; ideas tales como la bondad, justicia, virtudes, ética, etc. Pero quizás una de las ideas más importantes de Platón consiste precisamente en otorgar a las ideas un sentido ontológico al señalar que constituyen tanto la esencia, causa ejemplar y fin. Según Platón (s.f.), el mundo de las ideas posee una estructura piramidal de acuerdo a los distintos estratos del ser. Insistirá en su propuesta que todo el mundo de las ideas siempre terminará en la idea del bien que refiere como la bondad, en la cual esa idea del bien es la única que proporciona la verdad de los objetos que se convierten en conocimiento, mientras mediante ello se logra conocer al que se está conociendo. Esta forma de concebir el bien y las dimensiones que este adopta en relación con conocer, se explica de manera clara en la metáfora de la caverna en la cual el sol adquiere la condición de ser ontológico del bien y la caverna se convierte en la prisión de la apariencia, es decir, de lo que figura en el sentido, pero que no adquiere un estado ontológico. Bunge (2007) acota:

La «realidad» puede definirse como el conjunto de todas las cosas reales, en cuyo caso la realidad es irreal o, como en el caso de la cosa real suprema, es la que está constituida por todas las cosas. En el primer caso, resulta que la realidad, por ser un conjunto, es irreal. Puesto que no es este el uso normal del término, hemos de optar por equiparar la realidad con la suma física (o mereológica) de todas las cosas, o sea con el universo. (p. 55)

Al respecto de la cita anterior, el materialismo e idealismo filosófico mantiene una batalla que data de más de dos milenios, como indica Bunge (2007):

El idealismo de Platón sostiene la existencia independiente de las ideas, los materialistas y los aristotélicos la niegan. Más aun, los idealistas o bien niegan la existencia independiente

de las cosas fuera de la mente (el caso de Berkeley) o bien, como Platón y Hegel, admiten que hay cosas concretas, pero sostienen que todas ellas derivan de las ideas o son gobernadas por ellas. (p. 53)

La realidad en la enseñanza escolar rural

La construcción de la realidad no se resuelve únicamente en intentos teóricos y empíricos, más bien, es una constante. Su sincronía deviene de las condiciones de la realidad inmediata, la que se halla establecida por lo histórico, cultural, social, familiar, comunitario, económico y político que constituyen las formas identitarias de la población. Es pues esa diversidad lo que hace posible la existencia de las razones epistemológicas. Sobre este punto se destacan los aportes de Bachelard (2000), que parecen oportunos:

La opinión piensa mal; no piensa; traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe el conocerlos. (p.16)

Nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. La noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación. En uno y otro caso, este estudio no es cómodo. La historia, por principio, es en efecto hostil a todo juicio normativo. Sin embargo, si se quiere juzgar la eficacia de un pensamiento, hay que colocarse en un punto de vista normativo. Todo lo que se encuentra en la historia del pensamiento científico, dista mucho de servir efectivamente a la evolución de este pensamiento...El epistemólogo debe, pues, seleccionar los documentos recogidos por el historiador. Debe juzgarlos desde el punto de vista de la razón y hasta de la razón evolucionada. (p.19)

Es, pues, el esfuerzo de racionalidad y de construcción el que debe atraer la atención del epistemólogo. El historiador de la ciencia debe tomar las ideas como hechos. El epistemólogo debe tomar los hechos como ideas, insertándolas en un sistema de pensamientos. Un hecho mal interpretado por una época, sigue siendo un hecho para el historiador. Según el epistemólogo es un obstáculo, un contrapensamiento. (p.20)

Así pues, continúa Bachelard (2000):

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

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

más en el realismo de la medida que en la realidad del objeto. El objeto puede entonces variar de naturaleza cuando cambia el grado de aproximación. Pretender agotar de golpe la determinación cuantitativa, es dejar escapar las relaciones del objeto. Cuanto más numerosas son las relaciones del objeto con otros objetos, tanto más instructivo es su estudio. Pero en cuanto las relaciones son numerosas, ellas están sometidas a interferencias y de pronto la búsqueda discursiva de las aproximaciones se convierte en una necesidad metodológica. Entonces la objetividad se afirma como método discursivo, más acá de la medida, y no más allá de la medida, como intuición directa de un objeto. Hay que reflexionar para medir y no medir para reflexionar. Si se quisiera hacer una metafísica de los métodos de medida, habría que dirigirse al criticismo y no al realismo. Más veamos al espíritu precientífico precipitarse en lo real y afirmarse en precisiones excepcionales. Pueden hacerse estas observaciones ya en la experiencia pedagógica cotidiana, ya en la historia de la ciencia, ya en la práctica de ciertas ciencias nacientes. (pp. 250-251)

La particularidad

Particularidad

La *particularidad* resulta ser el segundo componente del método durante el proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto en la configuración del método. Contiene diversas categorías esenciales tales como familia, comunidad, cultura, economía, política, e ideología. Desde luego, según la diversidad de realidades surgirán nuevas categorías que configurarán esas particularidades; no obstante, las categorías de punto de partida nos sirven para iniciar el o los procesos de comprensión necesarios para definir el estado ontológico, axiológico, psicológico, social, emocional y gnoseológico de los individuos, en consecuencia, de sus particularidades construidas en relación con cada una de las categorías señaladas.

Debemos recordar que las categorías presentadas para la construcción de las particularidades no se hallan de modo alguno separadas o aisladas del primer componente (realidad); contrariamente, solo una lectura conjunta y holística puede explicarnos la existencia de ambas. Existe cada una porque otras le otorgan esa condición. En tal sentido, la construcción de cualquiera de ellas, exige la observancia (*episteme*) de la totalidad y, es esa totalidad, la que le provee su estado identitario en el cuerpo del saber y del hacer.

Particularidad y singularidad

Se ha explicado anteriormente la imperativa necesidad de construir el método, esto es, en su sentido dinámico-activo (realidad objetiva) y su sentido conceptual (pensamiento concreto-abstracto y su derivada ascensión) debido a lo holístico, de la interdependencia de sus particularidades esenciales. En esa línea, construimos lo particular, como hemos dicho antes, por la articulación sincrónica de sus elementos. La particularidad no se halla alejada, ausente de su interacción con lo universal y fundamentalmente, con lo singular. Los tres conforman la triada necesaria que deriva en conocimiento conceptual y real de lo objetivo. Pero no basta con lo objetivo, este debe alcanzar su objetividad y esta no adquiere un estado de conciencia en tanto no ascienda a su condición objetivante y objetivadora. Así que, sin ánimo de recorrer el mundo del método aplicado al campo fenomenológico o de la lógica en una interpretación más extensa, recordaremos que el propósito único de estas líneas consiste en ofrecer una propuesta metodológica para la construcción de una epistemología general que conduzca a su concreción.

Revisemos lo que hace a la *particularidad* sin perder de vista en ningún momento que su condición no depende de ella misma, sino de la unicidad sistémica e invariable con la universalidad y la singularidad. Esta condición no es fortuita. Resulta indispensable para la construcción del pensamiento concreto y abstracto producto de la *intuición* y la *representación*.

Al respecto de la particularidad, Hegel (1982) define lo siguiente:

El ser no es lo *universal* y la determinación no es lo particular. La determinación *no* se ha *desligado del ser* todavía; por cierto, que ya no se va a desligar de él, pues lo verdadero, que desde ahora permanece por su fundamento, es la unidad

del no-ser con el ser; sobre ella, puesta como fundamento, se presentan todas las determinaciones ulteriores. Pero la relación, en la cual se halla aquí la determinación con el ser, es la unidad inmediata de los dos, de modo que no está todavía puesta ninguna distinción entre ellos. La determinación, aislada por sí de esta manera, como determinación *existente*, es la *calidad*, algo totalmente simple, inmediato. La *determinación* en general es lo más universal, que puede aún ser tanto lo cuantitativo como un determinado ulteriormente. A causa de esta simplicidad no hay nada más que decir acerca de la calidad como tal.

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

Esa determinación que Hegel nos plantea, solo tiene una explicación desde lo concreto pensado, es decir lo concreto explicado. Su condición universal garantiza que se trata de un mundo holístico y epistemológico que asegura escapar del razonamiento puro, en ello, la ventaja de entender que la particularidad, así como la universalidad y la singularidad se encuentran repletas de forma sincrónica, de la cantidad y la calidad, esto es, de la cantidad transformada en calidad. Pero, ¿de qué nos sirve diferenciar la cantidad de la calidad en el conocimiento de lo particular? Una de tantas formas de explicar su importancia consiste en reconocer el método. En el primer caso, el método nos aporta el proceso inductivo para el conocimiento del objeto. Dicho proceso es importante debido a su nivel de identificación entre el pensamiento (concreto) y el razonamiento elaborado sobre esa concreción. Pero no todo acaba en dicho componente. Requerimos del análisis que nos otorga ese mismo método (abstracto-complejo), pero ahora empleado a lo deductivo, a la comprensión y explicación de la totalidad. Muy difícilmente explicamos la totalidad mientras no se halle configurada en nuestro proceso de obtención de información sobre el objeto que conocemos, que indagamos. Lo particular entonces, surge como resultado de ambos, así pues, Hegel (1982) indica:

Este concepto general, que hay que considerar ahora aquí, contiene los tres momentos: de *universalidad*, *particularidad* e *individualidad*. La diferencia y las determinaciones, que el concepto da al diferenciarse, constituyen aquel aspecto que antes se llamó *ser-puesto*. Siendo éste, en el concepto, idéntico con el ser-en-sí y por-sí, cada uno de aquellos momentos es tanto concepto *total* como concepto *determinado*, y como una *única determinación* del concepto.

El *ser* que Hegel (1982) nos explica, es el ser en *sí* (es decir, la universalidad que contiene la particularidad y la singularidad) y el *ser para sí* (el que se haya realizado, objetivado, explicado). De acuerdo a ese estado ontológico y epistemológico, la particularidad (es decir, la identidad del ser) se construye irreductiblemente. Su irreductibilidad le proporciona los elementos de *diferencia* con otro particular, eso, como veremos más adelante, se llama singularidad, en este caso, la *identidad* misma del ser.

Ese compuesto universal que contiene lo particular y lo particular que contiene lo universal, también le confiere la diferencia con otro particular. “Lo particular tiene, frente a los otros particulares, con los que se relaciona, una y la misma universalidad” (Hegel, 1982, de manera que esa universalidad, aunque es aplicable a cada particularidad, cada aplicación es distinta; esto es, cada particularidad guarda su propia universalidad y particularidad, pero, como indica Hegel (1982):

Al mismo tiempo la diversidad de aquellos, a causa de su identidad con lo universal, es como tal, universal; es la *totalidad*. —Lo particular, por ende, no sólo *contiene* lo universal, sino que lo representa también *por medio de su determinación*; este universal, por lo tanto, constituye una esfera, que lo particular tiene que agotar.

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

Expuestos algunos elementos sobre el concepto de particularidad, veamos entonces cómo se aplica dicha construcción conceptual a nuestra propuesta metodológica de la particularidad en la construcción del concepto de enseñanza.

En distintos trabajos he señalado que la construcción epistémica del sistema educativo no puede regirse por disposiciones políticas y administrativas; quizás, esas figuran como elemento necesario de la administración del Estado, pero el régimen de construcción de lo educativo no puede reducirse a dichas disposiciones. La universalidad de la educación no consiste en la globalización de la misma por dos razones esenciales: primero, porque esa globalización resulta ser unidireccional desde y para los propósitos de las sociedades que disponen de cómo, quiénes, y de qué manera habrá de integrar otras sociedades y, segundo, porque la universalidad de la educación se halla en las particularidades y singularidades históricas, culturales, sociales, étnicas y territoriales de cada sociedad con respecto a otras y en sí mismas. Una vez establecido el hecho que son esas particularidades y singularidades las que hacen posible el concepto de universalidad educativa, parece substancial, para comprender las formas y caminos que se deben tomar para sustentar ese concepto de universalidad, valerse, primer término, del concepto de método, explicado ampliamente con antelación. Y es que resulta que, sin la intervención del método, muy poco se puede argumentar la posición teórica.

Vemos entonces que la universalidad supera su condición de *reflexión* y contrariamente se establece como idea, es decir, como la sustancia misma del fenómeno. Y, es que lo fenomenológico, al menos en apariencia, puede resultar ser también la misma universalidad si permitimos que nos llene su subjetividad; en cambio, si transformamos la subjetividad en objetividad mediante la captura y conformación de la *idea* como esencia, podremos encontrar con más facilidad su concreción, la concreción de la universalidad que se abstrae del todo y se adquiere mejor representación en nuestros sentidos. Son esas mismas representaciones las que adoptan la forma de particularidad y singularidad, de la concreción que representan y que conducen al estudio, conocimiento y encuentro con su realidad, con múltiples realidades que se construyen en cada espacio educativo, para este caso, en cada espacio territorial. Interesa, de sobremanera, el conocimiento holístico de esas representaciones (particularidad-singularidad), con ello garantizamos su constante vigilancia. Y es que, según Bourdieu (1986):

La vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos [...] la familiaridad con el

universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo. (p. 27)

Dice Bachelard (1989) que “nada se da, todo se construye”, de manera que el conocimiento se convierte en una necesidad precisa, oportuna, pero a la vez, demanda uno o muchos procesos de construcción porque, acota:

[...] en el conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás lo que podría creerse, sino siempre lo que debiera haberse pensado. El pensamiento empírico es claro, *inmediato*, cuando ha sido bien montado el aparejo de las razones. (p. 15)

La particularidad en mi método propuesto

Si la trilogía (territorio-particularidad y singularidad) surge como punto de partida para el abordaje metodológico hacia la construcción del concepto, entonces, la particularidad en dicho esquema está conformada por todo aquello que le ofrece un lugar en la universalidad. La particularidad estará constituida por los elementos históricos, culturales, económicos, políticos, ideológicos, educativos, territoriales y todos aquellos que le son propios a cada individuo o a lo que el individuo representa. La familia, comunidad, lenguaje y otros tantos, revelan el interés, percepción, formas, mecanismos, características, pensamiento y visión del mundo que el individuo quiere para con él mismo (ser en sí), y para con el *otro*, con lo *otro* (el ser para sí).

En el ámbito educativo, la construcción del concepto debe ser cuidada de reduccionismos y determinismos sociales e históricos. Las instituciones educativas escolares se enfrentan a las más diversas expresiones de composición étnico-histórica que, de entrada, nos indica el trato cuidadoso que debemos hacer de los grupos humanos que las conforman. No es la moda o la condición de avance o rezago tecnológico lo que nos orienta y determina las definiciones generacionales; por el contrario, es, la tecnología y la moda, dos luces que se prenden para indicarnos la clara diferencia existente entre los diversos tipos de población que habitan, incluso, un mismo territorio.

Cuando abordamos a la población desde su composición multicultural, pluriétnica y pluricultural, nos obligamos a establecer las particularidades que resultan en ella. Difícilmente podemos acercarnos a la particularidad del tipo de población que conforma el ambiente escolar, si no acudimos al estudio de los elementos antes señalados. Por ejemplo, en un grupo de clases existen tantas particularidades como estudiantes haya en él, incluyendo al docente. Si se trata de un grupo de 50 estudiantes, tendremos 50 particularidades, más la particularidad del docente. Cada una de ellas responde a su propia universalidad que no es la misma para todos. Si cada particularidad contiene su universalidad, significa que en un salón de clases tenemos 51 universalidades, razón que hace imposible dar cuenta de cada una de ellas.

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

El problema de la particularidad no se resuelve únicamente de manera conceptual. También va en ella su sentido histórico, su constructo identitario. Cuando nos referimos al error positivista de conceptualizar la particularidad únicamente desde la visión cuantitativa y sus derivaciones tipológicas, enunciamos, calificamos, clasificamos y etiquetamos mediante caracterizaciones a las más diversas poblaciones. Eso pone en riesgo tanto el pasado histórico de las identidades como también el futuro de las mismas, es decir, su propio devenir. La confusión identitaria surge como una forma de vida de dichas poblaciones, obligándolas a depender siempre de lo otro, de lo que nunca llega, incluso, a convertirse en su propio yo. Esa condición de ser lo que no es, de permanente préstamo de lo otro, genera la ilusión, la fantasía de ser el *otro*.

En tales circunstancias de confusión identitaria se pierde el mundo propio y se camina por la vida creyendo haber obtenido un posición o lugar en la universalidad que, ciertamente, no existe más que en el pensamiento imaginario de los individuos. Precisamente, esas circunstancias, posibilitan la ilusión de pertenecer a un mundo teologizado utópico en el que se consumen espejos con brillo que reflejan lo que no se es, lo que posiblemente nunca se llegará a *ser*. En sociedades plenamente dependientes, esa fantasía-ilusión es más frecuente debido a su condición histórica de dependencia, improductividad, carencia de elementos identitarios. La ficción del control y dominio de lo tecnológico es más frecuente porque los espejismos de pertenecer a un mundo tecnologizado se acrecientan con mayor celeridad. Se cambia conocimiento por instrucción. Se venden, en el mundo de la enseñanza, las propias identidades. Lo peor del caso (visto en función de los intereses comerciales), es que nadie, en el mundo tecnologizado, está interesado en la compra de dichas identidades. La enseñanza escolar corre el riesgo de convertirse —en oposición a su naturaleza—, en un instrumento más del mercado tecnológico.

Pero si la particularidad en la universalidad y —viceversa— se contienen en cada salón de clases, en cada institución educativa escolar, entonces la definición de lo *particular* no puede ser reducido a la enumeración de características abstractas convertidas en indicadores (intereses, gustos, opiniones, preferencias, etc.) ya que estos cubren únicamente los aspectos emotivos, sensoriales, eventuales, temporales, etc. de los individuos. Sin duda que dichos “indicadores” tratados como datos, constituyen aspectos interesantes para la observación epistémica de los individuos; pero la construcción de lo *particular* demanda mucha mayor profundidad. Su construcción implica su observancia diacrónica y sincrónica. La construcción de identidades, entonces, es menester de educación escolar. Esa educación escolar no gravita sobre la opinión y subjetividad de su población escolar. Su responsabilidad va más allá. La educación como institución se halla en la compleja tarea de formar y satisfacer dos grandes necesidades: a) la satisfacción de pensamiento abstracto y concreto de los individuos y b) la construcción de un proyecto de nación a través de la educación. Siendo la educación escolarizada uno de los instrumentos del Estado para la formación de la cultura, el conocimiento, el pensamiento y la producción intelectual, suponer que el concepto de generación puede reducirse a simples caracterizaciones, opiniones, expresiones de la vida común,

subjetividades, tecnicismos o motivaciones individuales, resulta una lamentable confusión teórica, empírica y filosófica.

La tecnología informática o de cualquier índole, debe ser considerada como instrumento de uso, como recurso para el desarrollo humano, más no la concepción misma de ser humano. La tecnología, en cualquiera de las expresiones, tiene sentido en tanto lo humano se vea realizado en ella; mientras eso no suceda, es decir, mientras lo tecnológico supedita las condiciones humanas, estaremos asistiendo al más bajo uso de la condición de ser humano y, en consecuencia, al posible desaparecimiento de su propia naturaleza biológica.

En el cometido de comprender el concepto de la educación escolar bajo el precepto de humanizar la educación, es decir, universalizarla en el sentido mismo del derecho humano construido por el mismo ser humano; la universalidad de dicha educación no significa globalizar, significa, particularizar la universalidad y universalizar las particularidades. Tal como hemos propuesto, la particularidad comprende el estudio, conocimiento, observancia, análisis, interpretación, e indagación de todos los componentes holísticos, diacrónicos y sincrónicos, directos e indirectos, endógenos y exógenos, abstractos y concretos, complejos y simples de los elementos históricos, culturales, económicos, políticos, ideológicos, educativos, territoriales y todos aquellos que le son propios a cada individuo o lo que representa; de manera que, la familia, la comunidad, la organización, las interrelaciones, los sistemas de parentesco, el hábitat, el endo-ecosistema, el lenguaje, las instituciones, y otros tantos, revelan el interés, la percepción, las formas, los mecanismos, las características, el pensamiento y la visión del mundo de cada individuo.

La singularidad



Singularidad

En el orden de lo anteriormente señalado surge la *singularidad* como el tercer componente del método. Los tres constituyen un sistema de ascensión permanente. Al igual que la concatenación entre realidad y particularidad, la singularidad contiene sus propias categorías desde las cuales se establece la unicidad trilogica. Corresponde a la singularidad la articulación categorial entre individuo, axiología, ontología, teleología, proyecto de vida y cosmovisión.

La particularidad nos ofrece la identidad, lo propio, y la singularidad nos ofrece la diferencia entre esas particularidades en la universalidad (Ticas, 2017, p. 245), mientras “lo singular se convierte en una derivación, es decir, en lo que sostiene al sistema: la identidad vista y comprendida desde su condición pluriétnica y pluricultural” (Ticas, 2017, p. 242).

En ese orden, de conformidad con las definiciones antes señaladas, se establece la unidad epistémica de los tres elementos “en el entendido que, de dicha definición del método, realidad-particularidad y singularidad se convierten en los elementos esenciales del método [propuesto], que adquiere la condición de *subsistema* en un sistema macro, pero también de *sistema* en la unidad micro” (Ticas, 2017, p. 242).

Sucede que las particularidades contienen a las singularidades, es decir, las identidades propias (particularidades) y las diferencias existentes entre esas particularidades (singularidades).

Resulta entonces que cada realidad debe comprenderse como la expresión *sine qua non* de esa realidad particular en medio de las diversas y múltiples realidades históricas, culturales, sociales, económicas y étnicas que expresan la conformación de realidades específicas, pero, también a cada una de esas particularidades le corresponden diversas singularidades construidas por cada individuo, familia, comunidad y territorio.

En esa línea, cada categoría de la particularidad (familia, comunidad, cultura, economía, política, ideología) representa su propia singularidad, sus propios elementos que les diferencian en relación con su entorno, aunque se hallen sujetos eventual, temporal, circunstancial o permanentemente a éste; cada uno constituye una forma distinta de comprender, asimilar y realizar su propia configuración.

Así pues, corresponde a cada realidad territorial, histórica-individual, histórica-familiar, histórica-educativa, histórica-cultural, diseñar modelos propios de abordaje para la enseñanza y aprendizaje escolar y no escolar, particularmente en función de la multi-inter-pluriculturalidad; dicho de otra manera, por razones de universalidad del saber, la formulación de la forma y contenido pedagógico, didáctico, técnico y metodológico podrán tener similitudes de manera general, pero serán las particularidades y singularidades las que determinarán las propias identidades rurales. Esto significa que, en tanto cuanto territorio o realidad exista, tanto cuantas identidades se configuran en relación con el todo (Hegel, 1982).

En el entendido de dicha definición, territorio-particularidad y singularidad se convierten en el método propuesto, no desde la pura reflexión, sino, ideas (conceptualizaciones) que deben elaborarse, formularse, plantearse y resolverse desde lo objetivo y la objetividad objetivizante, en función del desarrollo de su propia sustancialidad.

Comprendemos entonces, el vínculo ineludible entre la conceptualización del objeto y el método. Es este último el que garantiza la mayor objetividad del constructo. No es el listado (enumeración) de características, expresiones o inferencias subjetivas las que construyen el concepto de lo singular, sino, fundamentalmente, la esencia que cada singularidad contiene. Tal como señalé al explicar la Figura 3, la singularidad puede ser evaluada desde dos perspectivas distintas. En primer lugar, se puede considerar como el punto de partida desde una comprensión vertical de los conceptos. En segundo lugar, puede entenderse como la culminación de las dos anteriores (particularidad y territorio). Ambas interpretaciones son válidas siempre y cuando se perciban como una única entidad, un constructo. Es decir, es crucial evitar una interpretación jerárquica de los tres conceptos, ya que, como mencionamos anteriormente, los tres están completamente articulados en un plano horizontal.

Como ya he planteado, la creación del objeto (el concepto de singularidad) implica un proceso dinámico que oscila entre lo abstracto y lo concreto, y viceversa, siendo concretizado (objetivado, comprendido) a través de un método específico. Este método nos suministra los componentes tanto cuantitativos como cualitativos para la configuración del concepto de enseñanza multi-interpluricultural.

Se ha señalado también en otro apartado que la educación escolarizada va más allá de la enseñanza y el aprendizaje, y que contienen, al menos, tres grandes categorías: la práctica docente, práctica pedagógica y práctica educativa. Ese mundo holístico que demanda la práctica educativa como la expresión máxima de concatenación, Ticas, et al. (2016):

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. (p. 92)

Puesto que la práctica educativa se halla en toda la vida misma de cada individuo en cualquiera de las esferas de enseñar o aprender, en realidad, en su sentido estricto, la tecnología no está referida únicamente a la informática satelital, mecánica y todas las similares; la tecnología se produce cuando el bien material o intelectual producido es capaz de satisfacer la necesidad humana de todos mediante su carácter colectivo, compartido. Así pues, una simple lanza hecha de piedra o madera se convierte en tecnología que indica nuevas formas de progreso humano colectivo. Tecnología es también método, metodología, invención y creación. Eso sucede cada vez que un profesor o un estudiante adecuan la realidad, la controlan y la dominan para la satisfacción de una necesidad de enseñanza o aprendizaje.

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

Resolver en el cuerpo del saber común o científico el concepto de proyecto de vida o contradicción que los individuos plantean

en sus propios imaginarios o pensamiento, no es cuestión segura. Eso es tan relativo como poco sostenible, porque depende de las individualidades, de las subjetividades, de las condiciones mismas en la que los individuos se realizan. Pero hoy, un individuo puede plantearse un proyecto de vida o contradicción sobre el futuro de vida, y mañana, la intervención de cualquier ruptura social, familiar, emotiva o de cualquier otra índole, puede, sin duda alguna, modificar toda su proyección, todo su contenido de vida, toda su forma de comprender y producir el mundo. Así que entonces, cuando planteamos en el apartado a la reflexión necesaria y requerida que habremos de elaborar para comprender si realmente, la tecnología puede convertirse en el proyecto de vida de un individuo o si esa tecnología –como indicamos anteriormente– resulta ser únicamente un instrumento para la vida.

Las determinaciones

Nueva Realidad

Finalmente, el cuarto componente del método está referido a las *Determinaciones*. Indudablemente, la labor científica demanda el espíritu científico. No es lo evidente ni lo inmediatamente observable en la superficie de la realidad lo que forja la razón científica. Más bien, es la construcción de esta realidad la que requiere el conocimiento científico, marcando una clara diferencia con el 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. 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. Bachelard (2000) dice:

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. (p. 16-17)

Una vez expuesta la intención teórica de la construcción epistémica, se debe comenzar por lo concreto. Se trata de explicar en qué consiste el *método*. En la Figura 1 se expone la construcción del método que resulta de la observancia epistémica constante de la realidad. Se debe subrayar que, en función de lo real y lo concreto previamente reflexionado y explicado, se parte de la premisa de que el territorio define, en su sentido más estricto, las formas y los contenidos de cualquier diseño de método. Como se ha mencionado anteriormente, no se deben establecer leyes generales que abarquen las diversas particularidades, y mucho menos las singularidades dentro de esas particularidades. Dichas singularidades, en esencia, conforman el contenido, la forma y el método propuestos.

En el territorio se encuentran diversas figuras, expresiones, conformaciones y configuraciones que derivan de tres grandes entidades e identidades: la familia, la comunidad y la sociedad. Estas tres entidades, en su esencia, proporcionan a cada individuo los modelos de su conducta y comportamiento. Es responsabilidad de estas identidades otorgar importancia, valores, conductas y comportamientos al quehacer de los individuos vinculados o interrelacionados con cualquier forma de expresión institucional, desde el ámbito familiar hasta la sociedad en su totalidad. Esto, a su vez, define el proyecto de vida y las cosmovisiones de cada individuo.

En el contexto de las diversas y heterogéneas realidades familiares, sociales y territoriales que enfrenta el individuo, en el caso que nos ocupa, no deberían regirse por un mismo patrón de forma y contenido, y mucho menos por la aplicación de procesos uniformes. Cada individuo, grupo social, cultural, económico, territorial e histórico posee su propia identidad y configuración distintiva. Por lo tanto, el método no se trata simplemente de una serie de pasos mecánicos y uniformes. Incluso dentro de una misma

institución, familia o territorio, cada realidad comprende elementos esencialmente diferentes, es decir, particulares y singulares.

Partiendo de las premisas anteriores, lo que denomino *Determinaciones* se refiere a la constante construcción de sus componentes. Una determinación nos proporciona una comprensión integral de la realidad, su aprehensión y su definición. La observancia epistémica en la formación de las determinaciones se distingue de la mera observación. La observación se refiere a las percepciones objetivas de la realidad construida, mientras que la observancia implica la síntesis y la unidad de diversas determinaciones que surgen tanto del conocimiento común como del conocimiento científico. Por lo tanto, el concepto de Observancia Epistémica que he propuesto requiere una construcción teórico-empírica constante y coherente con lo observado, es decir, con lo que se construye. Esta construcción trasciende el hecho en el sentido de que va más allá de las abstracciones y subjetividades. Aunque las subjetividades puedan surgir como la primera forma de contacto con el hecho en cuestión, no son la única razón detrás de dicho hecho. Más bien, representan la primera interacción de los sentidos con lo real. De este modo, creamos un punto de vista, una representación inmediata que observamos, aunque esto no implique necesariamente su construcción. Al respecto, Marx (citado por Bourdieu, 2002, p. 51), acota: “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 (citado por Bourdieu, 2002, p. 51),

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. (p. 51)

Siguiendo la línea de pensamiento que señala que “el sujeto real mantiene, antes como después, su autonomía fuera de la mente” (Marx, s.f. citado por Bourdieu, 2002, p. 51), lo que denomino Determinaciones, como elemento esencial para la construcción de las categorías anteriormente expuestas, está sujeto tanto a las variaciones subjetivas como objetivas de las formas en que la

mente las opera. Esto abarca las múltiples y diversas formas en que se resuelven, ya sea en el plano imaginario, ideológico, teórico o real. Se recurre entonces a la premisa fundamental de reconocer que las construcciones de estas determinaciones pueden alterar su estructura, función y significado dependiendo de la teoría que las sustente y, consecuentemente, del método empleado. Por lo tanto, no es una definición o significado absoluto lo que nos proporciona una comprensión completa del concepto, sino que, por el contrario, son precisamente estos elementos los que señalan su continua variabilidad y adaptación intrínseca. Proponer el método significa su observancia epistemológica, la ruptura de sus interpretaciones, la formulación de nuevas particularidades y singularidades, y la verificación de sus atribuciones desde su propio modelo (paradigma). La observancia epistemológica implica acercarse, conocer, vigilar y controlar la aplicación de las formas técnicas y metodológicas utilizadas para determinar los campos de acción del conocimiento.

En términos filosóficos, se han delineado previamente las diversas formas que adquieren las construcciones de las Determinaciones en función de su creación. Es importante señalar que la exposición mencionada apenas constituye un enfoque filosófico que se ha desarrollado sobre el método. Esta perspectiva no aborda exhaustivamente el tema en su totalidad, sino que más bien se enfoca en la construcción epistémica que surge de la realidad en la que se aplica y a la cual busca ofrecer una respuesta.

Para concluir la dimensión epistémica de esta propuesta, es necesario destacar que, una vez expuestas las fundamentaciones del método construido en torno a las particularidades y singularidades, resulta imperativo abordar el quehacer metodológico en el campo, por lo que, como se plantea en Ticas (2014):

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 otredad; 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. (p. 31)

Currículo holístico y pedagógico

Currículo Holístico y Pedagógico

García Fallas (2005), señala:

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

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

Siguiendo esa lógica de lo aparentemente resuelto por el pensamiento, es decir, lo conocido, lo aprendido del proceso cognitivo, se puede observar que únicamente se aborda una parte de dicho pensamiento. Mientras tanto, el resto, aquellos aspectos que no han sido explicados por los sentidos, permanecen únicamente en un estado de latencia, condicionado por la subjetividad del

individuo o por la objetividad de lo realmente existente. Así pues, el pensamiento adquiere un estatus de construcción constante en el cual, la última razón no está plena ni absolutamente determinada, sino, en el mejor de los casos, aparece como punto de partida en la construcción de ese pensamiento. Precisamente, es esa modalidad de construcción del pensamiento a la que se refiere como currículo. Como se ha indicado en otros contextos, más allá de sus facetas de contenido, técnica, metodología, operatividad, subjetividad u objetividad, en su edificación prevalece la condición de ser en sí mismo el método más adecuado para la formación del saber. No es pues el currículo, únicamente una forma de orientación hacia el conocimiento científico o académico; en realidad, el currículo es mucho más denso y más basto. Esa condición de constante revisión, contrastación, verificación y refutación con la realidad, nos permite establecer la forma continua en la que se construye. Tal como se plantea y amplía en la primera parte de esta investigación, la noción del currículo holístico (Ticas, 2019) tendría los siguientes componentes:

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

Como configuración del concepto de currículo que comprenda una visión más amplia, más interpretativa y más dinámica, para ejecutar un currículo más flexible en función de las múltiples y diversas realidades en las que se ejecuta, esto es, la territorialidad como punto de partida y llegada.

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

Torres Santomé (1987) dice:

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

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

Pero he dicho antes que el currículo no se haya únicamente definido por sus elementos técnicos, teóricos, de contenido, metodológicos o prácticos; el currículo (aún el escolarizado el cual en realidad no es Currículo sino didáctica desde los programas de asignatura), en realidad debe ser comprendido como un proyecto de vida, una forma de producir y reproducir el mundo, la visión del mundo que se construye desde la singularidad, particularidad y totalidad tanto en lo individual como colectivo y todo ello debe ser la expresión plena del concepto de nación que se construye, o al menos, que se pretende construir.

Se haya pues en función de los intereses políticos, económicos, sociales, culturales, ideológicos e históricos de quienes definen el tipo de sociedad que construyen como proyecto conjunto de nación o como proyecto de un grupo o sector de individuos. Cuando se trata de sectores o individuos que navegan sin propósito alguno de un proyecto de nación, el currículo depende de las efímeras ocurrencias de quienes lo controlan, es decir, navega en la ambigüedad y su principal interés consiste en normar para todos, las ideas básicas y elementales para la sobrevivencia inmediata, dejando a la deriva y a los destellos o capacidades individuales, la generación de pensamiento holístico con particular énfasis en la razón, análisis, crítica e interpretación profunda de la realidad.

Pero esto último no suele suceder con frecuencia porque esos destellos o eventuales capacidades individuales se hallan reducidas a la mínima expresión por el peso de la totalidad que gravita en la esfera de lo circunstancial, efímero y básico. Así pues, el concepto de currículo escolarizado también produce un efecto inmediato en las formas de vida, en los modos de vida, en la concepción del mundo de los individuos que aprenden en la escuela la solución de lo inmediato sin que realmente se resuelva eso inmediato, ya que regresa con ciclos frecuentes de repetición. Precisamente esa forma de entender la vida a través de la sobrevivencia de la inmediatez, obstruye, limita y reprime cualquier forma de comprender y construir la vida más allá de lo inmediato. El currículo es pues, en el caso de sociedades improductivas intelectual o materialmente, una concepción de la vida y del mundo, una construcción de pensamiento cortoplacista y por demás superficial; o contrariamente puede ser una visión de la vida y del mundo a largo plazo, holístico, crítico, epistémico, analítico, teleológico. Pero si el currículo de la vida se halla predominantemente orientado a la visión del mundo que los individuos deben construir, la falsedad de ese mundo depende de quienes lo modelan, sobre todo en países plenamente dependientes o de escasa producción teórica de lo propio y para lo propio. En sociedades de este tipo, el currículo se ajusta y reajusta cada vez que surge una ocurrencia de quienes lo financian, y es que, en ese orden de determinio, el currículo se convierte en experimento frecuente debido a que la sociedad receptora asimila cualquier ocurrencia.

Se construyen en este caso, currículos temporales que tienen como precepto fundamental la idea normativa, la organización de los instrumentos que evalúan la norma (contenido) y no el conocimiento (forma). Esta manera de hacer currículo ha tenido como principal objetivo cuantificar el contenido como unidad de medida de aprendizaje. Se trata, en esa línea, de validar lo cuantificable porque la forma (conocimiento) no adquiere ningún lugar en el desarrollo del pensamiento. Se transforma la formación en información y es la fórmula mágica que permite la medición edumétrica de la cantidad de información que el estudiante recibe sin importar el dominio que tenga sobre ella. No cabe duda que, en materia curricular, así como en el estado de la educación en casi todos sus componentes, hoy día, la influencia de una concepción altamente tecnócrata, instrumental y claramente estadística de la educación; arrastra consigo misma serias limitaciones teóricas y prácticas que se traducen en escasa producción intelectual, sobre

todo, en países altamente dependientes sin proyecto de nación y sin esperanza de producción de teoría propia.

Actualmente, mucho o poco (según sea la perspectiva del sujeto que indaga), se discute sobre la estructura del currículo. Algunos estudiosos consideran más efectivo y eficaz, un currículo orientado fundamentalmente a la práctica; en cambio, otros sugieren mayor orientación a lo teórico. Como señala Gauthier (1963, p. 49): “los problemas prácticos son problemas sobre los que hay que actuar... su solución se funda solamente en hacer algo”.

Kemmis (1993), indica:

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

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

Anteriormente he señalado que el currículo comprende múltiples elementos que van más allá del orden de su estructura técnica, teórica o práctica. Normalmente, para efectos de su realización o puesta en ejecución, su estructura se halla organizada por una serie de componentes que identifican el campo de conocimiento, el tiempo necesario para lograr ese conocimiento y el orden metodológico que conduce a la adquisición de ese conocimiento. Esto se traduce en virtud de una sociedad, en planes de estudio, programas de estudio, pensum o cualquier nombre que adopte para normar la organización formativa del campo de conocimiento en cuestión. Como sabemos, a esos planes, programas o pensum se designan diversas asignaturas que habrá de cumplir con dos grandes cometidos: la realización de sus objetivos y la realización

de sus contenidos. Pero ambos adquieren la condición de “variable” en relación con el plan de estudios en tanto solo figuran como componente del programa de asignatura que rige y norma los conceptos que el estudiante recibirá o aprenderá. Precisamente esa condición *sine que non* reduce las posibilidades de considerar los conceptos como inacabados, superficialmente asimilados. En realidad, el objetivo marcado en el programa de asignatura es en sí mismo el objetivo del currículo; subyace en dicho objetivo, la concatenación de todo el concepto de enseñanza y aprendizaje que política, cultural, ideológica y económicamente le ha sido otorgado por la sociedad o grupo humano que lo controla.

Tyler, (1986) acota al respecto:

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

Por lo tanto, el tema del ordenamiento o formulación del programa pasa a un segundo plano debido a lo que realmente nos impulsa a su creación, es decir, plantearnos al menos cuatro preguntas fundamentales, según Tyler (1986):

1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?,
2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (p. 2)

Sobre la diversidad de interrogantes que Tyler plantea, las cuales, desde luego no son las únicas, la diversidad de respuestas se halla en el número de escuelas que existan en cada realidad nacional. Esto significa el determinio de las particularidades y singularidades establecidas en las 14 determinaciones que comprende la construcción de las áreas educativas, las regiones educativas en el mapa educativo nacional, en el cual, el currículo debe resolverse

en plena y absoluta correspondencia con la realidad en donde se realiza, es decir, desde cada territorio (Ticas, 2018). La escuela entonces se convierte en la expresión concatenada de las formas, modos, proyectos de vida y cosmovisión de cada uno de los individuos que la constituyen. Maestros, estudiantes, autoridades escolares de cada escuela, padres de familia, comunidad e instituciones confluyen en una misma realidad. Pero esa realidad también es cambiante, el currículo cambia en su construcción epistémica, es decir, en su construcción teórica, teleológica, ontológica, metodológica y de método. Ese cambio no significa la inestabilidad, la ambigüedad o la volatilidad del currículo, por el contrario, este adquiere, a través del tiempo y de las múltiples y disímiles realidades, la condición articuladora, la unicidad de lo diverso y, por tanto, la resolución de su concreción, de lo concreto pensado y realizado.

La definición del concepto de currículo no se resuelve de una sola y única forma. Siguiendo las premisas anteriormente señaladas sobre las diversas maneras de definir el concepto, parece estar claro que currículo se apropia más a una condición *sine qua non*, que a una idea generalizada de aplicación también generalizada. Desde luego que el concepto como cualquier otro, y quizás, como todos los de la ciencia, se halla en permanente construcción. Esto no quiere decir que dicha construcción se halle indefinidamente ininteligible, por el contrario, son las mismas categorías en el desarrollo de su construcción, lo que nos permite caminar hacia definiciones más acabadas en virtud de las formas sincrónicas que le sean pertinentes en nuestro pensamiento y particularmente en nuestra acción.

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

El ámbito curricular surgió con dos tendencias que a fines del siglo XX mostraron sorprendentes desarrollos. Una vinculada a los procesos educativos, las experiencias escolares y el desarrollo de cada estudiante. Así, el filósofo y educador del denominado movimiento progresista

de la educación, John Dewey, elabora *The child and the curriculum* (1902) donde propone una perspectiva centrada en el alumno y realiza importantes desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje. Por otra parte, una visión más cercana a las instituciones, es decir, a la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza. La propuesta es formulada por un ingeniero, profesor de administración, Franklin Bobbit, que presenta en 1918 su primer libro denominado *The curriculum*, y, años más tarde, en *How to make the curriculum* (1924). Esta perspectiva tomaría fuerza con el trabajo de *Charter, Curriculum construction* (1924).

No es pues casual, que la discusión o debate en torno al concepto continúe hoy en día tal como en la postguerra, de hecho, el debate surge con más fuerza en casi la totalidad de los países debido a sus propias reconfiguraciones sociales, culturales, políticas, económicas y, desde luego, educativas. Así pues, este debate surgido a finales de los años veinte y principios de los treinta, ha sido una constante en la cual han sido diversas y múltiples las formas de entender y diseñar, planear y ejecutar modelos curriculares en función de las múltiples y diversas realidades de las sociedades.

Así pues, Díaz Barriga (2003), agrega:

Posteriormente, al concluir la segunda guerra mundial, y en cumplimiento de un acuerdo a una acalorada sesión sobre aspectos curriculares, Tyler redacta principios básicos del currículo, texto con cual pretende saldar las discusiones existentes en el campo y, a la vez, generaliza una visión de lo curricular equiparándolo con los planes y programas de estudio. En opinión de Beyer y Liston, el libro de Tyler constituye un intento por superar las visiones anteriores que vinculan al currículo “con las prerrogativas del capitalismo”, incorporando una perspectiva social que busca promover el “bienestar humano en una visión de educación para la democracia, a pesar del modelo lineal/ racional que subyace a todo su planteamiento”.

La segunda postguerra mundial dejó señales muy marcadas en la formulación del currículo. Se trata de procesos de industrialización que substituyeron a la filosofía principal de formación académica

normada por el humanismo kantiano en su sentido ontológico, en la formación del *ser* que, aunque pareciera una especie de idealismo metafísico, tenía como propósito principal la organización de las interrelaciones humanas basadas en principios y axiomas colectivos. Su contrapuesto surge con la industria. Esos axiomas se sustituyen por *eficiencia* y *empleo* como categorías esenciales para los fines de la educación. La era industrial se ve plagada de procesos educativos cargados de determinismos económicos que convertirían la educación en un instrumento más de la producción mecánica y técnica del pensamiento orientado a la obtención, procesamiento y producción de datos numéricos y estadísticos. Cuentan en esta nueva perspectiva las cantidades que reducen las cualidades del saber, esta razón permite posiblemente afirmar que “esta es la diferencia fundamental entre los exámenes académicos que se formulan en el sector educativo y la prueba de habilidades y destrezas para la vida que ha desarrollado la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE- (Díaz Barriga, 2003), de manera que parece evidente el rumbo tecnoeducativo que actualmente ha tomado el currículo académico escolarizado. Pero dicha situación del currículo también se acompaña del *quehacer* educativo que ha sustituido el *saber* en el cual las premisas más importantes parecen ser el número de acciones prácticas sobre las acciones gnoseológicas, epistémicas. De nueva cuenta, como lo sucedido en la década de los cincuenta, esta fuerte tendencia edumétrica pone en riesgo total la unidad y separación entre la enseñanza y el aprendizaje.

EL SALVADOR: BREVE ACERCAMIENTO AL ASUNTO CURRICULAR

En ese contexto de generalización o globalización del currículo que la OCDE ha diseñado, particularmente para sociedades dependientes y de poca o nula producción académica y científica, la globalización no ha logrado ser pareja a todos los países. Naturalmente, cada país (en el caso latinoamericano) tiene su propia historia educativa. Algunos con mejores niveles de desarrollo y otros con deficientes currículos de formación escolar en todos los niveles educativos. La historia de la educación pues, no puede, aún con un trato evolucionista unilineal y positivista, figurar de manera homogénea. Esto confirma que, tanto la educación como cualquier esfera de la vida, no debe ser tratada al amparo de modelos o diseños sociales unilineales. Cada sociedad tiene lo

propio, sus particularidades y singularidades. Pero de esta última premisa de particularidad y singularidad, debemos reconocer que en el vaivén de la historia política latinoamericana existen muchos elementos comunes por su efecto, pero diferentes por sus causas.

En el caso particular de Centroamérica, considerada como región histórica (geográfica, política, económica y cultural) la educación ha sido muy similar en relación con la aplicación de políticas gubernamentales muy deficientes, circunstanciales, eventuales y sin proyección alguna del devenir social de la nación. Esas características han sido —seguramente— el principal obstáculo del desarrollo de estos países, excepto Costa Rica que cuenta con una historia educativa diferente.

Pero antes de seguir con el asunto del estado de la educación en Centroamérica y particularmente en El Salvador, seguramente el lector se preguntará ¿qué tiene que ver la historia de la educación salvadoreña con el asunto específico del currículo? Al respecto expongo que, precisamente, desde el concepto de currículo entendido como política gubernamental aplicada, comprende diversos elementos de orden ideológico, económico, histórico, geopolítico y cultural en el sentido que el currículo educativo escolarizado constituye un instrumento sustancial en la formación social de cada país, es decir, en la construcción y conocimiento del pasado, presente y futuro de cada nación. En este aspecto, surge la imperiosa necesidad de la observancia epistémica curricular a partir del todo, es decir, de todo lo que hace a un país. Dicho de otra manera, no debemos abordar el currículo de manera aislada, abstraída del contexto y entorno histórico, económico, político, cultural, territorial, entre otros.

En el caso salvadoreño, ha sido la cultura educativa un instrumento de la cultura política a ultranza. El absolutismo político (con variaciones *demo*) ha predominado de tal forma que lo educativo se ha reducido a lo volátil desde una concepción positivista del practicismo. Ser operario de planes o programas propios de las circunstancias y efímeras eventualidades que deriven de ocurrencias externas cuyo tiempo de ejecución depende siempre del tiempo de financiamiento. Así pues, en este país, han sido múltiples e inagotables las aplicaciones de cuanta ocurrencia escolar han puesto en experimentación diversos países financistas. Ciertamente es que, en medio de ese formato de política educativa, han emergido —de manera simbólica— algunas “reformas” llevadas a cabo durante un breve lapso de tiempo en algunos niveles escolares

y solo por algunos centros educativos. No han sido pues, de ninguna manera, “reformas” de ejecución nacional. Probablemente la ausencia de articulación al interior del “sistema educativo” nacional, ha favorecido que dichas “reformas” no logren llegar a la totalidad de las escuelas. Eso, que han llamado “reformas” en realidad han consistido en la ejecución en la implementación de técnicas para el desarrollo de habilidades, destrezas y aptitudes individuales con clara orientación *instruccionista* de la educación escolarizada. Esto ha significado la ascendente tendencia de una política educativa de orden tecnócrata que no resuelve en absoluto el rezago educativo nacional.

Pero el problema no es la aplicación de modelos tecnócratas a los que probablemente los países y sociedades más dependientes acudirán con mayor rapidez, el problema real es que dichos países se hallan en la encrucijada entre su rezago y su dependencia. No es tarea fácil elegir la apuesta debido a que su propia historia está marcada por ambos factores. Su rezago les lleva a la dependencia y viceversa. Así que entonces, normalmente, esos países optan por la segunda: la continuidad de su dependencia que al final les deja siempre en condición de rezago, pero con la ilusión de pertenecer a un mundo imaginario de progreso y desarrollo.

En las circunstancias anteriores, la condición de El Salvador no ha variado en los últimos cincuenta años; de hecho, contrariamente se ha profundizado con mayor celeridad. Algunos organismos internacionales a través de “programas educativos” continúan dictando la plana educativa del país, esto es, decidiendo y determinando lo que se aprende, cómo se aprende, quién lo aprende, cómo se enseña, quién enseña y particularmente, lo que se enseña. Programas van, programas vienen y su duración se haya sujeta al tiempo de su financiamiento. Como suele suceder en esto, los aspectos teóricos (en el caso que los hubiese), metodólogos, de método, técnicos, prácticos, filosóficos (si es que los hay), administrativos, evaluativos y otros tantos de dichos programas, son determinados por los organismos en cuestión.

Así pues, El Salvador no cuenta con un Sistema Educativo o al menos no se encuentran evidencias que demuestren su existencia. La educación escolarizada ---así como casi en todas las esferas de la vida productiva material o intelectual--, está conformada por un conjunto de subsistemas deónticos, de instrucción práctica y operaria que le aseguran su sobrevivencia, su existencia. Pero dichos subsistemas no se hayan determinados por la organización

de la Totalidad del Sistema, más bien dicha posibilidad de sistema le otorga una condición indeterminada, de objeto no realizado, no concatenado y menos aún, explicado. En esas circunstancias el estado ontológico de la educación se confunde con su estado operativo, en este caso, la educación escolarizada como operaria y no como forma, contenido, método, teoría, filosofía.

Lo expuesto en los párrafos anteriores me permite proponer que ciertamente la educación escolarizada salvadoreña consiste en la territorialización de lo que denomino un conjunto de subsistemas que no se hayan articulados ni concatenados, pero que en esencia, han resuelto históricamente la formación escolarizada en el país. Pese a dichas circunstancias, es importante destacar la labor docente y de las autoridades locales de los centros educativos en cada territorio. Son ellos quienes, a pesar de las enormes limitaciones del estado, han logrado desde las particularidades y singularidades organizar su quehacer didáctico, pedagógico, administrativo, académico, filosófico y metodológico que les ha permitido formar decenas de generaciones.

La historia educativa nacional no parece dar signos de cambio. La ausencia de lo propio y de un proyecto de nación genera en la educación la evidencia real de las carencias educativas en el país. No es extraño entonces, que una nación con políticas educativas circunstanciales, eventuales, efímeras o fugaces, sin orden, proyección y ruta, termine siendo la expresión más acabada de las carencias y limitaciones educativas en sus distintos niveles escolares, aunque desde luego, siempre surgen esporádicas diferencias de orden individual o particular tanto en el nivel institucional (sobre todo privado) y en el plano personal de quienes por voluntad, interés, posibilidad y capacidad propia, alcanzan niveles educativos superiores (normalmente fuera del país). Sin duda, lo anterior ha llevado a que El Salvador en materia de educación superior no figure en el mapa de la educación centroamericana. Por ejemplo, así se evidencia en los últimos datos de calidad educativa en la región en la que se establecen las mejores universidades centroamericanas, según *Latin America University Rankings* (2023):

1. Universidad de Costa Rica.
2. Universidad Nacional de Costa Rica.
3. Tecnológico de Costa Rica -TEC.

4. Universidad Tecnológica de Panamá-UTP.
5. Universidad del Valle de Guatemala-UVG.
6. Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología-ULACIT, Costa Rica.
7. Universidad de Panamá UP.
8. Universidad de San Carlos de Guatemala.
9. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
10. Universidad Latina de Costa Rica.

Pero, además de lo anterior, lo que resulta plenamente inquietante es la calificación que El Salvador recibe en Coeficiente Intelectual (IQ), ubicándolo entre los 5 países con menor porcentaje en el mundo, vinculado directamente con la calidad educativa. Este es el listado de Latinoamérica que ofreció World Population Review (2023):

- Bolivia – lugar 139 en el mundo – IQ 76,53
- El Salvador – lugar 162 en el mundo – IQ 69,63
- Honduras – lugar 185 en el mundo – IQ 62,16
- Nicaragua – lugar 193 en el mundo – IQ 52,69
- Guatemala – lugar 196 en el mundo – IQ 47,72

Pero el problema no aparece únicamente en la esfera de la educación superior, este es el resultado de lo que sucede en todo el “sistema” escolarizado desde los primeros años, de manera que, según la Fundación Innovaciones Educativas Centroamericanas – FIECA– (2008):

Existen brechas importantes. El bajo nivel de prioridad a los niveles de Pre escolar, Tercer ciclo, Media; además, al Superior llegan unos pocos. A medida que aumentan los grados, menos niños, niñas y jóvenes acceden a ellos. El sistema educativo es desigual e inequitativo. Produce diferencias marcadas en el acceso y calidad educativa

entre niños/as urbanos y rurales, de hogares con mayores y menores ingresos, de los estudiantes del sector privado y el público. Los más pobres reciben menos educación y de peor calidad. (p. 72)

Anteriormente he mencionado que, en El Salvador, la educación escolarizada, predominantemente de carácter público, enfrenta sus principales limitaciones derivadas de sus propios antecedentes históricos. Respecto a este tema, a continuación presento cronológicamente algunos datos que se consideran relevantes y que se retomarán textualmente debido a su organización lograda. Según Cruz (2016):

a. Época colonial.

Durante la colonia, surgieron las primeras escuelas administradas por sacerdotes, con un objetivo concreto: instaurar el español en la población indígena y enseñar la doctrina cristiana. La educación indígena estaba ligada al derecho de España de dominar las nuevas tierras, porque debido a esta tarea evangelizadora ostentaban los “justos títulos” a las posesiones americanas (la educación indígena en el siglo XVIII). En 1824, la Constitución Federal de Centroamérica estableció que el servicio educativo era potestad del Poder Legislativo, así nació el sistema educativo nacional.

b. República oligárquica.

Entre 1900 y 1930, período de la República Oligárquica, el acceso a la educación era privilegio de sectores pudientes. La clase campesina trabajadora era formada en habilidades básicas como leer, contar, escribir y en preceptos religiosos, otros conocimientos eran considerados vanos.

c. Primera Reforma Educativa.

En 1939, en el gobierno de Martínez, se llevó a cabo la Primera Reforma Educativa: se introdujo la educación parvularia, se crearon los distritos escolares, la ley del escalafón y se hizo un estudio del “niño salvadoreño”.

d. Segunda Reforma Educativa.

En 1968 se realizó la Segunda Reforma Educativa, la cual ha sido un ejemplo claro de la finalidad de equiparar la formación educativa con el modelo de desarrollo económico para adaptarlo a una nueva era de desarrollo industrial. Así se denominó El proyecto de nación: El Salvador moderno e industrializado. Surgieron los bachilleratos diversificados y la TV educativa. Las dos Reformas Educativas tecnócratas y economistas tuvieron como énfasis aprovechar la educación como motor del desarrollo económico.

e. Caracterización de la educación en El Salvador.

Analfabetismo. Promedio de analfabetismo nacional: 10.9 %, en la zona urbana 7 % y en la zona rural 17.7 %. Escuelas rurales: 3,976; 80 % multigrado.

Analfabetismo por departamento y zona:

Zona central: San Salvador 5.2 %; La Libertad 9.7 %; La Paz 10.0 %; Santa Ana 11.3 % y Cuscatlán 11.7 %.

Zona Occidental: Sonsonate 12.1 %; San Vicente 12.8 %; Ahuachapán 13.6 % y Chalatenango 15.3 %.

Zona Oriental: Cabañas 16.1 %; Usulután 16.2 %; Morazán 20.0 % y La Unión 21.3 %. (pp.98-99)

Con el propósito de ofrecer al lector de manera resumida los principales hechos que comprende la historia educativa salvadoreña, se plantean los datos de Alvear Galindo (2002):

f. Origen de la Educación en El Salvador:

El sistema educativo en El Salvador tiene su origen al constituirse la República. En 1832, con el Primer Reglamento de Enseñanza Primaria se decreta la Instrucción Pública, la que establece la creación de escuelas primarias en cada municipio del país, que serán financiadas por la municipalidad o en caso de que ésta no estuviera en la posibilidad serían los padres de familia quienes aportarían una contribución de “4 reales”. El método lancasteriano de enseñanza mutua es utilizado en los centros de primeras letras el que predomina hasta entrado el siglo XX. La Educación elemental o Primaria de fines del siglo XIX y comienzos del XX se impartía en “Escuelas”, en donde un maestro atendía dos o tres secciones diferentes. Con el propósito de elaborar planes y programas similares en la región centroamericana para fortalecer la escuela primaria, se celebró el Primer Congreso

Centroamericano de Educación, en Guatemala, en diciembre de 1893. Aunque se revaloró la enseñanza de las ciencias, no se eliminó las ciencias del espíritu. “El modelo positivista, completado por algunas materias prácticas como el dibujo, la caligrafía, el trabajo manual, la agricultura y el canto, dominó el Plan de Estudios oficial hasta 1940”.

Hasta la década del 40 no existía el ministerio de Educación. La “instrucción elemental” era administrada por la subsecretaría de Instrucción Pública, dependiente del ministerio de Relaciones Exteriores y Justicia. Esta subsecretaría contaba con la inspección escolar y con la sección técnica. La primera se encargaba de contratar y supervisar al personal, la segunda se dedicaba a la planificación de los niveles de educación, elaboración de los programas y asesoramiento al magisterio.

Con la creación de la universidad en El Salvador, en 1841 se constituye también el sistema educativo en tres niveles: educación primaria, media y superior. Con el Decreto Ejecutivo publicado el 15 de febrero de 1841, bajo el mandato de Don Juan Lindo, se crea la educación media (Colegio La Asunción). Aunque la escuela parvularia da comienzo en 1886, no forma parte del sistema oficial. Bajo el mandato del general Francisco Menéndez se promulga la Constitución de 1886, declarando a la educación libre de credo religioso y responsabilizando al Estado de brindar educación a las clases populares, ya que se considera que la educación primaria cubriría las demandas de estos sectores. En 1860, había tres Escuelas Normales dando inicio de manera formal a los maestros a nivel primario ya que un alto porcentaje de ellos eran empíricos. Los maestros de nivel medio se formaban en la única Escuela Normal o en los contados colegios privados para varones o colegios religiosos para señoritas como el de la Asunción de Santa Ana. Los programas de estudio, todavía en la década de los treinta, eran prácticamente inexistentes, no estaban definidos ni articulados. Dependía más bien del empeño del profesor para impartir sus clases y contenidos. Los maestros eran por lo general bachilleres o doctores graduados. Con la fundación de la Escuela Superior, en 1950, se da cuerpo a la formación profesional en este nivel.

g. Reforma educativa de 1940.

Durante la dictadura del General Martínez, en 1938, se hace la primera Reforma Educativa la que toca solo el nivel de

educación primaria. La comisión encargada de reordenar el sistema es conocida como la generación “generación del 28”. Hay que destacar que esta reforma fue un avance importante en la ya que se aportaron innovaciones en varios aspectos. Se pretendía que los planes y programas de estudio tuvieran continuidad y secuencia dando oportunidad a los maestros de seguirlos didácticamente de acuerdo a la situación particular de la población donde trabajaban. Con relación al currículo los listados de temas se suprimieron para dar cabida a planes de estudios, los que debían de servir de guías didácticas para tratar los temas correspondientes al ciclo escolar. Cada tema tenía, a su vez, un propósito el que debía ser cumplido durante el año escolar. Se introdujeron exámenes de diagnóstico y pruebas psicológicas a los alumnos para determinar las capacidades de aprendizaje. Hay que recordar que hasta esa fecha la preparación profesional del magisterio era menor por lo que la mayoría de los maestros eran empíricos y no tenían una escolástica. Para superar deficiencias didácticas y dar a conocer los nuevos se le llamó la “generación del 28” a la primera y única generación de maestros formados por un grupo de maestros alemanes que llega al país a dirigir la Escuela Normal de Maestros, en 1924. En 1929, un pequeño grupo de maestros egresados de la Escuela Normal son becados para realizar estudios en Chile, en la Facultad de filosofía y ciencias de la educación. A su regreso tres de ellos son elegidos junto con otro becario en Estados Unidos para implementar la Reforma Educativa, en 1940.

Planes y programas de estudios de la educación primaria, se impartió a los maestros un curso de verano. También el Programa de las Escuelas Normales fue modificado en 1940, de acuerdo a los objetivos de la nueva Reforma con la finalidad de superar las deficiencias de las futuras generaciones de maestros. Sin embargo, de acuerdo a Escamilla (uno de los integrantes de dicha comisión), para la elaboración de los planes y programas no se tomó en cuenta la realidad económica y social del país, además de que dichos programas fueron hechos “a base de pura meditación”. Junto a esto, las deficiencias en la formación de los maestros no podían superar en tan corto tiempo ni se podían transmitir los nuevos propósitos que la Reforma pretendía alcanzar. Por otro lado, las asignaturas estaban tan cargadas de horas que los maestros no tenían el tiempo suficiente para preparar sus clases. Aun cuando se muestra el interés por la transformación, el pensamiento estático del

saber y la sociedad estratificada se reflejan en el Art. 3 de la extensión de la Educación e Instrucción Primaria, donde se expone que los alumnos deben alcanzar un “pensamiento exacto” como imperativo para conquistar la independencia intelectual y lograr una visión completa del universo, como unidad en que se emplean los altos fines del progreso, para que cada individuo escoja el lugar que le corresponde en el consorcio humano.

h. Reforma de la Educación Media.

Existían dos centros Normales, uno de varones y otro para mujeres: “Escuela Normal España. En 1942, se convoca a la Convención de ministros de Educación Centroamericana en San José de Costa Rica con el fin de edificar un sistema educativo centroamericano. El presidente guatemalteco, Doctor Juan José Arévalo, postulaba un plan progresivo de unificación de América Central. Junto con el General Castaneda, en El Salvador, acordaron incluir este ensayo en el campo de la educación.

En 1945, los ministros de Educación de la región realizaron la Convención de Santa Ana, donde acordaron modificar los planes y programas en los todos los niveles. Definieron los fines, objetivos y propósitos comunes. Dentro de los acuerdos se estableció que todos los niños de 7 a 14 años debían recibir educación primaria, sería de 7 años y tendría carácter obligatorio. Se acordó también los conocimientos mínimos que todo alumno debía alcanzar. Con respecto a la distribución de materias de acuerdo al grado, carga de horas escolares y calendario escolar cada país reorganizara y planificaría sus programas de acuerdo a las necesidades propias.

Como resultado de esta convención, Guatemala adoptó los programas de primaria salvadoreños. “El Salvador adopta el Programa de Geografía e Historia guatemalteco, en vista de que erradica todo lo relativo a dificultades, guerra y luchas de Estado y Estado”. Se introdujo el “Plan Básico”, el que debía ser un fundamento cultural común y su duración sería de tres años. Y una vez concluido los alumnos podrían continuar por dos años el bachillerato. Durante el gobierno del Consejo Revolucionario (1948-1950) se hicieron mejoras referentes al seguro social y al código de trabajo. El doctor Reynaldo Galindo Pohl, integrante del Consejo Revolucionario

asumió el ministerio de Cultura y mejoró el ámbito educativo. Entre estos cambios destacan la construcción de edificios escolares, la creación de escuelas experimentales con nuevas metodologías. Se crea la Escuela de Trabajo Social, se crea la Escuela Normal Superior y se refuerzan las Escuelas Normales de Izalco y Suchitoto. Para atender a la población rural se crearon las escuelas “pluricales” donde se pretendía abarcar la primaria completa con uno o dos maestros. Con relación a los Programas de Alfabetización de Adultos, se intentaba darle un carácter sistemático y brindar a los adultos los conocimientos de la educación fundamental. Se introduce un curso permanente de perfeccionamiento a distancia para los maestros de la clase “C” (“empíricos”) y se publica el “Correo Escolar Rural” como vía de establecer comunicación con los maestros, informarles sobre problemas técnicos y administrativos y brindarles sugerencias.

i. Reforma Educativa de 1968.

La segunda Reforma Educativa fue la de 1968. La educación se somete a una nueva reestructuración. Con el objetivo de ampliar el mercado interno a partir del desarrollo industrial, se le dio prioridad a la calificación de mano de obra de nivel técnico medio para integrarla a corto plazo al mercado de trabajo. Los sectores estratégicos fueron la educación, la agricultura y la industria.

Hubo una modificación. La educación básica obligatoria aumentó de seis a nueve años, se crearon los bachilleratos diversificados y se impusieron tácticas para reducir el analfabetismo en los mayores de 14 años. La nueva estructura apuntaba a contribuir a transformar la realidad y satisfacer las demandas del “desarrollo económico por medio de la modernización del aparato productivo, lo que traería el desarrollo social y, por lo tanto, el desarrollo sociopolítico”. No obstante, no se prestó atención a la tensa situación que se vivía en el territorio salvadoreño expresada en el aumento de la violencia institucionalizada, en la falta de espacios democráticos, la fricción entre los gobiernos salvadoreño y hondureño (guerra del fútbol) y la desigualdad del crecimiento de económico de los países centroamericanos. Esta Reforma se hizo cuando el intento de integración del mercado común centroamericano había fracasado. La estructura productiva, “lejos de absorber

los cuadros técnicos ya comenzaba a desplazar mano de obra agudizando el desempleo”. (pp. 79-85)

Vemos pues que, en materia educativa, El Salvador cuenta con pocos años de historia. En cierto modo esta condición es positiva y en otras formas negativa. Lo positivo supone la oportunidad de construir lo propio desde lo propio. Modelos, diseños y políticas educativas que pudiesen resultar pertinentes para responder a las condiciones de la realidad nacional. Negativa porque implica la posibilidad de la inmadurez institucional, la inestabilidad identitaria de las mismas y, en consecuencia, la asimilación fácil y rápida de cualquier ocurrencia educativa externa a lo nacional. En la práctica, ha pesado más lo negativo que positivo, agravado esto último por el hecho que, aun teniendo la oportunidad de hacer lo propio, la ausencia de un proyecto de nación enfocado desde la educación parece todavía ser una ilusión.

Pero como toda ilusión, también hay posibilidad de convertir en realidad algunas de sus figuras y llevarlas a la práctica. Tal es el caso de las múltiples y disímiles formas de enseñanza y aprendizaje generados en el país a partir del compromiso, esfuerzo y organización escolar en cada pequeño territorio nacional. Este compromiso, esfuerzo y organización realizado por miles de docentes y autoridades escolares en cada territorio, ha permitido que la educación escolarizada sobreviva en el país. Han sido docentes, autoridades de cada escuela, padres de familia y comunidad quienes no han permitido que la enseñanza escolarizada desaparezca. Pero esta especie de reconocimiento a su labor no se reduce a una expresión. En esa ardua labor incansable y sostenida de enseñar y de preocuparse por el aprendizaje de los estudiantes, los docentes han creado, diseñado y ejecutado prácticas curriculares que, si bien presentan algunas dificultades, los resultados se hallan en la misma sociedad. Cada profesionista, técnico o con una especialidad en cualquier campo de conocimiento, es producto de ese esfuerzo docente. Así que entonces, el currículo (comprendido desde todas sus formas) ejecutado por cada docente, no tiene menos que traducirse en eficiencia y eficacia.

Esto último es una de las premisas a las que acudo para la formulación de la propuesta de currículo holístico, el cual adquiere su universalidad en la particularidad de su estructura, en el sentido que, según lo manifiesta Díaz Barriga (2001):

En la actualidad el desarrollo del campo curricular se encuentra entrecruzado por actividades realizadas en algunas de estas tres tipologías (lo teórico, lo referencial con datos empíricos y las reflexiones sistematizadas). Ello genera, en sí mismo, una primera dificultad para establecer una clara delimitación de objeto en el campo curricular. (p. 165)

Pero no basta con la universalidad de su particularidad, es imperativo construir la universalidad de su singularidad. La singularidad permite el encuentro de las diferencias, de lo que hace único a cada sujeto y, fundamentalmente, del mundo epistémico que cada sujeto construye durante toda su vida.

Si esta concesión del lugar que corresponde a cada uno (universalidad, particularidad y singularidad) se incluye en el currículo como elemento holístico, la composición ontica y ontológica del currículo holístico le provee la posibilidad de responder con mayor libertad epistémica a su propia naturaleza de cambio, es decir, a dejar de ser sujeto mecánico-normativo de la formación de pensamiento.

En educación, muchos cambios se han propuesto en los últimos cincuenta años para intentar darle vida, renovarla e incluso, convertirla en factor de cambio. Hemos transitado del plan de estudios por asignaturas, a uno por objetivos de aprendizaje o conductuales. Cuando este modelo fue ampliamente cuestionado se avanzó hacia uno que buscó fundamentarse en el constructivismo, en el uso de tecnologías digitales, para posteriormente plantear la estructura curricular flexible y a fin/comienzo del siglo plantear un proyecto organizado por competencias, pero en todos estos cambios la estructura por asignaturas pervive.

Continuamos entonces depositando toda la confianza del conocimiento que se produce por el desarrollo de asignaturas, lo que indica con marcada y clara definición que se trata, en síntesis, de la construcción del programa de asignatura como instrumento fundamental de trabajo técnico, metodológico, práctico y gnoseológico, esto, independientemente del campo de conocimiento que se construye, independientemente de la escuela de pensamiento que se utiliza; la finalidad última consiste en facilitar al programa de asignatura de los elementos y componentes necesarios para la generación de conocimiento. Empero de las particularidades y singularidades que el programa

de asignatura pueda adoptar, cierto es que, siendo el único instrumento de vínculo entre el saber y el hacer escolarizado, la construcción epistémica de los programas no han variado en los últimos años y, aunque nos enfrentamos a una nueva etapa de la información útil para el conocimiento (tecnología educativa), las preguntas necesarias para resolver la formulación de los planes o programas de estudio se fincan en “¿Cómo se puede fundamentar la propuesta? ¿Cuáles son las principales necesidades y demandas sociales, educativas y del entorno? ¿Qué respuesta se puede ofrecer a través del currículo? ¿Cómo seleccionar, organizar y generar procesos de aprendizaje en relación a los contenidos? ¿Cuáles son los contenidos relevantes y en qué concepción de aprendizaje deben ser trabajados? ¿Cómo reconocer la diversidad cultural y su necesaria expresión en el plan de estudios? ¿Cómo realizar una evaluación que trascienda la dimensión de un juicio para ejercer la de retroalimentación? (Díaz Barriga, 2001, p. 163).

Desde luego que el número de interrogantes varía y aumenta de acuerdo a las disímiles realidades en las que se realiza cualquier plan o programa de estudios. El asunto del currículo es un asunto político y en ello, el modelo económico que el asunto político decida. Por esta razón, y con el cuidado de no caer en reduccionismos o determinismos económicos, en sociedades en las cuales la articulación entre el modelo económico y político sea aún incipiente o confuso, la política educativa presentará desequilibrios y serias limitaciones teóricas, epistémicas, didácticas, conceptuales, metodológicas y prácticas. En cambio, en sociedades en las cuales se unifica el modelo económico con el político y la ruta parece estar clara (independientemente de su carácter ideológico, social o cultural), la política educativa se articulará con mayor precisión, función y perspectiva debido a que el proyecto de nación generará la unicidad sistémica pertinente.

En esta lógica, es necesario, a la vista de la construcción del currículo, establecer modelos de interacción entre los intereses del estado y los intereses de los individuos, intereses que superan el orden de los conocimientos que se adquieren en cualquier campo de las ciencias; ese tipo de conocimiento tiene su vigencia en la aplicación, creación o reproducción del mismo. No constituye pues, el currículo escolar, la totalidad de la vida, ésta es más grande que sus propias formas, en tanto su contenido se modifica de acuerdo a nuevos intereses, nuevas concepciones del mundo y, por tanto, nuevas prácticas y formas de construir esas concepciones.

Sin embargo, previamente he indicado que el conocimiento no se limita únicamente al ámbito escolar, ya que este representa solo un tipo de conocimiento. Suponer su supremacía sobre la totalidad de la vida implicaría excluir a aquellos que no tienen acceso a la esfera de la educación escolarizada profundizando así la exclusión, desigualdad, racismo, clasismo y discriminación. Esto es especialmente relevante en un mundo en el cual más de 850 millones de niños y jóvenes en edad escolar, aproximadamente la mitad de la población estudiantil mundial, no asisten a la escuela (UNESCO, 2020). Por lo tanto, si la escuela fuera la única fuente de conocimiento, proporcionalmente, todos los países dependientes no tendrían acceso a ninguna forma de supervivencia. Esto se debe a que la enseñanza escolar sería exclusiva de los países autodenominados de “primer mundo”, siguiendo un modelo similar al de la escolástica.

Contrariamente a esta visión eurocéntrica y pseudoeducativa del conocimiento, la razón curricular se haya en cada realidad, en cada individuo desde sus primeros años de vida y aunque esta noción pudiese parecer una abstracción en tanto el sistema escolar no interviene en esos primeros años, indirectamente a través de los padres (familia extensa, familia nuclear, comunidad, instituciones y entorno), los individuos inician proceso de asimilación de lo inmediato, de lo que los hace y en el que se construyen a sí mismos. No puede escapar, entonces, la idea que el currículo es un estilo, un modo de vida que alcanza su realización mediante el proceso de incorporación del individuo en el todo social. Entonces, esto significa que ¿el currículo es una abstracción?, de ninguna manera. Como se acota en el epígrafe de este escrito (Ticas, 2018):

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

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

ocurra. En ellas, la educación no se construye de lo propio. Se adoptan, adquieren y operativizan modelos educativos externos fugaces que terminan con la misma prontitud con la que fueron generados, de tal suerte que, cuando apenas se inicia su proceso de asimilación por sus administradores u operarios, el modelo ya ha terminado y debe iniciarse otro. En esas circunstancias, aun y con toda su dolosa filosofía experimental, dichos modelos no llegan a fundamentarse en la vida educativa de la sociedad debido a que normalmente surgen de forma imbrica y disociada de la realidad.

A CERCA DE LOS DATOS

El lector encontrará dos tipos de datos. Los primeros están orientados a identificar, exponer y presentar disímiles elementos que configuran el concepto de currículo holístico, es decir, de todo lo que lo conforma, que lo hace, que le da vida no únicamente en su sentido académico (contenidos, asignaturas, entre otros) sino también en su sentido humano (acercamiento etnográfico general). Los últimos datos (didáctica, pedagogía, tecnología y evaluación) se presentan de manera fáctica, es decir, tal como fueron respondidos. Esto permite que el lector pueda elaborar —si así lo desea— sus propias interpretaciones, en tanto, las interpretaciones que propongo las desarrollo como conclusión en los siguientes apartados.

A lo largo de este trabajo he señalado que el concepto de currículo no se haya reducido y no debe confundirse con plan de estudios o programas de asignatura. El currículo constituye el proyecto de vida, la identidad misma de cada individuo que articula su mundo académico con sus propias esperanzas particulares. La noción de método y currículo desde el territorio que propongo, encuentra en la realidad la evidencia de su realización. Ciertamente el método y currículo requiere de una construcción constante, permanente. Las realidades sociales, históricas, políticas, culturales, económicas, entre otras, se modifican en el tiempo y con el tiempo. Esto significa que la manera de construir dichos conceptos nos exige rupturas epistémicas que en algunos casos pueden aparecer súbitamente o en caso contrario, de manera paulatina. Pero indistintamente en la forma en la que se construya, debe imperar en ello su forma holística de totalidad y en su sentido opuesto, su forma de particularidad y singularidad. Ambas se

hayan plenamente articuladas, concatenadas y resueltas por sus condiciones ontológicas y epistémicas.

Precisamente los datos que el lector tiene a la vista en este trabajo nos ofrecen diversos elementos de información que permiten confirmar que los conceptos de método y currículo requieren de construcciones propias, pertinentes y, sobre todo, identitarias de cada población y territorio que se transforma constantemente. Desde luego que esto último no significa que el currículo y método debe cambiar a cada instante, eso significaría asumir su volatilidad e inconsistencia; por el contrario, tanto el método como el currículo deben, en primer lugar, mostrar su consistencia, su fundamento, su estado ontológico a través de su propia esencia, la esencia de su ser. Habremos de tener siempre presente que, si bien método y currículo no deben convertirse en una expresión de volatilidad, sus transformaciones, cambios o adecuaciones deben ser una constante en el tiempo y territorio en relación directa con su población.

El tiempo implica que nos enfrentamos a procesos cronológicos. Con los años, las sociedades se transforman y en ello sus modos y formas de vida. Figuran nuevas tecnologías, mecanismos y procesos que reconfiguran a las sociedades. Lo mismo sucede en el caso del territorio. El espacio físico es una especie de aparente realidad, es lo que se muestra, lo que está a la vista de todos pero que no necesariamente lo fundamenta, lo define identitariamente. Dicho de otra manera, el territorio se configura por el paisaje aparente, como una fotografía que no revela lo que contiene en su interior, en su esencia. En esas circunstancias de lo que se construye en el tiempo y el territorio, surge la población como la esencia misma de la totalidad, la particularidad y singularidad. Esa población que cambia, se transforma y en consecuencia modifica sus formas y modos de vida, constituye la esencia del Ser tanto en su estado físico-biológico como en su pensamiento. En este sentido, siendo la población un estado de la totalidad, es esa misma totalidad la que determina en su sentido categorial el tipo de sociedad que se construye. Así pues, el método y currículo debe entenderse como la expresión ontológica de la sociedad en la que se emplea. *No es la universalidad lo que determina la particularidad sino a la inversa*, por tanto, las particularidades poblacionales le otorgan a la sociedad en su totalidad la multiculturalidad, multiétnicidad e interculturalidad que le proporciona pertenencia a los individuos.

En Ticas (2017), propongo que lo generacional es un asunto de sociedad no de edad y en ese sentido, método y currículo en función de la multi-interculturalidad debe comprenderse desde las particularidades territoriales:

Propongo entonces, que en educación como en todas las esferas de la vida, la construcción de lo intergeneracional habrá de substituir el concepto de lo generacional dado que, en realidad, en el desarrollo de las sociedades, hemos asistido a la interpretación hermenéutica de los más disímiles y múltiples encuentros entre distintas generaciones a partir de su condición etaria, cuantitativa y subjetiva. Eso ha limitado el estudio exhaustivo de las particularidades y singularidades en el contexto de la universalidad. En términos generales, los trabajos realizados sobre lo generacional se han ocupado de la construcción de tipologías imbricas sobre características, expresiones del sentido común e intereses desde una concepción análoga-dependiente de las condiciones del progreso tecnológico. Esto ha generado tipologías y clasificaciones absolutas, universales, dejando fuera los elementos identitarios, históricos, territoriales y emergentes que se construyen más allá de las caracterizaciones.

[...]En oposición a las “caracterizaciones” habremos de argumentar que han sido las condiciones históricas, las configuraciones humanas que en lo social, político, educativo, cultural, ideológico, económico y territorial, las que en realidad han ejercido su propia dinámica sobre las poblaciones, independientemente de las edades que estas representen debido a que, sin importar la edad, las poblaciones confluyen, convergen, se articulan, conviven, coexisten o se vinculan sincrónicamente en una misma sociedad con diversos elementos tecnológicos, técnicos, empíricos, lingüísticos, culturales o cosmovisivos, que facilitan la producción de su mundo material o intelectual. Así que, entonces, no es lo etario la determinante de lo generacional o intergeneracional. La edad, por cuanto condición temporal de la vida, significa en el contexto de lo generacional, la periodicidad de la función, es decir, del tiempo asignado por la sociedad para la producción de lo material e intelectual. Empero, la edad, constituye uno

de los elementos importantes para el encuentro con lo intergeneracional en donde se articulan disímiles edades que no representan en sí mismas una etapa cronológica, sino, en particular, una condición histórica, política, ideológica, cultural y territorial de la sociedad.

[...]En realidad, en su sentido más holístico, el concepto de generación consiste en descubrir, conocer, analizar, interpretar lo que se halla oculto en las expresiones comunes de las relaciones humanas entre los individuos, esto es, su concepto de mundo, su proyecto de vida propio, adoptado o asimilado. Independientemente si se trata de un proceso de aculturación, asimilación o endoculturación. El mundo del progreso tecnológico no implica de manera alguna –como lo promueve el positivismo evolucionista– el desarrollo mecánico y automático de las sociedades. Una sociedad puede poseer los más altos niveles de progreso industrial-tecnológico y no por ello convertirse automáticamente en una sociedad desarrollada, culta. El desarrollo de los pueblos se alcanza mediante la exposición simétrica entre el progreso y el desarrollo. Ambos son interdependientes, pero no siempre sincrónicos. El desarrollo de las relaciones humanas, lenguaje, conocimiento, pensamiento, conductas y comportamientos, no siempre va de la mano con la tecnología; por el contrario, cuando se trata de sociedades sin proyecto de nación propio o fácilmente permeable por otras sociedades tecnológizadas, su desarrollo humano se torna más difícil en tanto sus relaciones sociales se vuelven más mecánicas y menos solidarias. A propósito de este asunto, Durkheim (1985) decía que:

La solidaridad mecánica caracteriza a las sociedades “primitivas” y tiene sus raíces en la semejanza de los miembros de la sociedad. Cuando la solidaridad es mecánica, existe gran fuerza de la conciencia colectiva, que es la suma de creencias y sentimientos comunes a los individuos (o al menos a la mayoría) y cubre en gran medida sus voluntades. La conciencia colectiva trae consigo una forma particular de estructura social, mediante la homogeneidad que supone. Esto puede ocurrir de dos maneras:

- a. Con la ausencia total de centralización: cuando no existe una autoridad en el grupo social, no

existe organización interna. Los individuos se mantienen juntos sólo por el efecto de sus semejanzas, es decir su “adhesión unánime”.

- b. Con el sometimiento a la centralización: se basa en relaciones unilaterales y no recíprocas. Por lo tanto, al margen de la existencia de división del trabajo, la solidaridad es mecánica. Es el caso de la manutención del poder absoluto por parte de un único gobernante, el cual encarna lo colectivo. Podemos notar que puede existir una cierta división del trabajo en las sociedades con solidaridad mecánica (hay una distribución de tareas según sexo, edad, etc.). Sin embargo, ella no ha alcanzado la etapa de la especialización. Conforme se desarrolla la división del trabajo las relaciones de solidaridad varían hasta conformar una solidaridad orgánica, basada en la heterogeneidad de los individuos. Este tipo de solidaridad no estará basado en la semejanza sino en la interdependencia. Los individuos se agrupan en virtud de la naturaleza particular de su actividad. Los lazos morales tendrán sentido en la diferencia de los roles que juega cada individuo.

Método, currículo, multiculturalidad e interculturalidad comprenden la síntesis de disímiles articulaciones, concatenaciones de orden epistémico y práctico. Se construye a través de procesos de interrelación como una espiral ascendente en la que cada uno de los conceptos se reafirman y reconstruyen desde el salón de clases, la familia, el entorno, la comunidad y viceversa. En tales condiciones la práctica docente adquiere condición esencial en el sentido que, como se plantea en Ticas (2017):

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 no se fundamenta, de manera alguna, en el reduccionismo de instruir, de informar; estos 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 humanos, sin olvidar que la práctica docente debe transformarse en práctica pedagógica y esta última en práctica educativa, holística, epistémica, pero concatenada con la particularidad y singularidad.

De igual forma, en Ticas (2016) acoto:

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 opinión, 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. (p. 82)

Vemos entonces que la práctica docente está ineludiblemente, entre otras cosas, articulada a la relación sujeto-sujeto (docente-estudiante) en medio de una totalidad contextual, histórica, social, cultural. La práctica docente se convierte en una expresión de la sociedad. En cada salón de clases se revelan las formas de relación social entre los individuos, la familia, las instituciones y el todo social. Relaciones de poder, intercambio, valores, principios, símbolos, lenguaje, económicas, entre otros, constituyen en sí, los elementos de configuración del concepto de salón de clases. Así pues, los sujetos (docente-estudiante) representan la configuración del mundo externo, del que se hace y construye independientemente de su voluntad o con la propia participación de ellos.

El docente reproduce en el salón de clases su propia formación tanto en lo académico como histórico (familia, comunidad, cultura, educación, ideología, axiologías, identidades, etc.). Por ello, no debe desprenderse la visión holística que cada estudiante y docente encierra en sí mismo, antes, durante y posteriormente a su periodo de formación escolar. Sin duda (salvo algunas excepciones), la didáctica, metodología, técnicas, procesos, prácticas, métodos y

pedagogía que el docente utiliza en su salón de clases, no es más que la reproducción de lo que él como individuo, experimentó durante su periodo de formación académica.

Este es un principio básico que nos sirve para interponer la idea que la tecnología supedita la educación y, por tanto, el concepto de generación. Su propia naturaleza social obliga al constante movimiento, al cambio. Así que entonces, la tecnología que hoy invade el mundo de la educación a través de la informática y telemática, no es más que un instrumento de uso, pero no puede convertirse en instrumento de cambio; si eso pasa, el sentido humano de la educación pierde su estado filosófico.

El concepto de generación es el concepto de vida, de mundo que la sociedad tiene sobre sí misma. Si las sociedades se transformasen al ritmo de los cambios tecnológicos, habríamos de pensar en sociedades ahistóricas, incompletas, enajenadas de sus propias identidades y, por tanto, sin proyecto de vida, sin proyecto de nación. No obstante, las sociedades actuales (predominantemente las empobrecidas) no parecen dar muestras de semejantes incongruencias. El hecho que la tecnología telefónica, informática o telemática llegue a una sociedad no significa que la sociedad se encuentre *ipso facto* en el mundo tecnologizado y menos aún, que las múltiples generaciones que la conforman, hayan asimilado dicha cultura tecnológica. Eso pondría en grave entredicho, las identidades históricas de las sociedades.

El uso de aparatos tecnológicos no tiene edades. Un aparato es un objeto, un instrumento de uso que facilita una función o, al menos, la realización de esa función. Así que lo que cuenta para la definición del concepto generacional no es la tecnología, sino, las relaciones, el lenguaje, la organización, la ideología, la axiología y las identidades que se construyen en esa sociedad, que no dependen del recurso tecnológico, sino de la historia misma de la sociedad, la familia y la comunidad. Es pues, la cultura y el sujeto histórico-social, histórico-cultural lo que otorga el carácter conceptual a la generación. Por ejemplo, un grupo familiar puede poseer la mejor y más alta tecnología, pero, el uso de esa tecnología dependerá de las formas identitarias de ese grupo familiar, de sus relaciones intrafamiliares representadas en su lenguaje, tradiciones, valores, formas de ver y construir el mundo, su futuro. Si, por el contrario, el grupo familiar se haya muy poco articulado y sus interrelaciones no están determinadas por esos elementos, entonces es posible que la tecnología en lugar de favorecer su intravínculo, provoque

la ruptura del grupo y de ese grupo con el resto del todo social. Si por causa de la tecnología informática, de comunicaciones, telemática y otras tantas, el individuo se desvincula de su grupo familiar y social, entonces, la calidad de las relaciones sujeto-sujeto se pierde y la identidad del concepto generacional no es más que un imaginario. Llámese sujeto-sujeto tanto aplicado a las relaciones intrafamiliares como intersociales.

Entre tanto de las relaciones que se configuran en el todo social, el asunto de la educación escolar no escapa a ello, por el contrario, se convierte en instrumento que de acuerdo a la orientación que se le confiera, ofrecerá distintos resultados. Si la educación escolar es pensada a corto plazo y a la inmediatez, la tecnología obtendrá el lugar primario, dejando –quizás– de lado los elementos identitarios de los individuos y la sociedad. En cambio, si la educación escolar es pensada desde la visión holística, configurada históricamente de acuerdo a las identidades, particularidades y singularidades, entonces la tecnología cumplirá su función instrumental en favor del fortalecimiento de lo propio.

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.

ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO GENERAL (EN GRAFICAS)

Figura 6

Datos de identificación geoeducativos. Departamento

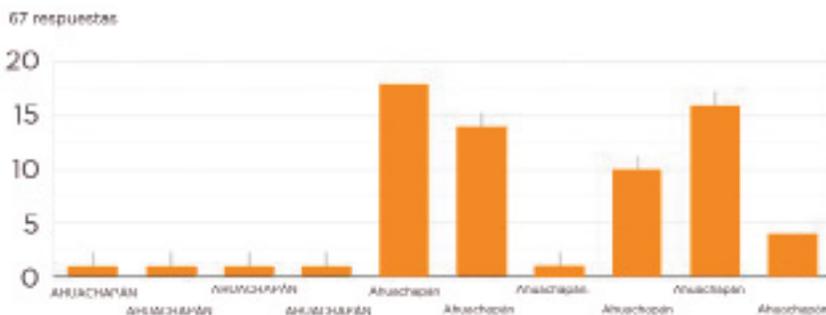


Figura 7
Datos de identificación geoeseducativos. Municipio

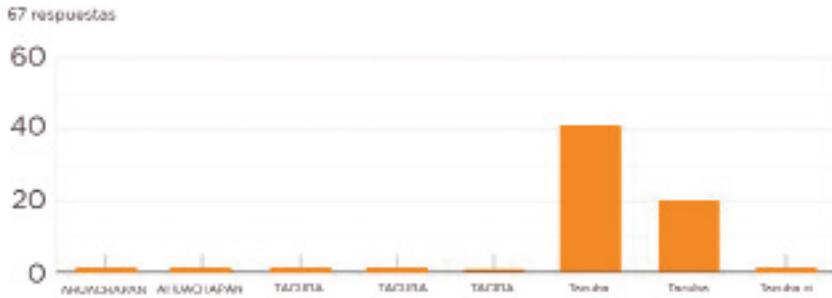


Figura 8
Cantidad de docentes en centro educativo

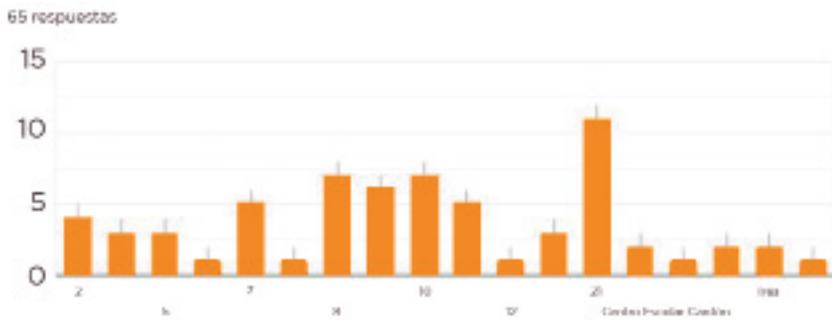


Figura 9
Sector de centro educativo

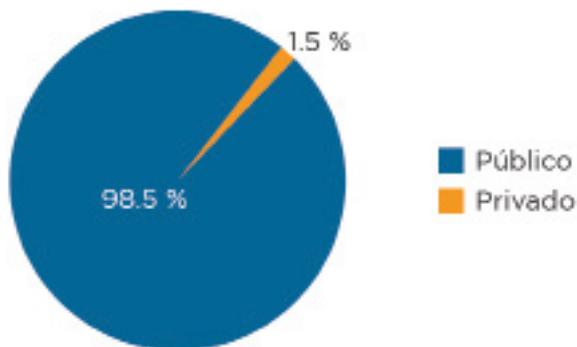


Figura 10
Elementos etnográficos. Ubicación del centro educativo

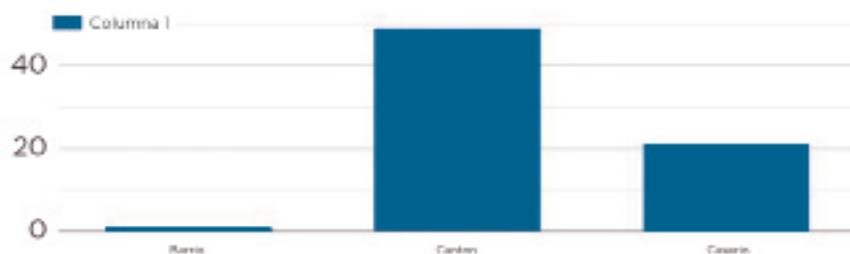


Figura 11
Elementos etnográficos ¿Existen parques alrededor del centro educativo?

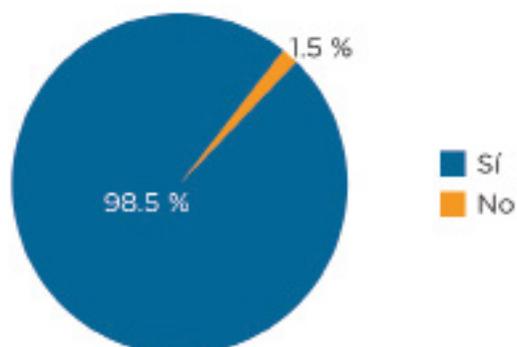


Figura 12
Elementos etnográficos. Clima en el centro educativo

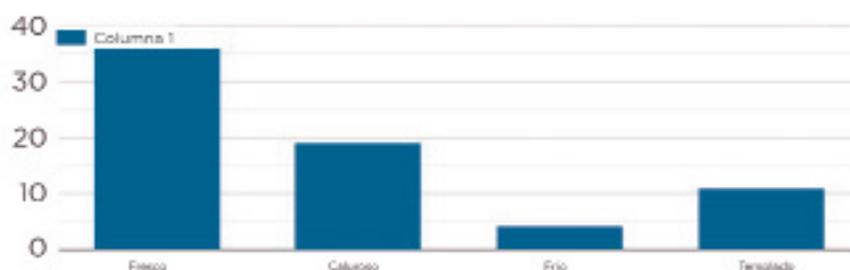


Figura 13
Elementos etnográficos. Ubicación topográfica del centro educativo

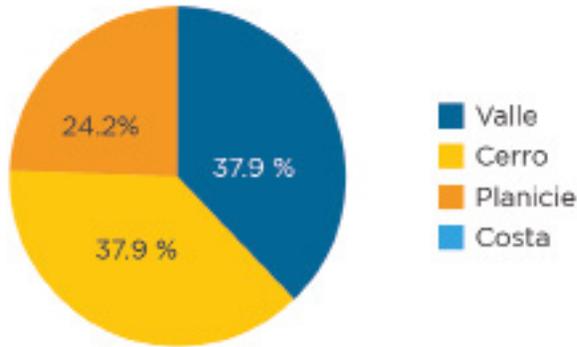


Figura 14
Elementos etnográficos. Tipo de fauna que rodea el centro educativo

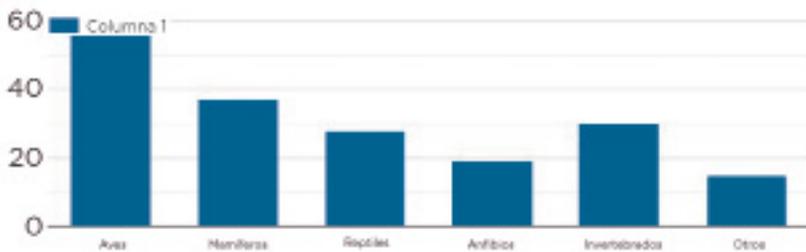


Figura 15
Elementos etnográficos. Tipo de flora que rodea el centro educativo

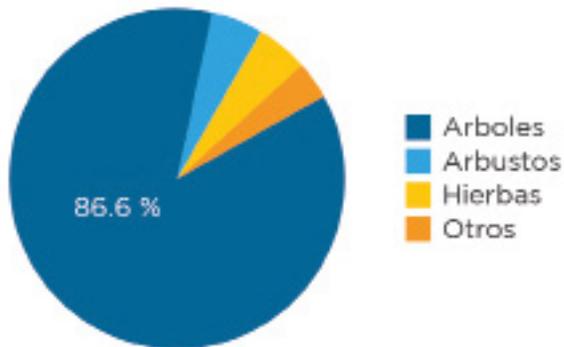


Figura 16
 Entidades de salud cercanas al centro educativo

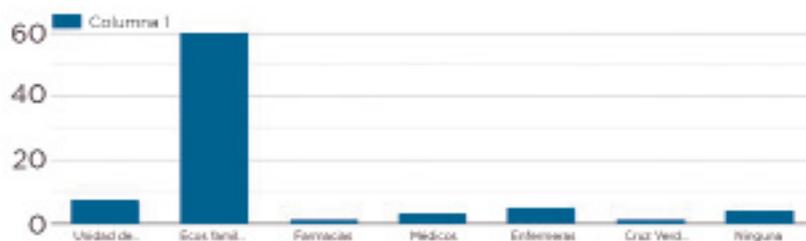


Figura 17
 Costumbres familiares identificadas en la comunidad educativa referidas a la salud

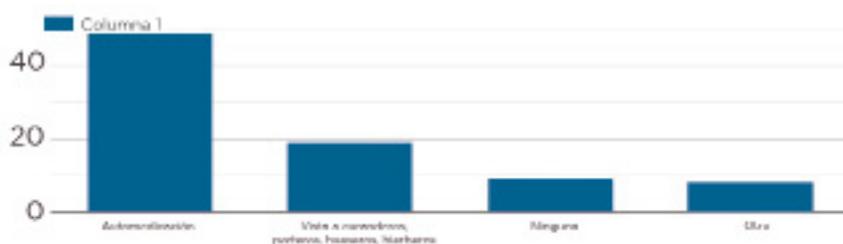


Figura 18
 Actividades económicas cercanas al centro educativo

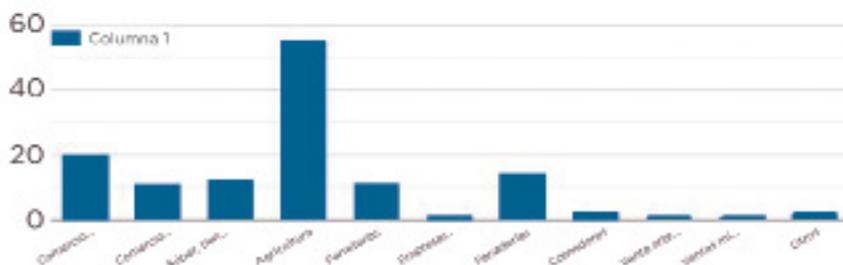


Figura 19

Actividades económicas de la localidad en la que se encuentra el centro educativo

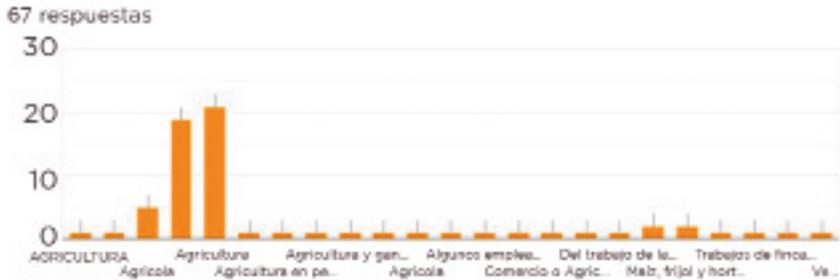


Figura 20

Espacios culturales de la localidad en la que se encuentra el centro educativo

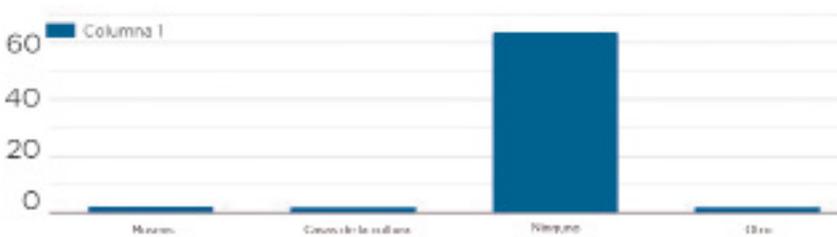


Figura 21

Principales costumbres que se celebran en el entorno del centro educativo

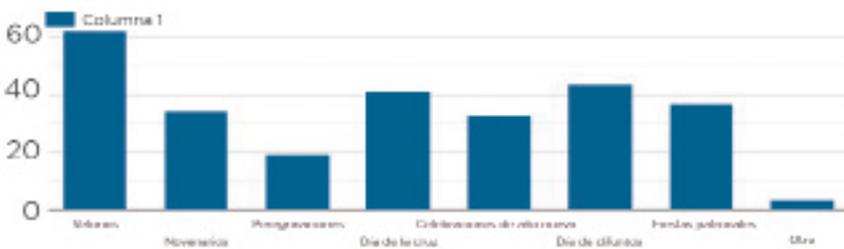


Figura 22

Principales tradiciones que se celebran en el entorno del centro educativo

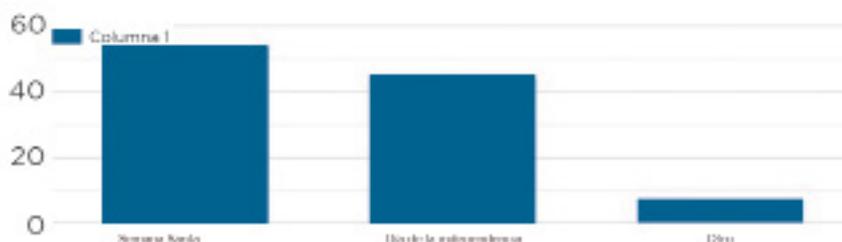


Figura 23

Principales vías de acceso al centro educativo

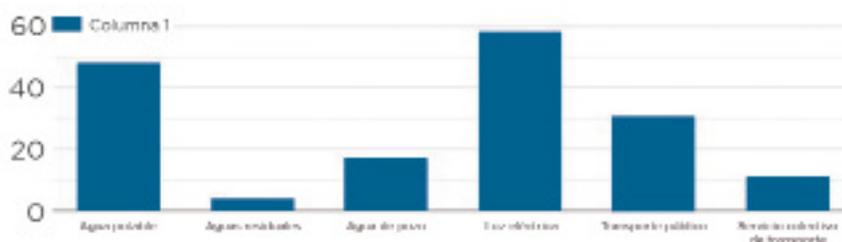


Figura 24

¿Existe una terminal de autobuses cerca del centro educativo?

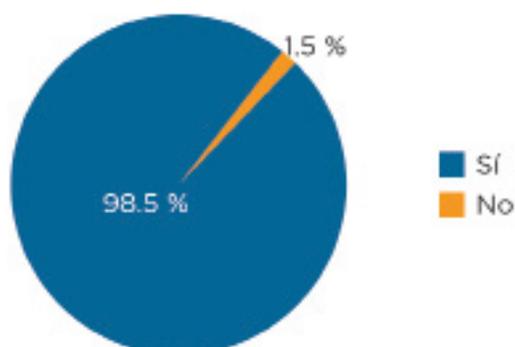


Figura 25

¿Existen lugares de esparcimiento al aire libre cercanos al centro educativo?

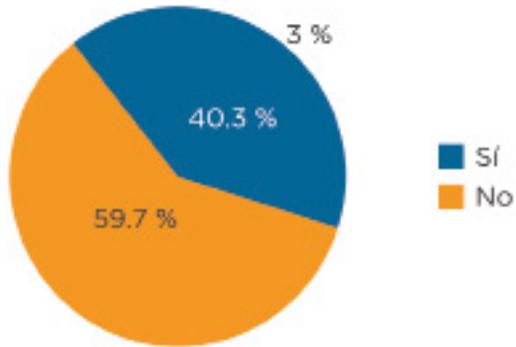


Figura 26

Ubicación de la mayoría de viviendas cercanas al centro educativo

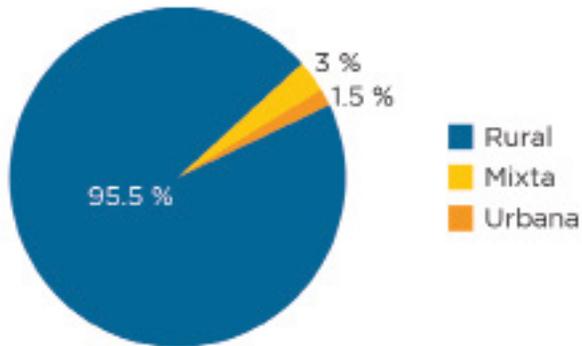


Figura 27

Principal material de construcción de las viviendas cercanas al centro educativo

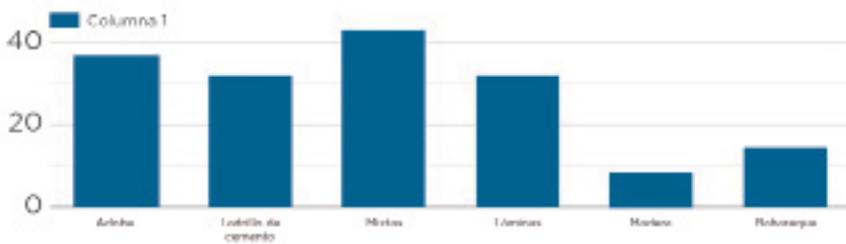


Figura 28

Principal material de construcción del piso de las viviendas cercanas al centro educativo

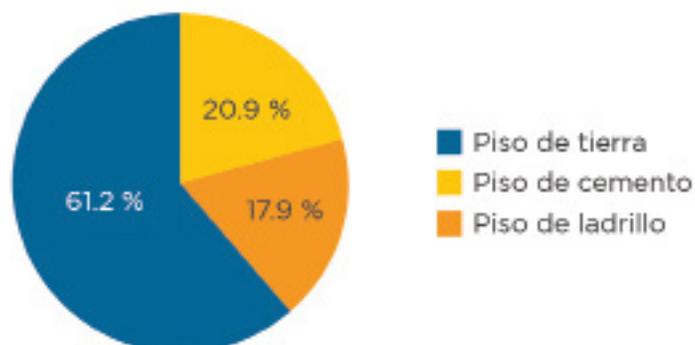


Figura 29

Cantidad de niveles o plantas de las viviendas cercanas al centro educativo

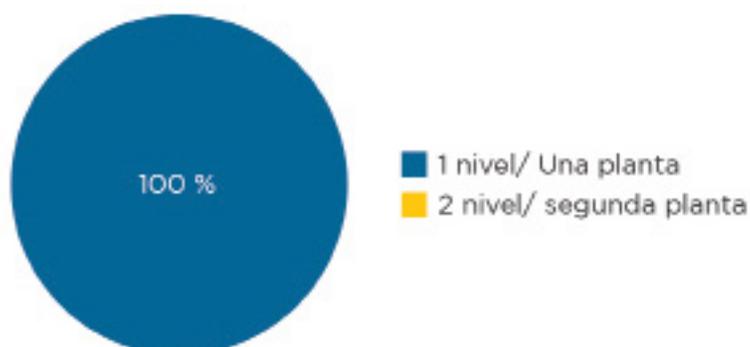


Figura 30

Condición legal contractual de las viviendas cercanas al centro educativo

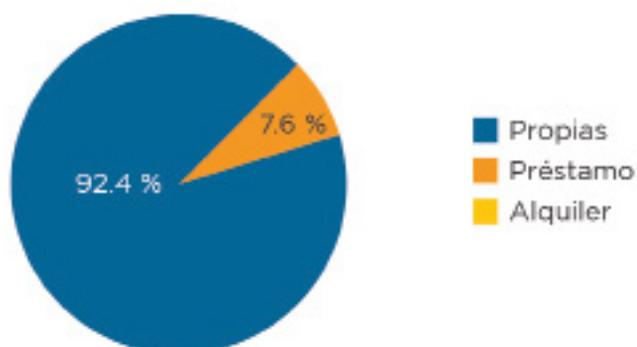


Figura 31
Servicios tecnológicos con los que cuenta el centro educativo

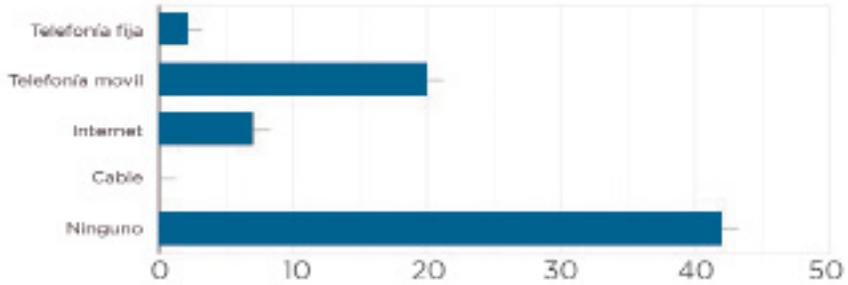


Figura 32
Recursos hídricos cercanos al centro educativo

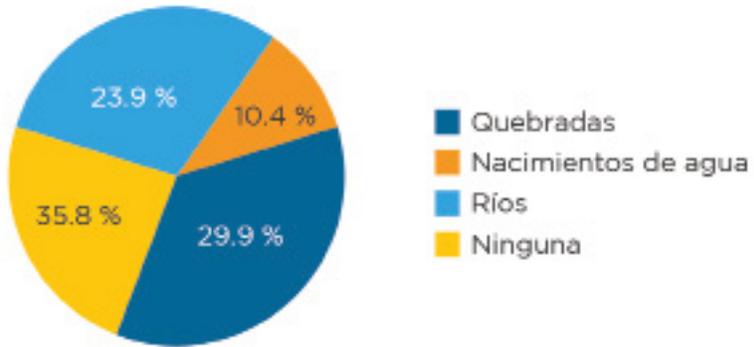


Figura 33
Recursos naturales cercanos al centro educativo

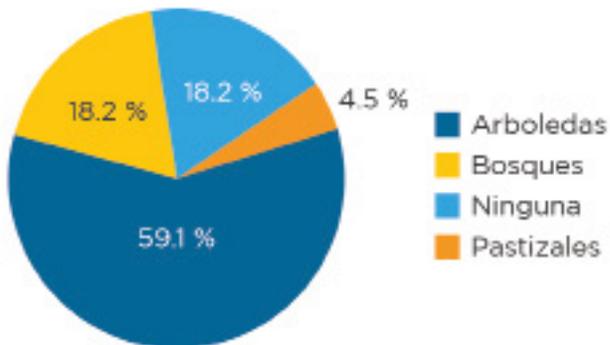


Figura 34

Identities poblacionales cercanas al centro educativo

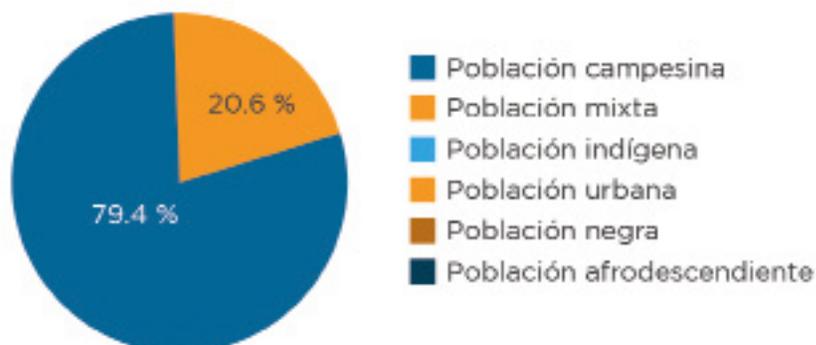


Figura 35

Identities poblacionales atendidas al centro educativo

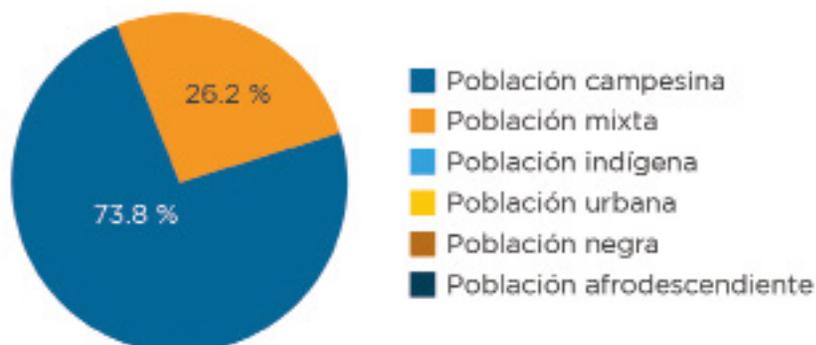
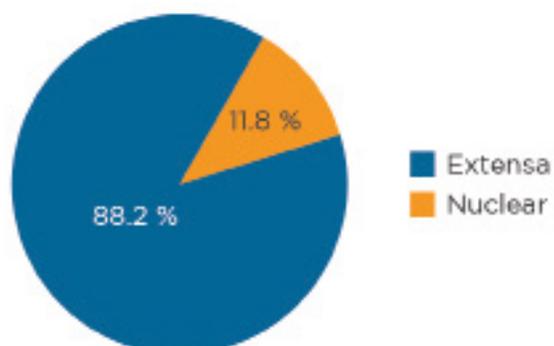


Figura 36

Tipo de familias de la comunidad educativa, por cantidad de miembros que la conforman



DIDÁCTICA, PEDAGOGÍA, TECNOLOGÍA Y EVALUACIÓN

Identificación

Figura 37
Género de los encuestados

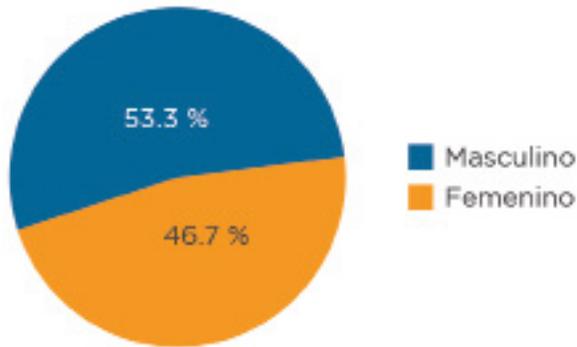


Tabla 2
Listado de los centros escolares, institutos o complejos educativos

Número	Nombre del centro escolar, instituto o complejo educativo
1	Centro escolar cantón La Pandeadura
2	Centro escolar cantón Loma Larga
3	Centro escolar caserío El Carrizal, cantón El Jícaro
4	Centro escolar caserío El Rodeo I, cantón El Rodeo
5	Centro escolar caserío El Rodeo II, cantón El Rodeo
6	Centro escolar caserío La Carrasposa, cantón El Rodeo
7	Centro escolar caserío la Joya, cantón la Pandeadura
8	Centro escolar caserío as Palmeras, cantón San Juan
9	Centro escolar caserío Los Mendoza cantón El Jícaro
10	Centro escolar caserío Los Pinos, cantón San Rafael
11	Complejo educativo Adela Calderón de Herrera
12	Complejo educativo cantón El Jícaro
13	Complejo educativo cantón San Rafael
14	Complejo educativo católico Juan Pablo II
15	Instituto Nacional Licenciado René Porfirio Osorio

Figura 38

Nivel máximo de estudios de los encuestados

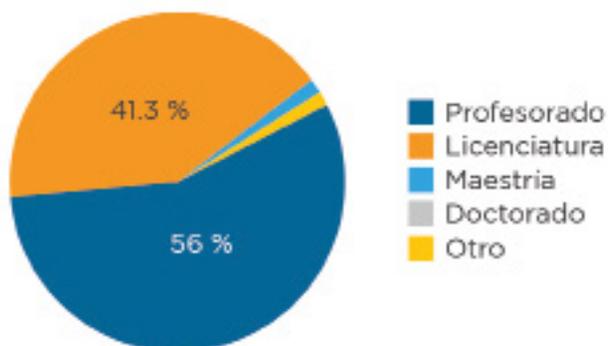


Figura 39

Área de conocimiento de la formación profesional inicial de los encuestados docentes

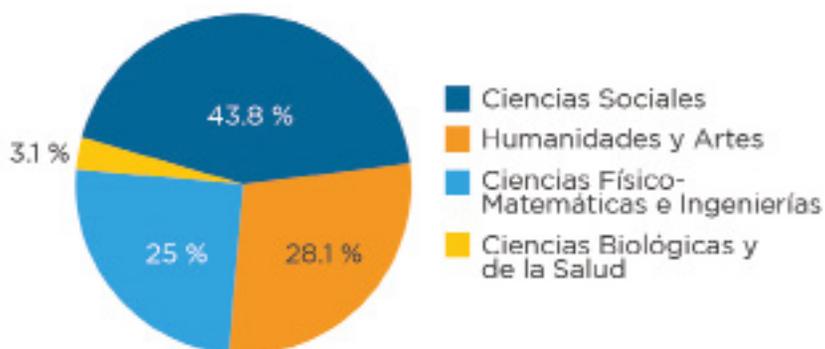


Figura 40

En qué modalidad enseñan actualmente los encuestados docentes

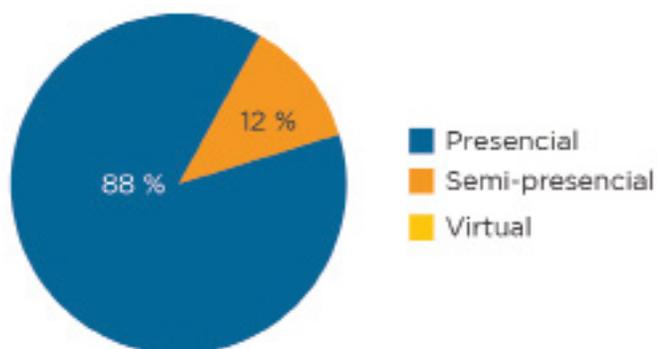


Figura 41
Nivel escolar que imparten los encuestados docentes

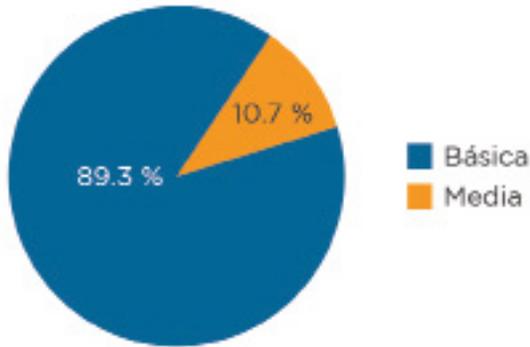


Figura 42
Asignaturas que imparten los encuestados docentes

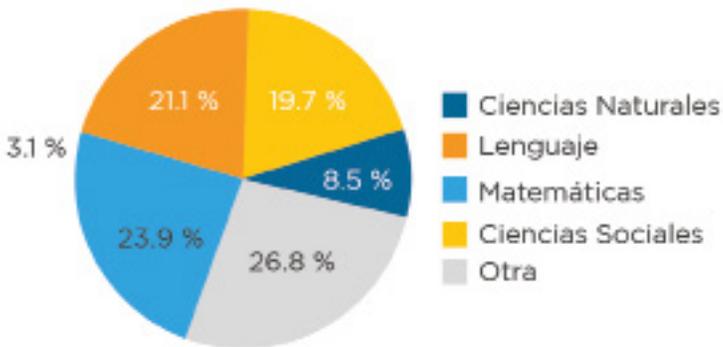


Figura 43
Número de asignaturas que imparten los encuestados docentes

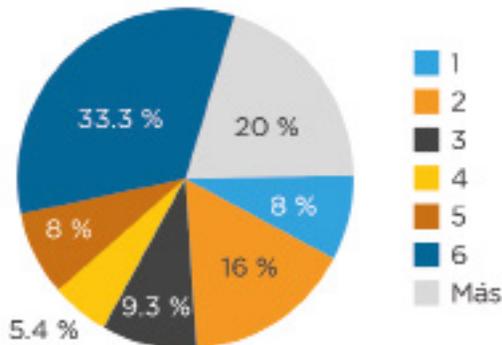


Figura 44

Tiempo que llevan los encuestados docentes impartiendo esas asignaturas

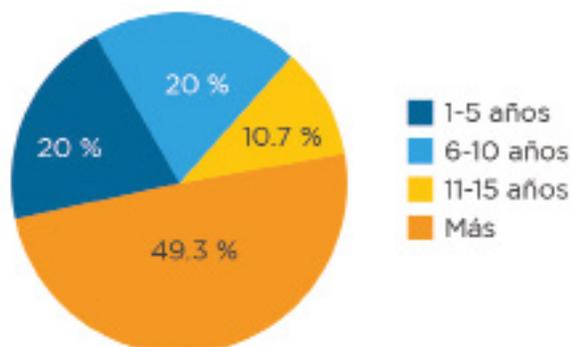


Figura 45

Cantidad de grupos de clase que atienden actualmente los encuestados docentes

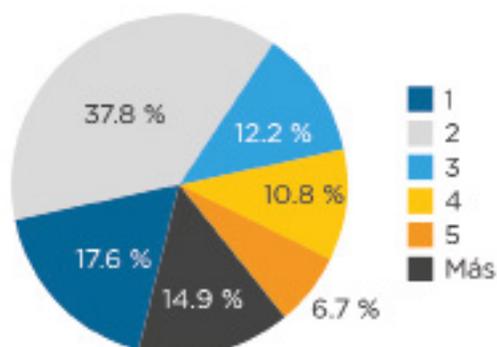


Figura 46

Cantidad de estudiantes que atienden por grupo los encuestados docentes

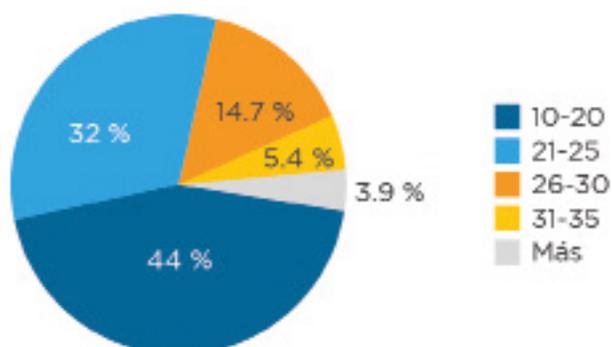


Figura 47

Área del conocimiento de las clases que imparten los encuestados docentes

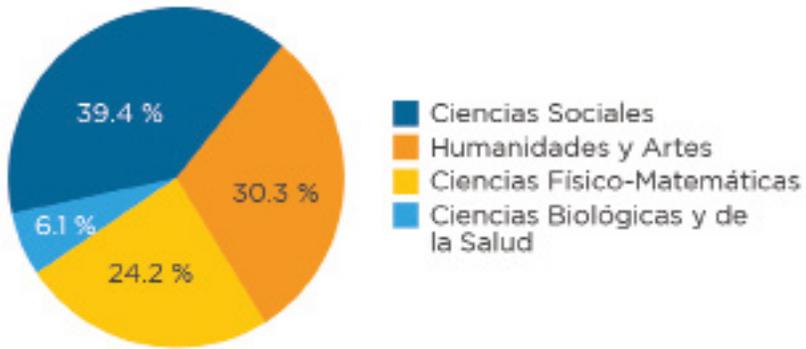


Figura 48

¿Utiliza su programa de asignatura?

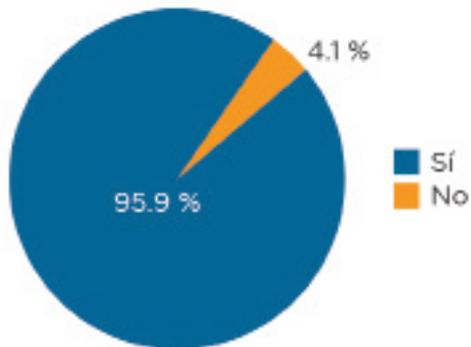


Figura 49

¿Utiliza su propia guía de clase?

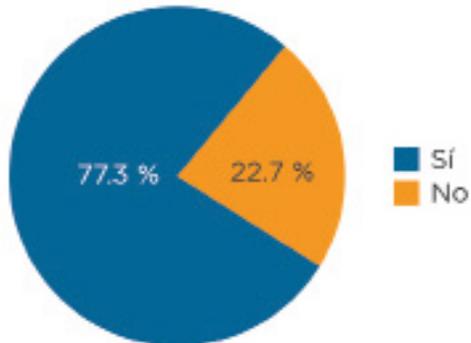


Figura 50

¿Utiliza su propia guía de clase y el programa de la asignatura?

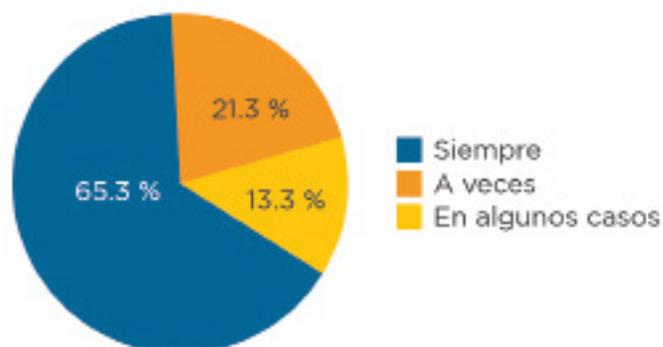


Figura 51

Porcentaje del programa de la asignatura que cumplen los encuestados docentes

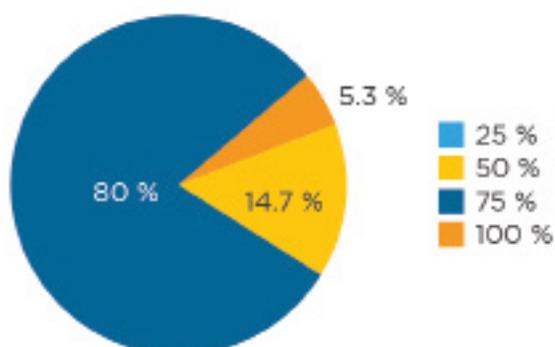


Figura 52

¿Utiliza la bibliografía del programa?

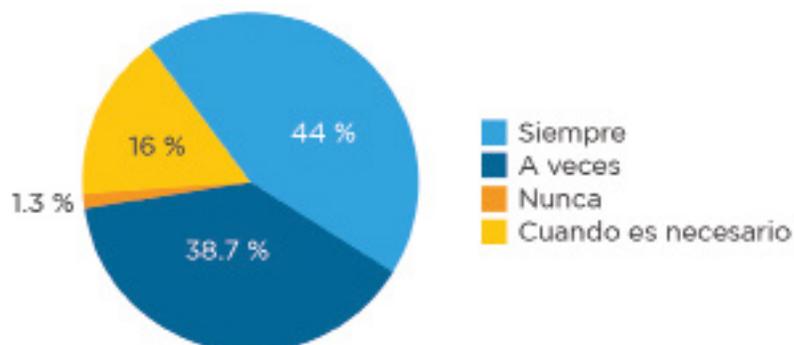


Figura 53

¿Cada cuánto se actualiza la bibliografía del programa?

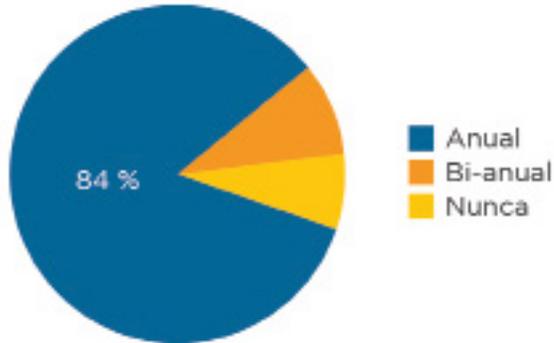


Figura 54

¿Cuántas unidades tiene el programa de asignatura?

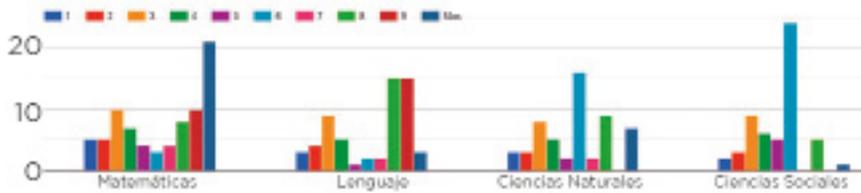


Figura 55

Unidades del programa que se alcanzan a cubrir al año

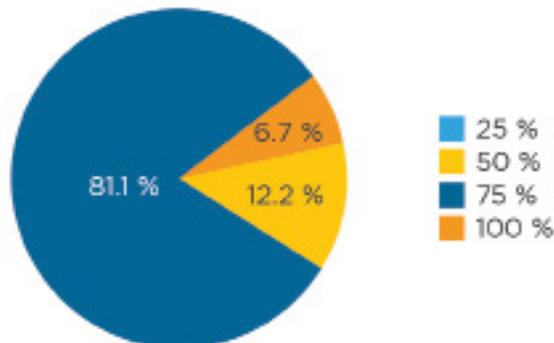


Figura 56

Cantidad de temas que contienen los programas por asignatura

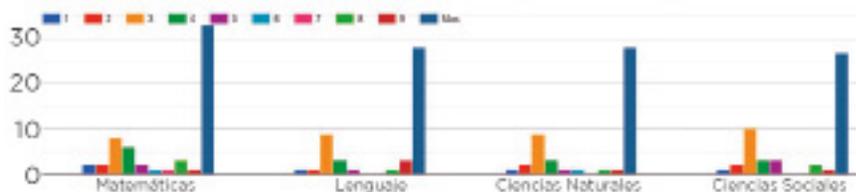


Tabla 3

Respuestas a ¿En las asignaturas, qué unidades del programa considera de mayor dificultad para sus estudiantes? Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales.

Respuesta
Matemáticas
Matemáticas
Matemática y Lenguaje
Matemática y Lenguaje
Matemáticas
Matemáticas
Ciencias Naturales
Que son las ciencias y los estudios sociales
Matemática ciencias naturales
Ciencias Naturales y Matemática
Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales
Lenguaje 6, matemática 6, ciencia 2, sociales 5
6,5,2,3.
Matemática unidad 8, ciencias unidad 1, social unidad 5, lenguaje unidad 8
Lenguaje y Matemática
2
Matemáticas, Ciencias
Matemática
Lenguaje
Matemática: unidad 7 Divisiones

Respuesta

Lenguaje: unidad 5 Sigamos instrucciones

Ciencias: unidad 4 Transformaciones de la energía

Sociales: unidad 4 Nosotros en la sociedad

Las fracciones

Aritmética, funciones y ecuaciones cuadráticas de noveno grado

Unidad 5 y 8 matemática segundo año
y unidad 6 matemática primer año

Lenguaje: Unidad No. 6

Lenguaje unidad 7

Matemáticas I

Ciencias Naturales, inglés ya que no soy especialista

Ciencias naturales y lenguaje

En matemática en la Unidad 6 y 9, en Lenguaje en la 9

M 2 y 4, L 3, C 4, S 5

Familia y estado

Matemáticas unidad 8

En ciencias la parte de química y en matemáticas números positivos negativos y el cero, sistemas de ecuaciones, función lineal y factorización

Temas que requieren la utilización de formulas

En temas donde se aplique fórmulas, comprensión de textos

En Ciencias Naturales de octavo grado las unidades han sido la dos y la tres. Y en Lenguaje en tercer ciclo se da una dificultad repetida en casi todas las unidades

Matemáticas

Sociales la primera

Leer, y escribir

Ciencia de séptimo Propiedades y magnitudes físicas y Tabla periódica

Sociales, unidad 6, ciencia organicemos los elementos, propiedades periódicas, matemática algoritmos y fracciones mixtas. En lenguaje, Gramática y redacción.

Resta

Matemática y ciencia (ya que en esta materia de ciencia se necesita de material y la escuela a veces no lo posee)

Matemática: 5 Y 7. Lenguaje: 4. Ciencias: 5 Sociales: 0

Matemáticas

Respuesta

Es mate con la multiplicación por las tablas, también posición de los números en la tabla de valores
Álgebra
Matemática y Ciencias
7,9
Matemática

Tabla 4

Respuestas a ¿En las Unidades, qué temas considera más difíciles de comprensión para sus estudiantes? Matemática, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales.

Respuestas

Matemáticas
Matemática
Método científico
Operaciones básicas suma resta multiplicación y división
Gráficas, Trigonometría, Aplicación de Fórmulas, etc.
Matemática, Ciencia y Tecnología
Operaciones básicas y comprensión lectora
Lenguaje
Lectura y escritura de sílabas compuestas
Matemática la suma, resta y diferencia
Ciencia los sistemas del cuerpo humano
Sociales el transcurso del tiempo
Razonamiento lógico, conjugación de verbos. Tipos de fuerzas, convivencia armónica
Ciencias: Transformación de la energía, matemática: Tipos de fracciones, sociales: Hechos importantes, Lenguaje escribo mis informes.
Análisis y comprensión Lectora, 4 Operaciones básicas
El relieve
Las fracciones
Matemática
Divisiones

Respuestas

Instrucciones
Transformación de la materia
Derechos y deberes de la niñez
Aritmética, historia experimentos
Ecuaciones cuadráticas
Matemáticas y Ciencias Naturales
Matemática y ciencia
Círculo trigonométrico, funciones trigonométricas, identidades pitagóricas, dominio y rango de funciones, probabilidad
Lenguaje en la mayoría de los contenidos del programa
Lenguaje lectura y análisis, sustraer un resumen
Matemática y Ciencias Naturales
Proporcionalidad, la sílaba tónica, fórmulas químicas
Análisis y reflexión en ciencias sociales
En matemática “cantidad por unidad”, medidas de longitud y de peso
En lenguaje en la argumentación
Los angulosos # decimales; metáforas; eclipses y planetas; pasado distante
El estado
C
Matemáticas unidad 8
Números negativos, factorización, ecuaciones lineales, sistemas de ecuaciones y en ciencias la tabla periódica y ecuaciones
Temas que requieren análisis y utilización de lenguaje técnico
Aplicación de fórmulas comprensión del lenguaje técnico
En Ciencias Naturales los contenidos de Movimiento Rectilíneo Uniforme y variado. Las leyes de Newton y los principios de Pascal y Arquímedes. En la asignatura de Lenguaje es repetitivo en tercer ciclo en la comprensión de textos, análisis, expresión escrita y oral.
Sociales Uno
Uso de sílabas compuestas
Ciencia de noveno Reacciones y ecuaciones químicas
La división, las fracciones mixtas, Gramática, los circuitos y principales hechos económicos, políticos y sociales en la línea del tiempo.
En matemáticas en ejercicios que se suman y a la vez se resta

Respuestas

Matemática
Matemática
MATEMATICA: Multiplicación. LENGUAJE: Interpretación de Textos. CIENCIAS: Estructuras y transformaciones. SOCIALES: 0
Matemática, Lenguaje, Ciencia, Sociales
La comprensión de textos literarios
Ciencias sociales
Razones y probabilidades
Multiplicaciones y divisiones, Planeamiento de operaciones
Lógica, análisis, lectoescritura
Suma y resta en forma vertical, las fracciones
Aplicación de formulas

Figura 57

Duración del tiempo de clase

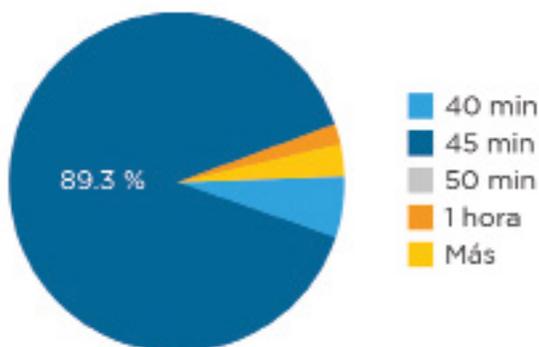


Figura 58

Cómo se organizan los tres momentos de la clase

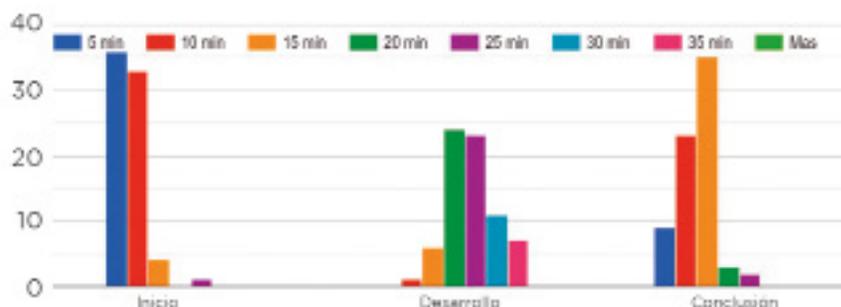


Figura 59
Cómo se desarrolla la clase

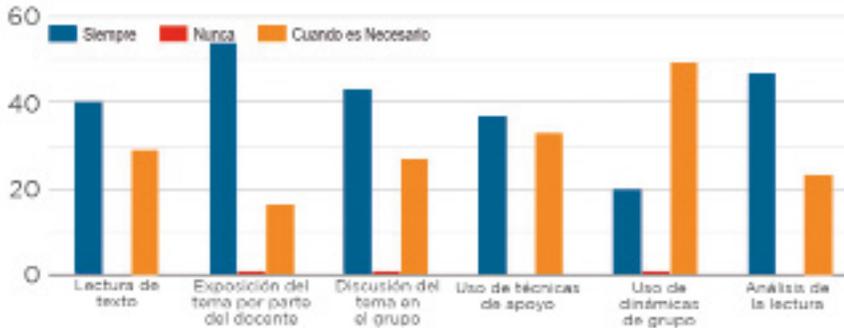


Tabla 5
Respuestas a ¿En qué consiste cada una de ellas?

Respuestas
Mezcla ocasional de cada una de ellas
Discusión del tema docente y alumnos
Exposición del tema por parte del docente
A continuación.
1 - 2 y 3
Todas las etapas del desarrollo de la clase
Todas
Se aborda con el inicio de conocerse o presencias del educando, seguido de fomentar o ampliar el contenido que se abordará.
1-indagación, 2- Recordemos 3-creatividad 4-Resolución de problemas. 5-trabajo en grupo con material concreto 6- lectura dirigida y luego analizamos por medio de preguntas concretas sobre el tema.
Leer el problema que se propone.
Doy pistas para que el estudiante pueda encontrar el camino a la solución del problema.
Se motiva la participación a fin de encontrar solución a la problemática de la clase.
Lectura grupal, resolución de problemas, discurso, manipulación de material didáctico.
Trabajo colaborativo, exposición

Respuestas

En lectura grupal, un estudiante da lectura al contenido que normalmente está nombrado como “comprende” y entre todos se revisa que coincida con el proceso de solución al problema presentado al inicio de la clase

1. Son las diferentes estrategias pedagógicas.
Leer el tema y sus conceptos.
 2. Explicación del tema a los alumnos.
Analizar y observar que comprende el alumno/a del tema.
Imágenes, computadoras de apoyo.
 3. Que estén de acuerdo al tema. (teléfono descompuesto).
 4. Utilizando las dinámicas para que el niño/a participe y comprenda la clase.
 5. Lluvias de ideas y diversas dinámicas y actividades a ver si los niños han comprendido las temáticas
-

Lectura del planteamiento

Tratar de encontrar la solución, luego explicar la parte de solución del libro.

Analizar los procesos aplicados.

Aplicar otras formas de solución de los ejercicios planteados.

Exposiciones en grupo, o resolución de los ejercicios en equipos.

Leemos paso a paso y tratamos de entender los procesos.

Lecturas dirigidas y comprensión de lecturas

Problema inicial, desarrollo del problema inicial, posibles respuestas a los problemas por estudiantes, análisis de resultados, resolver los ejercicios en clase (3), la técnica es resolución de problemas, la lectura es individual cada quien tiene su libro

Lluvias de ideas y luego explicación del tema

Introducción del contenido, a través de lluvia de ideas, explicación del contenido, formación de equipos, dinámicas para la aportación de ideas y a través de lectura dirigida se analiza el contenido en desarrollo.

1 entrada al tema

2 exponer el tema al estudiante

Preguntas al grupo

4 carteles y visuales

Grupos por afinidad

Los alumnos exponen lo que han comprendido de la clase

6. Haciendo preguntas a los estudiantes.

Lecturas dirigidas discusión del tema dinámicas grupales

Se leen los conceptos, los analizamos y discutimos, cuando ya están cansados hacemos una pausa.

Grupal e individual, introducción tema, respuesta a interrogantes, lectura dirigida, papa caliente, individual en pareja

Respuestas

Pregunta infantil

Lectura en equipos de 4

Indicaciones sobre el desarrollo de la síntesis de la lectura

Mapas conceptuales, cuadro sinóptico

Lectura sobre contenido, análisis del contenido en grupo, lluvia de ideas, participación activa por cada uno de los estudiantes

Lectura comprensiva

En Lenguaje la mayor parte de contenidos se deben leer y analizar los fragmentos. Sin embargo, requieren algunos de ellos de discusión para lograr un mejor entendimiento.

Lecciones, palabras y oraciones. 2 buscar técnica de expresión. 3 carteles, pizarra, copia, 5. Cantos, adivinanzas. Leyéndolo

on técnicas didácticas centradas en el desempeño con grupos numerosos y tienen distintos objetivos. Estimulan la motivación, potencian la posibilidad de diseminar información del grupo y aportan dinamismo al enfoque centrado en el docente.

En clases se practica con alumnos la lectura de los libros de texto ya que hay algunos les cuesta, a la vez se utilizan metodologías para que el aprendizaje sea más significativo, siempre se empieza la clase haciendo preguntas de la clase anterior.

- Se lee la lección y trato de saber que saben con respecto al tema.
 - utilizo material como un cartel para explicar
 - Hago preguntas a los estudiantes y luego escucho la opinión
-

4 carteles, la computadora, etc.

- La papa caliente, el debate, etc.
 - Leemos juntos la lectura, luego pregunto lo que entienden y después aclaro dudas fe los estudiantes por medio de ejemplos
-

Se responde en la pregunta 27

Leer un texto literario

Explicar a los estudiantes el tema a desarrollar

Que los estudiantes comenten que saben de tema

Debates, lluvia de ideas mesa redonda etc.

La papa caliente la araña la respuesta escondida.

Se realizan diversas estrategias de lectura, como lectura dirigida, lectura en silencio, lectura oralmente, y seguidamente se pasa un pequeño test para saber que comprende del texto leído, y se toma el resultado como avanzado medio o intermedio

Lectura de texto

En el desarrollo de mis clases diarias

De acuerdo

Se utiliza la mayoría de técnicas no al cien por ciento pero se hace.

Respuestas

Se lee un texto, se analiza y se explica
Lluvia de ideas, retroalimentación, lecturas dirigidas
Lectura del texto y exposición
lectura y escritura dirigida

Figura 60

Tiempo que utiliza para cada una de las actividades

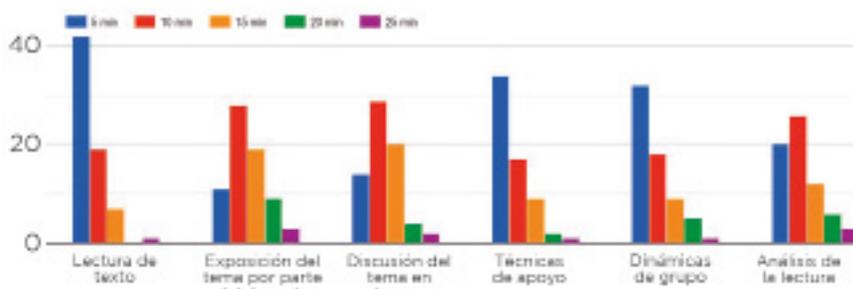


Figura 61

¿Deja tareas a los estudiantes?

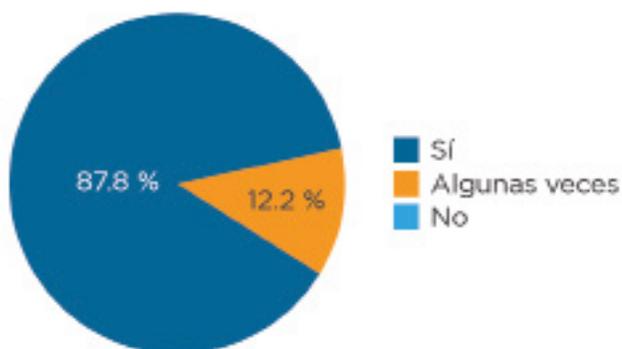


Figura 62

Organización de las tareas por grupos o individuales

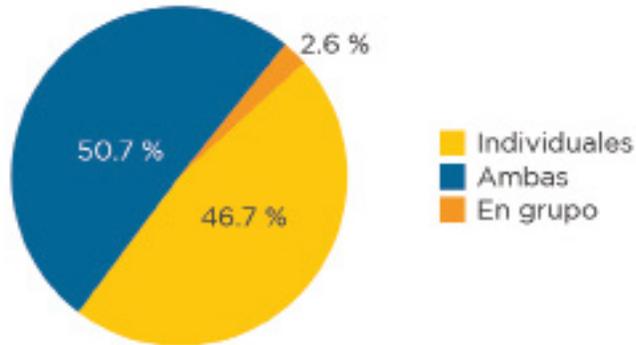


Figura 63

Organización de las tareas por temas o por unidad

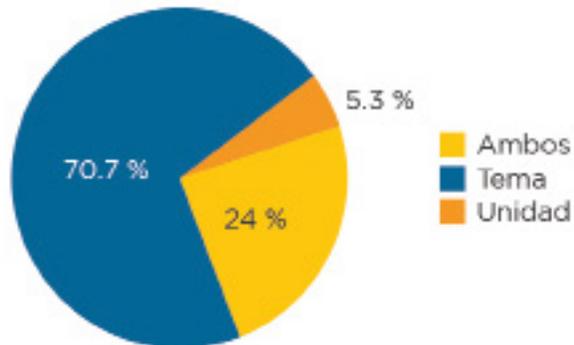


Figura 64

Organización de la clase

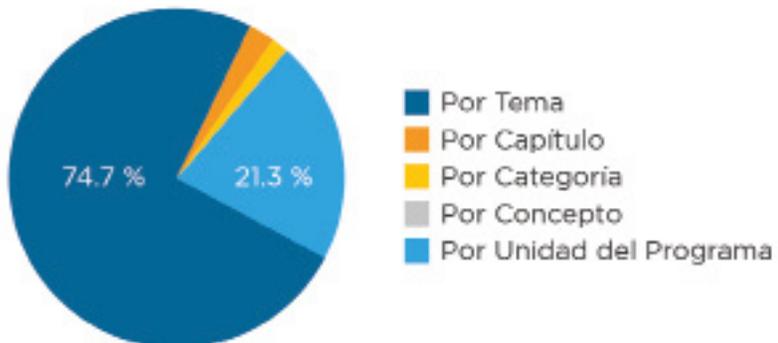


Figura 65

Opiniones sobre el programa de la asignatura



Figura 66

Cantidad de tareas asignadas por clase

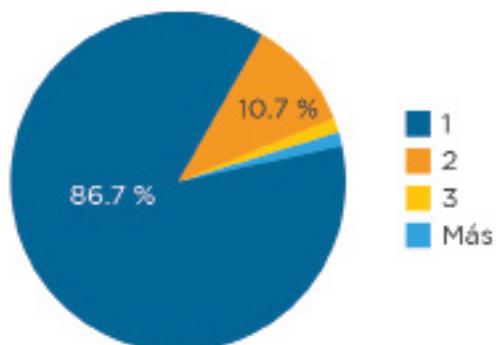


Figura 67

Objetivo de tareas asignadas por clase

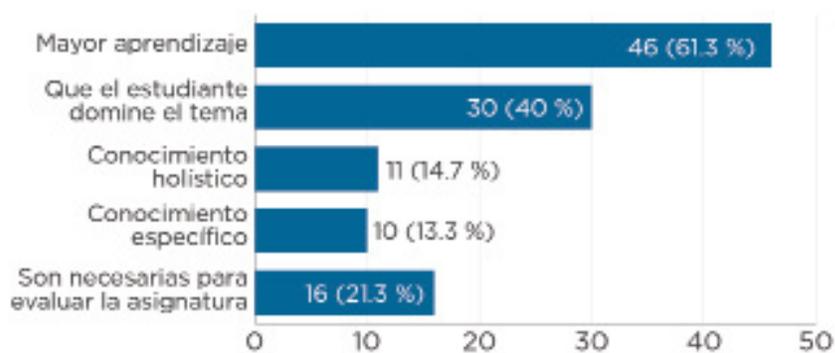


Figura 68

Tipo de pensamiento que se resuelve en las tareas

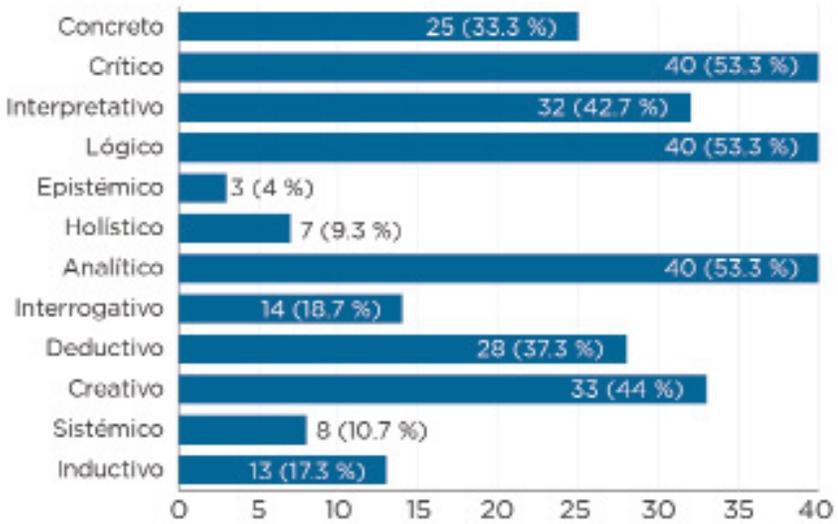


Figura 69

Tipo de cumplimiento que se efectúa en el proceso de enseñanza

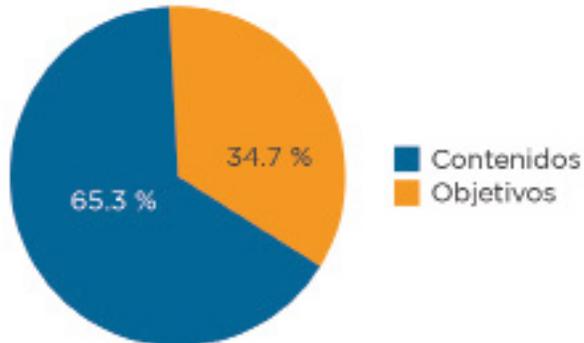


Figura 70

Tipo de bibliografía que se proporciona al estudiante



Figura 71

¿Utilizan otra bibliografía distinta al programa de la asignatura los estudiantes?

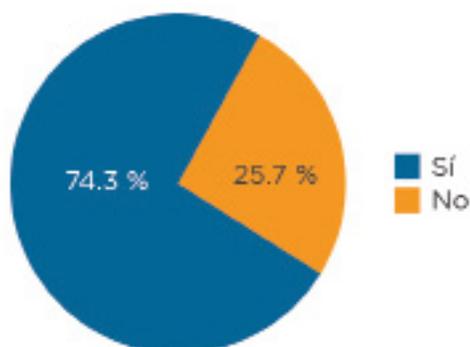


Figura 72

Distribución del tiempo del docente para las actividades académicas

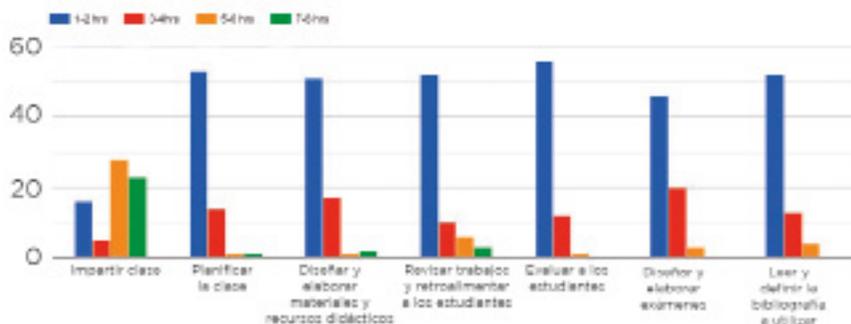


Figura 73

Acceso a los materiales didácticos que tiene el estudiante



Figura 74

Acceso y disponibilidad de suficientes materiales didácticos y bibliográficos por parte de los estudiantes

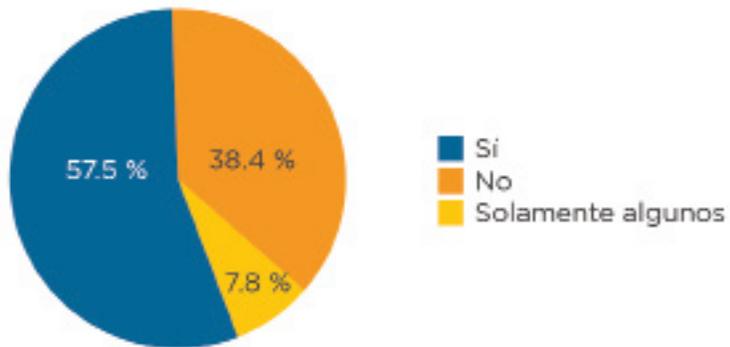


Figura 75

Diferencia de la carga laboral por clases virtuales y presenciales

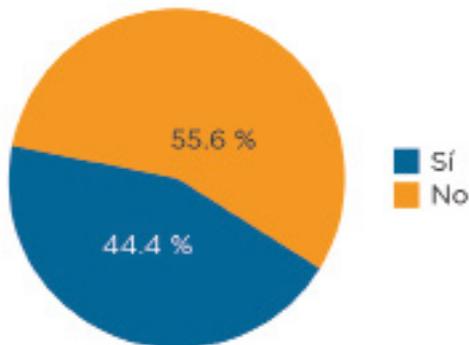


Figura 76

¿Cuenta con espacio físico para realizar actividades de planificación docente?

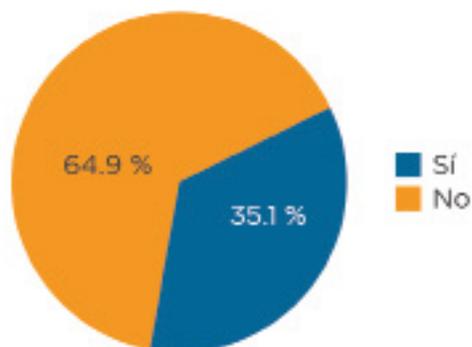
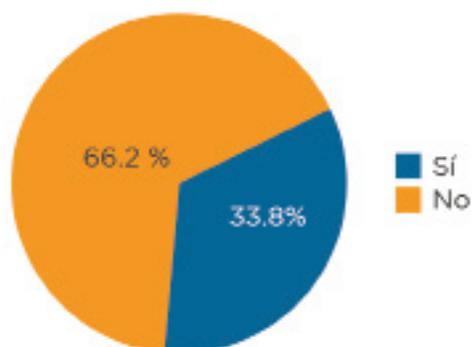


Figura 77

¿Tiene demasiada carga administrativa que limita su actividad para organizar y preparar sus actividades plenamente de enseñanza?



REFERENCIAS

- Alvear Galindo, V. (2002). *La Educación Popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿parte de una estrategia de supervivencia?* (Tesis doctoral, Departamento de Educación y Psicología, Universidad Libre de Berlín, Alemania).
- Bachelard, G. (1989). *Epistemología*. Anagrama.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo XXI Editores.
- Barragán, H. (1983). *Epistemología*. Usta. Bogotá. Citado en: Tamayo y Tamayo, M. (1999). *Modulo 2, La investigación*. ICFES, Colombia.
- Bourdieu, P. (2002). El hecho se construye: Las formas de la renuncia empirista. En *El oficio de sociólogo* (pp. XX-XX). Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (1986). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Bunge, M. (1969). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía*. (M. Sacristán, Trad.). Ediciones Ariel, Colección "Convivium", Barcelona. https://guiadetesis.files.wordpress.com/2012/07/bunge_mario-_la_investigacion_cientifica.pdf
- Bunge, M. (1981). *Epistemología, ciencia de la ciencia*. Ediciones Ariel, Barcelona.
- Castells, M. (1998). La era de la información: Economía, sociedad y cultura (Vol. II). *El poder de la identidad*. Alianza.
- Cruz, M. T. (2016). *Estado de la educación pública en El Salvador 2010-2015*. Departamento de Ciencias de la Educación, UCA, El Salvador. Recuperado de <https://uca.edu.sv/wp-content/uploads/2020/03/17-investigacion-uca-educacion-publica-el-salvador.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2001). *Curriculum: Una mirada sobre su desarrollo. ¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora*. En I. Westbury (Ed.), Ediciones Pomares.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad diversidad en educación, una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica EFE, México.

- Durkheim, E. (1985). *La división del trabajo social*. Ed. Colofón, México, pp. 221-222.
- Einstein, A. (1949). Observaciones sobre los trabajos reunidos en este volumen. En A. Schilpp (Ed.), *Albert Einstein y la filosofía actual de la ciencia* (p. 365, 507). Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/481-2013-09-26-aeinstein.pdf>
- Einstein, A. (1977). *Principios de la investigación*. Discurso con motivo del sexagésimo aniversario de Max Planck (1918). En *Mein Weltbild*. Frankfurt/M, Berlin, Wien: Ullstein Verlag.
- FIECA. (2008). *El estado de la educación en América Central*. http://fieca.org.sv/publicaciones/el_estado_de_la_educacion_en_CA.pdf
- ForbesCentroamérica[@Forbes_CA].(2023,February27).*Panamá se encuentran el ranking de las mejores universidades centroamericanas*. Telemetro. <https://www.telemetro.com/nacionales/panama-se-encuentran-el-ranking-las-mejores-universidades-centroamerica-n5853404>
- Gadamer, H.-G. (1977). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme, S.A.
- García Fallas, J. (2005). El pensamiento pedagógico de José Martí acerca de la formación docente y el currículum educativo. *Revista Educación*, 29(2), 67-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029205>
- Gauthier (1962). *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*, Ediciones Morata, Madrid, 1993. p. 27
- Giroux, H. A. (1994). Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism. En Giroux y McLaren (Eds.), *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. Routledge.
- Harris, M. (2011). *Antropología Cultural*. Alianza Literaria.
- Hegel, G. W. F. (1982). *Ciencia de la Lógica*. En Rodolfo Mondolfo (Ed.), *ibíd.* Trad. Augusta y Rodolfo Mondolfo. Ediciones Solar.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrort
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Latin America University Rankings (2023). *Costa Rica cuenta con las mejores universidades de la región*. En: <https://www.telemetro.com/nacionales/panama-se-encuentran-el-ranking-las-mejores-universidades-centroamerica-n5853404>
- Marx, K. (1968[1844]). *Crítica a la filosofía del derecho de Hegel*. Claridad.

- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858* (Vol. 1). Siglo XXI Editores.
- Parra-Ayala, A. (s.f.). *La concepción hegeliana de la realidad efectiva y la crítica de la metafísica*. Universidad de los Andes. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Desktop/LA%20CONCCI%3%93N%20HEGELIANA%20DE%20LA%20REALIDAD%20ECTIVA%20Y%20LA%20C%3%8DTICA%20DE%20LA%20MEF%3%8DSICA.html
- Sosa, A. (2009). *Historia de la educación en EL Salvador*.
- Ticas, P. (1989). *Antropología de la educación*. Ed. Praxis.
- Ticas, P. (1992, julio 12). *Cultura y progreso: las formas sincréticas*. El Día.
- Ticas, P. (1994). *Políticas públicas y gobernabilidad*. Ed. CCC.
- Ticas, P. (2001). *Condición sociocultural y jurídica de menores en conflicto con la ley, Región Oriental* (p. 65). Ed. Corte Suprema de Justicia de El Salvador.
- Ticas, P. (2005). *Mapa educativo nacional: Una propuesta para la política educativa salvadoreña desde la universidad*. [Documento ISBN 978-99961-0-205-9]. El Salvador.
- Ticas, P. (2007). *Prolegómeno de una antropología educativa salvadoreña*. Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Ticas, P. (2008). *Cambios culturales, economía y migración en Intipucá, La Unión* (2ª ed.). Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Ticas, P. (2014, julio 1). *Maras, estado y sociedad en El Salvador: mapa de seguridad social. Una construcción antropológica* (pp. 20-21). Co-Latino.
- Ticas, P. (2015). *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.
- Ticas, P. (2016). *La gestión educativa salvadoreña: Una propuesta hermenéutica desde la antropología etnográfica en educación inicial, parvularia, básica y media* (p. 3). Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.
- Ticas, P. (2016, marzo 31). *El concepto de control territorial en la producción económica material, la producción intelectual y la seguridad social pública y privada* (p. 14). Co-Latino.
- Ticas, P. (2017). *Alcances y limitaciones del sistema educativo en El Salvador: epistemología de la gestión y perspectivas plurieducativas en educación media* (Vol. 1, Antropología de la educación: aportes de la etnografía). Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.

- Ticas, P. (2017). *Epistemología de las generaciones: una propuesta metodológica para su abordaje en educación* (p. 16). Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador.
- Ticas, P. (2018). *Didáctica de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales en Educación Superior*. Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.
- Ticas, P. (2019). *Plan Educativo Nacional de El Salvador - Plan Cuscatlán (Periodo Presidente Nayib Bukele 2019-2024)* (p. 18). Gobierno de El Salvador. Recuperado de https://plancuscatlan.com/documentos/plancuscatlan_educacion.pdf
- Ticas, P. (2021). *El método de la observancia epistémica: enseñanza y aprendizaje en educación básica, media y superior presencial, semipresencial y virtual desde el territorio*. Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Lis Alonso Aparicio.
- Ticas, P., et al. (2014). *Atlas de la educación en El Salvador, un estudio de aproximación cuantitativa*. Ed. Universidad Pedagógica de EL Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.
- Ticas, P., et al. (2016). *De la práctica docente a la práctica educativa salvadoreña: epistemología de la gestión educativa, seguridad, migración y familia en Centros Escolares de Tercer Ciclo, Departamento de Cabañas* (p. 42). Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio.
- Torres Santomé, J. (1987). La globalización como forma de organización del currículo. *Revista de Educación*, 282, 104. Publicaciones de la Secretaría General de Educación. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Madrid, España. Recuperado de [Enlace]
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Editorial Troquel.
- UNESCO. (2020, marzo 19). *La mitad de la población estudiantil del mundo no asiste a la escuela: la UNESCO lanza una coalición mundial para acelerar el despliegue de soluciones de aprendizaje a distancia*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/19/la-mitad-de-la-poblacion-estudiantil-del-mundo-no-asiste-a-la-escuela-la-unesco-lanza-una-coalicion-mundial-para-acelerar-el-despliegue-de-soluciones-de-aprendizaje-a-distancia/>
- Weber, M. (1985). *Introducción a la sociología*. Ed. Quinto Sol.



ISBN: 978-99983-65-40-7



9 789998 365407