

*Siglo xx*

*Cultura, violencia y territorios*



Amparo Marroquín • Olga Vásquez  
Ana Ruth Escoto • Laura Aguirre • Sonia Baires

**SIGLO XX**

**CULTURA,  
VIOLENCIA Y  
TERRITORIOS**



BICENTENARIO

*Siglo xx*  
*Cultura, violencia, y territorios*

Primera edición, San Salvador, 2019  
© Instituto Nacional de Formación Docente

Colección Bicentenario, 4

Edición: Edgar Ventura  
Diseño de colección: Osvaldo Hernández Alas  
Corrección de estilo: William Alfaro y Osvaldo Hernández Alas  
Diseño de cubierta y fotografía de contraportada: Diego Hermolina  
Diagramación: Karla Pinto, Osvaldo Hernández Alas

ISBN: 978-99961-350-5-7

Formas sugeridas de citar este documento

En sistema Chicago:

MARROQUÍN PARDUCCI, Amparo, Olga VÁSQUEZ MONZÓN, Ana Ruth ESCOTO,  
Laura AGUIRRE, Sonia BAIRES. *Siglo xx. Cultura, violencia y territorios* (Colección  
Bicentenario, 4). San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente, 2019.

En sistema APA:

MARROQUÍN PARDUCCI, A.; VÁSQUEZ M., O.; ESCOTO, A. R.; AGUIRRE, L.; BAI-  
RES, S. (2019). *Siglo xx. Cultura, violencia y territorios* (Colección Bicentenario, 4).  
San Salvador: Instituto Nacional de Formación Docente.



La información contenida en este documento puede ser reproducida total o parcialmente para fines no comerciales, informando previa y expresamente al Instituto Nacional de Formación Docente y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas. Esta licencia no autoriza la modificación de las características tipográficas y gráficas ni la creación de obras derivadas.

Prohibida su comercialización.

Impreso en El Salvador – Printed in El Salvador

Instituto Nacional de Formación Docente  
91 Av. Norte, número 205, colonia Escalón,  
San Salvador, El Salvador, Centroamérica

# ÍNDICE

PRESENTACIÓN | 9

HACIA UN MODELO DE COLABORACIÓN SOLIDARIA:  
REFLEXIONES CULTURALES DESDE LA EDUCACIÓN | 13  
*Amparo Marroquín Parducci y Olga Vásquez Monzón*

LA POBLACIÓN SALVADOREÑA EN LA MIRA:  
DOSCIENTOS AÑOS DE CAMBIOS | 41  
*Ana Ruth Escoto*

TERRITORIO Y AMBIENTE  
EN EL SALVADOR DEL SIGLO XXI | 77  
*Sonia Baires*

EL RASTRO DE LA VIOLENCIA CONTRA LA MUJER  
EN EL SALVADOR A INICIOS DEL SIGLO XX | 107  
*Laura Aguirre*



## PRESENTACIÓN

La Colección Bicentenario es un proyecto editorial del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) que articula reflexión crítica, investigación histórica y pensamiento pedagógico de cara a la conmemoración del Bicentenario de la Independencia centroamericana, con el objeto de fortalecer la enseñanza de la historia en el sistema educativo y promover un diálogo con la participación de las más variadas voces de la sociedad sobre el devenir, los retos y el futuro de El Salvador en el mundo.

Los volúmenes que integran la Colección Bicentenario son una caja de herramientas para el docente y aportan en su conjunto un panorama del siglo xx, tratando de mostrar las tendencias principales en la sociedad, la cultura, la política y la economía, así como las perspectivas más destacadas en el inicio del tercer centenario de la República. Los énfasis temáticos, que incluyen el debate sobre las constituciones, el sistema educativo, la participación de las mujeres en los procesos sociales, el problema del patriarcado, las dinámicas de los territorios, los modos de desarrollo, la violencia, los poderes y la ciudadanía, entre otros, fueron seleccionados en un diálogo con los docentes de estudios sociales del sistema público, que además puso de manifiesto la necesidad de actualizar las fuentes, la superación de interpretaciones erróneas y la construcción de un marco interpretativo que articule una mirada de conjunto sobre el siglo xx.

Las autoras y los autores seleccionados participaron de los procesos de formación docente, tienen una larga trayectoria académica en la investigación de las problemáticas abordadas y, en algunos casos, tomaron parte activa en las coyunturas históricas. Los trabajos asumen que el profesorado tiene el reto de diseñar estrategias pedagógicas que motiven el interés de niñas, niños y jóvenes en el estudio de la historia para superar los modos tradicionales en que se traslada desde el aula la interpretación

sobre el pasado reciente y el relato histórico hegemónico. Ante todo, se partió de la preocupación por plantearse preguntas que vehiculen la reflexión sobre los retos del país tras doscientos años de vida republicana.

Fortalecer la enseñanza de la historia implica construir vínculos afectivos además de cognitivos con el pasado y el presente, en una era que rinde cada vez más culto al desarraigo, y donde los referentes del pasado, y la prolongación del tiempo histórico, son a menudo menos relevantes ante la satisfacción hedonista que genera lo inmediato e instantáneo. En un momento como el que atravesamos, es un reto cada vez más importante para el sistema educativo desarrollar nuevas estrategias que posibiliten que la historia se convierta en una herramienta efectiva para el desarrollo de pensamiento crítico y competencias ciudadanas. El Bicentenario es la oportunidad de generar esos espacios de interlocución que integren a la comunidad educativa para hacer un balance como sociedad sobre el recorrido y el rumbo por definir.

*Carlos Rodríguez Rivas*

Coordinador *ad honorem* del INFOD



Amparo Marroquín Parducci y Olga Vásquez Monzón

**HACIA UN MODELO DE  
COLABORACIÓN SOLIDARIA:  
REFLEXIONES CULTURALES  
DESDE LA EDUCACIÓN**

**Amparo Marroquín Parducci.** Maestra en Difusión de Ciencia y Cultura por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en Guadalajara, México, y doctora en Filosofía por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas (UCA) de El Salvador. Docente en la UCA desde 1997, ha sido también profesora invitada en Nicaragua, Ecuador y Argentina. Se ha interesado por el cambio de las identidades, las culturas y las narrativas en los medios de comunicación a partir del protagonismo de los procesos migratorios y de las formas en que se nombran las violencias.

Vicepresidenta de la Junta Directiva de la Fundación para el Desarrollo (FUNDE). Ha sido consultora para organismos internacionales como el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), el Centro de Competencia en Comunicación de la Fundación Friedrich Ebert en Bogotá, el proyecto Centroamérica-México 2020 para el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y el David Rockefeller Center for Latin American Studies de Harvard University.

Participó en la elaboración del Informe de Desarrollo Humano 2005 del PNUD. Ha dictado conferencias y ha publicado artículos académicos vinculados a sus temas de reflexión: medios de comunicación, cultura, identidades, migración y violencias de la región centroamericana.

**Olga Vásquez Monzón.** Teóloga y doctora en Filosofía Iberoamericana por la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. Maestra en Educación Social y Animación Sociocultural por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Sus investigaciones se enmarcan en el campo de la historia de las mujeres en El Salvador del siglo XIX. Ha publicado textos en libros y revistas de Alemania, Costa Rica, Argentina y El Salvador. Su producción más reciente es el libro *Mujeres en público. El debate sobre la educación femenina entre 1871 y 1889*, resultado de su tesis doctoral.

Entre sus publicaciones recientes se encuentran «Teoría feminista: aportes al pensamiento crítico en El Salvador», capítulo para el libro *El Salvador: pensamiento e historia. Aportes para una lectura crítica del presente*, coeditado por la Universidad Nacional Autónoma de México y la Secretaría de Cultura del FMLN, en 2019; «Entre gritos y silencios: La narrativa de la prensa salvadoreña sobre la tregua entre las pandillas», artículo en coautoría con Amparo Marroquín, revista *Nueva Sociedad*, de la Fundación Friedrich Ebert Buenos Aires, número 249-2014; «La mujer salvadoreña, siglo XIX y siglo XXI. Mitologías y rostros en la prensa escrita», capítulo en coautoría con Amparo Marroquín Parducci para el libro *Cartografías culturales del género en Centroamérica: saberes, imágenes e itinerarios*, Universidad Libre de Berlín y Universidad de Hamburgo, 2013.

# HACIA UN MODELO DE COLABORACIÓN SOLIDARIA: REFLEXIONES CULTURALES DESDE LA EDUCACIÓN

*Amparo Marroquín Parducci y Olga Vásquez Monzón<sup>1</sup>*

## INTRODUCCIÓN

Una de las estrofas del himno nacional de El Salvador –escrito por Juan José Cañas hacia finales de 1870– recoge un anhelo: «De la paz en la dicha suprema, siempre noble soñó El Salvador». Ese parece haber sido un anhelo sentido por muchas personas. Sin embargo, si revisamos algunos datos sobre las relaciones de convivencia entre los hombres y las mujeres que hemos vivido en El Salvador desde el momento de la independencia política hasta estos días nos daremos cuenta de que este sueño ha estado lejos de ser realidad.

En 2016, la BBC Mundo publicó una compilación de estadísticas e indicadores que sitúan a El Salvador y a República Dominicana como los países con la mayor tasa de feminicidios en Latinoamérica.<sup>2</sup> Un estudio elaborado por CLACSO en julio de 2018 señala que en ocho países de la región, uno de ellos el nuestro, muchos jóvenes consideran normal la violencia machista.<sup>3</sup> En el año 2014, Pauline Martin y Julián

---

<sup>1</sup> Con la colaboración de Elena Gómez, Cristina Hernández y Kevin Márquez.

<sup>2</sup> BBC Mundo. «País por país: el mapa que muestra las trágicas cifras de los feminicidios en América Latina». Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37828573>. Recuperado el 11 de febrero de 2019.

<sup>3</sup> El estudio señala que las relaciones entre los jóvenes están basadas en una idea distorsionada del amor romántico (de control y no de compañerismo amoroso). Estas creencias llevan a los jóvenes a reproducir desigualdades y normalizar situaciones de violencia machista (como controlar la forma de vestir de la pareja, sus amistades y mensajes en el teléfono celular, censurar sus fotos en las redes sociales, o exigir su ubicación y contraseñas personales). Damaris Ruiz, Anabel Garrido y Belén Sobrino (coord.), *Rompiendo moldes: transformar imaginarios y normas sociales para eliminar la violencia contra las mujeres* (Oxford, Reino Unido: Oxfam Internacional, 2018), pp. 11-12.

Victoria señalaron que la violencia también ha alcanzado el ámbito escolar pues «ha cobrado la vida de estudiantes, docentes y directivos».<sup>4</sup>

La violencia en El Salvador es un fenómeno multifactorial de larga data,<sup>5</sup> pero la reflexión sobre la relación directa de la escuela con este fenómeno es reciente. Aunque desde su constitución el Estado salvadoreño ha impulsado diferentes procesos de reformas educativas,<sup>6</sup> estos esfuerzos han estado orientados a aspectos administrativos, logísticos y disciplinarios del currículo explícito más que a pensar el llamado currículo oculto. Esto significa que hace falta una reflexión seria y sistemática sobre el entramado de relaciones cotidianas que reproduce y perpetúa el actual modelo de convivencia en la escuela. La reflexión seria y sistemática sobre el sentido profundo de una educación para aprender a convivir es un asunto pendiente.

Hay que recordar que el sistema educativo vigente se originó en el siglo XIX, durante la época de la configuración del Estado-nacional y en pleno auge de la economía industrializada en América. Este modelo proponía homogenizar las prácticas sociales y culturales de tal manera que no solo fueran parecidas entre sí, sino que todas estas tomaran como patrón las prácticas europeas. Una de ellas fue organizar la convivencia a partir del principio de dominación jerárquica. La escuela reprodujo el orden social estamental, en donde el prototipo de ser humano ideal era el varón, blanco, europeo, católico y burgués. Todos los demás actores quedaban siempre subordinados: la mujer al varón, el niño al adulto, el indio al mestizo, el mestizo al blanco, el analfabeto al ciudadano letrado, la cultura local a la cultura europea. Esta subordinación –corazón del sistema de dominación patriarcal– está justificada en el supuesto de que revela el orden cósmico natural.<sup>7</sup>

En ese afán por educar a los ciudadanos para encajar en el ideal de la recién conformada república, la escuela asumió la lógica industrial y se dedicó a producir ciuda-

<sup>4</sup> Pauline Martin y Julián Victoria, «La educación prometida. Retos educativos para el período 2014-2019», *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, n.º 140, 2014: (316).

<sup>5</sup> Para ampliar sobre el tema se sugiere consultar textos como: Roberto Valdés Valle, *¿Hacia una república incluyente? Religión, educación, mujeres. El Salvador siglo XIX* (San Salvador: Editorial UES, 2015); Patricia Alvarenga, *Cultura y ética de la violencia. El Salvador 1880-1932* (San Salvador: CON-CULTURA, 2006); Knut Walter, *La muerte violenta como realidad cotidiana. El Salvador, 1912-2016* (San Salvador: ACCESARTE, 2018).

<sup>6</sup> Como todo proceso, las reformas educativas han sido desarrolladas en períodos de más de un año. Sin embargo, se suele hacer referencia a ellas según el año de mayor impacto. La mayoría de los estudios sobre educación reconocen tres reformas: 1940, 1968 y 1995. Sin embargo, estos estudios dejan fuera la reforma de 1887, que sentó las bases del sistema educativo actual.

<sup>7</sup> Humberto Maturana, prefacio a *El cáliz y la espada. La mujer como fuerza en la historia*, de Riane Eisler (México: Editorial Pax, ), p. xii.

danos en serie. De ahí que el sistema educativo se orientara a homogeneizar, estandarizar y normalizar –muchas veces de manera violenta– los procesos de socialización de las nuevas generaciones.

El pedagogo inglés Ken Robinson ha señalado que, en las últimas décadas, varios países han visto la necesidad de reformar sus sistemas de educación pública. En primer lugar, para encontrar una forma efectiva en que las futuras generaciones encuentren su lugar en la economía del siglo XXI. En segundo lugar, para lograr que las nuevas generaciones tengan un sentido de identidad cultural particular mientras forman parte del mundo globalizado.<sup>8</sup>

Esta constatación parecería indicar que cada vez hay una mayor conciencia de que la educación no solo es motor para el desarrollo económico sino pilar fundamental de los procesos de convivencia humana, como lo señaló el informe Delors en 1996.<sup>9</sup> Ya en 2001, el pensador indio Arjun Appadurai advirtió sobre la necesidad de repensar el modelo de convivencia vigente a partir de dos fenómenos contemporáneos: el estallido de los medios de comunicación electrónicos y el incremento de las migraciones (voluntarias o forzadas). Appadurai asegura que la conjunción de estos dos fenómenos ha generado un nuevo orden de inestabilidad en la producción de las subjetividades modernas.<sup>10</sup> Es decir, que los actuales escenarios de incertidumbre urgen a repensar los procesos de socialización de las nuevas generaciones.

Es bien sabido que la transformación de los modelos de convivencia no se logra con discursos ni con decretos, por muy buenos que sean. La configuración de la subjetividad humana –entendida como la manera de ser, estar e interpretar el mundo– requiere de una serie de prácticas cotidianas orientadas de manera intencionada a transformar las relaciones de injusticia, exclusión y violencia –económica, social, cultural, política– que hemos reproducido a lo largo de décadas.<sup>11</sup> De ahí que la transformación del sistema de dominación patriarcal pasa necesariamente por una transformación radical del sistema educativo actual.

<sup>8</sup> Ken Robinson, «Changing paradigms» en *Educación 2020* (en línea), disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=39POgPyBLPo>, recuperado el 9 de diciembre de 2018.

<sup>9</sup> UNESCO, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Madrid: Santillana Ediciones, 1996).

<sup>10</sup> Arjun Appadurai, *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización* (Buenos Aires: TRILCE/FCE, 2001).

<sup>11</sup> Para una revisión histórica de las violencias en El Salvador, véase: Sajid Herrera y Ana Gómez, *Los rostros de la violencia. Guatemala y El Salvador, siglos XVIII y XIX* (San Salvador: UCA Editores, 2007); Patricia Alvarenga, *Cultura y ética de la violencia. El Salvador 1880-1932* (San José: EDUCA, 1996).

Este texto surge como una reflexión urgente sobre el sueño incumplido de la paz y de la dicha suprema del que habla nuestro himno. A escasos dos años del bicentenario de la independencia política de El Salvador, este ensayo tiene como objetivo provocar una reflexión en torno al modelo de convivencia construido y perpetuado a través del sistema educativo salvadoreño a lo largo de 200 años. Desde la perspectiva de los estudios culturales, se plantea una revisión de las reformas educativas y su impacto en la permanencia del modelo de convivencia de dominación patriarcal. Al mismo tiempo ofrece pistas para pensar en la construcción de un nuevo modelo de convivencia orientado a la colaboración solidaria desde uno de los ámbitos fundamentales de aprendizaje y socialización: la escuela.

## LA EDUCACIÓN EN EL SALVADOR: RUPTURAS Y CONTINUIDADES

Las pinceladas históricas que se ofrecen en este apartado permiten tomar contacto con los planteamientos discursivos de las élites económicas, políticas e intelectuales que, a través del sistema educativo, han reforzado el modelo social de dominación patriarcal. La reflexión retoma algunos de los trabajos que han analizado las reformas educativas en El Salvador a lo largo de su historia de vida republicana.

### **La mirada republicana (reforma educativa de 1887)**

Durante la segunda mitad del siglo XIX se llevaron a cabo reformas educativas cuyo objetivo principal era modernizar la educación que se impartía en los nacientes Estados latinoamericanos. La modernización impuso procesos orientados a la renovación de los principios, métodos y contenidos de enseñanza de las escuelas estatales, así como la ampliación de la cobertura para expandir la nueva visión republicana, no sin generar intensos debates. Una de las polémicas generadas en estos procesos de renovación de los sistemas educativos iberoamericanos del siglo XIX fue la relacionada con la instrucción intelectual de las mujeres.

Hasta principios del siglo XIX, la educación de las mujeres se reducía al aprendizaje de los oficios domésticos y de la religión: nada de ciencia, cálculo o trigonometría; en cambio, mucha religión, costura y cuidados del hogar. A partir de mediados

de siglo, los gobiernos del liberalismo radical le apostaron a la educación como un asunto público bajo la responsabilidad exclusiva de los Estados. Y para lograr que las mujeres colaboraran con la formación de los ciudadanos de las nacientes repúblicas, muchas de las reformas educativas impulsadas en este período le apostaron a su incorporación al sistema educativo oficial.

Julián González Torres sugiere que en El Salvador este punto de giro dio inicio en 1871, cuando los gobiernos asociados a la corriente del liberalismo radical se propusieron formar en las escuelas públicas –hasta entonces católicas– una ciudadanía cuyas prácticas cívicas tuvieran como guía la razón autónoma, científica, abierta y tolerante, «una persona que fuera capaz de tomar distancia crítica del discurso religioso y que comprometiera su racionalidad cívica con políticas estatales destinadas a potenciar y ensanchar el bien público».<sup>12</sup> En términos constitucionales, la laicidad como principio del sistema educativo abrió la puerta para un modelo de convivencia más inclusivo, pues reconocía la libertad de conciencia.

Unos años más adelante, este proyecto fue expresado de manera más clara en lo que se conoce como la primera reforma educativa. La actualización de 1887 incluyó aspectos como el establecimiento del sistema de grados progresivos, la ampliación de los planes de estudio (para varones y mujeres), la administración centralizada de la educación pública y la incorporación de un nuevo método pedagógico sustentado en las ideas de Pestalozzi y Froebel (observación, descripción y análisis) para sustituir el método memorístico lancasteriano.<sup>13</sup>

Si bien se ha cuestionado el limitado alcance de las políticas educativas impulsadas por los gobiernos salvadoreños del último tercio del siglo XIX, es importante reconocer que la apuesta por la instrucción intelectual de las mujeres amplió las perspectivas que ofrecía el estrecho círculo doméstico al que el milenarismo patriarcal las había confinado. Pese al debate, este momento significó «un punto de partida irreversible para una nueva concepción de la mujer y su rol social».<sup>14</sup> De ahí que, el 20 de septiembre de 1889, la salvadoreña Antonia Navarro fuera la primera mujer en doctorarse en ingeniería topográfica en la Universidad Nacional.

<sup>12</sup> Julián González Torres, *La escuela sin Dios* (San Salvador: UCA Editores, 2014), p. 15.

<sup>13</sup> Julián González Torres, «Una reforma educativa desconocida. El Salvador, 1883-1890», *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, n.º 135 (2013): pp. 35-67.

<sup>14</sup> Olga Vásquez Monzón, *Mujeres en público. El debate sobre la educación femenina entre 1871 y 1889* (San Salvador: UCA Editores, 2014), p. 145.

Como señaló María Julia Flores, en el caso de las niñas, el aprendizaje de la lectura y la escritura les permitió adquirir las bases para su formación futura como maestras de escuela y como socias de corporaciones pedagógicas o de beneficencia que se constituían en espacios públicos. La herramienta de la lectoescritura no solo les permitió aportar a la opinión pública y participar en las discusiones sobre diferentes temas de la vida social y política, sino también abrirse campo en áreas laborales como la telegrafía, la enfermería y la fotografía.<sup>15</sup>

Sin embargo, esta lenta apertura de los espacios de formación y participación social de las mujeres no fue suficiente para transformar las matrices culturales de la dominación patriarcal arraigadas durante siglos. En una sociedad tan católica como la salvadoreña, la preocupación ante la desaparición de un modelo social de corte patriarcal fundamentado en la religión católica generó una estrategia de resistencia manifestada en la proliferación de escuelas parroquiales y colegios congregacionales cuya propuesta contribuyó a reforzar el modelo jerárquico y autoritario de sociedad.<sup>16</sup>

### La mirada positivista (reforma educativa de 1940)

El historiador salvadoreño Carlos Gregorio López señala que «cincuenta años después de las reformas liberales del último cuarto del siglo XIX, la distancia socioeconómica entre los cafetaleros y campesinos y jornaleros empujaba a los últimos a emigrar a las ciudades en busca de las oportunidades que el campo les negaba.»<sup>17</sup> Esto advierte que la promesa del desarrollo y el progreso del modelo civilizatorio no llegó a todos de igual manera y, en consecuencia, no logró una convivencia inclusiva. La precaria situación de la mayor parte de la población salvadoreña quedó consignada en textos como *El minimum vital*, el ensayo político social de Alberto Masferrer publicado en 1929.

Hacia 1933, algunos intelectuales allegados al pensamiento masferreriano apoyaron un programa de desarrollo educativo y cultural impulsado durante los primeros

<sup>15</sup> María Julia Flores, «Del discurso a la política educativa dirigida a la mujer en El Salvador (1894-1924)», en *Historias de mujeres, mujeres de historia en El Salvador*, ed. por Josefa Viegas Guillem (San Salvador: SECULTURA, 2013), p. 112.

<sup>16</sup> Vásquez Monzón, *Mujeres...*, pp. 145-147.

<sup>17</sup> Carlos Gregorio López, «Las claves de la historia en El Salvador», en *El Salvador. Historia contemporánea, 1808-2010*, ed. por Carlos Gregorio López (San Salvador: Editorial Universitaria, 2010), p. 36.



años del martinato.<sup>18</sup> Rafael Lara Martínez señala que el programa estuvo orientado a diseminar una cultura nacional a través de la lectoescritura, la alfabetización, las bibliotecas populares, las escuelas rurales de carácter práctico, los cursos de extensión cultural, las pláticas informativas para la clase laborante, el uso de la radio para fines pedagógicos y culturales, y el mejoramiento de escuelas normales.<sup>19</sup>

Ya para 1936, comenzó a vislumbrarse la posibilidad de abordar los problemas de la educación nacional con el apoyo de las ciencias modernas. Según Carlos Rodríguez, este planteamiento cobró fuerza con el apoyo de algunos intelectuales partidarios de la escuela activa, desde finales de 1920, y de una generación de maestros formados en la escuela chilena, uno de los más adelantados campos de experimentación de la escuela activa.<sup>20</sup>

Según Rodríguez, el proyecto de educación positiva o escuela funcional es el culmen de la influencia de un modelo de la pedagogía activa que se fundamentó principalmente en los desarrollos de la sicología experimental, en la fisiología y en un concepto biologicista de sociedad que vino a coincidir con algunos prejuicios ideológicos de la dictadura de Hernández Martínez. Según señala el autor, la denominada reforma de 1940 «significó el más serio intento de implementación de una pedagogía científica o educación fundamentada científicamente en sintonía con los discursos que delimitaban a las ciencias humanas de la época».<sup>21</sup>

El interés por fundamentar la política de instrucción pública en los resultados de indagaciones científicas fue retomado hasta el punto de que, en 1937, el doctor David Rosales, subsecretario de Instrucción Pública, anunció el proyecto de establecimiento de un gabinete sicopedagógico para conocer científicamente las condiciones mentales y físicas de los niños que asistían a las escuelas nacionales.<sup>22</sup> El programa fue presentado el 13 de agosto de 1938 y se anunciaron cuatro áreas de investigación: antropometría, sicología, pedagogía y metodología.

El objetivo del gabinete era «establecer las bases de la pedagogía positiva de El Salvador e impulsar el estudio de las Ciencias Humanas necesarias para el conoci-

<sup>18</sup> Para profundizar en este período se recomienda el texto *Aliados con Martínez. El papel de los intelectuales tras la matanza de 1932*, de Otto Mejía Burgos.

<sup>19</sup> Rafael Lara Martínez, *Política de la cultura del martinato* (San Salvador: Editorial Universidad Don Bosco, 2011), p. 106.

<sup>20</sup> Carlos Rodríguez Rivas, «El horizonte intelectual de la reforma educativa salvadoreña de 1940: pedagogía activa y ciencias humanas», *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n.º 4, (2013): p. 146.

<sup>21</sup> Rodríguez Rivas, «El horizonte...», p. 126.

<sup>22</sup> Rodríguez Rivas, «El horizonte...», p. 14.

miento de la vida nacional.»<sup>23</sup> La estructura nacional de la pedagogía positiva se constituyó entonces a partir de oficinas técnicas, laboratorios, escuelas experimentales, clínicas de psicología, oficinas de divulgación e intercambio científico, e institutos de perfeccionamiento profesional y bibliotecas.

Respecto de los logros de este proyecto, Nelson Portillo señala que fue una plataforma que permitió producir la primera obra empírica de psicología en El Salvador. *La Guía práctica para los profesores y alumnos*, de Carlos Monterrosa, enumeraba una serie de medidas antropométricas, fisiológicas y psicológicas para medir aptitud numérica y adaptar escalas mentales. El gabinete también desarrolló una serie de pruebas objetivas orientadas a la evaluación del rendimiento académico.<sup>24</sup>

Pero este afán de apoyar la gestión pública con el apoyo de la ciencia llevaba una carga de prejuicios políticos, sociales y étnicos que caracterizaron algunos de los discursos predominantes en las denominadas ciencias humanas de la época. De hecho, las subcomisiones pedagógicas en algunos departamentos del país llevaron a cabo exámenes psicológicos y médicos para determinar el grado de anormalidad de los niños a través de los cuales llegaron a detectar trastornos síquicos pronunciados.<sup>25</sup>

Esta manía taxonómica –ordenación jerárquica de los seres vivos–, propia del positivismo más simple, llegó a expresarse incluso en algunos de los boletines de instrucción pública:

Según nos informa el señor Delegado Escolar del 10.º Circuito, la Escuela José Simeón Cañas de la ciudad de Zacatecoluca está desarrollando importante labor, pues ha establecido el Rango Económico de los Alumnos, agrupándolos en Pobrísimos, Pobres, Acomodados y Ricos, que existen en el plantel. Tal clasificación se utiliza para hacer con verdadera equidad los repartos de lápices, demás útiles escolares, alimentos, ropa, etc., cuando es llegado el caso. Asimismo, para dispensar de algunas exigencias a los que no cuentan con posibilidades económicas. Esta labor la ha realizado el director de dicho centro, don Carlos Lovato, en colaboración con el profesorado.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> «Decreto 846», *Diario Oficial*, n.º 192, tomo 125, 1938, p. 2573.

<sup>24</sup> Nelson Portillo, «Carlos Monterrosa: precursor de la psicología científica aplicada en El Salvador», *Revista Latinoamericana de Psicología*, n.º 3, vol. 40 (2008): pp. 599-605.

<sup>25</sup> Rodríguez Rivas, «El horizonte...», p. 157.

<sup>26</sup> «Boletín de instrucción pública», *La Prensa Gráfica*, 8 de agosto de 1940, p. 10.

Sin dudar de la buena voluntad del ejercicio clasificatorio, interesa enfatizar en la hegemonía de este pensamiento en los espacios cotidianos. Igual que en el siglo XIX, la intención de procurar conocimientos básicos a la población estaba motivada por la visión positivista de progreso. La entronización del pensamiento racional –que subordinaba otro tipo de saberes– como única vía para lograr el desarrollo humano siguió a la base de este nuevo intento de reforma educativa. Una vez más, la reforma no alcanzó a resolver el acceso a la educación de las amplias mayorías ni mucho menos a transformar los patrones de exclusión educativa a los que estaban sometidos los sectores rurales.<sup>27</sup>

### La mirada tecnológica (reforma educativa de 1968)

*Es urgente la necesidad del diálogo, recordando que el abuso de autoridad es despotismo y la intransigencia cerrada es necedad. Es urgente el mayor entendimiento del Ministerio y los profesores, inspirado solamente en la infancia escolar de nuestro país.*

«El conflicto del Ministerio y maestros»  
(*La Prensa Gráfica*, 2 de febrero de 1968, p. 7)

La reforma educativa de 1968 es recordada aún por dos cosas: la introducción de la televisión a las aulas y la participación del magisterio como un actor político que demandaba mayor protagonismo en el proyecto de cambios educativos propuesto por el oficialismo. Como bien señala Edgar J. Ventura, «la movilización y organización del magisterio en torno a la consecución de sus reivindicaciones sociales y su visión crítica de la reforma educativa es ciertamente algo inédito en la historia de nuestro país».<sup>28</sup> Sin embargo, la visión que se impuso fue la de una pequeña élite cuya mirada reducía la educación a instrumento para la modernización del país a través de programas como la incorporación de la tecnología en las aulas.

Así como en el siglo XIX los funcionarios de gobierno habían puesto sus ojos en el sistema educativo francés, en 1968 el ministro Béneke buscaba emular la expe-

<sup>27</sup> Amaral Palevi Gómez, «Una genealogía de la educación en El Salvador», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLI (2011): p. 96.

<sup>28</sup> Edgar Johans Ventura, «Notas sobre la reforma educativa de 1968», *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n.º 1 (2011): p. 115.

riencia japonesa de la televisión educativa. Lo que parece que el ministro no había tomado en cuenta es que los japoneses habían desarrollado su proyecto a partir de una discusión a fondo de las repercusiones potenciales en la docencia, por lo que «decidieron que las clases televisadas serían una herramienta para asistir al instructor en su abordaje pedagógico y no como sustituto de los maestros de aula.»<sup>29</sup>

Los historiadores Héctor Lindo y Erik Ching sostienen que la intención de la reforma educativa de 1968 era que «el nuevo diseño del sistema educativo modernizara las mentes de la juventud salvadoreña y, de esa manera, impulsara el país hacia la industrialización y el desarrollo capitalista por caminos de paz.»<sup>30</sup> Casi cien años después del giro propuesto por el liberalismo decimonónico, el sueño de modernización y desarrollo continuaba siendo el derrotero del Estado salvadoreño.

Aunque el planteamiento pretendió articular la formación general y el conocimiento técnico especializado,<sup>31</sup> los componentes básicos de esta reforma no difieren mucho de las anteriores: reforma administrativa del Ministerio de Educación, capacitación de maestros, expansión del sistema, diversificación del bachillerato e introducción de un nuevo currículo –entendido como bloques de contenido– para el tercer ciclo de educación básica.

A cincuenta años de la puesta en marcha de esta reforma es posible constatar la continuidad de una contradicción intrínseca: por un lado, la preocupación por el currículo explícito, manifestada en la diversificación del bachillerato, la introducción de la tecnología en el aula y la renovación de libros de texto. Por otro lado, la absoluta desatención al currículo oculto, es decir, al entramado de relaciones necesarias para democratizar la cultura escolar y, en consecuencia, la cultura salvadoreña.

La reproducción del modelo de dominación patriarcal se expresó en el autoritarismo con el que se impuso este proceso de modernización educativo desde la mirada de un único sector social. Como señalan Lindo y Ching, la manera específica en que la reforma fue puesta en marcha, el contexto social en el que se impuso y la respuesta del Estado ante la reacción de los grupos opositores revela las características de un régimen que creó las condiciones para la guerra:<sup>32</sup> la paz como dicha suprema estaba cada vez más lejos.

<sup>29</sup> Héctor Lindo-Fuentes y Erick Ching, *Modernización, autoritarismo y guerra fría. La reforma educativa de 1968 en El Salvador* (San Salvador: UCA Editores, 2017), p. 189.

<sup>30</sup> Lindo-Fuentes y Ching, *Modernización...*, p. 17.

<sup>31</sup> Ventura, «Notas...», p. 122.

<sup>32</sup> Lindo-Fuentes y Ching, *Modernización...*, p. 411.

## La mirada posconflicto (reforma educativa de 1995)

*Cuando hablamos de un nuevo ciudadano, entendemos aquél que se convierte en esta etapa de nuestra historia, en artífice de paz y agente de cambio. Concebimos un ciudadano más productivo en lo económico, más solidario en lo social, más constructivo y tolerante en lo político, más consciente del valor de su entorno natural.*

*Es de suma importancia incluir, en la nueva propuesta nacional sobre educación que los salvadoreños conoceremos próximamente, programas de formación cívica, como instrumento gestor de los nuevos valores de paz que habrá de tener el ciudadano del mañana. El Salvador necesita, ante todo, ciudadanos responsables, conscientes de su compromiso con la nación, para poder construir un futuro nacional común.*

CARMEN GALLARDO DE HERNÁNDEZ,

«El nuevo ciudadano salvadoreño» (*La Prensa Gráfica*, 18 de junio de 1995, p. 9-A)

El entorno de pobreza, la necesidad del fortalecimiento de la democracia y la consolidación de la paz en medio del proceso acelerado de la globalización mundial fue el marco de la reforma educativa de la década de 1990. La ampliación de la cobertura, la mejora de la calidad, la formación en valores y la modernización institucional como ejes principales de la reforma son reflejo de la visión educativa que imperaba en las élites políticas y económicas a finales del siglo XX.

La concreción de estos ejes permitiría, según el Plan Decenal 1995-2005, mejorar la calidad de la educación en sus diferentes niveles, aumentar la eficiencia, eficacia y equidad del sistema educativo, democratizar la educación ampliando la cobertura y creando nuevas modalidades de la previsión del servicio, y fortalecer la formación de valores éticos y cívicos.

En el eje de ampliación de cobertura, los programas posicionados por esta reforma fueron Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA) y Escuela Saludable. En el ámbito de calidad se impulsó una reforma del currículo explícito (programas, libros de texto, formación de docentes en servicio) y un sistema de pruebas estandarizadas (pruebas de logro y PAES) para la medición del rendimiento académico. Para el eje de valores, se propuso un calendario de valores, certámenes y concursos, ejes transversales en el currículo explícito y guías de educación cívica. Y el eje modernización institucional incluyó una reforma de la administración escolar, la terciarización de servicios y la reforma jurídica.

Aunque hay pocos análisis sobre el impacto de esta reforma educativa,<sup>33</sup> la revisión de sus postulados generales permite sugerir que la propuesta no generó una ruptura significativa en el modelo social de dominación jerárquica puesto que, como las anteriores, se concentró en los aspectos formales de la administración. Pese a la incorporación de algunos tópicos como la educación de género, la educación ambiental y la seguridad escolar en el eje de valores, la falta de reflexión sobre el entramado de relaciones cotidianas que se viven en cada una de las escuelas no favoreció una verdadera transformación de las relaciones sociales. Lo que permite constatar que la inclusión de contenidos (sobre género, o sobre inclusión) no basta para cambiar los patrones de conducta establecidos por el sistema de dominación cultural que la escuela salvadoreña ha reproducido.

En 2005, la propuesta del Plan de Educación 2021 reforzó la línea establecida por la reforma de 1994. El énfasis en los once grados de escolaridad obligatoria, la formación técnica y tecnológica, el desarrollo de ciencia y tecnología para el bienestar social a través de las líneas estratégicas de acceso, efectividad, competitividad y buenas prácticas de gestión<sup>34</sup> mantuvieron la atención en la administración del sistema educativo.

En el año 2009, el Plan Social Educativo «Vamos a la escuela» declaró la necesidad de recuperar la centralidad de la escuela como espacio de aprendizaje. El objetivo de este planteamiento era la formación de personas conscientes de sus derechos y responsabilidades para con la familia, la sociedad y la nación.<sup>35</sup> Aun cuando el planteamiento fue considerado como una reforma del sistema educativo orientado a sustituir «el concepto de escuela que imparte aprendizaje de nociones para pasar a un modelo donde la escuela desarrolla una estrategia de aprendizaje a través de la investigación»,<sup>36</sup> las concreciones quedaron pendientes.

Según Amaral Gómez, los programas –como el de dotación de insumos escolares para garantizar permanencia o la dotación de herramientas vinculadas a las TIC– no apuntaron a la transformación estructural del sistema educativo.<sup>37</sup> Pero no solo esto.

<sup>33</sup> Puede consultarse el «Diagnóstico global y grado de eficiencia de la reforma educativa en El Salvador», de Clara Rodríguez Cubías (tesis de licenciatura, Universidad de El Salvador, 2006).

<sup>34</sup> MINED, *Plan Nacional de Educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos* (San Salvador: MINED, s/f).

<sup>35</sup> MINED, Plan Social Educativo «Vamos a la escuela» (San Salvador: MINED, 2009).

<sup>36</sup> SIPI, «El Salvador. Plan Social Educativo Vamos a la Escuela», SITEAL, UNESCO/IPE (en línea), disponible en <http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/politicas/315/plan-social-educativo-vamos-la-escuela>, recuperado el 13 de diciembre de 2018.

<sup>37</sup> Amaral Palevi Gómez, «Una genealogía de la educación en El Salvador», *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLI (2011): p. 112.

Una vez más, este planteamiento de renovación de la educación salvadoreña siguió preso del horizonte del Estado-nacional en pleno siglo XXI. En un mundo multicultural, el Estado salvadoreño sigue ofreciendo formación en un marco de valores decimonónicos: identidad nacional, moral y virtudes cívicas.

## HACIA UN NUEVO HORIZONTE: APUNTES DESDE UNA MIRADA CULTURAL

La breve revisión de las distintas reformas educativas en El Salvador permite constatar una especie de línea continua: a lo largo de doscientos años, el horizonte utópico de las propuestas educativas ha sido el Estado-nacional anclado en el sistema social de dominación patriarcal. Las llamadas reformas educativas han sido más procesos revisionistas que replanteamientos radicales –es decir, de raíz– del sistema educativo.

Más que apuntar a procesos de humanización, las nociones de calidad que han regido la educación han estado atravesadas por la racionalidad positivista decimonónica: la expansión del sistema, la eficiencia en los procesos y la estandarización de resultados. Pese a que los discursos y las declaraciones de intención incorporan términos humanísticos, la transformación del modelo dominador de organización social no se ha discutido lo suficiente.

Es sabido que la construcción de sociedades incluyentes no es un proceso simple ni lineal. La incertidumbre, las rupturas, contradicciones y dislocaciones son inherentes a todo proceso de transformación social auténtico. Desde esta perspectiva, la transformación del modelo social vigente será resultado de un proceso colectivo e incluyente que, desde su gestación, modele una nueva manera de ejercer el poder. Y esta apuesta pasa, necesariamente, por la revisión de los fundamentos culturales del sistema educativo.

Y, en este punto, la noción de *educación inclusiva* postulada por la UNESCO para el 2030 sirve como parámetro para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad racial, de clase social, de etnicidad, de religión, de género o de aptitudes de los estudiantes.<sup>38</sup>

<sup>38</sup> UNESCO, *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All* (París: UNESCO, 2005).

Este proceso supone una nueva utopía inspiradora y una mirada (*theoria*) más compleja que permita salir de los límites de la epistemología racionalista decimonónica y de las estrechas fronteras del Estado nacional. A explorar esa utopía y esa nueva mirada se dedica este segundo apartado.

### **De la utopía del progreso y la civilización a la utopía de un mundo donde quepan muchos mundos**

La idea de progreso no nació en el siglo XIX. Al menos tres de sus elementos fundamentales tienen sus raíces en siglos precedentes. El primer elemento, heredado del pensamiento grecorromano, es la concepción del conocimiento como medio para una ascensión gradual a condiciones de vida cada vez mejores. El segundo elemento es la concepción de un tiempo lineal y divisible en etapas del desarrollo histórico. Por último, el tercer elemento, es la idea del crecimiento y desarrollo de las potencias individuales, herencia del pensamiento cristiano. Desde esta representación mental, la palabra progreso hizo que el avance tecnológico y económico fuera concebido como un hecho natural de la historia: la máquina de vapor y la electricidad no eran sino expresiones de este progreso humano cimentado con las conquistas del intelecto.<sup>39</sup>

En el caso del concepto de civilización, desde sus orígenes apuntó a homogeneizar, unificar y nivelar todo aquello que fuera diferente con respecto a los patrones y matrices de la cultura hegemónica, en este caso, la europea. De ahí que los principales destinatarios del proceso civilizador fueran los territorios no europeos. Este discurso fue asumido incluso por las élites intelectuales americanas que impulsaron la educación de «los bárbaros». El nuevo estado de civilidad fue entendido como el estado de autonomía racional y moral al cual se llegaba únicamente a través de la educación. A partir de este momento, la educación se convirtió en el instrumento idóneo para civilizar. Solo a través de la asimilación de las convenciones sociales de la civilización europea todos los seres primitivos e irracionales podrían superar el instinto para ascender al estatuto moral.<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Robert Nisbet, «La idea de progreso», *Libertas*, n.º 5 (1986).

<sup>40</sup> Cristina Lasa Ochoteco, «Sobre la idea de civilización en el siglo XVIII», *Congresos científicos de la Universidad de Murcia: Congreso Internacional XVI Semana de ética y filosofía política: pasado, presente y futuro de la democracia*, 2009.



La mano normalizadora y civilizadora de la educación se justificaba bajo la concepción milenaria que catalogaba a mujeres y aborígenes como naturaleza irracional y primitiva. Como consecuencia, en la disputa sobre la educación femenina hay un trasfondo metafísico milenario que concebía a la mujer como un ser inferior. La ciencia decimonónica legitimó con fuerza esta concepción y ratificó los espacios sociales que por naturaleza correspondían a las mujeres: aunque se tuviera acceso a la educación superior, se debía tener en carreras acordes a su naturaleza. Actividades como la medicina, la docencia o la literatura fueron toleradas e incluso estimuladas, como en el caso de las universitarias españolas o argentinas. Sin embargo, la investigación de las verdades abstractas y especulativas, el ámbito de la ciencia positivista, seguía siendo un territorio exclusivamente masculino. Como consecuencia de los roles genéricos en función de la estructura política y social, la actividad intelectual en la mujer fue vista como una trasgresión.

En términos jurídicos, la adopción del código francés por parte de los nacientes Estados latinoamericanos reforzó la condición de subordinación femenina a la tutela del varón. Es por ello que algunos autores han afirmado que «el Código consagró la muerte civil y política de la mujer, declarándola incapaz legal y sometiéndola, según los casos, a la autoridad del padre, del hermano o del marido».<sup>41</sup>

De esta manera, el modelo de civilización y progreso instaló su naturaleza expansionista, dominadora y competitiva. Pese a ello, la socióloga austríaca Riane Eisler afirma que uno de los progresos más importantes de nuestra época es la integración de las mujeres y la recuperación de los llamados «valores femeninos» como la compasión, la no violencia y la colaboración, fundamentales para lograr una organización social que pase del sistema dominador al sistema de colaboración solidaria.<sup>42</sup>

En 1996, un grupo de comunidades organizadas de la selva lacandona mexicana exhortó a construir este otro modelo de organización social:

En el mundo del poderoso no caben más que los grandes y sus servidores. En el mundo que queremos nosotros caben todos. El mundo que queremos es uno donde quepan

<sup>41</sup> José Carlos Fernández Rosas, «El Código de Napoleón y su influencia en América Latina: reflexiones a propósito del Segundo Centenario», en *El derecho internacional en tiempos de globalización: libro homenaje a Carlos Febres Pobeda*, coordinado por Carlos Febres Fajardo (Mérida: Universidad de los Andes, 2005), p. 164.

<sup>42</sup> Riane Eisler, «La transformación social y lo femenino: de la dominación a la colaboración solidaria», en *Ser mujer*, ed. por Connie Zweig (Barcelona: Kairós, 1992), p. 55.

muchos mundos. La Patria que construimos es una donde quepan todos los pueblos y sus lenguas, que todos los pasos la caminen, que todos la rían, que la amanescan todos.<sup>43</sup>

Esta utopía urge a replantear la convivencia en uno de los principales ámbitos de socialización y reproducción del actual modelo de dominación jerárquica: la institución escolar.

En mayo de 2015, varios líderes mundiales reunidos en Incheon, Corea del Sur, definieron la visión de la educación para los próximos quince años. La llamada «Declaración de Incheon» señala que esta visión

se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.<sup>44</sup>

La coincidencia entre ambos planteamientos es alentadora. Más allá del prejuicio que de manera automática llevaría a confrontar los postulados del EZLN y los de los organismos internacionales, constatamos un punto de agenda común: otro mundo es posible. Incheon reafirma que la educación es un bien público esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Y enfatiza en que toda educación transformadora se debe fundamentar en los pilares de la inclusión y la equidad.

De cara a la transformación del sistema educativo, el logro de la inclusión y la equidad en las relaciones de convivencia cotidiana demanda un trabajo serio y fundamentado. No basta con prescribir y declarar intenciones, hace falta poner en práctica una serie de acciones que tengan la intención de modificar las conductas y relaciones de convivencia del modelo de subordinación jerárquica hacia el modelo de colaboración solidaria. Y este proceso pasa por asumir ciertos principios básicos.

En este aspecto ya hay avances en algunos países. La organización Tanenbaum, por citar un ejemplo, ha desarrollado una iniciativa orientada a erradicar el prejuicio religioso a través de una práctica educativa inclusiva. Para ello ha propuesto siete principios:

1. Garantía de aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de su procedencia sociocultural.

<sup>43</sup> «Cuarta Declaración de la Selva Lacandona», en *Enlace Zapatista* (en línea), disponible en <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1996/01/01/cuarta-declaracion-de-la-selva-lacandona/>, recuperado el 24 de febrero de 2019.

<sup>44</sup> UNESCO, *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción*. Disponible en [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa), recuperado el 24 de febrero de 2019.

2. Exploración de las múltiples identidades que conviven en la escuela.
3. Prevención de los prejuicios y estereotipos a partir del reconocimiento de la diversidad.
4. Promoción de la justicia social en el contexto particular del centro educativo.
5. Selección de recursos y materiales didácticos que dan cuenta de la diversidad.
6. Aprendizaje sobre la diversidad cultural y religiosa.
7. Flexibilización y adecuación curricular al contexto particular del estudiantado.<sup>45</sup>

Como se observa, cada uno de los principios apuesta por practicar la inclusión de la diversidad y no solo por hablar sobre ella. Según otros expertos en educación inclusiva, un sistema educativo con carácter inclusivo debería reunir tres rasgos fundamentales: 1) no ignorar ni ocultar, sino reconocer la diversidad en cualquiera de sus manifestaciones –sexual, de género, étnica, psicológica, religiosa, lingüística, ideológica–; 2) no castigar ni reprimir, sino respetar las diferencias –sexual, de género, étnica, psicológica, religiosa, lingüística, ideológica–; 3) no estandarizar ni homogeneizar la atención al estudiantado, sino promover la equidad en el sistema educativo, lo que supone ofrecer oportunidades según la necesidad de cada estudiante.

Esto implica que la experiencia de aprendizaje debería propiciarse por medio de metodologías activas que fomentan el trabajo colaborativo y la interacción de la diversidad (aprendizaje basado en proyectos, aula activa, aula invertida, gamificación, aprendizaje basado en problemas y otras). Todas estas metodologías demandan trabajo en equipo, solución de conflictos de convivencia y construcción colectiva del conocimiento, lo que permite interiorizar de manera real los principios rectores de una sociedad intercultural, inclusiva y equitativa.<sup>46</sup>

### **De la racionalidad positivista a la racionalidad simbólica**

Definir al ser humano únicamente como *homo sapiens* es un riesgo que varios pensadores han advertido desde hace algunos siglos. En continuidad con el pensa-

<sup>45</sup> Tanenbaum's Pedagogy, «Tanenbaum's Seven Principles For Inclusive Education», Tanenbaum.org online, disponible en <https://tanenbaum.org/programs/education/tanenbaums-pedagogy/> recuperado el 14 de diciembre de 2018.

<sup>46</sup> Olga Vásquez Monzón, «Orientaciones curriculares para programas de Estudios Sociales III Ciclo, MINED 2008», informe final presentado al Centro Nacional de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades (CENICSH), 31 de julio de 2018, pp. 7-8.

miento de intelectuales como Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud y Carl Gustav Jung, Ernst Cassirer propuso, a principios del siglo xx, redefinir al ser humano como *homo symbolicus*. La relevancia de esta redefinición está en que nos recuerda el enorme poder de lo simbólico en la configuración de las identidades humanas y, en consecuencia, en sus relaciones.

A diferencia de la racionalidad científica, la racionalidad simbólica hunde sus raíces en la tradición narrativa (o mítica) de la humanidad y enfatiza en el hecho de que el ser humano no vive en un puro universo físico sujeto a leyes inexorables, sino que construye su propio mundo por medio del lenguaje, el arte y la religión. Todos estos hilos constituyen la complicada urdimbre de la experiencia humana que llamamos cultura.

En la Edad Media, la exploración de esta dimensión humana se dio por medio de experiencias como la mística. Más intuitiva que racional, la vía mística privilegia la vivencia directa del absoluto unida de manera indisoluble a la autoconciencia. Desde parámetros muy distantes a los de la lógica conceptual griega, el saber místico no busca explicar el mundo por la vía conceptual sino experimentarlo por la vía subjetiva. De ahí que este modo de conocimiento no se expresa en conceptos ni categorías racionales sino en relatos, símbolos, alegorías e imágenes.

Contrario al saber escolástico (de donde viene la escuela), el saber místico no busca demostrar la supremacía de una verdad única sino mostrar caminos diversos de iluminación interior para una comprensión más profunda del mundo. La inmensa producción cultural de la Edad Media evidencia que la mística abrió la puerta de la imaginación y la creatividad, bases fundamentales en la generación de las utopías renacentistas.

A lo largo del siglo xx y lo que va del xxi, muchas otras voces han alertado sobre la urgente necesidad de superar la ruptura entre las dimensiones racional y simbólica del ser humano. Los españoles Lluís Duch y Albert Chillón afirman que, además de la racionalidad lógica, «es preciso resaltar el papel cardinal que el *mythos* –imaginación, afectividad, relato, sensibilidad, emoción– cumple en la existencia humana en todo lugar y tiempo».<sup>47</sup>

Aunque ya existen distintas propuestas que buscan deconstruir las epistemologías más tradicionales, la hegemonía de lo racional sigue vigente porque los distintos modelos educativos no solo mantienen sino justifican la subordinación del saber simbólico al saber conceptual. Esta supremacía de lo explícito sobre lo implícito, lo

<sup>47</sup> Lluís Duch y Albert Chillón, *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación* (Barcelona: Herder, 2012), p. 31.

aparentemente científico sobre lo vivencial, la univocidad del signo sobre la polise-mia del símbolo ha generado al menos dos consecuencias. Por un lado, violentas con-frontaciones hasta límites tan extremos como el exterminio de todo aquello que no encaje en el modelo hegemónico. Por otro, una especie de *anestesia* –pérdida de sen-sibilidad– que despojó de empatía la acción educativa y la convirtió en una actividad cuya energía se consume en la reproducción formal de contenidos.

En términos educativos, esta situación no ha sido exclusiva de El Salvador. En 2009, el educador inglés Ken Robinson señaló que, en el caso de los Estados Unidos, el defecto de base en las propuestas para mejorar la calidad del sistema educativo era reforzar los criterios educativos de la época de la Revolución Industrial que ponía el énfasis en la jerarquización de los saberes:

Damos una importancia enorme a los exámenes estandarizados, recortamos la financia-ción de aquellos programas que consideramos secundarios, y luego nos preguntamos por qué nuestros hijos parecen poco imaginativos y faltos de inspiración. De este modo, nuestro actual sistema educativo agota sistemáticamente la creatividad de los niños.<sup>48</sup>

De ahí que parecería que la clave de la revitalización de las sociedades dependerá de que los sistemas educativos logren encaminar a cada estudiante a identificar lo que Robinson denomina «el elemento»: el punto de encuentro entre las aptitudes natu-rales y las inclinaciones personales. Es decir, que cada persona que pase por el sistema educativo logre estar claro en torno a la propia capacidad o facilidad para hacer una cosa; tener certeza de una vocación o pasión por algo; construir una actitud o perspec-tiva personal de sí mismo y de sus circunstancias, y generar oportunidades a partir de la articulación de redes, sinergias y apoyos. Solo desde estas apuestas sería posible di-bujar una nueva manera de establecer los patrones de una convivencia social distinta.

Es bien sabido que para que las reformas educativas lleguen al aula la variable clave es el docente. Sin embargo, no basta con revisar la parte formal (métodos y for-matos) de su trabajo, sino que resulta indispensable revitalizar sus actitudes y repre-sentaciones mentales a partir del desarrollo de su propio poder simbólico. Solo desde la reactivación de su propio *pathos* (pasión) por la riqueza y diversidad de la humani-dad, el docente será capaz de entablar relaciones empáticas que no solo propician la integración de las diferencias sino su articulación en función del bien común.

<sup>48</sup> Ken Robinson, *El elemento* (Barcelona: Grijalbo 2009), p. 37.

Por tanto, no se trata solo de construir más indicadores cuantitativos para medir la eficacia de la administración educativa. Además, debemos reflexionar sobre «la relación existente entre la educación y la sociedad, la política, el poder, los imaginarios, la vida cotidiana y la economía».<sup>49</sup> Asumarnos a ese intrincado universo de relaciones puede llevarnos a vislumbrar nuevos horizontes de convivencia para los próximos años.

### **Del saber como erudición al saber como compromiso ético, estético y político**

En el famoso ensayo «Filosofía, ¿para qué?», publicado en 1976, Ignacio Ellacuría enfatizó en que el saber producido en el ejercicio intelectual (entendido como un intento de inteligir la realidad) es, necesariamente, un saber político y crítico. Político, porque responde a una preocupación por lo que es el ser humano y la comunidad donde vive. Pero es también un saber crítico porque supone el estudio de las ideas, los conceptos, las categorías, las imágenes y los proyectos del pasado para aprender de él y orientar nuevas acciones a futuro. Si algo tenía claro Ellacuría era que el mero saber de erudición no basta para transformar las complejas dinámicas de convivencia social en El Salvador.

Muchos teóricos sociales han señalado el fracaso de un sistema educativo que a lo largo de doscientos años radicalizó la lógica industrial al punto de concebir la educación como la certificación o acreditación de saberes acumulados. Uno de los más representativos fue Iván Illich, quien, en la obra *La sociedad desescolarizada*, publicada en 1970, ya señalaba la inviabilidad del modelo escolar vigente; la insuficiencia del desarrollo de nuevas herramientas o métodos para lograr la educación universal; la necesidad de generar tramas educacionales inclusivas; y la necesidad de garantizar el derecho de aprender más que el derecho de ir a la escuela.

En América Latina, Paulo Freire ya había propuesto un concepto de educación cuyo horizonte era la liberación del ser humano. En el texto *La pedagogía del oprimido*, de 1968, Freire exhorta a construir redes horizontales donde la educación se concibe como un proceso colectivo, mediado por el contexto sociohistórico de cada comunidad local. Para Freire, el sistema educativo dejaría de ser instrumento de opresión en

<sup>49</sup> Luis Alarcón Meneses, «Tendencias y desafíos de la historia de la educación. Nuevas perspectivas sobre una disciplina en construcción», *Atenas, Revista Científico Pedagógica*, vol. 1, n.º 25 (2014): 17.

la medida en que dejara de reproducir saberes obsoletos y descontextualizados para desarrollar una concepción problematizadora del conocimiento.

La reflexión sobre la función de la educación se situó de nuevo al centro del debate de las políticas públicas cuando, en 1996, Jacques Delors presidió la comisión que analizó la educación para el siglo XXI. El informe titulado *La educación encierra un tesoro* planteó que la educación para el tercer milenio debía estar orientada a desarrollar cuatro aprendizajes fundamentales: ser, convivir, hacer y aprender.

Una década más tarde, el argentino Juan Carlos Tedesco asumió la propuesta de la UNESCO y condensó los llamados cuatro pilares en dos: aprender a vivir juntos, que incluye toda la dimensión social y política de la vida humana; y aprender a aprender, que abarca el potencial humano en términos cognitivos.<sup>50</sup> En los contextos latinoamericanos, marcados por la violencia, la desigualdad y la inequidad, esta apuesta debía traducirse en una radical transformación de las relaciones cotidianas que se establecen en las aulas y que constituyen la base cultural de las nuevas generaciones. Según Tedesco, uno de los principales factores que impidieron esta transformación fue justamente las representaciones mentales de los profesores que siguen ancladas al modelo hegemónico de dominación jerárquica.

La transformación de estas representaciones exige plantear la educación desde otros horizontes de sentido, lo cual exige un desplazamiento del pensamiento tradicional al menos en cuatro elementos.

El primero es el *desplazamiento geográfico*. Se trata de desplazar la reflexión de Europa hasta América Latina. Situados en un mapa geográfico, pensamos desde Centroamérica, desde este pequeño país que es El Salvador. Y este espacio geográfico nos permite confirmar que en la cultura local existen formas estéticas que no caben en la razón tradicional europea. Existen otras formas de aprender que desplazan los relatos de la modernidad para situar esas contradictorias utopías políticas latinoamericanas en donde conviven a un tiempo el marxismo y la religiosidad, en donde habitamos a un tiempo la premodernidad más rígida, la modernización acelerada y la galopante y suspicaz posmodernidad.

El segundo es un *desplazamiento disciplinar*. Debemos aprender a interrogar más allá de las fronteras de nuestras disciplinas. Esto significa articular distintas disciplinas para resolver los desafíos que nos plantea la vida del siglo XXI. Una realidad como

<sup>50</sup> Juan Carlos Tedesco, «Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina», *Revista IIDH*, vol. 52 (2010): pp. 231-246.

la del deterioro de nuestro medioambiente debe ser entendida desde la matemática, las ciencias sociales, la ética, el arte. A la manera de un prisma, cada una de estas disciplinas es necesaria para iluminar los fenómenos actuales desde diferentes perspectivas. El lugar de enunciación se mueve de una apuesta por el saber dogmático a una apuesta por el saber más interpretativo; ningún saber es completo, ni definitivo en sí mismo. Cuando nos preguntamos con honestidad, cuestionamos los insospechados orígenes con los que hemos nombrado tantas categorías que pensábamos inmutables: evaluación, aprendizaje, pedagogía, didáctica, currículo.

El tercero es un *desplazamiento metodológico*. En muchos momentos se nos ha enseñado que aquello que es distinto debe ser «normalizado» a través de la educación para que se vuelva parte de la sociedad. Esta estrategia de normalización en muchos momentos ha llevado a la *expulsión de lo distinto* (para decirlo con Byung-Chul Han). De lo que se trata ahora es de apostar por una *ética de la escucha*. La escuela debe ser un espacio para múltiples escuchas y diálogos. Es fundamental acoger voces muy diversas, estudiantes, niñas y niños, migrantes, mujeres, no solo libros y autores consagrados. No se trata solo de lo que el libro de texto nos dice. La comunidad educativa tiene una palabra importante en la construcción de un conocimiento nuevo. Se trata de poner todo eso junto para preguntarse por lo que implica la realidad que vivimos, no solo lo macro, que ya algo sabemos, sino para la vida cotidiana de las personas que, a las siete de la tarde, encienden la televisión y se reúnen en torno a la telenovela y la de los chicos que desde su celular buscan un nuevo video de su *youtuber* favorito y, muchas veces, a través de esos consumos, aprenden de la vida.

El último movimiento es más existencial. Es lo que podemos llamar un *movimiento ontológico*, es decir, algo que mueve la naturaleza misma de la persona. Se trata de transitar de una razón *apathica* (sin pasión) hacia la preocupación que el filósofo Emmanuel Levinas llamó *ir al encuentro de la sensibilidad y la forma de sentir del otro*. Es entender que lo que la educación actual requiere es conectar con los universos de lo conservador y lo rebelde, de la espontaneidad y la lealtad, del cuerpo y la fantasía, de la imagen y el símbolo, del pensamiento y la narración. Esto significa que el sistema educativo no descansa en procedimientos y técnicas didácticas. Lo más importante es la capacidad de mover a las personas, de brindar, a través del contacto con sus pasiones más profundas, una experiencia y una razón de vida, esos son los aprendizajes significativos.



## EPÍLOGO

A lo largo del presente ensayo se ha mostrado cómo los distintos proyectos educativos en realidad responden a una misma raíz de pensamiento, a un mismo modelo de relaciones que construye formas de conocer y entender la sociedad. Como ya se ha adelantado, un cambio de este único modelo educativo –patriarcal, decimonónico y occidental– debe ser modificado a través de una estrategia compleja que apunte a articular visiones, contenidos, metodologías y abordajes en función de un modelo de colaboración solidaria.

La celebración del Bicentenario de la Independencia política de El Salvador constituye una enorme oportunidad para replantear el modelo de convivencia heredado del siglo XIX. Para cerrar este texto, dejamos un pensamiento de Joseph Campbell que sintetiza el reto que se nos ofrece:

Los viejos modelos ya no funcionan; los nuevos aún no han aparecido. De hecho, somos nosotros mismos los que ahora estamos dando forma a lo nuevo al modelar nuestras interesantes vidas. Y tal es el sentido del desafío presente: somos los antepasados de una edad por venir, los generadores involuntarios de los mitos en los que se sustentará esa nueva edad, los modelos míticos que inspirarán a las vidas venideras. En un sentido muy real, por lo tanto, el actual es un momento de creación.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPADURAI, Arjun. *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: TRILCE/FCE, 2001.
- CAMPBELL, Joseph. *Diosas*. Girona: Ediciones Atalanta, 2013.
- CRUZ, María Teresa y Alan HENRÍQUEZ. «El Salvador: Estado de la educación básica y media pública 2010-2015». En *Reescrituras de la educación pública desde Centroamérica*, Néstor Alemán y otros, pp. 69-135. Guatemala: Cara Parens, 2016.
- DELORS, Jacques (comp.). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1996.
- DUCH, Luís y Albert CHILLÓN. *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación* (vol. 1). Barcelona: Herder Editorial, 2012.
- GÓMEZ, Amaral. «Una genealogía de la educación en El Salvador». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. LXI (2011): pp. 73-117.
- EISLER, Riane. *El cáliz y la espada. La mujer como fuerza en la historia*. México: Pax, 1997.
- . «La transformación social y lo femenino: de la dominación a la colaboración solidaria». En *Ser mujer*, editado por Connie Zweig. Barcelona: Kairós, 1990.
- FLORES, María Julia. «Del discurso a la política educativa dirigida a la mujer en El Salvador (1894-1924)». En *Historias de mujeres, mujeres de historia en El Salvador*, comp. por Josefa Viegas Guillem. San Salvador: SECULTURA, 2013 (pp. 83-116).
- GONZÁLEZ TORRES, Julián. *La escuela sin Dios*. San Salvador: UCA Editores, 2014.
- LINDO-FUENTES, Héctor y Erik CHING. *Modernización, autoritarismo y Guerra Fría. La reforma educativa de 1968 en El Salvador*. San Salvador: UCA Editores, 2017.
- MARTIN, Pauline y Julián VICTORIA. «La educación prometida. Retos educativos para el período 2014-2019». *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, n.º 140 (2014): pp. 293-319.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (ed.). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2018 ¡Soy joven! ¿Y ahora qué?*. San Salvador: PNUD, 2018.
- ROBINSON, Ken. *El elemento*. Barcelona: Grijalbo, 2009.

- RODRÍGUEZ RIVAS, Carlos. «El horizonte intelectual de la reforma educativa salvadoreña de 1940: pedagogía activa y ciencias humanas». *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales* n.º 4 (2013): pp. 119-168.
- TEDESCO, Juan Carlos. «Los nuevos temas de la agenda de la transformación educativa en Argentina». En *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*, compilado por Juan Carlos Tedesco, pp. 17-34. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2005.
- . «Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación en América Latina». *Revista IIDH*, vol. 52 (2010): pp. 231-246.
- VÁSQUEZ MONZÓN, Olga. *Mujeres en público. El debate sobre la educación femenina entre 1871 y 1889*. San Salvador: UCA Editores, 2014.
- . «Pensar el pensamiento con el que pensamos. Alcances y límites del feminismo teórico». *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, n.º 151 (2018): pp. 11-40.
- VENTURA, Edgar Johans. «Notas sobre la reforma educativa de 1968». *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n.º 1 (2011): pp. 113-135.
- UNESCO. *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO, 2005.