

REDISED

Revista

Diálogo Interdisciplinario
sobre Educación



Publicación Científica del Programa Interdisciplinario
de Doctorado en Educación



Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Vol. 3, N° 1, 2021



REDISED

***Revista Diálogo Interdisciplinario
Sobre Educación***

Fundada en 2019

REVISTA SEMESTRAL ENERO-JUNIO 2021

Volumen 3 Número 1

Universidad de El Salvador

Facultad Multidisciplinaria de Occidente

Santa Ana, El Salvador

AUTORIDADES CENTRALES

M.SC. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO

RECTOR

DR. RAÚL ERNESTO AZCÚNAGA LÓPEZ

VICERRECTOR ACADÉMICO

MSC. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

MSC. FRANCISCO ANTONIO ALARCÓN SANDOVAL

SECRETARIO GENERAL

LIC. RAFAEL HUMBERTO PEÑA MARIN

FISCAL GENERAL

LIC. LUIS ANTONIO MEJÍA LIPE

DEFENSOR DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS

AUTORIDADES FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE

M.ED. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS

DECANO

M.ED. RINA CLARIBEL BOLAÑOS DE ZOMETA

VICEDECANA

LIC. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA

SECRETARIO

M.ED. JOSE GUILLERMO GARCÍA ACOSTA

JEFE DE LA ESCUELA DE POSGRADO

DR. MAURICIO AGUILAR CICILIANO

COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO

INTERDISCIPLINARIO DE EDUCACIÓN

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Mauricio Aguilar Ciciliano

Director ejecutivo

Mtro. Hugo Ernesto Figueroa Morán

Editor general

Dr. Rodrigo Orellana

Mtro. Óscar González Márquez

Revisión filológica

Soporte OJS y publicación digital

Diseño gráfico:

Lic. Gerardo Ernesto Sánchez Menjívar

Unidad de Comunicaciones

Facultad de Ciencias y Humanidades

Universidad de El Salvador

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Tania Torres Rivera
Universidad de El Salvador

Dra. Karina Marisol Guardado de Castillo
Universidad de El Salvador

Dr. Víctor Manuel Valle Monterrosa
Universidad de El Salvador

M.C.E. Saúl Antonio De Paz Chávez
Universidad de El Salvador

Dra. Mónica Margarita Lazo Alfaro
Universidad Don Bosco, El Salvador

Dr. José Amílcar Osorio
Dirección Nacional de Educación Superior

M.Sc. José Manuel Cardona Amaya
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

Dr. José Manuel Ubals
Universidad de La Habana

Dr. Julio Cerezal Mezquita
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas
La Habana

Dra. Isel Bibiana Parra Vigo
Universidad de Ciencias Pedagógicas
Enrique José Varona. La Habana

Dr. Amado Batista Mainegra
Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior,
Universidad de la Habana

Dra. Tania Ortiz Cárdenas
Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior,
Universidad de la Habana

Dr. Flavio de Jesús Castillo Silva
Instituto Tecnológico del Valle de Oaxaca, México

Dr. Marcelo Arancibia Herrera
Universidad Austral de Chile

Misión

Somos un medio de publicaciones científicas que, a través de la conjugación de diversas perspectivas teóricas, establecemos un diálogo académico interdisciplinario sobre la educación.

Visión

Ser una publicación científica que contribuya al debate académico nacional e internacional sobre las problemáticas de la educación en el siglo XXI.

POLÍTICA EDITORIAL

Enfoques y alcances de la revista

La edición y publicación de la *Revista Diálogo Interdisciplinario sobre Educación* (REDISED) se realiza desde el Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación, de la Escuela de Posgrado de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador; tiene como finalidad constituir una comunidad de divulgación científica nacional e internacional.

La revista tiene una periodicidad semestral y publica trabajos académicos vinculados a los problemas y desafíos de la educación. La revista cubre una amplia gama de publicaciones: artículos originales, ensayos, notas al editor, comunicaciones académicas, reseñas, obituarios, entrevistas académicas, traducciones y otros manuscritos académicos que el Comité Científico Editorial considere pertinente.

Los artículos deben ser originales e inéditos; su evaluación se realiza mediante el mecanismo de doble ciego. Las demás publicaciones serán evaluadas por el Comité Científico para su publicación.

Contenido

La Escuela Militar de El Salvador: creación, evolución y transición a la educación superior. 11

Por: Dra. Illiana Stephanie Arias Salegio y Dr. C. Amado Batista Mainegra

Universidad de El Salvador: Calidad de la educación superior

Por: Brenda Iliana Gallegos López, José Fidel Alvarado Sánchez y Guillermo Emilio Alvarenga Marroquín 25

Educación para la resistencia, perspectivas desde la complejidad y la pedagogía crítica. 37

Por: José Alonso Andrade Salazar y Lisandro Andrés Cárdenas Carrero

Los valores y la formación integral del profesional de la educación superior en El Salvador.

Por: Hugo Ernesto Fajardo Cuéllar 51

La mirada de Minero. *Por: Mario Castrillo* 63

Reseña de tesis doctoral . *Por: Karina Marisol Guardado de Castillo* 65



Rodríguez

HABERÍO SIN TI...
PERO SE VIVE

La Escuela Militar de El Salvador: creación, evolución y transición a la educación superior

Autores:

Dra. Illiana Stephanie Arias Salegio¹

Dr. C. Amado Batista Mainegra²

Resumen

Este artículo expone los principales acontecimientos que marcan la historia de la Escuela Militar de El Salvador, con énfasis en el periodo en el cual se le reconoce como parte de las Instituciones de Educación Superior (IES). Formar parte del consorcio de IES, le permite a la Fuerza Armada de El Salvador (FAES) apostar por la profesionalización para contar con personal mejor preparado en la parte cognoscitiva, procesal y valorativa. Este hecho se dio en el marco de los compromisos adquiridos por la FAES, a partir de la firma de los Acuerdos de Paz. En el año 2000, se crea la Licenciatura en Administración Militar y es desde los diferentes planes de estudio, sobre la base de las funciones de docencia, investigación y proyección social, que se forman oficiales con conocimientos teóricos y prácticos, quienes deben contribuir a una transformación social, como servidores públicos y defensores de la patria.

Palabras Clave: Escuela Militar, Fuerza Armada de El Salvador, formación militar, educación superior

Abstract

The present article exposes the main remarkable history events of the Military School of El Salvador, with emphasis in the period when it was recognized as a state higher-education institution (in Spanish, institución de educación superior). To be a part of IES consortium allows the armed forces to bet for the professionalism, in order to have better prepared people in the cognitive, procedural and attitudinal areas. This event occurred within the framework of the commitments undertaken by the Army Forces of El Salvador, since the signing of the Chapultepec Peace Accords. The Bachelor's degree in Military Administration was created in the year 2000, and it is from the different study plans, based on the functions of teaching, research and social projection, that officers are formed with theoretical and practical knowledge, who should contribute to a social transformation, as civil servants and defenders of the country.

Key words: Military School, Army Forces of El Salvador, military training, higher-education.

1 Graduada del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación de la Universidad de El Salvador, illiana.arias@ues.edu.sv; teléfono: +503 71088941

2 Profesor Titular de la Universidad de La Habana, amado@cepes.uh.cu; teléfono: +53 55825256

Resumo:

Este artigo expõe os principais eventos que marcam a história da Escola Militar de El Salvador, com destaque para o período em que é reconhecida como integrante das Instituições de Ensino Superior (IES). Pertencer ao consórcio de IES, permite às Forças Armadas de El Salvador (FAES) apostem na profissionalização para ter pessoal mais bem preparado na parte cognitiva, processual e avaliativa. Este fato aconteceu no marco dos compromissos adquiridos pela FAES, desde a assinatura dos acordos de Paz. No ano 2000, é criada a Licenciatura em Administração Militar e com base dos diferentes planos de estudo, baseados nas funções de ensino, pesquisa projeção social, que se formam oficias com conhecimentos teóricos e práticos, que devem contribuir para uma transformação social, como servidores públicos e defensores da pátria.

Palavras chave: Escola Militar, Forças Armadas de El Salvador, treinamento militar, ensino superior

Introducción

La Fuerza Armada de El Salvador (FAES) implementa políticas educativas orientadas a atender los niveles de formación, de perfeccionamiento, de especialización y de postgrado del personal que ejerce la carrera militar. La formación inicial se recibe en la Escuela Militar. Cada año, un aproximado de 500 aspirantes se someten a diferentes pruebas: académica, médica, psicológica, física y poligráfica. De ese total de aspirantes, sólo 150 son seleccionados y a ellos el Estado salvadoreño les otorga una beca de estudios; esto constituye una oportunidad de desarrollo profesional para la juventud salvadoreña. Al cursar los cuatro años de formación, se gradúan como oficiales de la FAES con el grado militar de subtenientes; los que continúan y logran aprobar el proceso de grado de la carrera obtienen, además, el grado académico de Licenciados/as en Administración Militar.

Es importante destacar que la formación profesional para el personal de la FAES dio un giro sustancial a partir de la firma de los Acuerdos de Paz, cuando se estableció que el sistema educativo de esta institución debía poner el énfasis “en la

preeminencia de la dignidad humana y de los valores democráticos, en el respeto a los derechos humanos y en la subordinación de la institución a las autoridades constitucionales” (Secretaría Nacional de Comunicaciones [SENCO], 1992, p. 3). En ese sentido, uno de los acuerdos tomados fue la inclusión de asignaturas científicas y humanísticas orientadas a la formación integral, con la finalidad de estimular una relación armónica con la sociedad (SENCO, 1992). A partir de ello, la FAES implementa políticas educativas orientadas a atender los niveles de formación, de perfeccionamiento, de especialización y de postgrado del personal que ejerce la carrera militar; siendo así que el nivel de formación es responsabilidad de la Escuela Militar.

Este artículo de revisión bibliográfica permite sistematizar la historia de la Escuela Militar y su proceso de inclusión al sistema de educación superior de El Salvador. El objetivo es caracterizar la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Administración Militar desde una perspectiva histórica, identificando elementos adyacentes a la docencia, investigación y proyección social.

Surgimiento de la Escuela Militar y su rol a partir de la firma de los Acuerdos de Paz

La Escuela Militar “Capitán General Gerardo Barrios”, que data desde la década de 1860, nace con el objetivo de formar oficiales capaces de administrar personal y recursos materiales para defender el territorio salvadoreño. En la Figura 1, se ilustran las cuatro épocas de la Escuela Militar señaladas por Hidalgo (2020); esta institución se ha visto afectada por sus turbulentos cierres y reaperturas efectuados por los gobiernos de turno, quienes la denominaron con distintos nombres, pero sin cambiar su finalidad: contar con una academia militar en el país que promueva la formación de oficiales y cadetes que estén al servicio de la patria.

Por Decreto del Poder Ejecutivo, con fecha 29 de enero de 1927, se estableció la Escuela Militar. Es importante destacar que, en el decreto, se alude a una comisión de jefes militares de alto rango, quienes formularon la reglamentación para su funcionamiento, así como el Plan de Estudios; dicha comisión estuvo integrada por el general Andrés Ignacio Menéndez y el general Maximiliano Hernández Martínez (ambos, expresidentes de la República de El Salvador), el coronel Juan Enrique Aberle (compositor del Himno Nacional de El Salvador), así como el coronel Alberto J. Pinto y el teniente coronel Arturo Zárate Domínguez. Posteriormente, esta institución fue denominada “Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios” mediante el Decreto del Poder Ejecutivo No. 123 (1965), cuando se cumplió el primer centenario de la muerte de Gerardo Barrios y como reconocimiento al heroísmo que lo caracterizó durante su gobierno.

En otro orden de ideas, la misión constitucional de la FAES fue revisada y reformulada posterior a la firma de los Acuerdos de Paz. Según el art. 212 de la

Constitución de la República de El Salvador (1983), “la Fuerza Armada tiene por misión la defensa de la soberanía del Estado y de la integridad del territorio” (Decreto No. 152, 1992, p. 4), por lo que es a partir de ese hito en la historia nacional, que se exhorta a modernizar la doctrina y el funcionamiento de esta institución.

Así, para cumplir su misión constitucional, la FAES debe contar con un personal que se caracterice por tener una sólida preparación en administración de recursos, historia, estrategia, geopolítica, derechos humanos, etc. Es por ello que la estructura de la FAES busca definir los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para cada nivel: táctico, operativo y estratégico. Además, es fundamental que cuente con su propio sistema educativo a fin de asegurar una formación pertinente y permanente que contribuya a mantener el personal de cadetes, oficiales, suboficiales y tropa, capacitados durante su servicio militar.

La Constitución de la República de El Salvador (1983) establece en el art. 214, que “la carrera militar es profesional y en ella sólo se reconocen los grados obtenidos por escala rigurosa y conforme a la ley” (p. 20). El art. 211 también fue reformado posterior a la firma de los Acuerdos de Paz y este dicta que “la Fuerza Armada es una institución permanente al servicio de la nación. Es obediente, profesional, apolítica y no deliberante” (Decreto No. 152, 1992, pp. 3-4). Por ese llamado que se hace a la FAES, de ser profesional, resulta imperativo generar mecanismos para preparar sistemáticamente a su personal militar, concibiéndose para tales efectos un proyecto educativo que se describe más adelante.

Es a partir de la firma de los Acuerdos de Paz que se empiezan a generar cambios estructurales dentro de

la institución armada, mediante la nueva normativa legal; uno de ellos es la creación del Comando de Doctrina y Educación Militar (CODEM), por Decreto Ejecutivo No. 20 (1993), para organizar, planificar y dirigir el sistema educativo de la institución castrense. Al respecto, el Reglamento del Sistema Educativo de la Fuerza Armada (1998) dicta en su art. 9 que “las unidades militares y los centros de enseñanza de la Fuerza Armada, en sus distintos niveles, contribuirán mediante la acción educativa y el adiestramiento a: Facilitar una preparación profesional militar, para el cumplimiento de la misión constitucional” (p. 21).

También, la Ley Orgánica de la Fuerza Armada de El Salvador (1998) en el art. 59 señala que el CODEM “tiene a su cargo la formación, perfeccionamiento y especialización del personal militar y la coordinación de las actividades académicas de la Fuerza Armada, necesarias para el logro de un adecuado grado de educación en todos los niveles de enseñanza” (p. 9). Por tal razón, la FAES empieza sus esfuerzos por buscar mecanismos para que ese sistema de profesionalización sea reconocido a través de la educación superior.

En adición, a raíz de los Acuerdos de Paz, otro cambio trascendental en la modernización del sistema educativo militar es la conformación del Consejo Académico en el año de 1994, órgano de dirección colegiado que tiene el rol de asesoría educativa en la Escuela Militar, con las atribuciones siguientes: aprobar el plan de estudio de acuerdo a los principios doctrinarios de la FAES y conforme a las necesidades, intereses y problemas referidos a la seguridad y desarrollo de El Salvador; determinar el sistema de admisión y velar porque éste no sea discriminatorio; designar al cuerpo docente del área académica y asegurarse que en éste no haya predominio de una

tendencia política y velar por el respeto a los derechos humanos (J. Osorio, comunicación personal, 10 de mayo de 2020).

El Consejo Académico se integra por profesionales designados por el Presidente de la República. Este es conformado por cuatro profesionales civiles caracterizados por sus competencias y pluralismo político, con vasta experiencia en la conducción de instituciones educativas de nivel superior; y por cuatro profesionales militares de alto rango y cargo, seleccionados por su excelente trayectoria y capacidad profesional; además del Director de la Escuela Militar como presidente de referido consejo (Reglamento Interno del Consejo Académico, 1994). Este ente asesor educativo se encarga de verificar el desarrollo de planes y proyectos que contribuyan a una formación integral de los futuros oficiales y licenciados/as en Administración Militar, sobre la base del marco jurídico, las necesidades del Estado y el respeto a los derechos humanos.

Por lo anterior, es menester destacar el rol de la Escuela Militar en la formación de profesionales integrales, en virtud de los compromisos asumidos por la FAES en la firma de los Acuerdos de Paz.

Transición de la Escuela Militar a la educación superior

El Ministerio de la Defensa Nacional (MDN) apuesta por reformar la educación militar, como un compromiso adquirido ante las partes firmantes en los Acuerdos de Paz e inicia un proyecto para acreditar como estudios superiores la formación recibida en la Escuela Militar y adecuar sus exigencias a lo demandado por el

Ministerio de Educación (MINED). Por ello, presenta la propuesta de creación del Instituto Especializado de Nivel Superior “Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios” (IENS EMCGGB) y diseña el Plan de Estudio de la Licenciatura en Administración Militar, para que los futuros oficiales reciban una formación académica reconocida como carrera de pregrado. Con esta iniciativa, se contribuiría a profesionalizar a los jóvenes bachilleres que ingresan a la FAES, con una visión humanista, científica y militar, a fin de que desarrollen las capacidades, habilidades y valores que les permitan asumir los retos que el Estado salvadoreño demanda.

La Escuela Militar pasó a formar parte del consorcio de instituciones de educación superior del sistema educativo nacional, mediante Decreto Ejecutivo 61 (1999). Asimismo, por Acuerdo del Órgano Ejecutivo No. 15-0154 (2000), se aprobaron los estatutos de esta institución. Finalmente, es mediante el Acuerdo del Órgano Ejecutivo No. 15-0293 (2000) que se aprueba el primer Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración Militar y se autoriza al IENS EMCGGB para que ofrezca la carrera referida.

El 28 de octubre de 2013, se emite la resolución favorable para la aprobación de los nuevos estatutos, derogando los que fueron aprobados el 10 de enero del 2000 (Acuerdo del Órgano Ejecutivo No. 15-2071, 2013). No obstante, los objetivos de la Escuela Militar no sufren modificaciones, siendo los siguientes:

1. Formar profesionales competentes con fuerte vocación de servicio y sólidos principios morales.
2. Promover la investigación en todas sus formas.
3. Prestar servicio social comunitario.
4. Cooperar en la conservación, difusión y enriquecimiento del legado cultural en su dimensión nacional y universal.
5. Estudiar, desarrollar y transmitir conocimiento científico en general y militar en particular.

En los estatutos, se manifiesta que estos objetivos serán logrados a través de las funciones de docencia, investigación y proyección social, en correspondencia con lo que exige el MINED a través de la Ley de Educación Superior (2004) y lo que establece el MDN a través del Reglamento del Sistema Educativo de la Fuerza Armada (1998), según se muestra en la Tabla 1.

Las carreras que ofrece el IENS EMCGGB (hasta la fecha de esta investigación bibliográfica) son: Maestría en Administración Militar, Licenciatura en Administración Militar y Técnico en Administración de Recursos Militares. Estas se imparten en los centros de enseñanza detallados en la Tabla 2, los cuales están sujetos al control y supervisión del MINED. La carrera de Maestría en Administración Militar, aprobada en 2006 por el Acuerdo del Órgano Ejecutivo No. 15-0187 (2006); y la carrera de Técnico en Administración de Recursos Militares, aprobada en el año 2019 por el Acuerdo del órgano Ejecutivo No. 15-0459 (2019), son muestras del esfuerzo sistemático del MDN por acreditar con grados académicos a su personal militar.

Un avance significativo para la institución armada, al crear la Licenciatura en Administración Militar, fue la consolidación de sistemas de formación en las ramas aérea y naval, dejando establecidas tres especializaciones desde el primer plan de estudios de la carrera: Ejército, Fuerza Aérea y Fuerza Naval. Antes del año 2000, la formación militar en la rama naval se recibía en otros países, mientras que la formación militar en la rama aérea se recibía de forma completa en el Centro de Instrucción Militar Aeronáutico. En la actualidad, los dos primeros años son cursados por todos los cadetes en las instalaciones de la Escuela Militar; luego los cadetes que optan y aprueban los exámenes de admisión para las especializaciones de Fuerza Aérea y de Fuerza Naval realizan su 3º y 4º año en los denominados Centros de Práctica. Sin embargo,

el mayor número de cadetes continúa su formación en la Escuela Militar, en la especialidad de Ejército; esto obedece a la distribución establecida por la FAES.

Los estudiantes de las distintas ramas realizan el proceso de grado en la Escuela Militar. El total de graduados de la Licenciatura en Administración Militar, hasta el año 2021 y sus correspondientes planes de estudio, se detallan en la Tabla 3.

Ingreso de las señoritas cadetes a la Escuela Militar

Otro de los desafíos de la modernización del sistema educativo de la FAES fue la incorporación de la mujer en la Escuela Militar. En 1998, esa iniciativa tomó fuerza al desarrollar intercambios de experiencias con Guatemala, República Dominicana, Chile, Honduras y México, siendo estos dos últimos, con los que El Salvador tuvo mayor acercamiento para impulsar este proyecto. Se conformó una comisión que viajó a Honduras para verificar *in situ* el desarrollo de la mujer dentro de una academia militar. Asimismo, se contaba con la experiencia de oficiales salvadoreñas que tuvieron la oportunidad de recibir su formación militar en enfermería en escuelas militares de México. Es importante destacar que, para dar este paso trascendental, se implementaron otras acciones como: revisión de reglamentación y manuales institucionales, adecuaciones a la infraestructura de la Escuela Militar, incremento del financiamiento y confección de uniformes.

Fue así como, en 1999, se abrió la convocatoria, sometiéndose al proceso de selección 100 señoritas bachilleres, de las cuales fueron seleccionadas 50 para su ingreso en el año 2000, con el propósito de graduarse como oficiales de la República de El Salvador (A. Magaña, comunicación personal, 15 de

mayo, 2020). En el año 2000, este grupo de señoritas inicia sus estudios en el IENS EMCGGB como cadetes, sometiéndose, sin distinción alguna, al mismo proceso de formación que los caballeros en cuanto a ejercicio físico, exigencia intelectual, adiestramiento militar, servicios de guarnición, trabajo bajo presión, etc. Su capacidad y convicción les permitieron, a muchas de ellas, cumplir con los parámetros exigidos y mantenerse en la carrera militar. Actualmente, algunas mujeres graduadas de la primera promoción de Licenciatura en Administración Militar en 2005 son oficiales superiores con el grado de mayor. Este esfuerzo solidificó el papel de la mujer en la institución armada.

Elementos curriculares de la Licenciatura en Administración Militar

La Ley de la Carrera Militar (1995) establece en el art. 23 que el sistema educativo, para ser integral, debe contemplar la práctica de valores, disciplina, subordinación, valor, patriotismo, honor y lealtad, como base para la formación profesional del militar salvadoreño, debiendo asegurar el cumplimiento de la legislación correspondiente. En este sentido, la Licenciatura en Administración Militar se fundamenta en los siguientes ejes de formación: derechos humanos, derecho internacional de los conflictos armados, legislación, administración de recursos, contabilidad, comportamiento organizacional, geografía, doctrina militar, historia, economía, métodos de investigación científica, liderazgo e idiomas. Estos ejes crean una plataforma mediante la cual el profesional está capacitado para desempeñarse con éxito en la conducción táctica de una unidad elemental (comandante de una sección de soldados), administrando eficientemente los recursos asignados y siendo respetuoso del Estado de Derecho.

Otro elemento importante a destacar es el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación militar. El art. 22 de la Ley de la Carrera Militar (1995) señala que la metodología de enseñanza debe ser sobre una base científica, debiendo equilibrar teoría y práctica para la adquisición de las destrezas necesarias en el desempeño profesional; así también, se determina en el art. 69 del Reglamento del Sistema Educativo de la Fuerza Armada (1998) que la evaluación del aprendizaje no debe ser solamente sumativa, sino diagnóstica y formativa. Estos elementos permiten visualizar rasgos de un modelo constructivista, por lo que el sistema educativo de la FAES permanece atento a las tendencias pedagógicas que contribuyen al desenvolvimiento del estudiante en un proceso de formación de carácter integral. En este sentido, el Reglamento del Sistema Educativo de la Fuerza Armada (1998) define en su art. 1 a la educación militar como:

un proceso sistemático, permanente, gradual y dinámico, acorde con los avances culturales, científicos y tecnológicos, que forma académicamente al personal militar en los aspectos técnicos militar, científico y humanístico, que unida a la vocación de servir, reafirma el papel del hombre de las armas en la sociedad salvadoreña y lo identifica con el respeto por la vida y la libertad de los ciudadanos. (p. 20)

Por lo tanto, queda en evidencia que el marco jurídico que regula la educación militar reconoce la necesidad de abordar las tres áreas de formación: militar, científica y humanística. Al respecto, se presenta en la Tabla 4 la distribución de estas áreas en los últimos tres planes de estudio de la Licenciatura en Administración Militar; asimismo, se identifican

el incremento de Unidades Valorativas (UV), la disminución de tiempo de duración de la carrera, la diferenciación de la nota mínima para aprobar las asignaturas y el CUM mínimo requerido, indicadores que muestran el alto nivel de exigencia académica a través del tiempo.

De acuerdo al art. 11 de la Ley de Educación Superior (2004), la exigencia mínima en una carrera de licenciatura es de 160 UV. También, en el art. 15 de la misma ley se describe que:

Cuando se aplicaren sistemas de créditos académicos de superior exigencia al sistema de unidades valorativas, el Ministerio de Educación, previa consulta al Consejo de Educación Superior, podrá aprobar excepciones en la duración del ciclo y de la carrera, en cualquiera de las instituciones de educación superior. (p. 7)

Por tal razón, un logro trascendental en la vida académica y en la carrera militar a partir del Plan de Estudio 2017 fue la reducción del tiempo de duración de la Licenciatura en Administración Militar, como se muestra en la Tabla 8, ya que eso permitió homologar el tiempo del proceso formativo como oficial y licenciado/a; esto se alcanzó debido a la cantidad de horas exigidas para el desarrollo de las asignaturas y, por consiguiente, el número elevado de UV, superando en gran medida, el número mínimo definido en la Ley de Educación Superior (2004). Cabe mencionar que el cumplimiento de las horas teóricas y prácticas semanales en cada asignatura, es posible debido a que los estudiantes permanecen internos en las instalaciones, lo que posibilita desarrollar un proceso intenso de formación e instrucción.

Con ello, se logra que en un menor tiempo los

oficiales sean asignados para dirigir una unidad elemental (sección de soldados), ya que actualmente existe la necesidad de contar con más personal que ejecute esa función. Es por esa razón que la institución castrense tomó medidas para agilizar que los oficiales asumieran su práctica profesional inmediatamente con la obtención de su grado militar en sus distintas ramas; por lo que el Plan de Estudio, con esa variante, fue analizado por las máximas autoridades del MDN y el Consejo Académico, y finalmente aprobado por el Consejo de Educación Superior del MINED (J. Saleh, comunicación personal, 18 de mayo, 2020).

Este logro también trae consigo beneficios en el intercambio estudiantil con Fuerzas Armadas de diversos países, ya que, en otros contextos, la carrera militar es reconocida como parte del sistema de educación superior teniendo una duración de 4 años de estudio; esto significa que los cadetes extranjeros

retornarán a sus países de origen, con su título que los acredite como Licenciados/as en Administración Militar. Tal es el caso de la Universidad de Defensa de Honduras, un centro de educación superior estatal que se creó en 2005 ofreciendo las carreras de Ciencias Militares, Ciencias Navales y Ciencias Aeronáuticas en el grado de licenciatura (Acta No. 186, 2005, p. 35). También, se cita como ejemplo a la Escuela Militar del Libertador Bernardo O'Higgins, en la República de Chile, la cual, debido al proceso de modernización del Ejército de ese país en 2001, pasó a ser una institución de educación superior que ofrece la carrera de Licenciatura en Ciencias Militares y que, además, en enero de 2017, logró su acreditación por 5 años en las áreas de Gestión Institucional y Docencia de Pregrado (Resolución de Acreditación Institucional No. 400, 2017, p. 15), categoría que el IENS EMCGGB aún no alcanza, a pesar de algunas iniciativas institucionales.

Conclusiones

La Escuela Militar "Capitán General Gerardo Barrios" como institución de educación superior estatal está comprometida con la sociedad salvadoreña a ofrecer una formación integral que permita a los oficiales de la FAES tener un mejor desempeño de sus funciones, manteniendo presentes los compromisos adquiridos con la firma de los Acuerdos de Paz. El oficial graduado de la Licenciatura en Administración Militar, al ser asignado en las unidades militares ubicadas en todo el territorio nacional, asume diversas tareas que se relacionan con la comunidad, por lo que su función social no debe ser invisibilizada; como servidor público, puede actuar frente a las necesidades de la sociedad, empleando los conocimientos adquiridos durante su preparación académica, lo que implica la generación de agentes de transformación social; por ello, la necesidad de revisar y fortalecer los procesos de la docencia, la investigación y la proyección social.

El IENS EMCGGB gradúa un número aproximado de 60 licenciados/as en Administración Militar cada año quienes, al finalizar su carrera académica, deben haber desarrollado capacidades relacionadas a la administración eficiente de recursos, a ejercer un liderazgo efectivo, al diseño de planes operativos y a la resolución de problemas particulares sobre la base de la formación en valores y virtudes militares, competencias que se adquieren mediante una conducción eficaz del proceso educativo.

Por tanto, si el desempeño de dichos profesionales militares se orienta hacia la dirección y organización de grupos para el cumplimiento de la misión constitucional, es necesario contar con un sistema educativo que guíe al individuo hacia la construcción autónoma de saberes, permitiéndole potenciar su propio criterio, el sentido humano y la búsqueda constante de transformación social, con una mirada científica de las problemáticas emergentes; ello le permitirá desarrollar una postura crítica y estará capacitado para la toma de decisiones en un nivel operativo, sobre la base de un análisis situacional. Desde la incorporación de la Escuela Militar “Capitán General Gerardo Barrios” al consorcio de IES, se ha avanzado en la búsqueda de la calidad de los procesos formativos de la FAES; sin embargo, quedan retos por asumir para favorecer el potencial de los jóvenes que ingresan a esta carrera de servicio a la patria salvadoreña.

Referencias

Acta No. 186/2005, de 11 de octubre, Consejo de Educación Superior de Honduras, Acuerdo No. 1469-186-2005, p. 35. <https://www.unah.edu.hn/dmsdocument/471>

Acuerdo del Órgano Ejecutivo No. 15-0459, de 14 de marzo, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2019.

Acuerdo del Órgano Ejecutivo No. 15-0293, de 31 de enero, Ministerio de Educación, Diario Oficial No. 28 de la República de El Salvador, 09 de febrero de 2000, p. 12.

Acuerdo del Órgano Ejecutivo No. 15-0187, de 06 de febrero, Ministerio de Educación, Diario Oficial No. 47 de la República de El Salvador, 08 de marzo de 2006, p. 49.

Constitución de la República de El Salvador (1983). *Poder Constituyente*. Diario Oficial No. 234 de la República de El Salvador, 16 de diciembre de 1983. p. 1-26 Última reforma en Diario Oficial No. 112 de la República de El Salvador, 19 de junio de 2014. p. 4.

Decreto No. 152, de 30 de enero, Reformas constitucionales, Órgano Legislativo, Diario Oficial No. 19 de la República de El Salvador, 30 de enero de 1992, p. 3-4.

Decreto del Poder Ejecutivo No. 123, de 25 de agosto, Ministerio de Defensa, Diario Oficial No. 156 de la República de El Salvador, 27 de agosto de 1965, p. 8848.

Decreto del Poder Ejecutivo, de 28 de enero, Secretaría de Guerra, Diario Oficial No. 23 de la República de El Salvador, 29 de enero de 1927, p. 129.

Decreto Ejecutivo No. 20, de 8 de febrero, Ministerio de la Defensa Nacional, Diario Oficial No. 31 de la República de El Salvador, 15 de febrero de 1993, p. 13.

Estatutos del Instituto Especializado de Nivel Superior “Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios”. (2000). *Acuerdo del Órgano Ejecutivo No. 15-0154, Ministerio de Educación*. Diario Oficial No. 12 de la República de El Salvador, 18 de enero de 2000, p. 121-124.

Estatutos del Instituto Especializado de Nivel Superior “Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios”. (2013). *Acuerdo del Órgano Ejecutivo No. 15-2071, Ministerio de Educación*, cap. XXI.

Hidalgo Martínez, J. H. (2020). *Historia de la Escuela Militar “Cap. Gral. Gerardo Barrios”*. Tecnoimpresos, S.A. de C.V.

Instituto Especializado de Nivel Superior “Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios”. (2009). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Administración Militar*. El Salvador.

Instituto Especializado de Nivel Superior “Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios”. (2014). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Administración Militar*. El Salvador.

Instituto Especializado de Nivel Superior “Escuela Militar Capitán General Gerardo Barrios”. (2017). *Plan de Estudio de la Licenciatura en Administración Militar*. El Salvador.

Ley de Educación Superior. (2004). *Órgano Legislativo*. Diario Oficial No. 216 de la República de El Salvador, 19 de noviembre de 2004, p. 4-20. Última reforma en Diario Oficial No. 11 de la República de El Salvador, 20 de enero de 2014, p. 17-18.

Ley de la Carrera Militar. (1995). *Órgano Legislativo*. Diario Oficial No. 222 de la República de El Salvador, 30 de noviembre de 1995, p. 96-112.

Ley Orgánica de la Fuerza Armada de El Salvador (1998). *Órgano Legislativo*. Diario Oficial No. 143 de la República de El Salvador, 30 de julio de 1998, p. 2-11.

Reglamento del Sistema Educativo de la Fuerza Armada (1998). *Órgano Ejecutivo, Ministerio de la Defensa Nacional*. Diario Oficial No. 56 de la República de El Salvador, 30 de enero de 1998, p. 20-35.

Reglamento Interno del Consejo Académico de la Escuela Militar “Capitán General Gerardo Barrios”. (1994). *Órgano Ejecutivo, Ministerio de la Defensa Nacional*. Diario Oficial No. 143 de la República de El Salvador, 8 de agosto de 1994, p. 21-23.

Resolución de Acreditación Institucional No. 400/2017, de 18 de enero, Comisión Nacional de Acreditación de Chile, p. 15. <https://www.cnachile.cl/res/inst/RES%20AI%20400.pdf>

Secretaría Nacional de Comunicaciones (1992). *Acuerdos de Chapultepec*. SENCO. <http://hdl.handle.net/10972/229>

ANEXOS

Figura 1

Épocas de la Escuela Militar

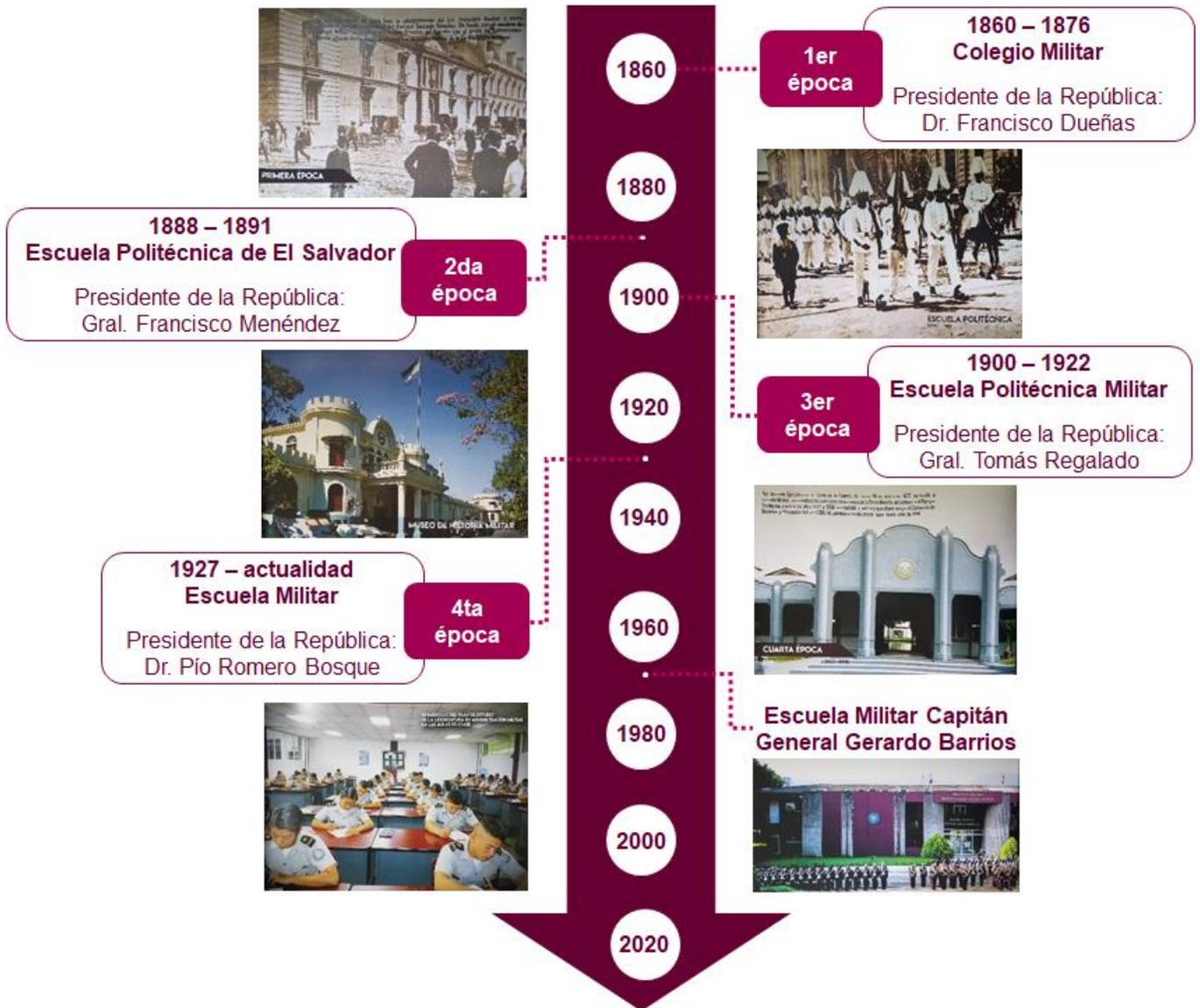


Tabla 1

Funciones básicas de la educación superior

CATEGORÍAS	Ley de Educación Superior (2004)	Reglamento del Sistema Educativo de la Fuerza Armada (1998)	Estatutos del IENS EMCGGB (2013)
Reconocimiento de funciones básicas	Art. 3.- La educación superior integra tres funciones: La docencia, la investigación científica y la proyección social.	Art. 11.- El SEFA, estará integrado por cuatro funciones básicas. La Docencia, La Instrucción, La Investigación Científica y La Proyección Social.	Art. 4.- Los objetivos de la escuela se lograrán a través de las siguientes funciones: Docencia, la investigación y la proyección Social.
Docencia	La docencia busca enseñar a aprender, orientar la adquisición de conocimientos, cultivar valores y desarrollar en los estudiantes habilidades para la investigación e interpretación, para su formación integral como profesionales.	Art. 12.- La Docencia es la función específicamente educadora del SEFA; en tal sentido, desarrollará las actitudes, habilidades, conocimientos y destrezas de los miembros de la Fuerza Armada en los distintos niveles; manteniéndolos e induciéndolos a un constante aprendizaje, promoviendo el autoanálisis, la investigación y la renovación humana, en los aspectos éticos y profesional. La actividad docente deberá ser perfeccionada mediante la preparación didáctica, pedagógica y tecnológica del personal docente.	La docencia, por medio de la cual se formarán profesionales técnica y éticamente capacitados para contribuir al desarrollo integral del país.
Investigación	La investigación es la búsqueda sistemática y análisis de nuevos conocimientos para enriquecer la realidad científica, social y ambiental, así como para enfrentar los efectos adversos del cambio climático.	Art. 14.- La Investigación Científica es la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos para enriquecer la realidad científica y social.	La investigación, por medio de la cual se identificarán, analizarán e interpretarán los problemas principales de la realidad nacional, con el fin de proponer soluciones.
Proyección Social	La proyección social es la interacción entre el quehacer académico con la realidad natural, social, ambiental y cultural del país.	Art. 15.- La Proyección Social es una contribución que la Fuerza Armada aporta a la sociedad salvadoreña, fomentando la promoción de la cultura nacional y universal, mediante la divulgación de documentos educativos, investigaciones, programas y proyectos de interés social. La Proyección Social en términos educativos se refiere al aporte que el quehacer docente e investigativo hace a la sociedad.	La proyección social, por medio de la cual se procurará interactuar en la realidad nacional, ofreciendo y apoyando propuestas racionales y éticas, orientadas al bienestar del pueblo salvadoreño.

Tabla No. 2

Centros de Enseñanza de la FAES sujetos a supervisiones del MINEDUCYT

No.	Centros de Enseñanza del IENS EMCGGB	Carrera que imparte	Población que atiende
1	Escuela Militar “Capitán General Gerardo Barrios”.	Licenciatura en Administración Militar	Cadetes
2	Escuela de Aviación Militar (Centro de Práctica del IENS EMCGGB). Orgánico al Centro de Instrucción Militar Aeronáutico.	Licenciatura en Administración Militar – opción aérea	Cadetes
3	Escuela Naval (Centro de Práctica del IENS EMCGGB). Orgánico al Centro de Educación e Instrucción Naval.	Licenciatura en Administración Militar – opción naval	Cadetes
4	Escuela de Comando y Estado Mayor “Dr. Manuel Enrique Araujo” (Centro de estudios de postgrado del IENS EMCGGB).	Maestría en Administración Militar	Oficiales superiores
5	Escuela de Infantería “Gral. Manuel José Arce” (Centro de Práctica del IENS EMCGGB).	Técnico en Administración de Recursos Militares	Suboficiales (sargentos)

Tabla 3

Graduados de la Licenciatura en Administración (2003-2021)

Plan de Estudio	Graduación	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	
2000 (por plan de absorción)	Ingreso																															
	1997	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Presura de Grado	Graduación H-7311-0 T-73																								
	1998		1er año	2do año	3er año	4to año	5to año																									
2000	1999			1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-4511-0 T-45																							
	2000				1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-3111-10 T-41																						
	2001					1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-2411-15 T-44																					
	2002						1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-3111-9 T-49																				
2004	2003						1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-3711-5 T-42																				
	2004							1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-3911-9 T-29																			
	2005								1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-3111-5 T-26																		
	2006									1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-4611-10 T-54																	
2009	2007									1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-5111-4 T-42																	
	2008										1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-5111-4 T-42																
	2009											1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-3211-5 T-27															
	2010												1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-5111-5 T-42														
2014	2011													1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-1011-9 T-19													
	2012														1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-4311-4 T-74												
	2013															1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-4211-4 T-61											
	2014																1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-5211-4 T-51										
2017	2015																	1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-4711-7 T-74									
	2016																		1er año	2do año	3er año	4to año	5to año	Graduación H-4511-23 T-103								
	2017																			1er año	2do año	3er año	4to año	Presura de Grado	Graduación							
	2018																				1er año	2do año	3er año	4to año	Presura de Grado	Graduación						
2021	2019																							1er año	2do año	3er año	4to año	Presura de Grado	Graduación			
	2020																								1er año	2do año	3er año	4to año	Presura de Grado	Graduación		
	2021																								1er año	2do año	3er año	4to año	Presura de Grado	Graduación		

Legenda:
H= Hombres graduados
M= Mujeres graduadas
T= Total de graduados

Consolidado de graduados:
Hombres: 1005
Mujeres: 140
Total a la fecha: 1145

Tabla 4

Cambios curriculares de la Licenciatura en Administración Militar

Elemento de análisis	Plan de Estudio (2009)	Plan de Estudio (2014)	Plan de Estudio (2017)
Cantidad de Unidades Valorativas	162 UV	163 UV	199 UV
Asignaturas Humanísticas	11	14	14
Asignaturas Científicas	12	13	10
Asignaturas Militares	28	25	16
Cantidad de asignaturas	51	52	40
Nota mínima para aprobar asignaturas	6.00	7.00	7.00
CUM mínimo	7.00	7.50	7.50
Duración de la carrera	5 años más proceso de grado	5 años más proceso de grado	4 años más proceso de grado

Universidad de El Salvador: Calidad de la educación superior

Brenda Iliana Gallegos López¹

José Fidel Alvarado Sánchez²

Guillermo Emilio Alvarenga Marroquín³

Resumen

En la actualidad toma relevancia abordar el tema de la calidad educativa de nivel superior. Por lo general se asocia a parámetros del mercado, orientando más al enfoque de un servicio de consumo que a un derecho humano. Ante esto, se ha considerado interesante analizar la información pública sobre calidad educativa de la Universidad de El Salvador. Para ello se ha utilizado el método teórico analítico-sintético.

Palabras claves: Calidad educativa, universidad, acreditación y desafíos

Abstract

At present, it is important to address the issue of educational quality at a high level. It is generally associated with market parameters, orienting more towards a consumer service approach than a human right. Given this, it has been considered interesting to analyze the public information on educational quality of the University of El Salvador. For this, the analytical-synthetic theoretical method has been used.

Keywords: Educational quality, university, accreditation and challenges

Resumo: Na atualidade é importante abordar a questão da qualidade educacional de nível superior. Geralmente, é associado a parâmetros do mercado, com orientação mais ao enfoque de um serviço de consumo do que para um direito humano. Diante disso, considerou-se interessante analisar a informação pública sobre a qualidade educacional da Universidade de El Salvador. Para isso, foi utilizado o método teórico analítico-sintético.

Palavras chave: Qualidade educacional, universidade, acreditação e desafios

1 Profesora de la Universidad de El Salvador. Dirección electrónica:
brenda.gallegos@ues.edu.sv Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2519-4545>

2 Profesor de la Universidad Nacional de Ciencias Forestales. Dirección electrónica:
j.alvarado@unacifor.edu.hn Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8363-9405>

3 Profesor de la Universidad de El Salvador. Dirección electrónica:
guillermo.alvarenga@ues.edu.sv Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8109-9054>

Introducción

Por lo general la calidad suele asociarse a prestigio al requerir una institución de educación superior y en otros escenarios se mide en relación con referentes internacionales, lo más común son los “Rankings”. Considerando el análisis que han realizado diferentes investigadores, la calidad educativa no puede medirse en función de los indicadores propuestos por universidades ranqueadas (europeas y norteamericanas) a razón de componentes que han sido sesgados en términos de la posibilidad económica, tanto de los propietarios privados como del mismo Estado. Las universidades latinoamericanas han asumido protocolos internacionales sin considerar la situación que predomina en la región ya no se diga, en el contexto específicamente salvadoreño. Con base en este proceso, en declaraciones recientes, la ministra de Educación de El Salvador afirmaba que el mérito es la clave para mejorar la calidad de la educación.

En El Salvador, existe una universidad pública de educación superior que surge desde la República; constituye un escenario de multiculturalidad por 181 años, dónde han convergido diferentes visiones sobre la calidad educativa. La universidad transitó por momentos de “oro”, “lucha” y “letargo”. Durante el período de 1963-1967 o época de oro se realizaron modificaciones en el ámbito docente, académico, planificación, extensión y cooperación, en un período en el que Tobar (2020) denominó “el modelo digno de seguir en la región” (p.171); de alguna manera estas transformaciones permearon el referente de calidad educativa de la comunidad universitaria; pero, ¿de qué calidad educativa estamos hablando?; al respecto se considera que no hay un consenso entre la comunidad universitaria sobre el tema. Sería entonces fundamental reflexionar sobre los aspectos

que la universidad considera como calidad educativa en términos de indicadores orientados al saber, hacer, ser y convivir, planteados como los pilares de la educación por Jacques Delors.

En este espacio, es oportuno rescatar lo referido por Crespín (2011), al expresar que:

La calidad de la educación queda determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo, destinatario de la educación, de tal modo que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento y desarrollo económico y social mediante la incorporación al mercado laboral; logrando, además, el desarrollo de competencias en la formación del profesional. (p.38)

Con base a lo anterior, es notorio que, en el marco de la globalización, la calidad está supeditada al mercado. Es así como la relación entre docente y estudiante se considera como una relación de producción y consumo, en donde la educación constituye un servicio determinado por el cumplimiento de la expectativa del consumidor en cuanto a que pueda incorporarse al mercado laboral; toda una dinámica de mercado trasladada al ambiente educativo.

Al respecto, la Universidad de El Salvador (Legislativa, 1999) en el artículo 11 de la Ley Orgánica, alude como calidad académica y científica: “A la constante superación académica y científica de la educación universitaria” (p.332). En el informe de acreditación realizado por el Haut Conseil de l'évaluation de la Recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres) (Universidad de El Salvador, 2019) se enfatiza como aspecto positivo el hecho que la UES considere en El Plan Estratégico Institucional

2013-2023, la calidad como eje estratégico. Asimismo señalan la existencia de una política de calidad, la cual se basa en procesos de autoevaluación y evaluación externa para un mejoramiento continuo. En este aspecto, los expertos externos recomiendan el desarrollo de un Sistema de Información de Gestión de la Calidad, y la incorporación de una Unidad de Acreditación como parte de la Secretaría de Planificación que realice acreditaciones institucionales, de carreras y programas.

Respecto a lo anterior, es necesario plantear algunas preguntas referidas al rol de la Universidad de El Salvador en relación a este tema: ¿Cómo define y mide la UES la calidad educativa acorde a su contexto?, y ¿Cómo se diferencia la calidad educativa de la académica? y ¿Es la calidad educativa de la UES, una oportunidad estratégica? Es por esto, que este ensayo reflexiona sobre la comprensión de la calidad educativa entre la comunidad universitaria en tres epígrafes relevantes: a) La conceptualización de la calidad educativa, indicadores y contextos, b) Calidad académica y c) La calidad educativa de la UES: una oportunidad estratégica.

Desarrollo

Conceptualización de calidad educativa superior, indicadores y contexto

En 1918 se marcó un hito en la educación latinoamericana con la Reforma de Córdoba, en donde el principal objetivo fue el de obtener una universidad laica, desvinculada de la religión, cumpliendo con las funciones de amplia libertad espiritual y diversidad de opiniones y saberes. Hecho histórico que dio lugar a varios movimientos estudiantiles y diferentes niveles académicos, para que la educación estuviera al alcance de toda la sociedad.

A pesar de las cumbres presidenciales realizadas en 1989 y 1994, la calidad no era un tema en la agenda de los mandatarios, sino hasta la segunda mitad de la década de los años 90 en la que la calidad educativa surge con fuerza en la región latinoamericana y uno de los primeros trabajos sobre el tema en particular, lo desarrolló Schmelkes (2010), quien señala, que la calidad educativa entre otras dimensiones se refiere a los objetivos o funciones sociales de la educación. Por su parte, Aguerrondo (2015), asegura que la calidad de la educación es totalizante, multidimensional, no permite ser reducida a sus efectos observables y que, además, está socialmente determinada y se constituye como patrón de control de la eficiencia del sistema educativo.

Otros autores latinoamericanos amplían el concepto de calidad, entre los cuales se encuentra Casassús (citado por Vaillant & Rodríguez, 2018) considera como pilares de la calidad educativa a los insumos, procesos y resultados; y la equidad que haya entre ellos. Por otra parte, la UNESCO (2021) plantea cinco variables de calidad educativa, como son: las características del aprendiz, el contexto, los insumos capacitadores, la enseñanza y aprendizaje y los resultados. Es importante señalar que, en materia de educación, existe una serie de variaciones entre los individuos y las sociedades, por lo que no existe una única definición de lo que es calidad y de sus diversas dimensiones; pero en aras de consensuar a nivel nacional, Crespín (2011) plantea como parte de la calidad, la evaluación y acreditación. La primera, implica indicadores cuantitativos sobre estudiantes, docentes, investigación, proyección social, recursos, infraestructura y costos. La segunda, indicadores cualitativos en los procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa por pares. Como parte del proceso, el reconocimiento de la Comisión

de Acreditación local, la que permite incentivos del Estado, como crear nuevas carreras, subsidio del estado y excepción de evaluación obligatoria.

En el marco de las reformas neoliberales en la región latinoamericana, se promueve la calidad, evaluación y acreditación como parte de la mercantilización de la educación en la relación de estado-universidad. Las definiciones sobre calidad son tan diversas, que de acuerdo con Cedillo *et al.* (2020) tiene más que ver con los fines de las Instituciones de Educación Superior (IES) y del contexto. Evidentemente, predomina una visión de mercado, cuyo consenso, condiciona el modelo económico, hasta el punto de que se deja a discreción del usuario que es quien decide por la calidad del servicio educativo y quien juega un papel clave junto con las instituciones en el mejoramiento de la calidad. Este aspecto incluso modifica a la educación como derecho fundamental considerado en la Constitución de la República Salvadoreña, y de cierta manera desresponsabiliza al Estado de su garantía. Pero esto no es azaroso, es la simple materialización del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS), un proyecto derivado de la globalización (de Sousa Santos, 2019), siendo la educación uno de los doce servicios comprendidos en este acuerdo; de conformidad a esto, la calidad educativa es planteada en función del crecimiento económico y no del desarrollo social.

Respecto a la Universidad de El Salvador (UES), en el marco de la Ley de Educación Superior (Asamblea Legislativa, 2004) reza en su Art. 76: “La Universidad de El Salvador, se regirá por su Ley Orgánica y demás disposiciones internas en todo lo que no contraríen la presente Ley” (p.19). De acuerdo con lo anterior, la institución tiene la posibilidad de replantearse la calidad educativa en relación con sus principios y sobre todo a su función en favor de la construcción de la cultura nacional.

De acuerdo con la UNESCO (2021) existen cinco variables de calidad educativa: Características del aprendiz, contexto, insumos capacitadores, enseñanza y aprendizaje y los resultados. De igual manera plantea dicha organización la necesidad de una medición empírica a fin de realizar comparaciones, tendencias y decisiones. En tal sentido, proponen cuatro indicadores:

1. Indicadores de contexto: Miden las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales del estudiante.
2. Indicadores de insumos: Miden la asignación y el uso de recursos que faciliten el aprendizaje.
3. Indicadores de procesos: Mide la enseñanza en términos de tiempo, el ambiente en la escuela y el liderazgo educativo.
4. Indicadores de resultado: Miden el alcance de los objetivos del programa. Sean estos conocimientos, competencias, tasas de repetición, progreso y finalización. Así mismo, miden el progreso del aprendizaje basado en evaluaciones nacionales o internacionales. Estos proporcionan los datos más importantes para conocer si la calidad de la educación y las mejoras según los objetivos previamente establecidos.

En el indicador cuatro, es preciso señalar, que en términos de calidad educativa lo esencial son los resultados, lo cual tiene lógica desde el paradigma del positivismo, no así desde la visión de la complejidad, ya que es hasta perverso pretender someterse a parámetros internacionales en contextos totalmente diferentes. Esta situación probablemente obliga a los países menos aventajados la posibilidad de torcer las estadísticas nacionales, a fin de ir a tono con los parámetros internacionales, ocultando la realidad; al fin y al cabo, lo que interesa es el dato y no el proceso.

La UES en el 2021 recibió 13 mil aspirantes de 76 mil egresados de educación media, según el Dr. Raúl Azcúnaga, Vicerrector Académico (Ramírez, 2021). Estos datos indican que la universidad pública sólo absorbió el 1.71% de los bachilleres, de lo que podría inferirse que alrededor del 98% posiblemente se incorporen a la oferta académica privada, laboral, desempleados, fallecidos o migrantes y sería interesante dar seguimiento a los aspirantes y estudiantes universitarios migrantes, ya que acuerdo con la Migration Policy Institute (Migration Policy Institute, 2020) la inmigración de salvadoreños hacia los Estados Unidos a mediados del 2020 fue de 1,411,000.

En el 2019, la UES realizó su primera acreditación internacionalmente, la cual obedeció a un acuerdo del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) del 2016 y a un entendimiento entre el Gobierno Francés y el Consejo Centroamericano de Acreditación (CCA). El 28 de octubre de 2019 la UES recibió el diploma de acreditación convirtiéndola en la primera universidad del país y la cuarta de Centroamérica en obtener la acreditación de calidad educativa otorgada por el Alto Consejo de la Evaluación de la Investigación de la Educación Superior de Francia. Si bien, esto constituye un reconocimiento local e internacional, sería importante preguntarse ¿existe compromiso de la comunidad universitaria con la calidad educativa?, ¿la institución tiene mayor control en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las carreras ofertadas? y ¿comprenden la calidad educativa?

Al respecto, el informe Hcéres (Universidad de El Salvador, 2019) valora siete dominios: gobierno y gestión universitaria; investigación y docencia; relaciones externas; dirección, calidad y ética; proyección social y recorrido del estudiante. En este último se consideran factores como recursos y ambiente del aprendizaje propuestos por la UNESCO. En este orden de ideas el Plan Estratégico 2013-2023 (Universidad de El Salvador, 2013), se mencionan estándares de calidad referidos al mejoramiento de los métodos didácticos y las diferentes formas de apropiación y producción del conocimiento; lo cual indica, la importancia en la forma de aprender de los estudiantes, reflejando con ello el compromiso ético, pedagógico y didáctico de su misión. La Tabla 1, muestra algunas variables e indicadores de la calidad educativa propuestos por la UNESCO y la UES.

Actualmente, como parte de la producción del conocimiento, considerado como elemento de calidad educativa, la Secretaría de Investigaciones Científicas de la UES (YSUES Radio Universitaria, 2021) reporta siete proyectos locales⁴ y cinco colaborativos entre universidades de la región centroamericana; sin embargo no se identifica de qué manera esta instancia contribuye en la calidad educativa en función de la transferencia de capacidades de los estudiantes, incluso desde los primeros años.

4 Secuenciación del virus COVID-19, algas tóxicas, metabolitos secundarios, mal de Chagas, banco de germoplasma de plantas alimenticias, forrajes nativos y metales pesados.

Tabla 1

Variables e indicadores de calidad educativa de la UNESCO y la UES

UNESCO		UES	
Variables	Indicadores	Variables	Indicadores
Características del aprendiz	Condiciones sociales, económicas, políticas, culturales del estudiante	Reforma Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Número de académicos especialistas en innovación curricular • Talleres de trabajo • Diagnóstico elaborado • Currículo propuesta • Planes de estudio • Autoestudio • Acreditación • Metodología de aprendizaje • Modelos Educativos • Certificación • Planes de carrera revisados, actualizados y aprobados • Nuevos planes de estudio y carreras diseñados y aprobados
Contexto	Enseñanza en términos de tiempo, el ambiente en la escuela y el liderazgo educativo.		
Insumos capacitadores	Asignación y el uso de recursos que faciliten el aprendizaje		
Enseñanza y aprendizaje	Aprendizaje basado en exámenes nacionales o en evaluaciones internacionales.		
Resultados	Conocimientos Competencias Tasas de repetición Progreso Finalización	Investigación Innovación y Transferencia de Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Investigaciones publicadas • Incentivos financieros atestados • Número de docentes capacitados • Fondos transferidos • Número de convenios con diferentes empresas

Adaptado del *Plan Estratégico 2013-2023*, UES, 2019, web. Derechos reservados

Calidad académica

De acuerdo con la Ley de Educación Superior de El Salvador (Asamblea Legislativa, 2004), “la acreditación es el reconocimiento de la calidad académica de una institución de educación superior y de sus diferentes carreras realizado por una comisión” (p. 14). Dicho acto de validez es de carácter voluntario y de vigencia mínima de cinco años. La Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (Ministerio de Educación, 2009), considera diez parámetros de acreditación: “Gobierno y administración institucional, integridad institucional, proyección social, estudiantes, académicos, carreras y otros programas académicos, investigación, recursos educacionales, administración financiera, infraestructura física” (pp.19-21).

Como se indica anteriormente, estas variables constituyen una dimensión institucional, la cual incluye la dimensión educativa, estudiantes, académicos, recursos educacionales y las demás puede entenderse como parte del contexto que permea el proceso de enseñanza y aprendizaje como elemento central de la calidad educativa. Pese a ello, más pareciera que la acreditación académica se enfoca en la valoración de la educación como servicio. En este punto la UES no es acreditada por la Comisión de Acreditación de la Calidad de la Educación Superior, debido a su autonomía, y su reconocimiento es otorgado por su trayectoria histórica, lo cual es un incentivo que debería traducirse en un presupuesto coherente con su misión social.

Si bien la UES logró una acreditación internacional, orientada a los aspectos institucionales, no asegura la calidad educativa, es decir, la relacionada con la dinámica entre estudiante y docente, la cual difícilmente pueda estandarizarse. La complejidad del acto educativo implica diferentes niveles de esa realidad, los cuales difícilmente son comprendidos por los que piensan en el marco de enfoques tradicionales. El diálogo entre estudiante y docente, estudiante y estudiante, y estudiante y comunidad, aflora diferentes variables que condicionan el aprendizaje. Entonces, cada docente con su realidad intenta realizar su función con “calidad” sean estos escenarios presenciales y ahora virtuales. Llegar entonces a un consenso sobre calidad educativa en la UES, sería un esfuerzo decididamente complejo.

Entre otros aspectos considerados importantes en el análisis de calidad educativa, son los relacionados a la visión nacional sobre la universidad como entidad pública, el respaldo de la sociedad salvadoreña, la vinculación de la institución con el sistema económico vigente y el ecosistema real y virtual, lo que sin lugar a duda significa oportunidades y desafíos.

La calidad educativa de la UES: una oportunidad estratégica

Sentadas las bases que anteceden la calidad educativa como uno de los elementos más importantes en la educación, de acuerdo con la UNESCO (1990) en la década de los 90 se inicia en la región un fuerte movimiento de reformas educativas destinadas a perfeccionar y a mejorar los objetivos de la educación básica. Por tanto, a partir de ese año los países de Latinoamérica comienzan a delinear políticas educativas y estrategias de acción para la mejora de la calidad educativa bajo las recomendaciones de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y

el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

Dada esa premisa, en El Salvador, se realizó una reunión de ministros de Educación Iberoamericanos en el que se acoge la propuesta “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para los jóvenes de los Bicentenarios”, comprometiéndose los mandatarios en la elaboración de sus objetivos, metas y mecanismos de evaluación regional, en armonía con los planes nacionales, y de iniciar un proyecto para mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social (Organización de Estados Iberoamericanos, 2014).

En función del planteamiento de la UNESCO (2021), se puede establecer que la evaluación educativa, no es un fin en sí misma, sino más bien, un componente importante en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En esa misma línea, Ferrer (1999), observa la evaluación de calidad educativa de los aprendizajes en función de varios objetivos, estos son: 1) certificar y validar los aprendizajes; 2) retroalimentar las prácticas de enseñanza y aprendizaje; 3) proporcionar información relevante para el diseño de políticas y programas; y 4) rendir cuentas a diferentes actores de la sociedad sobre el desempeño del sistema educativo.

Por otro lado, y desde el punto de vista del pensamiento crítico, Velásquez (2015) sostiene que la calidad educativa en El Salvador debe considerarse como una oportunidad, reto y desafío en la formación de ciudadanos críticos ante los problemas sociales vigentes, y de parte del Estado Salvadoreño, una garantía de educación transformadora para la población. En este sentido, según el mismo autor, los desafíos, siguen siendo el acceso limitado al sistema educativo, alta deserción escolar, limitada

preparación docente, la falta de consenso de país en torno a la educación, poca inversión en la educación e ideas reduccionistas que orientan los programas educativos gubernamentales únicamente a la competitividad laboral y la actualización tecnológica.

En tal sentido y tomando como base los planteamientos descritos, se puede formular esta pregunta, ¿Cómo medir la calidad educativa en el contexto de las oportunidades y desafíos que esto representa para la UES?, para darle respuesta, se pueden considerar los planteamientos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), quien propone mejorar y fortalecer la cultura de evaluación como estrategia construida sobre la base de una institucionalidad creíble, una variedad de herramientas e instrumentos para recolectar información, así como suficiente capacidad para analizar y usar los resultados. En consecuencia, dicha estrategia puede considerar una o varias modalidades: 1) la que recolecta y analiza información sobre la práctica docente a través de cuestionarios de autoevaluación o que recogen las valoraciones de los estudiantes; 2) la que examina el aporte de la gestión institucional, particularmente la organización de la escuela y su funcionamiento; y, 3) la que se ocupa del aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo, como una línea coherente en los procesos de evaluación de la calidad educativa en el contexto de las oportunidades y desafíos, apegados a la Ley de Educación del país, es importante revisar lo que ha establecido el Ministerio de Educación (MINED) al 2021 en la política de Currículo al servicio del aprendizaje, donde establecen una serie de preguntas importantes que deben ser analizadas y respondidas por los tomadores de decisiones y por los docentes, entre estas preguntas, se encuentran: ¿Para qué evaluamos?, ¿Qué usos se le dan a los resultados?, ¿Cómo se beneficia el alumnado? y

¿Cómo se mejora la calidad de la enseñanza y la calidad del aprendizaje?. Por tanto, es importante considerar, que antes de llevar a cabo un diagnóstico y aplicar una serie de instrumentos que ayuden a capturar la información más relevante y adecuada posible, se deben analizar y seleccionar las técnicas e instrumentos que se aplicaran, colocando las preguntas descritas y ubicando puntajes para medir el grado de cumplimiento o avance.

Por otro lado, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2018), publicó un informe para El Salvador, donde se destacan los avances y seis grandes desafíos en materia de educación, entre los cuales el quinto está ligado a la educación superior y reta a las IES a desarrollar una educación superior de calidad para un país productivo, innovador y competitivo. También destaca el pacto multisectorial para la construcción de la Política Nacional de Educación Superior, la creación de la Universidad en Línea-educación a distancia, el incremento en el presupuesto del Fondo de Investigación en Educación Superior (FIES) y las cuatro alianzas entre instituciones de educación superior e industria.

Por tanto, las oportunidades que la UES actualmente presenta, deben ser aprovechadas en respuesta a las necesidades del país y entre estas oportunidades se pueden enlistar las siguientes:

1. Es la única Institución de Educación Superior estatal y autónoma con cobertura a nivel nacional. Así mismo, cuenta con una importante población al servicio de la nación.
2. En términos generales, mantiene una estabilidad interna que le permite operar sin mayores dificultades en respuesta a los requerimientos de la docencia, investigación y vinculación que se le presentan.

3. Mantiene una legitimidad en sus autoridades, lo cual le permite trascender a nivel nacional e internacional.
4. Asegura la gratuidad de la educación al servicio de la sociedad salvadoreña, ubicándola como la Institución que acoge el mayor número de estudiantes en el país.
5. Es parte de la formación de profesionales que responden al sector público y privado, convirtiéndose en líderes y tomadores de decisiones.
6. Mantiene lazos de unidad y de buenas relaciones con diversos colegios profesionales, con la finalidad de fortalecer el liderazgo en temas de importancia para el país.
4. Asegurar con credibilidad, la formación de cuadros de mando (autoridades) que formen parte de los órganos de Gobierno y de la misma empresa privada, al servicio de las necesidades que exige el país.
5. Desarrollar una estrategia de internacionalización, a través de la cual se puedan impulsar programas docentes, años sabáticos, intercambios docentes y estudiantiles, programas académicos en el exterior, así como la acreditación de planes de pre y posgrado a nivel internacional, entre otras acciones.
6. Aprender a luchar con las fuerzas contrapuestas que mantiene tanto a lo interno como en el entorno, viendo los competidores y adversarios, no como un problema sino como una oportunidad desafiante para hacerse más fuerte y continuar solidificando su posicionamiento.

A pesar de contar con oportunidades, también la UES tiene retos y desafíos que afrontar, entre estos se pueden describir:

1. Debe ser la base científica para la acción política del país, convirtiéndose en el núcleo principal de la investigación científica.
2. Debe convertirse en una IES influyente en la educación nacional, generando capacidades docentes, investigación científica sobre la base de la educación, entre otros aspectos como la producción científica e intelectual.
3. Debe ser capaz de crear el observatorio nacional de investigación científica, mediante el cual articule todo el sistema nacional, considerando que el logro de este desafío, la convertiría en una IES relevante en la toma de decisiones de los Gobiernos de turno, así como de la empresa público-privada.
7. Debe ser capaz de posicionarse en las mentes del pueblo salvadoreño, que la UES no es una fábrica de producir diplomas, sino una Institución con pensamiento crítico y generar conocimiento científico al servicio de la nación.
8. Líder en ciencia, educación, así como de la tecnología al servicio de la justicia y de la cultura nacional, tomando en cuenta su historia y hacia dónde se dirige de acuerdo a la cultura institucional.

A razón de las oportunidades y desafíos, se describe un planteamiento en respuesta a la pregunta ¿Cómo medir la calidad educativa en el contexto de las oportunidades y desafíos que esto representa para la

UES?, en consecuencia, luego de haber identificado el acervo literario relacionado con el tema (la calidad educativa como oportunidad estratégica), permite proponer para la UES lo siguiente:

1. Tomando en cuenta lo planteado por Vygotsky de acuerdo (Alvarez & Del Río, 2000), quienes indican, que el aprendizaje es una actividad social, que resulta de la confluencia de factores sociales, como la interacción comunicativa con pares y mayores (en edad y experiencia), compartida en un momento histórico y de condicionantes culturales particulares, para elaborar un programa de fortalecimiento institucional, a fin de robustecer las capacidades y competencias de directivos, docentes y estudiantes.
2. Así mismo, a través del componente conocido como vinculación-universidad-sociedad, la UES debe proponer un entramado o andamiaje, que asegure la relación puntual de

la educación básica, con la educación media y esta con la educación superior, de modo que responda a la calidad educativa esperada a nivel superior, a partir de la elaboración de planes de estudio articulados desde la educación básica hasta el nivel superior.

En consecuencia y considerando los puntos descritos por la UNESCO, la OCDE, PNUD y el MINED, es fundamental que el análisis de la calidad de la educación en el marco de las oportunidades que presenta la educación superior en El Salvador sea valorado teniendo en cuenta valores y principios que marquen la diferencia y puedan demostrar un incremento en los índices de calidad y responder a las necesidades del país. En tal sentido, estas acciones, constituyen una oportunidad y al mismo tiempo un desafío para la UES, posibilitando una oportunidad de mejora para la sociedad en el contexto actual, respondiendo a la misión universitaria **“HACIA LA LIBERTAD POR LA CULTURA”**, con base a valores y principios que pueden cambiar al mundo.

Conclusiones

La calidad educativa en la UES se orienta al mejoramiento de los métodos didácticos y las diferentes formas de apropiación y producción del conocimiento, la cual está inmersa en la calidad académica, que incluye diez categorías: Gobierno y administración, integridad institucional, proyección social, estudiantes, académicos, carreras y otros programas académicos, investigación, recursos educacionales, administración financiera e infraestructura física.

La calidad educativa constituye, una oportunidad estratégica de la UES, en cuanto a su credibilidad de 181 años de experiencia, que le otorgan la autoridad para realizar planteamientos críticos frente a los desafíos de la realidad. Los aportes de las reformas de 1963 impulsadas por el Dr. Fabio Castillo son un referente y antecedente clave en cualquier proyecto que se proponga y de esta forma generar el impacto deseado.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2015). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Programa OEI Calidad y Equidad - Sala de lectura*, 1-12. <http://oei.es/calidad2/aguerrondo.htm>
- Alvarez, A., & Del Río, P. (2000). *Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fmcesuvaq.files.wordpress.com%2F2013%2F08%2F9-educacic3b3n-y-desarrollo.pdf&cliclen=151703&chunk=true>
- Asamblea Legislativa. (2004). *Ley de Educación Superior*. Diario Oficial. <https://imprentanacional.gob.sv/servicios/archivo-digital-del-diario-oficial/>
- Cedillo, C., Cabrera, F., & Japón, Á. (2020). Concepciones de calidad educativa desde la perspectiva docente en la Universidad de Cuenca – Ecuador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41641>
- Crespín Elías, E. (2011). Análisis sobre la calidad académica de las universidades en El Salvador. *Realidad y Reflexión*, 31, 33-64. <http://hdl.handle.net/11592/8332>
- de Sousa Santos, B. (2019). La Universidad en El Siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. En Plural (Ed.), *Educación para otro mundo posible* (Cuarta, pp. 121-198). Julio 2007. <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k2z.7>
- Legislativa, A. (1999). *Ley Orgánica de la Universidad de EL Salvador*. Universidad de El Salvador. <https://imprentanacional.gob.sv/servicios/archivo-digital-del-diario-oficial/>
- Migration Policy Institute. (2020). *Migration Policy Institute Data Hub*. Migration Policy Institute. <https://www.migrationpolicy.org/rss/taxonomy-term/83>
- Ministerio de Educación. (2009). *Manual de acreditación de Instituciones de Educación Superior*. MINED.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2014). *Conferencias Iberoamericanas De Educación. Declaraciones de los Ministros de Educación (1988-2014)*. <https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2016/08/Conferencias-Iberoamericanas-de-Educación.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las C. y la E. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa.locale=es
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las C. y la E. (2021). *Indicadores de calidad y aprendizaje | Unesco IIEP Learning Portal*. Learning Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/monitorear-el-aprendizaje/indicadores-de-calidad-y-aprendizaje>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018, julio 27). *Presentan avances y desafíos del Plan El Salvador Educado | El PNUD en El Salvador*. https://www.sv.undp.org/content/el_salvador/es/home/presscenter/articles/2018/07/presentan-avances-y-desafios-del-plan-el-salvador-educado.html

Ramírez, A. (2021). *Universidad de El Salvador espera a unos 30,000 nuevos aspirantes este año*. La Prensa Gráfica. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/UES-espera-a-unos-30000-nuevos-aspirantes-este-ano-20210426-0106.html>

Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. En SEP (Ed.), *Library*.

Tiana Ferrer, A. (1999). *La evaluación de la calidad de la educación: conceptos, modelos e instrumentos*. 25–46. <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglcleftindmkaj/viewer.html?pdfurl=http%3A%2F%2F200.6.99.248%2F~bru487cl%2Ffiles%2Fponencia-tiana.pdf&cflen=76160&chunk=true>

Universidad de El Salvador. (2013). *Plan Estratégico 2013-2023*. Secretaría de Planificación. <https://secplan.ues.edu.sv/estrategico>

Universidad de El Salvador. (2019). *Documentos de evaluación y acreditación. Informe final de la Universidad de El Salvador*. Hcéres. <https://www.ues.edu.sv/acreditacion>

Vaillant, D., & Rodríguez, E. (2018). *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación*. En *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (Número December, pp. 136–154). <https://cutt.ly/OmpTzUo>

Velásquez, M. A. (2015). *Una educación transformadora para El Salvador: propuesta y obstáculos para alcanzarla*. *Revista Comunicaciones*, 24(2), 1–16.

YSUES Radio Universitaria. (2021). *La producción científica de la Universidad de El Salvador*. https://www.facebook.com/watch/live/?ref=watch_permalink&v=551487075923386

Educación para la resistencia, perspectivas desde la complejidad y la pedagogía crítica

José Alonso Andrade Salazar¹;

Lisandro Andrés Cárdenas Carrero²

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar acerca de la relación entre resistencia, complejidad y pedagogía crítica, a fin de aportar a la discusión acerca de la subversión de los sujetos en los procesos educativos; en tanto ello permite la construcción conjunta de miradas mucho más justas y transformadoras de la historia, la memoria y los conocimientos. La pedagogía crítica contribuye ampliamente a esta discusión; sus aportes permiten el religare activo entre complejidad, resistencia y educación, trilogía desde la cual es dable la reorganización de los saberes en clave de emancipación. La historia y la memoria, al igual que las cuatro cegueras -error de normalización, ilusión de certidumbre, esperanza desesperanzadora, y ceguera del asombro-, constituyen la base sobre la cual los totalitarismos despliegan la linealidad de los sistemas educativos, mismos que se construyen con base en la represión y la violencia de Estado.

Palabras clave: Educación; complejidad; complejo; resistencia; pedagogía.

Abstract

This article aims to reflect on the relationship between resistance, complexity and critical pedagogy, in order to contribute to the discussion about the subversion of subjects in educational processes. To do this allows the joint construction of much fairer and transforming views of history, memory and knowledge. Critical pedagogy contributes extensively to this discussion; its contributions allow the active religare between complexity, resistance and education, a trilogy that makes possible knowledge reorganization from an emancipating perspective. History and memory, as well as the four blindnesses -normalization error, illusion of certainty, hopeless hope, and blindness of astonishment-, constitute the basis on which totalitarianism displays the linearity of educational systems, which are built based on repression and state violence.

Keywords: Education; complexity; Resistance; Pedagogy; complex

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre resistência, complexidade e pedagogia crítica, a fim de contribuir à discussão sobre a subversão dos sujeitos nos processos educativos; na medida

1 Psicólogo. Docente investigador Universidad de San Buenaventura Medellín extensión Armenia. *PhD*. Pensamiento complejo. Magister Investigación integrativa. *Posdoc*. Educación, investigación y complejidad. Email: jose.andrade@usbmed.edu.co 911psicologia@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7916-7409>. Teléfono: +573156160390

2 Presbítero. *PhD*. Pensamiento Complejo. Multiversidad Mundo Real Edgar Morín. México. Email: Andrecarcar1981@hotmail.com

em que permite a construção conjunta de visões muito mais justas e transformadoras de história, memória e conhecimento. A pedagogia crítica contribui amplamente para essa discussão; suas contribuições permitem o religar ativo entre complexidade, resistência e educação, trilogia a partir da qual é possível a reorganização do conhecimento em chave de emancipação. História e memória, assim como as quatro cegueiras -erro de normalização, ilusão de certeza, esperança desesperançada e cegueira do espanto-, constituem a base sobre a qual o totalitarismo exhibe a linearidade dos sistemas educacionais, que são construídos com base na repressão e na violência do Estado.

Palavras chave. Educação; complexidade; complexo; resistência; pedagogia

Introducción

La complejidad es a la vez modelo, método, paradigma, propuesta, saber reticulado, propensión dialógica, tendencia cognoscitiva y epistemológica, pero también reforma que conlleva el desafío de pensar la educación y la investigación más allá de las fronteras, acogiendo la incertidumbre, la multidimensionalidad de los conocimientos y la orientación al religare entre sujetos, disciplinas y saberes. Así las cosas puede, en tanto *praxis*, propiciar múltiples formas de ser, pensar, convivir y actuar, de modo que entre estos surjan procesos de retroalimentación a través del *buclaje* —entre dichos elemento— del cual, el sujeto complejo emerge; así, en tanto *ethos* dicho sujeto es capaz de orientar su existir acorde al retículo de experiencias, saberes y campos relacionales del conocimiento, con los cuales, a través de procesos educativos con un enfoque inter y transdisciplinar, puede dar forma a sus construcciones de sentido. En la complejidad se precisa una intencionalidad, o sea, el acto voluntario-intencionado de tejer de manera conjunta escenarios de generación de conocimientos donde los antagónicos se tornen complementarios, conservando la identidad y la diferencia, razón por la cual se precisan enlaces, encuentros, trayectorias y derivas pedagógicas, pero también, roturas,

deslizamientos y distancias. De ello, se desprenden saberes y experiencias conjuntas, creadas desde un trasfondo de incertidumbres.

Dichos saberes reticulados, rizomáticos, torbellinecos y, porque no, aracnoidales, instalan fisuras en la rigurosidad del conocimiento, y amplían las posibilidades de reconocer nuevos modos de investigar y educar entre, a través y más allá de las disciplinas. Empero, la complejidad no es una tendencia o postura de pensamiento nueva; en realidad, la pregunta sobre lo complejo surgió en el campo de las ciencias sociales y humanas de forma posterior al artículo de Warren Weaver en 1948, *Ciencia y Complejidad*, el cual permitió que lo complejo fuera posicionándose paulatinamente como categoría novedosa en el espacio científico. Vale decir además que, conceptualmente, brota como una forma divergente de vislumbrar que el conocimiento y la gran mayoría de las cosas pueden ser comprendidas en clave de asociaciones y condiciones transformacionales -más que a partir de definiciones lineales y universalistas-. Esta impronta, otorgó a la complejidad una fuerte tendencia a lo sistémico, el holismo, lo sinérgico, el antagonismo, la complementariedad, la complejización -incremento de la complejidad-, y la búsqueda de encuentros e

intercambios dialógicos entre disciplinas y saberes de los cuales era dable reconocer a modo de emergentes nuevas formas de comprensión de lo real.

Aunque lo anterior dio al término *complejo* un dejo de dificultad intrínseca —apuntado ampliamente en el argot popular como lo imposible, inentendible, inefable, por decir algunas acepciones—, la complejidad se abre paso ante dichas limitaciones a través del reconocimiento de la multidimensionalidad de los saberes; y, de esta, reconoce la conjunción de la que son objeto en el lenguaje, la praxis y el encuentro social. Ergo, la complejidad se instaló en el corazón mismo del sentido común y, a la vez, en el centro del reduccionismo epistemológico que habitualmente tiñe de positivismo a la ciencia. Esta propensión fue denominada por Edgar Morin (1977) como el *paradigma de la simplicidad* o paradigma de la simplificación. No obstante, el paradigma complejo no elimina o niega la simplicidad, dado que retoma sus aportes, los valora y los supera con nuevas perspectivas comprensivas e integradoras de los fenómenos investigados. De allí que pensar y educar en complejidad conlleve el desafío de la rotura y la reorganización a modo de *palimpsesto*.

Sin embargo, en honor a su novedad epistémica y aportes a diversos campos del conocimiento, la complejidad es ante todo una propuesta epistemológica distinta, puesto que le apuesta a construir saberes subversivos, divergentes; es decir, saberes capaces de relacionar teorías, métodos, ideas, posturas y prácticas antes irreconciliables por la mirada explicativa y lineal del pensamiento reductor. Al respecto es de tomar en cuenta lo siguiente:

En una escuela, la cuestión fue planteada a niños: “¿qué es la complejidad?”. La respuesta de una alumna fue: “la complejidad es una complejidad que es compleja” ... a la complejidad le ha

costado emerger. Le ha costado emerger, ante todo, porque no ha sido el centro de grandes debates y de grandes reflexiones, como por ejemplo ha sido el caso de la racionalidad... Es una noción a explorar, a definir. La complejidad nos aparece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden ... La idea de la complejidad es una aventura. Diría incluso que no podemos intentar entrar en la problemática de la complejidad si no entramos en la de la simplicidad, porque la simplicidad no es tan simple como esto. (Morin, 2004, pp. 1-8)

En torno a ello, y apoyada en sus aportes paradigmáticos, la complejidad da cuenta de su dispositivo distintivo, o sea, del pensamiento complejo, con el cual se construyen nociones, se elaboran propuestas y se propone la redefinición de los límites de los saberes³. Por esta razón, no se trata de cualquier paradigma, sino de uno en el que se pueden cuestionar, reunir, asociar, e incluso desmigajar las diferentes fuentes o estructuras del conocimiento, a fin de reorganizarlas a través de una estructura dialógica o dialogante. Así, quien esté interesado en la comprensión de un fenómeno desde la complejidad debe asumir el riesgo y el desafío de la no simplificación y abrigar la premisa de que toda actividad o acción presenta una complejidad de base. La complejidad, en sus diversas manifestaciones, ha acompañado la existencia y la coevolución del ser, de tal forma que representa también cierta ontología donde constituyentes, cualidades, correspondencias, acontecimientos, circunstancias y estados de cosas que dan forma al aspecto común que sostiene toda entidad (forma, concepto, sentido, etc.). Es importante

3 Estos principios según Edgar Morin (2006) son: El Principio sistémico; hologramático; retroactivo o de bucle retroactivo; recursivo; auto-eco-organizacional; dialógico; y computacional (cogito-computo).

mencionar que las ciencias de la complejidad germinaron especialmente emparentadas con la física, los sistemas computacionales, las matemáticas y la química, además de que sus campos de aplicación se extendieron a otras disciplinas científicas.

Al respecto, Maldonado y Gómez (2010) señalan la importancia de *las ciencias de la complejidad*, las cuales hacen referencia a sistemas, acontecimientos y actuaciones con una complejidad fenoménica progresiva, en cuyos casos acogen elementos de la física como, por ejemplo, la geometría fractal, la teoría del caos, la teoría de las catástrofes, la inteligencia y la vida artificial, la termodinámica del no-equilibrio, por mencionar algunas. El rótulo *ciencias de la complejidad* es acuñado a razón de la fundación, en 1984, del Santa Fe Institute Studies in the Sciences of Complexity en Nuevo México (Estados Unidos). Entre los científicos enfocados en explorar la evolución de la ciencia de sistemas complejos y la matemática de los sistemas no-lineales, se encontraban los premios Nobel Murray Gell-Mann y Kenneth Arrow, y, también, desde aristas interdisciplinarias Conway, Kauffman, Philip Langton, entre otros. Empero, el paradigma de la complejidad de Morin (1988), aunque no se distanció totalmente de dichos presupuestos, entendió que la complejidad no se restringe al cálculo, la predictibilidad y el modelamiento de los sistemas no-lineales. Además de ello aboga por la construcción conjunta de saberes en íntima mutualidad, es decir, en antagonismo complementario, escenario donde la incertidumbre, la irreversibilidad, el desorden, la dialógica, el orden y la organización tienen cabida.

Vale mencionar que la posición de Morin (2007) respecto a la complejidad investigada por el Instituto Santa Fe es la de una complejidad restringida, es decir, enfocada en el estudio de sistemas muy complicados que, por esto, son denominados

complejos; mientras que la complejidad presente en sistemas de cualquier tipo es llamada complejidad generalizada. En este tenor, lo que Morin propone es avanzar hacia una mirada neoparadigmática de la conjunción; para, con ello, trascender el paradigma simplificante, o sea, disyuntivo-analítico que caracteriza a la ciencia moderna y que ha implantado en gran medida el reduccionismo en las disciplinas científicas. Así las cosas, nociones como sistema, emergencia, organización, orden y caos alcanzan nuevos sentidos. Esto, en palabras de Morin, “debería conducirnos hacia una nueva enseñanza que vuelva a reunir las nociones que han quedado desintegradas y hacia una ética de la comprensión” (p. 1). Esta ética debe devolver el valor de sujetos a las personas y a todas las especies, ya que, de acuerdo con Morin (1998), se encuentran reducidas en el paradigma de la simplicidad a cosas, objetos de estudio, o sujetos de experimentación; aspecto que tiene repercusiones en diversos ámbitos disciplinares, en especial en el campo educativo. Recuperar esta condición por ejemplo en el educando, lo torna participante activo y responsable de su propio proceso educativo, logrando con ello que se interese por su propia historia, y por el valor que tiene en su vida la memoria y los saberes contruidos y compartidos colectivamente.

La ética propende a validar una posición no bancaria de la educación, en la que educar se convierte en una de las labores más nobles e importantes de la humanidad. Vale decir que, ante la complejización, existe la simplificación; en este sentido, Morin (1977) expresa que “la simplificación aísla, es decir, oculta el relacionismo consustancial al sistema [...] reifica, es decir, oculta la relatividad de las nociones de sistema, subsistema, suprasistema [...] diluye la organización y el sistema” (p. 171). Por esta razón, el paradigma de la complejidad invita a reconocer la incertidumbre en el conocimiento. Y, en

el plano educativo, los investigadores se esfuerzan por resaltar la necesidad antropológica de reformar la educación y el pensamiento, advenido según Solana (1997) en simplificante y reductor a causa del modelo positivista imperante en las ciencias. En lo que toca a la educación y a la resistencia, la complejidad acoge y vuelve operativo el *principio de relación* (Morin, 1977), en virtud del cual es posible distinguir y analizar, pero también participar, comunicar y relacionar ambas condiciones de oportunidad. En este sentido, educar para resistir se convierte también en un imperativo si se quiere que la educación transforme a sujetos que a su vez remodifican el sistema educativo, acogiendo la variabilidad de los dominios de realidad y las emergencias propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Andrade, 2019; Andrade et al., 2018a).

Complejidad, sociedad y educación

Las sociedades actuales se identifican por los crecientes horizontes de complejidad. Estos se manifiestan entre, a través y más allá de los contextos socioculturales, políticos y simbólicos. De allí que la educación, tal como lo sugiere Giddens (1999), se constituya en la institución social que reconoce e impulsa la adquisición de habilidades y conocimientos, y la ampliación de horizontes personales y sociocomunitarios e interinstitucionales, por lo que, en gran medida, su emergencia y mejoramiento constante son algunas de las consecuencias importantes de la modernidad. La complejidad *per se* que la educación trae consigo impulsa, desde una perspectiva crítica, la búsqueda de coherencia entre el discurso y la práctica. Esto viene aparejado del desarrollo de espacios de encuentro y de reflexión crítica acerca de aspectos como *ser, hacer y saber*, mismos que, en el campo educativo, tienen un peso sustancial al

momento de considerar la construcción conjunta de una educación emancipadora, que integre la resistencia como uno de los bastiones sobre los que se asienta el aprendizaje. Al generar un sentido crítico y realista sobre aspectos como la historia y la memoria, se activa como dispositivo que apuntala la responsabilidad colectiva sobre el recuerdo; con ello, la duda sobre la verdad universal o institucional puede dar pie a la reconstrucción de los sentidos respecto a los hechos; y, con ello, a una nueva genealogía de lo educativo.

Al conocer la injusticia, la barbarie y la sevicia, pero también los valores y el sentido que los pueblos otorgan a los hechos, la educación está más cerca de la comprensión que de la explicación, la cual, en clave de repetición, se esfuerza por la reproducción bancaria de contenidos. Tal como afirma Freire (1972), la educación no debe impulsar la domesticación, sino la liberación de los modelos y contenidos con que usualmente se estimula a los educandos a leer la realidad y perder la esperanza por la emancipación. Boaventura de Sousa (2004) señala que una educación que, al abordar la historia de conflictos y violencia de un pueblo, manipule y acomode las luchas a favor del “ganador” y en contra del “perdedor”, omitiendo lo sucedido durante los eventos, reproduce formas represivas de dominación por vía pedagógica e inhibe el pensamiento crítico, el cual es necesario para cambiar los contextos y la vida en los territorios. Al respecto, Zuleta (1995) indica que la educación se ha transformado en una especie de *campo de combate*, en el que se reproducen múltiples intereses políticos, casi siempre enfocados en inhibir cualquier intento de subversión de los sujetos. La relación entre complejidad y resistencia amplía las perspectivas de comprensión de las pedagogías críticas, al tiempo que pone el acento en el reconocimiento y denuncia

de cualquier forma de opresión en los educandos, familias y comunidades.

La educación, entonces, a través de aspectos como la rebeldía, la esperanza, la memoria y el asombro adquiere una función emancipadora que se esfuerza por aminorar y erradicar el sufrimiento y la explotación histórica de los pueblos. Una educación así, acompañada por pedagogías de la resistencia y con énfasis en el empoderamiento sobre la memoria y la historia, solo puede resultar transformadora y, en todo sentido, subversiva. Cabe anotar que la complejidad, en este contexto, puede emerger entre, a través y más allá del sentido que los colectivos otorgan a su historia; y, en este proceso, las personas se percatan del devenir humano, en tanto dicha genealogía se hace manifiesta en la memoria, en cuyo caso la historia se torna *indeterminable, impredecible*. Lo anterior, la convierte también en posibilidad (*de*)constructiva y a la vez en invención, creatividad, resistencia y estremecimiento. Por ello, es dable considerarla como *temporalidad*, escenario en el que, tal como señala Castoriadis (1997), la identidad de lo social resulta inestable, puesto que “surge ininterrumpidamente como un fluir de representaciones” (p. 171). Desde esta perspectiva, la educación y la sociedad se encuentran en frecuente proceso de cambio; como consecuencia de esto, la temporalidad de las epistemes, experiencias y sentidos que les dan forma resulta característica de la instauración de la sociedad y sus procesos pedagógicos.

Dicha complejidad fenoménica invita a considerar el *tiempo* como una creación social y más allá del devenir de acontecimientos. La experiencia del tiempo implicado en enseñar a resistir se subordina a la red de los significados y significantes reticulados entre y a través de ella. En este tenor, Ciurana (2001) indica que la *cultura de la complejidad* tiene la función de terminar con un ser humano

paralizado intelectualmente e incapaz de relacionar lo global, lo local y el contexto; que ha logrado deshumanizarse al anular la conciencia de su propia humanidad, además de normalizar el exterminio, y uniformizar las instituciones, los seres, las culturas y las cosas. De allí la necesidad de acoger y abrazar la complejidad, misma que puede ayudar a diseminar la hemiplejía determinista que bordea las sociedades del conocimiento. Vale decir, además, que la sociedad no es una máquina causalista donde los individuos desempeñan papeles asignados funcionalmente por la estructura totalitaria de un régimen, puesto que existen desvíos ante la dominación; es decir, acciones, ideas y pensamientos incómodos que revelan, a *grosso modo*, el cansancio ante las formas lineales de educación —porque no decir *pseudoprusianas*—, a la vez que el sometimiento político-económico y bélico de larga data. Dicho esto, como lo señala Touraine (1994), una sociedad o una organización social constituye un espacio cambiante, en el que se proyectan diferentes lógicas y conjuntos de relaciones, negociaciones y conflictos. De allí que la sociedad y la educación compongan sistemas organizados complejos. O sea, en términos de Morin (1977), una totalidad dispuesta por elementos heterogéneos articulados entre sí, a través de sí y más allá de sí.

Educar para resistir

La educación para la resistencia invita a pensar más allá del borde —de las fronteras que instalan las certidumbres y universalismos—. En este sentido, conlleva a superar la experimentación, el cálculo y la predictibilidad, es decir, la intensión de control con fines de objetividad, falsación y verificación. Para Delgado (2012), la objetividad abre paso a la objetivación como apuesta, metodología y tarea científica, aspecto que involucra la posibilidad de acoger la incertidumbre y la variabilidad como principios. Al respecto, es

dable considerar que la postura es viable en tanto se asuma como (*de*)construcción, misma que, a modo de *palimpsesto*, posibilite reescribir principios, cuestionar leyes universales y, también, subvertir la linealidad de procesos educativos estructurados con base en la repetición, la memoria y la pasividad argumentativa. Esta educación puede dar cabida a la complejidad, la irreversibilidad, lo dialógico y la fluctuación. Ejemplo de la implementación de lo anterior es la investigación acción participativa o IAP de Orlando Fals Borda (1984), además de la psicología de la liberación propuesta por Ignacio Martín Baró (1984); la educación popular emancipatoria a través de la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (1970) y Dussel (1980); la investigación relacional, integrativa o transdisciplinar (Andrade & Rivera, 2019; De Pomposo, 2019; Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2016); y la metodología rizomática-transdisciplinar de investigación (Andrade, 2021; Deleuze & Guattari, 1980, 1997).

Estas propuestas facilitan la emergencia de escenarios de encuentro y discusión académica, donde los problemas y objetos de estudio concurren, a la vez que se desligan y religan, modificando con ello los saberes y experiencias a la vez que abren paso a nuevas formas de objetivación y de apropiación de los conocimientos y prácticas pedagógicas. Dicho así, una meta o aspiración plausible y, para nada expedita, es la reestructuración, reconstrucción y resignificación de los conocimientos que, a la luz del diálogo y contrastación pedagógica, pueden favorecer la apropiación sociocultural de la memoria y de la historia. La educación para la resistencia involucra, desde un territorio dialógico, reconsiderar el papel transformador de las pedagogías críticas, puesto que, a través de ellas, cobran importancia la construcción colectiva de sistemas educativos ajustados a los contextos socioculturales de las comunidades, la responsabilidad de educar a las nuevas generaciones

en la reflexividad, el pensamiento ecologizado, la empatía, la comprensión, el pensamiento crítico, la aptitud colaborativa, la capacidad de asombro, las resistencias individuales y colectivas, y la habilidad para *darse cuenta* de la opresión económico-política que censura todo intento de empoderamiento y de transformación social. En este tenor, enseñar, acoger y promover la relación individuo-sociedad-especie resulta necesaria para dar forma a una actitud más colaborativa e interdependiente entre sujetos.

La idea de incluir dicha trilogía ya planteada por Morin (1999), como base para la transformación de los procesos educativos, se sostiene sobre la noción de protección, cuidado, sostenimiento y recuperación de los ecosistemas, que son requeridos para proteger y conservar todas las especies, así como para superar las cegueras educativas que impiden reorganizar el conocimiento de la historia de los pueblos. En este sentido, la educación como sistema, proceso y herramienta de cambio constituye una de las formas más importantes y necesarias de resistencia. De allí que la educación requiera una actitud reformista del pensamiento, que incluya la reunión interinstitucional y cooperativa entre diversos actores sociales, cuyos esfuerzos se encaminen hacia la transformación activa de los procesos y sistemas educativos, y su eventual transición hacia modelos relacionales de educación (constructivistas, colaborativos, complejos). Para Edgar Morin (1999), dicha reforma -al pensamiento, la educación y los saberes- deviene de la necesidad de integrar una mirada dialógica que reforme el conocimiento, la cual emerge del diálogo de saberes y la integración inter y transdisciplinar; y que disponga a la vez la equidad, la justicia y la participación, a modo de oportunidades educativas para las generaciones que resisten la represión política, la ignorancia histórica y la imposición de formas obedientes de existir. Dichas

formas de existencia promueven la individualidad y el consumo, y son imputadas *exprofeso* por quienes promueven clausuras, heteronomías y hegemonías a los saberes y prácticas pedagógicas (B. Bosio & Montiel, 2002).

Es necesario, pues, resistir ante la cooptación educativa que caracteriza la inequidad en el acceso a este derecho, y que, además, instala lo educativo en una especie de “campo de combate” en donde se busca la supremacía de contenidos y de un modelo educativo por sobre otro (Zuleta, 1995). En este sentido, la *resistencia* es rebeldía y a la vez oposición a todo modelo lineal de educación bancaria, de tal forma que *persistir* dichos embates reclama a maestros, comunidad y educandos, la firmeza de la utopía en tanto representación y apertura a experiencias educativas emancipadoras. Dicho esto, resistir no implicaría, como lo muestra Thoreau (1980, 1987), desobedecer a modo de acto natural que rompe y destruye el ordenamiento sociopolítico, en cuyo caso tampoco aplicaría el hecho de someterse pasivamente a una autoridad mayor y externa que, a modo de *Deus ex machina*, construya y determine el sentido que las personas dan a los dramas sociopolíticos. Rawls (1997) y Randle (1998) coinciden en que la resistencia trae consigo la organización de grupos sociales que reclaman igualdad, participación y equidad a todo nivel, lo cual resulta ser el resultado lógico de dos condiciones: la reproducción teleológica de los abusos del poder a través de la represión y la manipulación ideológica, así como la legitimación de la violencia en sus diversas connotaciones. En palabras de Max Weber (1982), implicaría la reificación de la violencia de Estado que, según Galtung (2003), representa la violencia estructural, mientras que para Bourdieu (2000) instala e institucionaliza la violencia simbólica.

Cegueras, pedagogía crítica, resistencia y esperanza

Educación para resistir es, pues, luchar ante dichas condiciones para que la vida, la educación y la convivencia se conviertan en imperativos; para ello, aspectos como el empoderamiento sobre la historia y la memoria, y la conciencia colectiva sobre la necesidad de transformar la sociedad y los sistemas que le dan forma y sentido, resultan trascendentales. Para Zibechi (2015), la resistencia se torna real cuando permite la *dispersión* de *personas* y *saberes*, lo cual acrecienta el desarrollo de prácticas pedagógicas emancipadoras. Cabe resaltar que la resistencia a la opresión histórica comienza por la resignificación de la historia de los pueblos misma que bajo, el dominio del totalitarismo, se ha construido, manipulado y legitimado para el consumo masivo y la sumisión ideológica. En consecuencia, para reorganizar los contextos educativos, aquellos que resisten requieren identificar las *grietas* que dejan estos modelos; es decir, las inoperancias, insuficiencias e inequidades, generalmente visibles en clave de exclusión y descontento social ante los sistemas políticos, educativos y sociales.

Dicha situación viabiliza la ocurrencia de nuevas miradas y acciones colectivas sobre el papel emancipador de la educación, además de generar en los colectivos el sentido de identidad y de pertenencia sobre su propia historia. Empero, las pedagogías que han resistido el modelo prusiano (obligatorio, restringido, bancario, rectilíneo), que linealiza la educación y convierte a los estudiantes en alumnos pasivos y receptores del conocimiento, logran a su vez contradecir y afrontar la dominación a la vez que las prácticas, estigmas, prejuicios y sentidos que estas generan. De esta forma, las comunidades indígenas, especialmente, son referente contextual

del valor de la etnoeducación en la reproducción de los movimientos sociales de resistencia (Calveiro, 2008). De allí que pongan en escena lo que la pedagogía crítica propone: criticar activamente, en el marco de la relación enseñanza-aprendizaje, los ordenamientos sociopolíticos que perturban la continuidad de una escuela diversa y diferente; y que, por efecto de poder centralizado, determinan formas lineales de educación bancaria; motivo por el cual promueve en los educandos -a menudo desde una posición constructivista del conocimiento- el desarrollo de destrezas de pensamiento en el orden de lo crítico-reflexivo, o sea, de pensamiento complejo, ecologizado en torno al contexto en que dichos saberes y prácticas emergen.

Lo anterior surge con el fin de trabajar colectiva y cooperativamente y, con ello, para generar transformaciones sucesivas de los modos cómo se explica y se comprende la realidad de las comunidades. En torno a ello, la pedagogía crítica resulta compleja; y, en ella, lo inter y transdisciplinar hallan una forma de expresión a través de la participación. La pedagogía de la resistencia se vale de aspectos de las pedagogías críticas tales como la creatividad, las rebeldías, el arte, los valores educativos, además de enseñar a *aprender a aprehender* a través de procesos democráticos de participación, en los cuales se fomenta la producción colectiva de significado. Así, la educación puede convertirse en el bastión con el que los pueblos afronten las necesidades, demandas y deseos de reivindicación; razón por la cual se instala e instituye como el dispositivo que activa la voz y la movilización de las comunidades para defender sus derechos, ante la reproducción lineal de la represión sociopolítica y la legitimación de las desigualdades históricas. Resistir implica, pues, construir colectivamente, desde un escenario de complejidad educativa, nuevos modos de resistir la dominación y

la esclerosis de los sistemas políticos.

No obstante, existen cegueras que pueden impedir estos objetivos. Ello sucede cuando el conocimiento no logra ir más allá de la lógica lineal de modelos educativos construidos sobre un paradigma simplificador -restringido, memorístico, autoritario, vigilante, bancario, repetitivo, depositante, pasivo-. De esto que resulte importante superar los binomios interexcluyentes con los que se polarizan los procesos de enseñanza-aprendizaje, al igual que los saberes y experiencias educativas. Dicho esto, Edgar Morin (1999) revela la existencia de dichos binomios o cegueras, a saber: la ceguera del *error de la normalización de los saberes* que, para este artículo, en el plano educativo, implica minusvalorar el problema de la necesidad de equidad y acceso educativo; la ceguera de la *ilusión de que nada es incorrecto e incuestionable*, que conllevaría a considerar que el saber rectilíneo profesor-alumno, asentado en la cátedra, se constituye en la única vía de acceso a la verdad. No obstante, a ello es posible agregar una tercera ceguera: la de la *esperanza desesperanzadora*, que emerge de la ilusión de cambio sin un trasfondo real o convicción de cambio. Como consecuencia de esta ceguera, la esperanza se instala como el único criterio -o al menos el más expedito- que sostiene toda lucha.

Hay que adicionar también una cuarta ceguera esbozada por José Saramago (2001) en la obra *Ensayo sobre la ceguera*. En ella, el escritor portugués identifica la *ceguera blanca*, la cual surge cuando se pierde la capacidad de asombro, y se banaliza el atropello, la violencia y la colonización ideológica. En esta condición, se tiende a normalizar, por vía de universalismos, las certidumbres de tal forma que, en lo disciplinar, por ejemplo, se propende a pensar que no habrá más aportes críticos, ora porque ya todo fue escrito o, también, porque se considera que los sistemas educativos van a perdurar inamovibles,

inmutables e imperecederos si se dejan tal como están. Así las cosas, reposar sobre la esperanza sin intensión de cambio la ecología de la acción, es creer que la desesperanza está en lado opuesto de una meta no lograda; cuando, en realidad, la relación esperanza-desesperanza debe estar en inter-retro-acción con la capacidad de agencia de los movimientos sociales, puesto que, de lo contrario, la esperanza se transforma en pasividad que no reforma.

En este sentido, la esperanza a modo de dispositivo de lucha puede acoger los marginados, desprotegidos, excluidos y explotados, pero su puesta en escena requiere de un esfuerzo colectivo que obre a favor del empoderamiento, con base en la coherencia ideológica y la intensión colectiva de cambio. Al respecto, Freire (1972) señala que la esperanza y el sueño dan forma a la existencia humana en tanto logran mejorarla. Por ello, la esperanza resulta ser, especialmente, una necesidad ontológica; mientras que, en el polo opuesto, la desesperanza es una esperanza que ha extraviado su dirección; a razón de ello, se transforma en distorsión de dicha necesidad ontológica. De allí que la educación deba emprender el viaje hacia la exploración y acogimiento de la coherencia y que, con estos, logre resistir y subvertir todo autoritarismo que linealice y aniquile la capacidad crítica de los pueblos. Quizás por esto, para Freire (1970), educar y educarse sigue siendo en *stricto sensu* una acción política. Como consecuencia, educar en la esperanza es instruirse a sí mismo y a otros en la tolerancia. Para Paulo Freire (1972), la tolerancia es una virtud rebelde y transformadora, construida colectivamente con base en la convivencia con todos aquellos que reconocen en valor de ser diferentes.

Equidad educativa y resistencia compleja

Hasta aquí, se propone que la resistencia, la educación y las pedagogías críticas configuran un retículo de saberes y experiencias en expansión; de allí que su complejidad se exprese en clave de propuesta (*de*) constructiva. La búsqueda de equidad educativa y el reconocimiento de la importancia de la diversidad de saberes para la vida que las comunidades pueden aportar a los procesos educativos se constituye en la fuerza motivacional que puede impulsar la lucha por la equidad educativa. Cabe anotar que esto requiere de aspectos como: voluntad social y una mayor creación de políticas públicas, respeto por la diferencia e integración de la diversidad de conocimientos e identidades; en otras palabras, de acciones pedagógicas cuyo trasfondo enaltezca y valide el respeto y orgullo por la historia, la memoria y los saberes de los pueblos. Dicho así, a la idea de Freire (1972) acerca de la esperanza como *virtud revolucionaria*, es dable agregar la intensión de acoger los antagonismos -ideológicos, pedagógicos y de las praxis- para tornarlos complementarios, a fin de incluir la diferencia incluso, aunque esta asiente brechas epistemológicas en apariencia irreconciliables. En este tenor, la pedagogía de la resistencia procura la emergencia de una pedagogía compleja situada en, a través y más allá de modelos educativos bancarios donde los educandos son meros receptores de información.

Se trata de una educación capaz de incluir y religar. Tal como lo señala Carlos Delgado (2007), el aprendizaje de la bioética, instaurada a la vez como teoría y práctica ética, propone un nuevo tipo de conocimiento, idóneo para trascender la linealidad inscrita a la racionalidad moderna. En gran medida, la educación se convierte, bajo

una perspectiva de complejidad, en el dispositivo emancipador de las cegueras ya enunciadas, al tiempo que en el andamiaje sobre el que se movilizan las rebeldías y resistencias, el cual requiere de la conjunción entre flexibilidad, pensamiento crítico y problematización de la actividad de los sistemas educativos. Lo que se espera con esto es que las comunidades y personas logren resistir la impunidad, la desigualdad y la ignorancia, además de la explotación indiscriminada y creciente de recursos, sujetos y saberes. La resistencia, desde el plano educativo, es en sí misma un saber-poder transformador; y, en dicho escenario relacional, resistir implica luchar contra la disyunción anulativa de la memoria histórica. Pero debe concebir la lucha como una apuesta colectiva, de carácter organizado e intencional; es decir, con la intención de subvertir el silenciamiento cómplice que abisma la responsabilidad del recuerdo y, que a la vez, ilegítima el empoderamiento de los pueblos sobre su propia historia.

En este contexto la *historia*, según Edgar Morin (2018), se convierte en el *octavo saber*. Este saber emerge como un saber auténtico en el que, sobre la base de la relación entre *rebeldía*, *reflexividad* y *esperanza*, se brinda acogimiento a la memoria y, también, a la multiplicidad de saberes ancestrales que se encuentran en interretroacción con nuevos conocimientos. Siguiendo estas ideas, Soler (2014) indica que toda resistencia debe escoltarse de esperanza, pero no de una esperanza ciega (sustentada en la fe como único argumento), sino que debe sostenerse entre y a través de otras resistencias y pensamientos divergentes en el marco de los procesos educativos. Para Nicolescu (1996), la resistencia se crea y recrea en lo cotidiano bajo una perspectiva educativa. De allí que se haga necesario transitar hacia diálogos concertados sobre lo educativo, escenario donde los

antagonismos planteados hallen vías dialogantes y complementarias. Otro cambio que lo anterior plantea es el de la transformación del sentido usual dado a la palabra *revolución* como destrucción del ordenamiento sociopolítico, para situarla comprensivamente en el marco de las *oportunidades* que todo proceso transformador propone. Nicolescu lo expresa así: “Hoy la revolución no puede ser sino una revolución de la inteligencia, que transforme nuestra vida individual y social en un acto que sea a la vez *estético* y también, *ético*, en el cual se revela ... la dimensión poética de la existencia” (p. 74).

Al respecto, Soler (2014) opina que tanto escuelas como familias y educandos constituyen frentes de resistencia y revolución, y que, más que dirigirse a la subversión, sublevación o insurrección armada-destructiva, orientan los saberes adquiridos hacia la transformación sociopolítica y la reorganización del poder; y, en lo que concierne a los sistemas educativos, buscan la superación del disciplinamiento y la obediencia, los cuales provocan que toda democracia se interiorice con fines de obediencia y sumisión; en contraste con fundar colectivamente una democracia participativa que enseñe y oriente a los educandos y a la sociedad a elegir con equidad, además de promulgar la empatía y comprensión del otro en la legitimidad de la diferencia. Es preciso señalar que, si no se resiste con dignidad y fortaleza colectiva a la restricción política de la historia y la memoria, y de la participación y la creatividad propositiva, el resultado será la manipulación de los contenidos curriculares crítico-reflexivos, hasta el punto de eliminarlos. Morin (2011) indica que los sistemas totalitarios someten y manejan la memoria y la historia a inscripciones causales de eventos, los cuales anulan las emergencias transformadoras entre ellos. De modo que incluso aquellos acontecimientos que dieron sentido a

nuevas argumentaciones y comprensiones resultan anulados de la historia, cuando no, transformados a favor del régimen.

A modo de corolario

En las sociedades latinoamericanas golpeadas por la polarización social, la guerra y la mala política, educar en la resistencia constituye una apuesta demandada y necesaria. En torno a ello, proponer derroteros que permitan construir conjuntamente diversas pasarelas entre disciplinas, instituciones, comunidad, sociedad y Estado son quizás algunos de los retos que la complejidad enfrenta. Lo anterior conlleva pensar más allá del límite que los discursos hegemónicos instalan y diversifican a través de sus aparatos ideológicos; al tiempo que, reconocer el papel que las políticas de gobierno imponen de acuerdo con los modelos económicos y culturales que instituyen y legitiman. En dicho escenario, la educación emerge como dispositivo de emancipación y, cuando se dirige a formar rebeldías y pensamiento crítico, suele promover la resistencia ante la explotación de recursos, personas y saberes. En torno a ello, resistir implica luchar contra la segregación de la memoria, pero debe hacerlo colectiva, organizada y voluntariamente; o sea, subvertir el silenciamiento cómplice que abisma la responsabilidad del recuerdo e ilegítima el empoderamiento de los pueblos sobre su propia historia (Andrade, 2016).

El papel de la memoria en estos escenarios resulta crucial, pues la historia puede ser construida y contada durante y después de los hechos, a fin de que la memoria no se asuma como el instrumento de dominación que vuelve anómico los derechos. Desde una perspectiva de complejidad, la educación para la resistencia instala el desafío de religar tres rutas: 1) la *convivencial*, connotada por los aportes de los siete saberes necesarios para educación del futuro

en aspectos como la humanidad, el conocimiento, la comprensión, la acción sobre la época, superación de las cegueras del conocimiento, por decir algunos tópicos (Morin, 1999); 2) la *teórica*, que gira en torno al reconocimiento y abordaje de problemas de la lógica, en cuyo caso se implementan e integran en el proceso educativo aspectos como la dialéctica, la dialógica, el bucle, los operadores de pensamiento complejo, etc.; 3) la *histórica*, la cual referencia el *octavo saber* o *saber histórico*, o sea, *el tiempo*, los actores sociales, los saberes contruidos, la memoria y, con ellos, la responsabilidad colectiva sobre las vivencias y conocimientos (Morin et al., 2018).

Este saber resulta propicio para educar en la resistencia desde la infancia; parte de la ecología de la acción y las pedagogías críticas, en abierta intencionalidad a enseñar la sensibilidad intelectual, misma que prepara y posibilita la habilidad de reconocer la fragmentación y la ambigüedad; además, de la ilusión de certidumbre que habita los saberes históricos, gravemente susceptibles a la polarización, las contrariedades y ambivalencias. Así, resistir el reduccionismo enganchado a la educación lineal constituye una conveniencia para reconfigurar, saberes, prácticas pedagógicas, lecciones y procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la educación en y para la resistencia permite generar escenarios de encuentro reflexivo y metamorfosis de los procesos pedagógicos, abriendo paso a la redefinición y superación de las fronteras impuestas al conocimiento, es decir, de los universalismos y certidumbres. Dicho esto, se hace preciso viabilizar condiciones y medidas interinstitucionales para propiciar la reflexividad y diálogo de saberes, a fin de redefinir los modos diversos de construir colectivamente conocimiento.

Transformar la educación, y promover en ella la resistencia, invita a entrenarse en resistir la devastación que el totalitarismo, el consumismo

ultranza y la depredación de los recursos naturales provocan. También a resistir la apatía, la incoherencia y el cansancio ontológico -traducido en banalización, desinterés y desesperanza- generado, la mayoría de las veces, por totalitarismos expresos en clave de política, ideología y sistemas educativos lineales. De allí surge la necesidad de que las comunidades y personas transformen sus saberes y prácticas a través de pedagogías cada vez más críticas, incluyendo y reconociendo sus epistemes manifiestas a través de saberes tradicionales, experiencias y legados donde se inscriben, de forma natural, los antagonismos, la incertidumbre y lo complejo. Dicho esto, la educación para la resistencia propone un retorno al pensamiento complejo -multidimensional-, el cual es en sí mismo incluyente de la contradicción y, a la vez, de la complementariedad entre lo antagónico; de allí que, en este, se precise de la interrelación *sujeto-sujeto*, una relación de tipo recursiva, recurrente y auto-eco-organizacional, y que resulta propia e inherente al *quehacer* educativo de las comunidades.

Referencias

- Andrade, J. A. (2016, May 20). Complejidad: ¿A que solemos llamar subversivo. *Kavilando.Orgorg*, 1–10. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.19736.80642>
- Andrade, J. A. (2019). *Resistencia civil-termodinámica y violencia lineal: una interpretación desde la complejidad* (A. Insuasty & E. Borja, Eds.). Grupo de Investigación y Editorial Kavilando. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/kavilando/20200309052412/0.pdf>
- Andrade, J. A. (2021). *Investigación relacional y rizoma investigativo: apuntes para su aplicación metodológica* (Palacios,). Editorial Bonaventuriana.
- Andrade, J. A., Leguizamo, D., & Vergara, A. (2018a). Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. *Kavilando*, 9(2), 495–508. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=136702751&site=ehost-live>
- Andrade, J. A., Leguizamo, D., & Vergara, A. (2018b). Educación para la resistencia, una aproximación desde la complejidad. *Kavilando*, 9(2), 495–508.
- Andrade, J. A., & Rivera, R. (2019). *La investigación una perspectiva relacional*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Bosio, B., & Montiel, E. (2002). *Pensar la mundialización desde el sur: anales del IV de Corredor de las Ideas del Conosur* (E. M. y B. G. De Bosio, Ed.; Vol. 1). Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política, Universidad Católica.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer.
- Calveiro, P. (2008). *Acerca de la difícil relación entre violencia y resistencia*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Editorial Altamira.
- Ciurana, E. R. (2001). Complejidad. elementos para una definición. *Acta Sociológica*, 32, 85–117.
- De Pomposo, A. (2019). ¿Es Dios un fenómeno emergente del cerebro humano? La transdisciplinariedad de un asunto mayor. In *Reflexiones sobre investigación integrativa. Una perspectiva inter y transdisciplinaria* (pp. 43–64). Grupo de Investigación y Editorial Kavilando.
- De Sousa Santos, B. (2004). Espacios decoloniales. *Conferencia Dictada En Universidad Nacional de Río Cuarto. Acto de Apertura*.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Rizoma (Mil Mesetas 1980)*. Minuit.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1997). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Delgado, C. (2007). *Hacia un nuevo saber. La Bioética en la revolución contemporánea del saber* (Universidad El Bosque, Ed.; Colección). Editorial Acuario.

- Delgado, C. (2012). Conocimiento, Conocimientos, Diálogo de Saberes. *RUTH*, 10, 159–180.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana* (Nueva Amer, Vol. 148).
- Fals Borda, O. (1984). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Tercer Mundo.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). Education: Domestication or Liberation? *Prospects*, II(2), 173–181.
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Alianza editorial.
- Maldonado, C., & Gómez, N. (2010). *El mundo de las ciencias de la complejidad*. Universidad del Rosario.
- Martín-Baró, I. (1984). *Acción e Ideología, psicología social*. UCA Editores.
- Morin, E. (1977). *El método I. La naturaleza de la naturaleza* (6ª edición). Editorial Cátedra. Colección Teorema Serie mayor.
- Morin, E. (1988). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1998). La noción de sujeto. In *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 67–90). Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación a futuro*. UNESCO. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, 1–14.
- Morin, E. (2006). *El Método VI. Ética*. Editorial Cátedra.
- Morin, E. (2007). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 12(38), 107–119.
- Morin, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*. Editorial Paidós.
- Morin, E., Domínguez, E., & Delgado, C. (2018). *El octavo saber diálogo con Edgar Morin* (C. J. Delgado, Ed.). Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplina. Manifiesto*. Du Rocher.
- Randle, M. (1998). *Resistencia civil: la ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos*. Paidós.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.
- Solana, J. L. (1997). Cerebro, espíritu, conocimiento y psiquismo. Contribuciones desde la antropología compleja de Edgar Morin. 1. Principios epistemológicos, cómputo y conocimiento. *Gazeta de Antropología*, 13(2).
- Soler, M. (2014). *Educación, resistencia y esperanza*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Sotolongo Codina, P. L., & Delgado Díaz, C. J. (2016). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. *Trans-Pasando Fronteras*, 10, 11. <https://doi.org/10.18046/retf.i10.2631>
- Thoreau, H. D. (1980). *Del deber de la desobediencia civil*. editorial Cábala.
- Thoreau, H. D. (1987). *Desobediencia civil y otros escritos*. Ediciones Tecnos.
- Touraine, A. (1994). *Las transformaciones del siglo XX*.
- Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu editores.
- Zibechi, R. (2015). *Entrevista a Raúl ZIBECHI. Latiendo Resistencia. Mundos Nuevos y Guerras de Despojo*. El rebozo palabra editorial.
- Zuleta, E. (1995). Educación y democracia: un campo de combate. In *Educación y democracia. Un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta Corporación Tercer Milenio.

Los valores y la formación integral del profesional de la educación superior en El Salvador

Hugo Ernesto Fajardo Cuéllar¹

Resumen

El tema de los valores y la formación integral del profesional de la educación superior es muy amplio y abarca muchas aristas dentro del campo de las ciencias de la educación. Sin embargo, en el presente trabajo se analiza la importancia teórica y práctica que tienen los valores ético-morales en el proceso de formación integral de los futuros profesionales de la educación superior en El Salvador. Se entenderán tales valores como las cualidades de la personalidad que determinan la realización del bien como principio elemental de la convivencia de toda persona en la sociedad. En ese sentido, el presente artículo tiene como objetivo fundamental analizar las dimensiones teórico-metodológicas del problema de esos valores y su importancia en dicha formación, como uno de los elementos fundamentales en el proceso de mejora de la calidad de la educación superior ante los desafíos que presenta el siglo XXI.

Palabras Claves: Valores, formación, profesor universitario, formación integral

Abstract

The topic of the values and the integral formation of the higher education professional is very broad and encompasses many aspects within the field of educational sciences, but, in the present work, it is delimited or will be focused as a particular aspect of it the integral formation of the university professor, within the framework of the theoretical and practical importance that values have in the integral formation process of future professionals of higher education in El Salvador. In this sense, the present article has as its fundamental objective to carry out an analysis of the theoretical-methodological dimensions of the problem of values and its importance in the comprehensive training of the higher education professional, that is, of the university professor, as one of the fundamental elements in the process of improving the quality of Salvadoran higher education in the face of the challenges presented by the 21st century.

Key Words: Values, training, university professor, comprehensive training

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre resistência, complexidade e pedagogia crítica, a fim de contribuir à discussão sobre a subversão dos sujeitos nos processos educativos; na medida em que permite a construção conjunta de visões muito mais justas e transformadoras de história, memória e conhecimento. A pedagogia crítica contribui amplamente para essa discussão; suas contribuições permitem o religar ativo entre complexidade, resistência e educação, trilogia a partir da qual é possível a reorganização do conhecimento em chave de emancipação. História e memória, assim como as quatro cegueiras -erro de

¹ Docente investigador de la Facultad Multidisciplinaria de Occidente, Universidad de El Salvador.

normalização, ilusão de certeza, esperança desesperanzada e cegueira do espanto-, constituem a base sobre a qual o totalitarismo exhibe a linearidade dos sistemas educacionais, que são construídos com base na repressão e na violência do Estado.

Palavras chave. Educação; complexidade; complexo; resistência; pedagogia

Introducción

El presente artículo tiene por objeto presentar algunas reflexiones sobre el papel de los valores ético-morales en la formación integral del profesional de la educación superior en El Salvador. Además, busca entender las principales dimensiones del proceso de enseñanza y aprendizaje, a la luz de los aportes educativos de la formación y promoción de virtudes y cualidades educativas en docentes universitarios.

Hablar sobre los valores y su vínculo con la formación integral de los profesionales de la educación superior significa, fundamentalmente, adentrarse en el estudio de los valores y su relación con la enseñanza. En tanto que esta constituye, como bien lo afirman diversos autores, el vehículo por excelencia para transmitir y fomentar la formación de los mismos en los educandos; y, por ende, dichos valores realizan una contribución significativa en el proceso de formación integral de los futuros profesionales de la educación superior.

Metodológicamente, el mecanismo para la obtención de información que será procesada para la fundamentación teórica en el abordaje de la presente temática consistirá, básicamente, en la consulta de fuentes primarias y/o secundarias a nivel nacional, regional e internacional. Estas serán rastreadas en sitios web confiables — principalmente Google Académico—, en repositorios de bibliotecas de universidades de prestigio internacional y también de prestigio nacional, como la Universidad de El Salvador (UES) y la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA).

El análisis de la presente problemática comprende dos capítulos: El primero se refiere a la aproximación a la conceptualización de los valores y la formación del profesional de la educación superior; y el segundo, a la formación integral del profesor universitario, así como a los principales componentes de esta frente a los desafíos del siglo XXI, destacando tres tipos de formación esenciales: la pedagógica, la de valores y la relacionada con el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Desarrollo

En concordancia con lo anterior, el análisis de esta problemática comprende dos momentos o capítulos fundamentales los cuales son los siguientes:

Capítulo I. Aproximación a la conceptualización de los valores y la formación del profesional de la educación superior

Aproximación al concepto de valor

Los valores son un fenómeno complejo de conceptualizar o definir, en tanto que son un término polivalente y con múltiples significados; es decir, se deben distinguir las diferentes connotaciones que tiene la palabra valor, ya que depende del contexto en que se aplique. Así, no es lo mismo decir que algo tiene valor porque tiene un precio por el que se compra o se vende, a decir que alguien tiene valor para realizar alguna actividad o acción determinada, o que el valor de la honestidad es un valor fundamental en la vida de toda persona, y así pueden haber más referencias, en las cuales este término puede asumir otros significados o connotaciones diferentes.

Los valores tienen su origen en la antigua Grecia, cuando Aristóteles se refirió a ellos con el nombre de virtudes ético-morales, las cuales determinan la virtud en el hombre. Esta se refiere “a la manera de ser moral, que hace de él un hombre bueno, un hombre de bien, y gracias a lo cual sabrá realizar la obra que le es propia” (Aristóteles, 2001, p. 55).

Marx (1867), también a mediados del siglo XIX, se refirió a los valores, pero desde el punto de vista económico, al distinguir en su obra *El Capital* entre el valor de uso (utilidad) y el valor de cambio (precio) que poseen todas las cosas o bienes, al afirmar: “En la producción de mercancías los valores de uso se producen pura y simplemente porque son y en cuanto son la encarnación material, el soporte del valor de cambio” (p.138).

Lo anterior nos lleva a comprender que los valores tienen una doble dimensión: una objetiva, referida a la

cosa u objeto en las que recaen; y otra subjetiva, ósea el reflejo en el sujeto, del valor que este asigna a dichas cosas u objetos, y también los valores que este puede practicar como sujeto en su vida cotidiana.

Fronzizi (1968) afirma que “los valores no son cosas ni elementos de cosas, si no cualidades, propiedades subgéneros que poseen ciertos objetos llamados bienes” (p. 17). Es decir, no existen por sí mismos; necesitan de un depositario en que descansar y aparecen como meras cualidades de esos depositarios. Ejemplos: la belleza de un cuadro y la utilidad de una herramienta. Esta definición hace énfasis en la dimensión objetiva y subjetiva de los valores.

Para Cortina (1997), los valores son guías de comportamiento que permiten a un individuo adquirir y demostrar una conducta adecuada ante la sociedad.

De acuerdo con Jiménez (2003), el valor es siempre el objetivo de una necesidad o de una aspiración, para orientar nuestro rumbo existencial y fundamentar nuestra propia construcción como personas. Es decir que la edificación de la persona se construye sobre la base de valores.

En sintonía con estas tres definiciones, se entenderá por valores en el presente trabajo al conjunto de principios o cualidades morales que denotan o caracterizan a una persona, y que determinan sus actitudes y comportamientos en una sociedad determinada.

Aproximación al concepto de formación

En términos generales, el término *formación* alude a la idea de cómo está formado algo, sea una persona, animal, cosa o abstracción; es decir, se refiere al

conjunto de elementos que, al interrelacionarse entre sí, constituyen o configuran la totalidad del fenómeno o cosa de que se trate. Así se puede hablar de la forma que tiene un árbol o un determinado animal pero, cuando nos referimos al ser humano, se utiliza por lo general como sinónimo de cultura; al decir que una persona es culta o tiene formación, nos estamos refiriendo a un concepto abstracto.

Orozco (1999) define la formación como un “proceso por el que se adquiere cultura, y esta cultura misma en cuanto patrimonio personal de un ser culto, sin que se confunda cultura con el conjunto de realizaciones objetivas de una civilización, al margen de la personalidad del individuo” (p.12).

La anterior definición permite comprender la noción de formación, en tanto que es mediante la cultura, entendida como el proceso permanente de realización espiritual del ser humano, en el que las personas están en constante constitución. En tal sentido, la formación del ser humano es un proceso complejo, dinámico e inagotable, que está en constante construcción mediante la misma cultura.

En el campo de la educación, y particularmente de la pedagogía, el término formación también puede asumir muchas connotaciones pero, en sentido general, se refiere al proceso educativo de enseñanza-aprendizaje, que se realiza mediante la interacción entre el profesor y los estudiantes. En dicho proceso, la formación es un acto dirigido, principalmente, por el primero hacia el segundo aunque, también, el maestro se sigue formando en la medida que enseña y orienta el aprendizaje.

Ortiz y Sanz (2016) remiten a dos autores que, desde una visión pedagógica, presentan su concepción o definición de formación: Flores (1997) y Justo Chávez (2003). Para el primero, “la formación es un proceso

de humanización como un eje teórico de la pedagogía que satisface una condición fundamental: Dar sentido al sujeto para que pueda razonar sobre sí mismo como totalidad y alcanzar niveles superiores” (Flores, 1997, p.165). Mientras que, según Justo Chávez (2003), “la formación es el nivel que alcanza un sujeto en relación a la explicación y comprensión que tenga de sí mismo y del mundo natural y social” (p. 158).

Las dos concepciones anteriores permiten inferir que la formación, desde el ámbito pedagógico, se centra en los sujetos protagonistas del proceso educativo —el profesor y el estudiante—, para formar en cada uno su condición humana, en la búsqueda permanente de niveles superiores de realización de su vida, tanto individual como colectiva a través de la educación.

En la educación superior, la principal responsabilidad en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje recae en el docente. Es por eso que la formación de este es muy importante; dependiendo del tipo de formación que este tenga, así será la que podrá adquirir el estudiante, cuya formación como futuro profesional, aún y cuando tiene un nivel autónomo en el aprendizaje, está en gran medida influida por el modelo de profesor que tiene en el aula universitaria.

Conceptualización del profesional de la educación superior

El profesional de la educación superior es aquella persona que se dedica formalmente a la labor de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas universitarias, a través del ejercicio de la docencia.

Pero hay que destacar que no todos los profesionales de la educación superior son, en el sentido estricto del término, maestros; es decir, no son profesionales de la docencia superior, porque no

tienen las competencias pedagógicas debidamente acreditadas para realizar dicha labor, y la mayoría solo cuentan con la profesionalización en la especialidad académica que los acredita como tales, pero no están acreditados como profesionales de la docencia universitaria. En el Salvador dicha acreditación existe mediante el llamado Curso de Formación Pedagógica que está regulado por el Ministerio de Educación.

De acuerdo con Tórrello (2011), y siguiendo la línea argumental del informe Programa de Mejora e Innovación de la Docencia (ICE) de la Universidad de Zaragoza (2004), se considera al docente universitario como:

Un mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, Tutor, un organizador, un organizador y supervisor del trabajo y del aprendizaje y curriculares específicas que atesora el profesorado actual, se deberá incidir y adecuar la formación para que este colectivo adquiera unas más amplias competencias profesionales pedagógicas básicas. (p.12)

La definición anterior concibe al docente o profesor universitario desde una visión moderna de lo que significa ser un maestro en los tiempos actuales, en donde no sólo se necesita tener las competencias pedagógicas y curriculares pertinentes, sino también desempeñarse como un mediador entre el conocimiento y el alumno, para orientar el proceso educativo en el aula, y adquirir las herramientas pedagógicas básicas para organizar y dirigir el aprendizaje de los mismos.

Características de un profesor universitario

A partir de la conceptualización antes planteada sobre lo que es un profesor o docente universitario, se puede establecer la premisa de que las características que este posee, en tanto sujeto conductor de la

enseñanza-aprendizaje en el nivel superior, estarán determinadas en gran medida por las condiciones socioeducativas en las que lleva a cabo su labor como educador.

Esas condiciones socioeducativas deben entenderse como el conjunto de factores personales profesionales e institucionales que, conjugados en el marco del momento social y político por el que atraviesa la sociedad, configuran las características tanto personales como profesionales que configuran el perfil de un docente, el cual está en constante cambio y transformación en la medida que la formación es parte de su diario vivir como profesor universitario.

Las características personales se refieren a los rasgos propios de la personalidad del profesor, que denotan su estilo particular de desempeño ante los estudiantes. Éstas comprenden un espectro amplio de aspectos que van desde su forma de caminar y vestirse hasta las manifestaciones de su carácter o temperamento frente a sus alumnos.

Zabalza (2011), refiriéndose a la dimensión personal de los docentes, dice:

De siempre se ha sabido que el factor personal es un elemento clave en la actuación de los docentes y que sus características de personalidad, empatía, experiencias personales o situación de vida acaban ejerciendo una influencia incontrollable en la relación con los alumnos y con los colegas. Pero, desde el punto de vista de la formación, se ha tomado poco en cuenta esa circunstancia, quizás porque las universidades y los centros de formación no hemos sabido muy bien como entrar en ese territorio personal sin romper los límites de la privacidad y el derecho a la intimidad. (p.405)

Por lo antes afirmado, se deduce que las características personales del maestro universitario, son parte importante en su formación como

encargado de la educación de los estudiantes; porque estas influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no es lo mismo un docente cuyo carácter es violento y agresivo a uno que sea sereno y ecuánime en el trato hacia los estudiantes. Estos aspectos deberán ser objeto de estudio y tratamiento por la misma institución educativa en la que trabaje el docente.

Por su parte, las características profesionales son las que destacan el nivel de profesionalización que posee el profesor universitario. También comprenden un abanico amplio de competencias, las que debe adquirir de manera permanente durante su vida como profesional dedicado a la enseñanza superior, incluyendo capacitaciones en cursos, seminarios, disertaciones como ponente en eventos académicos nacionales e internacionales, y la publicación de artículos académicos y científicos.

Es importante destacar que esas características son un indicador fundamental de la calidad de la educación que se imparte al estudiante. En la medida en la que una universidad tiene un mayor porcentaje de docentes a tiempo completo, y con alto nivel de cualificación profesional, con diferentes cursos, diplomados, maestrías y doctorados; en esa medida, la calidad de formación de sus profesores se traducirá, como consecuencia lógica, en una formación de calidad también para los estudiantes.

Como lo afirma Zabalza (2011), “llegar a ser un profesor o profesora universitario cualificado requiere de una fuerte capacitación para el ejercicio de la docencia” (p. 8). Es decir que la calidad del profesor universitario depende, más allá de las habilidades y destrezas personales que se posean, de la influencia que tienen en su formación profesional las diferentes capacitaciones que de manera permanente le proporciona la institución educativa y las que gestiona

por iniciativa propia.

Pero es necesario enfatizar que las características personales y profesionales del profesor universitario se configuran en un proceso permanente, a partir del contexto institucional en que ambas se desarrollan, en tanto que son las condiciones laborales de la universidad, en que el docente trabaja, las que determinan grandemente el desarrollo potencial de ambas características, en función de la mejora constante de la calidad académica. De ahí que la búsqueda incesante de dicha calidad requiere de una formación integral del docente. Asunto que se analizará en el siguiente capítulo.

Capítulo II. Los valores y la formación integral del profesor universitario frente a los desafíos del siglo XXI

Los elementos de análisis planteados anteriormente sobre la formación del profesor universitario en un sentido general, a partir de sus características personales y profesionales en el contexto de la institución universitaria en la que se desempeña, permiten plantear una aproximación al problema de la formación integral del docente, en el marco de los desafíos que presenta el desarrollo del siglo XXI.

Plantear este problema en las sociedades actuales, y en particular El Salvador, en donde la calidad de la educación universitaria está siendo cada vez más cuestionada, y como parte de ello también el rol de los docentes universitarios, implica asumir como tema de reflexión y de investigación la necesidad de la formación integral de los docentes, así como el aporte importante de los valores morales en dicha formación, como uno de los principales desafíos que la educación superior ha de enfrentar en la dinámica de este siglo XXI.

En ese contexto, se partirá de la premisa de que la formación integral del profesor universitario debe concebirse como un proceso permanente que está en constante construcción, y sin un límite preestablecido. Esto último porque implica la adquisición de las diferentes competencias pedagógicas y cualidades de la personalidad que van a determinar la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje por el docente durante toda la vida en el aula.

Según Nova (2016), “la formación no tiene límite. Bien se ha anunciado también en el informe de Delors (1996), que la educación es para toda la vida, y en este sentido la educación superior adquiere una tarea de continuar el proyecto humano” (p.196). Lo anterior significa que la educación es una labor indefinida en el tiempo, mediante la cual se está edificando constantemente la inagotable formación del ser humano.

Aproximación al concepto de formación integral

El concepto de *formación integral* ha sido tratado por muchos especialistas en la materia. Pero se destacarán tres de los conceptos que ilustran, desde los fundamentos teóricos de la ciencia de la educación, lo que debe entenderse por dicha formación.

Orozco (citado en Nova, 2016) considera a la formación integral como:

Una práctica educativa centrada en los aspectos humanos, que permite crecer desde el interior en y para la libertad de cada quien, lo que contribuye a su proceso de socialización; indica que está relacionada con el desarrollo de su intelecto, su sensibilidad, su moral y su pensamiento crítico, para que, desde la autonomía y el potencial de su espíritu, logre comprometerse en la transformación de la sociedad en que vive. (p.197)

Iniciarte y Rincón (2009) conciben la formación integral como:

La integralidad en la formación, trabajada desde la atención a la formación del ser humano, social y profesional, dé allí que se debe atender la formación humanística y la formación científico-tecnológica, formación en los saberes fundamentales: el conocer, el hacer, el ser, el sentir, el convivir, entre otros que puedan considerarse esenciales. (p.44)

En la literatura nacional, la UCA (2018) entiende la formación integral como:

Un proceso que promueve en los miembros de la comunidad universitaria el reconocimiento de que es posible ser agentes de transformación personal y social, a través de la movilización de la conciencia respecto a la incidencia del individuo en su contexto y viceversa, el fortalecimiento de las distintas dimensiones humanas y el ejercicio de su autonomía. (p.21)

En síntesis, y de acuerdo con las tres definiciones anteriores, puede afirmarse que la formación integral del profesional es un proceso que se fundamenta en una perspectiva integradora de elementos bio-psico-sociales, que forman al ser humano como un sujeto integral. Esa perspectiva implica un conjunto de valores que lo orientan desde su autonomía, libertad y pensamiento crítico a incidir en la transformación de la sociedad.

Bajo esa perspectiva, la formación integral del profesor universitario implica una vivencia desde los fundamentos del currículo, un compromiso crítico y transformador desde la docencia, en donde esas tres dimensiones se interrelacionan de manera dialéctica para propiciar una integración de los factores

humano, social y profesional, en el proceso de formación educativa del estudiante, y su compromiso con la sociedad en la que vive.

Esta formación constituye una unidad compleja y dinámica que conforma la personalidad del profesor de una manera integral, puesto que forma en este los valores, tanto profesionales como humanos, que le permitirán orientar científicamente el proceso pedagógico educativo de los estudiantes, quienes serán los profesionales del mañana. De tal manera que esos tres componentes no pueden faltar en el proceso de formación integral de todo profesional de la educación superior.

Pese a la complejidad de este problema, se plantean a continuación tres dimensiones que permiten hacer una aproximación al fenómeno de la formación integral del profesor universitario, frente a los principales desafíos del presente siglo XXI.

Dimensiones de la formación integral del profesor universitario

La formación integral implica vincular los diferentes elementos que determinan la integridad del profesor universitario, los cuales son múltiples y complejos. En este trabajo, se destacan tres de ellos en las siguientes dimensiones: la formación pedagógica, la formación de valores y la formación en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La formación pedagógica

Como parte de la formación integral, la formación pedagógica implica un proceso permanente, formal e informal, de preparación profesional de la práctica docente, para la mejora de la acción pedagógica del profesor en el aula.

De ahí que la formación pedagógica del profesor universitario comprende las dimensiones personal, profesional y laboral, donde juega un papel muy importante, no solo la influencia institucional, sino también la voluntad que debe tener dicho profesor para involucrarse en los procesos formativos —de manera individual o en equipo—; esto le permitirá adquirir las herramientas pedagógicas básicas que contribuirán a su desarrollo integral y al de sus estudiantes.

Fernández (2003), al referirse a la formación pedagógica del profesor, dice:

Se requiere de ellos no solamente que sean buenos científicos o buenos gestores, sino que sean buenos formadores; que, junto a sus conocimientos, estén en condiciones de estimular el desarrollo y madurez de sus estudiantes, de hacerlos personas más cultas y a su vez, más completas desde el punto de vista personal y social. (pág.174)

Lo anterior significa que la formación pedagógica es un elemento indispensable en el proceso de construcción integral del profesor, puesto que esta contribuye a forjar al docente como un formador de futuros formadores, a través de diferentes estrategias pedagógicas en el proceso educativo de los estudiantes.

La importancia de la formación pedagógica es amplia, sin embargo, podría resumirse en tres aspectos esenciales: la necesidad de profesionalización de la docencia universitaria, la mejora en el desempeño del profesor y la mejora en la calidad de enseñanza a los estudiantes.

El desarrollo de esos aspectos determina, en gran medida, las características de un buen profesor universitario. En el contexto salvadoreño, ha habido

algunos esfuerzos en esta materia; pero, en la actualidad, se carece de una política institucional de formación pedagógica del profesor universitario, que enfrente y supere el problema de muchos docentes, quienes laboran en el nivel superior sin tener las competencias pedagógicas para ello. Como bien lo afirma Torrelló (2011), “el profesorado universitario trabaja en la institución formativa de mayor nivel existente y, curiosamente en su inmensa mayoría, no se han formado para ejercer esa función” (pág.8).

Al revisar el articulado de la Ley de Educación Superior, la Ley Orgánica de la UES y el Reglamento de la Gestión Académico Administrativa de la UES, es evidente que en ninguno de esos documentos jurídicos está regulada de manera expresa la figura de la formación pedagógica del profesor universitario. Esto evidencia la falta de una política institucional que regule y fomente dicha formación.

Pese a esa situación, existen algunos esfuerzos en función de la formación pedagógica que realizan la UES y algunas universidades privadas, pero no son suficientes. En el caso de la UES, existe actualmente el Instituto de Formación Pedagógica de la Universidad de El Salvador (INFORP UES), el cual, con alguna frecuencia, desarrolla cursos de capacitación docente que abonan a dicha formación, pero que no constituyen un proyecto sólido, porque esos cursos son de carácter libre y voluntario para el profesor que los quiera tomar.

No obstante, dicho instituto es una iniciativa importante que mantiene una presencia estable en el tiempo. Desde su fundación en 1996 hasta nuestros días, la participación de los docentes en los cursos de capacitación no es mayoritaria, dado su carácter de no obligatoriedad; por lo que es un proyecto que, si bien no ha fracasado, sí tiene un mínimo impacto

pedagógico en la formación de los docentes de la UES.

La formación de valores

La formación de valores constituye un elemento consustancial en el proceso de formación integral del futuro profesional, pues no puede haber tal formación integral, sin la presencia de los valores éticos y morales que caracterizan el ejercicio de cualquier profesión. Al respecto Hernández et. al, (2012) afirman que:

En la formación integral se destacan la formación moral y la educación en valores... una formación humanista centrada en el desarrollo del profesional como ser humano que se construye en el ejercicio de una profesión y como tal se desempeña en ella. (p. 24)

La vinculación de los valores con la formación integral del profesor universitario tiene, como fundamento teórico-metodológico esencial, la necesidad de superar el tradicional divorcio existente entre la cultura humanística y la científica-tecnológica en el contenido curricular de los planes de estudio desarrollados por las universidades. Esto significa que, por lo general, la formación de estos profesionales se ha caracterizado por su énfasis en los contenidos técnicos curriculares, dando poca importancia a la dimensión axiológica o a la formación de valores en el perfil de dichos profesionales.

En el ámbito de la educación, la formación de valores se concibe como el proceso mediante el cual el docente, como orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la instrucción pedagógica y el ejemplo palpable, contribuye con los estudiantes en la adquisición gradual de los diferentes elementos de su personalidad, que van a configurar sus actitudes

y comportamientos en el desempeño de la profesión, como, por ejemplo, la responsabilidad, la honestidad, la lealtad, entre otros.

Según Baxter (citado en Bausa y Maraño, 2012), “la formación de valores constituye la vía o procedimiento de influencia que los educadores utilizan para organizar pedagógicamente la vida de los escolares con el objetivo de influir positivamente en el desarrollo de su personalidad en formación” (p. 80). Esta formación está dirigida a forjar la integralidad de los estudiantes que serán los futuros profesionales con un perfil en valores, para su buen desempeño profesional como buenos ciudadanos y ciudadanas.

La anterior definición lleva a comprender que el tema de los valores y su formación en el estudiante está vinculado a la currícula o programa de formación pedagógica de cualquier carrera universitaria, de tal manera que los programas de estudio se convierten en uno de los instrumentos esenciales de influencia pedagógica del profesor, para incidir en el proceso de formación de valores ético-morales en los estudiantes.

La formación en el uso de las TIC

Hoy en día la humanidad vive en la era del mundo digital, la cual está presente en todas las dimensiones de la sociedad, incluida la educación. De ahí que el profesor universitario debe también tener un conocimiento básico de las TIC, para utilizarlas como herramientas pedagógicas y didácticas de su trabajo en el aula.

Es necesario que, en las actuales condiciones del desarrollo tecnológico impuesto por la globalización, el profesor universitario incorpore, como parte de su proceso de formación integral, la capacitación en el conocimiento y manejo de las TIC, como un

instrumento auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el mundo digital del siglo XXI, y ante situaciones de emergencia mundial como la que atraviesa en estos momentos la humanidad a consecuencia del coronavirus (Covid-19), no se puede concebir la formación integral del docente al margen del manejo básico de la tecnología educativa, ya que, como lo señalan algunos autores, esta entró al aula, sin pedir ningún permiso. Ahora que la pandemia ha obligado a abandonar las aulas, pero no las clases, desde el inicio del año escolar 2020, el saber o aprender a manejar los recursos virtuales se ha vuelto una necesidad.

Según el análisis de las dimensiones anteriores, se puede afirmar que la formación integral del profesor universitario salvadoreño constituye un proyecto muy grande y complejo que, en el marco de la dinámica del siglo XXI, comprende, entre otros, los siguientes desafíos:

Consolidar la vocación por la enseñanza: Si algo debe caracterizar a todo profesor universitario, es el sentido por mostrar siempre y en todas las circunstancias un espíritu de servicio y amor por lo que va a enseñar; es decir, una entrega permanente para dar lo mejor de sí en la socialización de los conocimientos.

Lo anterior implica que el profesor universitario debe ser un estudioso permanente, ya que, para impartir bien la enseñanza, el profesor tiene que estudiar permanentemente; solo así podrá realizar su labor de manera exitosa y de calidad, porque el docente que no estudia todos los días, cada día es menos docente. Esto es reconocido por la UNESCO (1997), al afirmar que la docencia de la enseñanza superior constituye una profesión que se adquiere y se mantiene gracias a un esfuerzo riguroso de estudio y de investigación durante toda la vida.

Actualizar su formación pedagógica: los cambios vertiginosos que trae consigo la globalización del siglo XXI, coloca al profesor universitario y a las universidades ante el desafío de ponerse al día con el conocimiento de las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas que están incursionando en el mundo académico actual. Sin descartar también las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones TIC, aplicadas a la educación superior.

Fortalecer la formación ética y moral: La formación integral del profesional de la educación superior no puede prescindir de la formación moral que debe acompañar a la formación técnico-profesional, la cual es el objeto fundamental de la formación de valores, para contribuir a formar en el futuro profesional. Una conducta ética —expresada en la moralidad notoria, la buena imagen pública y privada, y el respeto hacia sus semejantes— debe ser uno de los principales rasgos de personalidad de todo profesor universitario puesto que, antes de ser profesional en su especialidad, el docente es una persona que, además de mostrar integridad en su conducta, debe ser responsable en su labor como profesor.

El análisis realizado en los capítulos anteriores permite establecer las siguientes conclusiones:

La formación integral del profesor universitario implica un proceso permanente de integración de componentes técnicos, pedagógicos y humanos que permiten desarrollar en el profesor, como responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, las competencias y valores fundamentales para

incidir en el desarrollo integral de sus estudiantes, como futuras personas y profesionales íntegros al servicio de la sociedad en la que viven.

En El Salvador, la educación superior sigue requiriendo de una política de formación integral del profesor universitario. Las líneas generales del Ministerio de Educación y los lineamientos de la UES como única universidad pública deben regular la aplicación permanente de esta política nacional que permita la mejora de la calidad académica del profesorado de la educación superior.

La formación de valores constituye una herramienta de gran importancia en el proceso de formación integral de los profesionales de la educación superior, por cuanto que esta no puede ser posible sin la contribución fundamental que aportan los valores ético-morales en la formación integral de los futuros profesionales universitarios, ya que dichos valores vienen a consolidar, junto a la formación técnico-profesional, el ejercicio de la profesión en el nivel superior.

Finalmente, se puede concluir que las dimensiones y los desafíos que tiene que asumir la formación integral del profesor universitario son complejos. Sin embargo, se pueden enfrentar mediante la articulación de los tres tipos de formación antes analizados: la pedagógica, la de valores y la formación en el uso de las TIC. Esto permitirá a la educación superior de El Salvador afrontar, con una visión académica de futuro, los desafíos que le presenta el siglo XXI.

Referencias

- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid, España: ALBA Bausa Vásquez, E, Marañón Rodríguez, E. (julio-septiembre de 2012). La formación y desarrollo de los valores en la educación superior cubana y su proceso de socialización. *Revista Didáctica y Educación*, 3(3).
- Beraza, M. Z. (septiembre- diciembre de 2011). Formación del profesorado universitario: Mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Ducacao, Santa María*, 36(3), 397-424.
- Cortina, A. (1997), *El mundo de los valores*, Bogotá: Editorial El Búho.
- Fernández, M.A (febrero de 2003). Formación Pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias. (U. P. Valencia, Ed.) *Revista de Educación* (333), 171-197
- Fronzizi, R. (1995). ¿Qué son los valores? México: Fondo de Cultura Económica. Herrera, A. J. (Enero- Junio de 2016). La Formación Integral: Una apuesta de la Educación Superior. *Cuestiones de Filosofía*, 2(18), 185-2014.
- March, A. F. (2003). Formación Pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: Análisis de las diferentes estrategias. (U. P. Valencia, Ed.) *Revista de Educación* (333), 171-197.
- Marx, Carlos *Crítica de la Economía Política* (1946)
- Nova, Herrera, A. J. (enero- junio de 2016). La Formación Integral: Una apuesta de la Educación Superior. *Cuestiones de Filosofía*, 2(18), 185-214.
- Orozco Silva, L E. (noviembre de 1999), *La Formación Integral. Mito y Realidad*, Editorial Uniandes, Tercer Mundo, Bogotá.
- Ortiz Cárdenas, Sáenz T. (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. LaHabana, Cuba: Editorial UH.
- Rincón, A. I. (mayo- agosto de 2009). Una concepción de Formación Profesional Integral. (U. C. Acosta, Ed.) *Revista de Arte y Humanidades, UNICA*, 10(2), 38-61.
- Savater, Fernando, *El valor de educar*, Ariel, Norma, Bogotá, 1997
- Tania Ortiz Cárdenas, T. S. (2016). *Visión pedagógica de la formación universitaria actual*. LaHabana, Cuba: Editorial UH.
- Torrelló, O. M. (diciembre de 2011). *El Profesor Universitario: Sus competencias y formación*.
- Tunnerman B, Carlos, *En el umbral del siglo XXI. Desafíos para los educadores y la educación superior*, UNESCO, Panamá, 1998.
- Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA). (Febrero de 2018). *Formación Integral en la UCA. Enfoques y definiciones*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores

La mirada de Minero

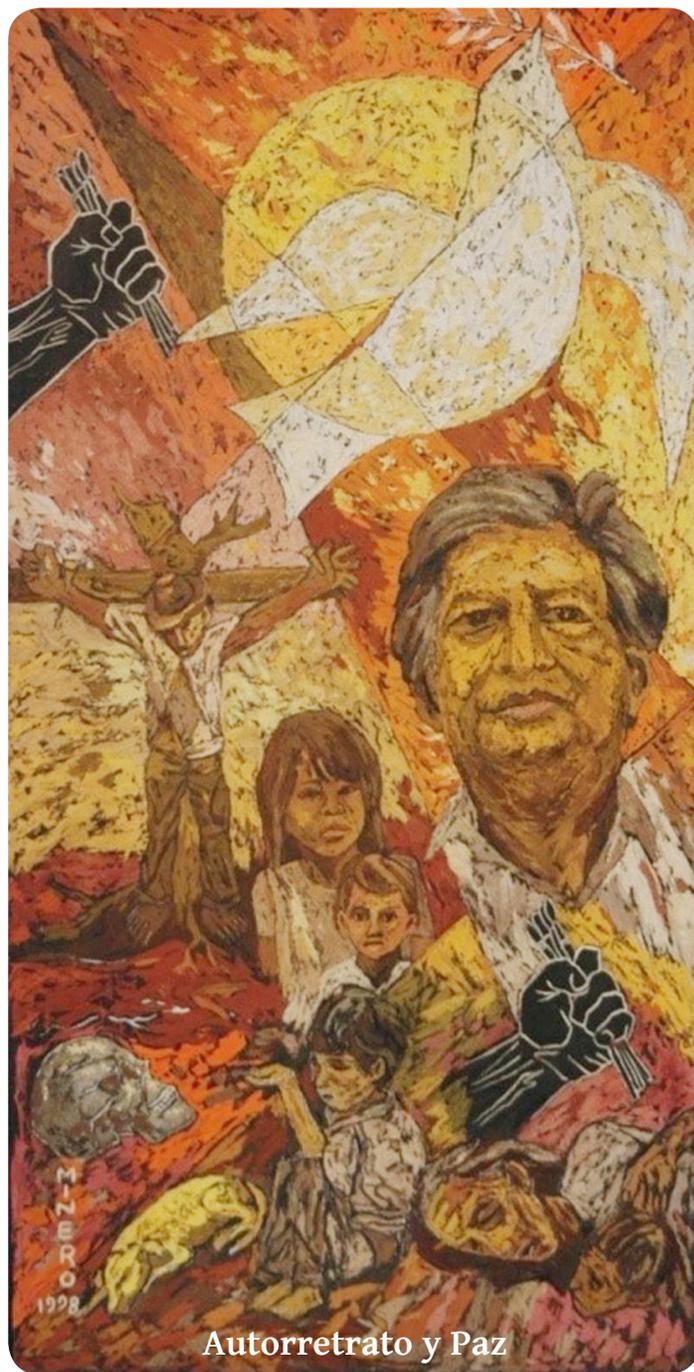
Por: Mario Castrillo

“Amo la naturaleza, el pueblo sencillo, las costumbres cotidianas” afirma Camilo Minero (1917-2005) el artículo “Algo sobre mi estética”, Y en el artículo “Por qué soy pintor de la escuela realista” señala “El realismo es una constante histórica, sin límites”. Sobre estos dos preceptos se erige la obra de uno de los grandes maestros de las artes visuales salvadoreñas.

Camilo Minero bregó por el indigenismo, el realismo, el realismo crítico, el realismo social, el realismo socialista, el realismo mágico. Realizó estudios de dibujo y pintura con el maestro Marcelino Carballo (1874-1949), en Zacatecoluca, ingresando después a la Escuela de Artes Plásticas dirigida por Carlos Alberto Imery (1879-1949). Perfeccionó sus estudios con una beca en el Instituto Politécnico Nacional y en el Taller de la Gráfica Popular (1957-1960), en la Ciudad de México, bajo la tutela de los grandes muralistas mexicanos.

Militante del Partido Comunista de El Salvador, Camilo Minero lo representó en 1962 durante la Celebración del Congreso Mundial de Desarme General y la Paz, en Moscú, en compañía de Ítalo López Vallecillos, José Vides, Mario Salazar Valiente y Roque Dalton. En 1968 lo representó en el XIII Congreso del Partido Comunista de Checoslovaquia. A partir de ahí se inicia para Camilo un largo período de persecuciones, cárceles y exilios.

El Museo de Arte Moderno de Nueva York y el Museo de Albuquerque (Nuevo México) Estados Unidos; el Museo de Grabado, en Argentina, el Museo del Hermitage de San Petersburgo, de la extinta Unión Soviética, el Museo Forma, el Museo MARTE, y la Pinacoteca Roque Dalton de la Universidad de El Salvador poseen obras suyas.



Autorretrato y Paz

Impasto

Colección Pinacoteca Roque Dalton

Las obras de Camilo Minero fueron realizadas en diversas técnicas que comparten, sin embargo, la misma inquietud: obra de contenido social y de amor por la naturaleza. Observamos en ellas la sencillez

desde sus primeros momentos, como en la acuarela “Caracol de los Remedios” realizada durante su estancia en México. Observamos su sensibilidad social en “Canillita”, xilografía, o “Niños dormidos”, dibujo a lápiz, o en “Vivienda proletaria” y “Autorretrato y Paz”, realizada con la técnica del impasto; o bien “La muerte en el transporte”, que presenta fuerte acento de realismo mágico. Sin importar la técnica o la corriente artística la sensibilidad social del pintor se hace latente.

Sus última obras surcadas por una serie de líneas diagonales que dan la impresión de ser observadas a través de un prisma, Camilo nos dice en el artículo “Algo sobre mi estética”: “En mis cuadros casi siempre empleo la composición poliangular, estudiada en los murales de Diego Rivera y Siqueiros, por eso mis cuadros parecen fragmentados de pintura mural, no lo puedo evitar” y más adelante “cuando voy a comenzar un cuadro, lo primero que trazo es una equis simétrica o asimétrica, en el rectángulo, como eje de expresión artística que me guía para encontrar el centro óptico y el geométrico, y según el tema voy trazando diagonales, líneas perimetrales, etc. a manera de formar un andamiaje geométrico, donde trato de trazar una geometría dinámica, que

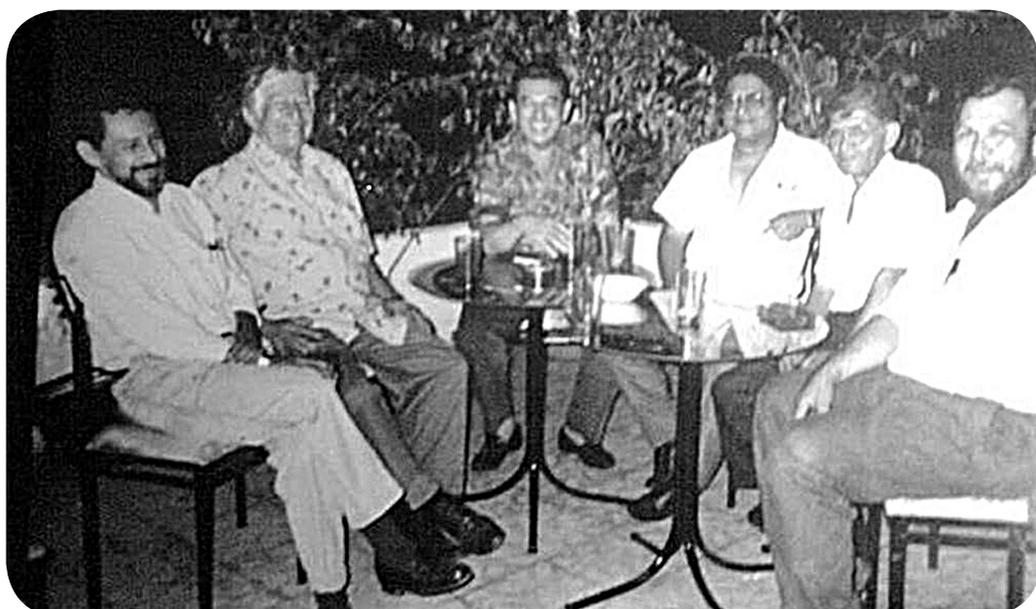
yo le llamo composición tectónica.” Esas líneas diagonales le sirven además para crear una armonía de colores y para modular la luz y la sombra.

Durante su vida perteneció a grupos culturales, entre ellos: Sociedad de pintores jóvenes (1945), Pintores Independientes (1957-1960) siendo sus compañeros Carlos Cañas y Luis Ángel Salinas; Jardín del Arte (1966-1973), Casa del Arte (1972-1973) junto a José Mejía Vides, Mario Escobar y Armando Solís; Grupo CODICES (1984-1994) al cual pertenecieron Armando Herrera, Heriberto Montano, Julio Reyes y Mario Castrillo de Nicaragua, y de El Salvador se agregó Armando Solís.

Camilo Minero recibió numerosos premios y distinciones a lo largo de su fructuosa vida, otorgándole la Universidad de El Salvador el Doctorado Honoris Causa en 2001 por su meritoria labor, ya antes, en 1996, mereció el Premio Nacional de Cultura, reconocimiento entregado por el Estado Salvadoreño.

Camilo Minero no necesitó otro motivo de inspiración que no fuera el pueblo, porque su realidad, su lucha y su esperanza no le fueron ajenas.

*Grupo CODICES, El Salvador.
Mario Castrillo, Camilo
Minero, Armando Herrera,
Heriberto Montano,
Armando Solís, artista
invitado, Antonio Lara.*



Reseña de tesis doctoral

Elaborada por: Karina Marisol Guardado de Castillo

El objetivo de este documento es presentar una reseña de la tesis doctoral *Concepción teórico-metodológica para la producción de recursos educativos digitales en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad de El Salvador*, la cual fue realizada en un marco temporal comprendido entre 2018 y 2021. Esta se desarrolló con un enfoque metodológico mixto, el cual combina lo cualitativo y lo cuantitativo, que estuvo fundamentado en un marco interpretativo constructivista —tanto cognitivo como social— y en un paradigma sociocrítico, que fue desplegado a través de una investigación acción-participante. Esto conllevó a una sistematización teórica y empírica sustentada en diferentes métodos e instrumentos para el estudio de las características, desarrollo, evolución y contradicciones de la producción de recursos educativos digitales en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática de la Universidad de El Salvador.

Esta investigación se fundamenta en la sistematización de referentes teóricos en los que se sustentan los componentes esenciales que la conforman, el teórico-conceptual y el metodológico, para lograr la instrumentalización de la teoría en la práctica. Esto conllevó a su implementación en un contexto real para satisfacer las necesidades identificadas, en donde el docente juega un rol esencial en todo el proceso, al igual que el conjunto de relaciones con los diferentes actores y/o unidades involucradas.

La novedad científica consiste en que se integran y articulan aspectos de índole organizativo, pedagógico, metodológico y tecnológico, bajo un

enfoque sistémico. Este enfoque permite modelar una propuesta sobre la funcionalidad, estructura y sistema de relaciones del proceso de producción de los recursos educativos digitales en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática. La propuesta fue fundamentada en una base teórica y metodológica, con carácter desarrollador, creativo, colaborativo y ético, y regida por estándares internacionales e indicadores de calidad para verificar la pertinencia y efectividad de los recursos educativos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El aporte teórico fue el sistema de relaciones que se estableció entre los componentes de la concepción, a partir de principios, premisas y una base conceptual; que, en conjunto, sustentan la estructura funcional, los lineamientos básicos, las fases, los procedimientos, las acciones, las técnicas, las actividades, los estándares y soportes digitales que integran los ejes operativos de índole organizativo, metodológico, pedagógico y tecnológico. Estos ejes orientan y regulan la producción de recursos educativos digitales acorde al contexto y características de la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática, en correspondencia con el *Modelo Educativo de la Universidad de El Salvador*, el *Modelo Educativo de Educación a Distancia* y el *Reglamento Especial de la Educación no Presencial en Educación Superior*.

Los aportes prácticos están fundamentados en una estrategia metodológica para el diagnóstico del objeto de estudio, en los instrumentos utilizados para el diagnóstico, en un curso de formación docente sobre “Competencias digitales para la elaboración de recursos

educativos digitales”, en un índice de validación de la calidad de un recurso educativo digital ICRED, en un repositorio para gestión de los RED y en una plataforma virtual para la difusión de la concepción.

Con base en los resultados obtenidos de la aplicación de la concepción, del nivel de satisfacción de los docentes que participaron en el curso de formación y de la consulta con especialistas fue posible constatar la efectividad de la concepción propuesta, confirmándose su aplicabilidad y pertinencia con perspectiva de uso en otras facultades de la Universidad de El Salvador.

Con el desarrollo de esta investigación, se logró brindar un aporte a las necesidades de orden teórico, organizativo, tecnológico, metodológico

y pedagógico que la producción de los recursos educativos digitales demanda en la Facultad de Ciencias Naturales y Matemática, proceso en el que las tecnologías representan un apoyo esencial para su implementación. Esto con el apoyo institucional requerido para socializar la concepción teórico-metodológica; para motivar al colectivo de docentes a producir recursos educativos digitales; para fortalecer la infraestructura, equipamiento y unidades de apoyo; para crear políticas y líneas de investigación; y para articular esfuerzos de colaboración que fortalezcan este proceso.

REDISED



Revista
Diálogo Interdisciplinario
sobre Educación

Vol. 3, N° 1, 2021