

TERRITORIALIZAR LA EDUCACIÓN: epistemología de las coincidencias y discrepancias entre el Plan Educativo Cuscatlán y la Prueba PISA

**TERRITORIALIZING EDUCATION:
the epistemology of similarities and
discrepancies between the Cuscatlán
Educational Plan and the PISA test**

Pedro Ticas

Universidad Pedagógica de El Salvador
pticas@pedagogica.edu.sv
<https://orcid.org/0000-0002-5268-6660>
pp. 107-136

Recibido: 27-05-2025 Aceptado: 06-10-2025

RESUMEN

Este escrito tiene como objetivo señalar las coincidencias y discrepancias entre las estrategias educativas contenidas en el Plan Educativo Nacional-Plan Cuscatlán de El Salvador y la metodología de aplicación de la Prueba PISA como instrumento de medición del estado de la cuestión de la educación en los territorios. Se ofrecen algunas reflexiones en torno a lo que podrían constituirse como serias limitaciones metodológicas y de método de la prueba PISA referidas a que dicha prueba universaliza el concepto de territorio sin considerar sus particularidades y singularidades. A pesar de su posible limitación teórica y metodológica -y su inductivismo filosófico que no reconoce lo diferente y diverso de las esferas de la historia, cultura y producción material e intelectual en una misma configuración humana-, la Prueba PISA confirma la importancia e imperativa necesidad de abordar los problemas de la educación escolarizada desde el territorio. Esta última es precisamente la coincidencia con el Plan Educativo Cuscatlán de El Salvador (Ticas, 2019) que consiste en comprender la impostergable necesidad de *territorializar la educación*. Se expone como principal limitación metodológica el trato empírico que la Prueba otorga al territorio como unidad y representación acabada de lo diverso; en tanto en la realidad, dicha unidad no representa lo diverso ni las particularidades y singularidades de cada territorio. Suponer la homogeneidad educativa aún dentro de una misma unidad territorial, histórica o cultural, solo deja como resultado la más clara limitación positivista de universalizar las particularidades y singularidades. Así pues, la prueba PISA supone que la universalidad de un territorio se convierte en una determinante homogénea del mismo, evidenciando de esa manera el carácter positivista de crear leyes generales a las identidades y entidades particulares. Y, es, justo en esa línea, en la que surgen las discrepancias entre la prueba PISA y el Plan Educativo Cuscatlán.

Palabras claves: territorio, plan educativo, particularidad, singularidad

Abstract

This paper aims to point out the similarities and discrepancies between the educational strategies contained in the National Educational Plan-Cuscatlán Plan of El Salvador and the methodology for applying the PISA Test as an instrument for measuring the state of education in the territories. Along these lines, this paper offers some reflections on what could be considered serious methodological and methodological limitations of the PISA test, referring to its universalization of the concept of territory without considering its particularities and singularities. However, despite its potential theoretical and methodological limitations and its philosophical inductivism, which fails to recognize the differences and diversity of the spheres of history, culture, and material and intellectual production within a single human configuration, the PISA test confirms the importance and imperative need to address the problems of school education from a territorial perspective. This latter aspect is precisely its coincidence with the Cuscatlán Educational Plan of El Salvador (Ticas, 2019), which consists of understanding the urgent need to territorialize education. Thus, this work exposes the main methodological limitation of the test's empirical treatment of territory as a unity and complete representation of diversity; in reality, this unity does not represent diversity or the particularities and singularities of each territory. Assuming educational homogeneity even within a single territorial, historical, or cultural unit only results in the clearest positivist limitation of universalizing particularities and singularities. Thus, the PISA test assumes that the universality of a territory becomes a homogeneous determinant of it, thereby demonstrating the positivist nature of creating general laws for particular identities and entities. It is precisely along these lines that the discrepancies between the PISA test and the Cuscatlán Educational Plan arise.

Keywords: territory, educational plan, particularity, singularity

Introducción

Sin duda alguna, el territorio resulta ser la unidad geoescolar esencial para la implementación de políticas, sistemas, subsistemas, programas, proyectos y cualquier otra figura educativa diseñada en cualquier país tanto desde la organización de la sociedad civil como gubernamental. Dicha unidad consiste en otorgar a cada territorio las particularidades y singularidades que le diferencian de los demás en virtud de su propia historia, configuración cultural, étnica, etaria, social y desde luego educativa. Así pues, mediante la observancia del territorio como estrategia fundamental para la educación escolarizada, e incluso no escolarizada, surge la necesidad imperativa de conocer las particularidades y singularidades de los territorios a partir de sus múltiples y disímiles identidades históricas, socioculturales y etarias, entre otras.

Pero dichas identidades se transforman con el tiempo y cada día se incorporan o modifican los elementos que las configuran; no es pues la particularidad y singularidad una construcción semántica o superficial, y menos aún un asunto de farragos sin sentido, por el contrario, se trata de encontrar en dichas identidades la esencia misma de cada territorio. En tal sentido, si el territorio es observado o, peor aún, conceptualizado a partir de la noción unilineal y mecánica muy propia del determinismo geográfico y educativo que la OCDE ha aplicado a algunos países, esto solo evidenciaría una visión neocolonial de una filosofía evolucionista tecno-feudal en la que subyace la más clara intención de la continuidad de dominio de algunos países sobre los más empobrecidos.

En el contexto anterior, es de conocimiento público que el resultado de la participación de El Salvador en la Prueba PISA 2022 no ha sido el más satisfactorio; por el contrario, sigue siendo deficiente. De 81 países concursantes, “cuatro países latinoamericanos figuran en el furgón de cola: Guatemala (77), El Salvador (78), República Dominicana (79) y Paraguay (80), justo por encima del último calificado, Camboya (81)” (AFP, 5 de diciembre de 2023).

Con dichos resultados, de nueva cuenta se evidencia la imperiosa necesidad de insistir en el fortalecimiento educativo desde lo propio en virtud de la realidad educativa histórica y actual del país. En realidad, para el caso salvadoreño, son disímiles las formas de interpretación de los resultados, es decir, desde aquellas interpretaciones que refieren la prueba como la expresión más acabada de conocer la condición del conocimiento de una sociedad, hasta aquellas formas que comprenden la inapropiada y poco pertinente aplicación de la misma prueba en sociedades plenamente diferentes, disímiles bajo estándares eduméricos iguales sin apego a sus particularidades y singularidades. Esta última es lo analizado en el presente trabajo, que aborda el concepto de territorio desde una visión y posición propia.

Así pues, no es menester de este escrito abordar los elementos didácticos, metodológicos, técnicos o teóricos que contiene la Prueba PISA en los distintos campos de conocimiento en los que se aplica, eso será razón de otro trabajo. Interesa en esta ocasión el abordaje de la construcción del concepto de territorio debido a que, en esencia, la Prueba PISA aplicada por la OCDE continúa siendo un instrumento de determinismos geopolíticos de exclusión, discriminación y reforzamiento del lugar de dependencia que históricamente se ha asignado a los países empobrecidos.

La noción de particularidad y singularidad desde el territorio

Ciertamente cuando se trata de las particularidades educativas de cada país, las diferencias aparecen inmediatamente y con mayor claridad al interior de cada territorio. Así pues, la insistencia positivista de generalizar mediante métodos comparativos las diferencias educativas entre los países, no hace más que evidenciar con más ahínco la visión discriminativa de un mundo que, bajo el discurso de la globalización y simetría, pretende borrar la historia de la dependencia impuesta por los países autollamados de primer mundo sobre los ahora denominados “en vías de industrialización”.

La idea de suponer que puede medirse el estado de la cuestión educativa de igual forma en todas las sociedades implica en sí misma un problema de organización metodológica, independientemente de los campos de conocimiento que se evalúan, porque, en estricto sentido, no se evalúa el conocimiento, más bien se califican las respuestas.

Así pues, evaluar el estado de la cuestión en matemáticas, lenguaje y ciencias en dicha prueba no solamente contiene serios vicios técnicos y serias limitaciones pedagógicas y metodológicas, sino también la más clara generalización de estándares de conocimiento que muy poco o nada tienen que ver con las realidades locales de este país. Esto permite identificar que no se evalúa el conocimiento *per se*, sino la información o instrucción que el estudiante haya recibido en distintos campos de conocimiento.

Sobre el asunto del conocimiento y las formas en las que aprendemos, en la educación escolarizada habrán de generarse diversas rupturas epistémicas. Una de esas rupturas se produce con la formación educativa autodidacta. Al respecto, Ticas (2021) indica que la formación autodidacta es uno de los cuatro componentes fundamentales del Método de la Observancia Epistémica que él mismo propone. Dicha formación comprende dos grandes esferas: primera, el abordaje de la totalidad de las temáticas de los programas de asignatura que quedan inconclusos en el periodo escolar; y segundo, construir un mundo de autoformación holístico que una el currículo escolar con el currículo personal en diversos campos y áreas de conocimiento.

En la primera esfera, el método referido facilita el abordaje de todas las temáticas contenidas en el programa de asignatura en cualquier nivel escolar -así haya 100 temas por asignatura-, esto es, desde primaria hasta educación superior. Para lograr ese propósito, el método ofrece la organización sistémica de sinopsis categoriales concretas, pero también holísticas. En la segunda esfera, el método ofrece la posibilidad de construir a partir de las particularidades y singularidades territoriales, un sistema holístico que articule el currículo escolar con el currículo de las identidades poblacionales a las que responde. En esa línea, Ticas (2021) indica que:

Desde hace 20 años he sostenido que cada vez la educación será más autodidacta y las unidades familiares tendrán que involucrarse más en la formación académica, una nueva forma de academia más vinculada a lo humano y menos tecnicista; en tanto, el sistema educativo público o privado habrá de convertirse en certificador de los saberes. Así pues, cada territorio responderá a su propia realidad en las cuales, la especialización de la producción material o intelectual habrá de distinguirse por territorios producto de la reorganización de los estados

nacionales tanto en lo geográfico, administrativo, político, económico y cultural (p. 76).

Así pues, las nociones de particularidad y singularidad aplicadas a la educación escolarizada como a todas las esferas de la vida adquieren la condición de sustantivo ineludible para determinar cada territorio. Y es que, en el orden de ascensión de lo abstracto (territorio) a lo concreto (educación) y viceversa, el método nos descubre el objeto más allá de la razón. Conocemos mucho más al objeto en su calidad, es decir, lo que hace y constituye su estructura, su esencia. Al descubrir dicha esencia se supera lo abstracto porque, así como nos indica Hegel (1982):

... el concepto dividido en sus momentos *abstractos* tiene como sus extremos la *individualidad* y la *universalidad*, y aparece él mismo como la *particularidad* que se halla entre ellas. A causa de su inmediatez estos términos, como determinaciones que se refieren solamente a sí, están en conjunto como un *contenido singular* (Párr. 6).

Dicho de otra manera, si tomamos la singularidad como el método mismo, entonces el método deja de ser una abstracción y se convierte en una determinación para el objeto que estudia (territorio), porque en sí mismo es el objeto de sí mismo. Sobre esto Hegel (1982) expone que:

El *método* puede, primeramente, aparecer como la simple *manera y forma* de conocer, y, en efecto, tiene la naturaleza de esta manera. Pero la manera y forma, como método, no es sólo una modalidad del *ser*, *determinada en sí y por sí*, sino que, como modalidad del conocer, está puesta como determinada por el *concepto* y como la forma, por ser ésta el alma de toda objetividad y por cuanto todo contenido, determinado de cualquier modo, tiene su verdad sólo en la forma. Si se acepta el contenido, a su vez, como dado al método, y como provisto de una particular naturaleza, entonces, en tal determinación, el método es, como lo lógico en general, una forma puramente *extrínseca* (Párr. 5).

Esto supone el alcance de la verdad, la verdad de sí misma. El *contenido* pues, adquiere su condición de verdad en tanto la *forma* cumpla con su función de

método. Dicho de otra manera, el *contenido* varía (conceptos, ideas, etc.), pero será el método (la forma) que ha producido ese *contenido* la que le otorgará la condición de ser En Sí y Para Sí; esto es, haber cumplido con su función.

En eso consiste precisamente el encuentro de la *diferencia*, de lo *singular*, en el caso que se aborda en este trabajo. Pero ese *contenido* no podrá lograrse si se universalizan de manera mecánica sus particularidades, y más aún, sus singularidades. Puesto que la *forma* adquiere la posición de método, habrá de retomarse (Ticas, 2021) que

[...] el método ha surgido de esto como *el concepto que se conoce a sí mismo, que tiene por objeto a sí mismo*, como lo absoluto, ya sea subjetivo, ya sea objetivo, y por lo tanto corresponderse del concepto y de su realidad, es decir, como una existencia que es el concepto mismo [...] (p. 179).

Este es pues, el proceso de singularización que retomamos para conceptualizar la propuesta de territorializar la educación.

La prueba PISA que desdibuja el territorio

Como se sabe, la Prueba PISA se sustenta en la medición de logros educativos en conocimientos y habilidades en territorios. Desde luego que, por tratarse de una “prueba” formulada por la OCDE, surgen más preguntas que respuestas en el sentido que las cuestionantes sobre la pertinencia, particularidad, propósito, filosofía, política –y otras tantas que pueden surgir sobre la aplicación de la prueba– dejan en el vacío la finalidad última de ésta y por tanto, la impertinencia de medir mediante comparaciones positivistas y unilineales el estado de la cuestión de la educación escolarizada en territorios y poblaciones por demás disímiles.

Con semejante metodología, lo único que parece estar claro es el molde educativo que la OCDE impone a los países empobrecidos, dependientes y muy carentes de lo propio. La situación parece ser sencilla ya que no solamente se trata de una metodología por demás inconsistente y equivoca que pretende generalizar y moldear el desarrollo humano, sino porque detrás de dicha

metodología unilineal se subordina el pensamiento de los países que dependen sustancialmente de las disposiciones de la OCDE.

El territorio se desdibuja cuando se somete a la voluntad de lo externo. En ese momento, lo propio es lo ajeno, y por dicha razón nunca llega a configurarse ni en sus expresiones más básicas, ni como una ruta de vida (esto es, en proyectos de vida), ni en formas de comprender y producir el mundo tanto en lo material como intelectual. En ese desdibujo, lo que hace al territorio es descomponer y deformar la unidad alcanzada por lo diverso que provee la particularidad y singularidad. Precisamente la particularidad y singularidad marcan la diferencia entre el “Yo” y el “Otro”, que siendo mal utilizadas podrían subordinar la “cultura como una nueva narrativa de legitimación” (Grimson, 2000, p. 24).

El otro problema aparece cuando siendo visto y abordado el territorio como unidad geográfica, la unidad no es más que una representación del uso del espacio dentro del cual, sin duda, también surgen fronteras (lo *otro*) simbólicas, conceptuales o empíricas, de tal suerte que se torna difícil diferenciar las “fronteras culturales de las fronteras identitarias; las fronteras de significados de las fronteras de pertenencia” (Grimson, 2000, p. 3).

Esto que pareciera no tener mayor importancia en la configuración territorial, contrariamente se convierte en un aviso constante del abuso positivista de la homogeneización que somete las singularidades a simples “expresiones” de la acción humana. Pero aún, si aceptáramos la homogeneidad territorial como universalidad, únicamente obtendríamos una generalidad estadística (Adorno, 2000), que, en última instancia, no develaría en esencia ni la particularidad ni la singularidad.

Surgen entonces las nociones de particularidad y singularidad como sustancia viva de lo heterogéneo, de lo que se construye y transforma en virtud de lo propio; pero no así de la universalidad, la cual en esencia se convierte en el fenómeno que se construye. Precisamente esa totalidad (el territorio y sus múltiples determinaciones) es lo absoluto; empero, esta sustancia no podría ser una forma de unidad vacía, sin vida, abstracta, sino la productora activa de sus propias expresiones, la causa de sus efectos (Hegel, 1982).

Pero con toda ruptura que se produzca en el objeto epistémico (por conocer o por construir), es la *forma* de la ruptura la que debe afanarse para la obtención de la verdad que permita encontrar el más profundo significado del concepto de territorio que pueda ser objetivado (pensado y explicado) en cualquier forma de pensamiento abstracto o concreto. Así pues, se trata de construir el objeto objetivado para que éste obtenga un lugar en la conciencia. “El punto de vista –dice Saussure– crea el objeto” (Bourdieu, 2002), es decir, la posibilidad permisiva de saber que el concepto solo se haya representado en sí mismo, en la subjetividad de quien lo observa de tal suerte que sea la misma subjetividad la que arroje su propio criterio de verdad, aunque esta no alcance la objetividad de la totalidad. Al respecto, Marx (1980) sostiene lo siguiente:

La totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento es, *in fact*, un producto del pensamiento y de la concepción [. . .]. El todo, tal como aparece en la mente, como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia el mundo del único modo posible, modo que difiere de la apropiación de ese mundo en el arte, la religión, el espíritu práctico. El sujeto real mantiene, antes como después, su autonomía fuera de la mente [. . .]. (p. 51).

Parece entonces que esa construcción del objeto (territorio) de manera epistémica y holística, demanda por mucho la imperativa necesidad de escapar de las falsas interpretaciones o de aquellas que nada expresan la voluntariedad de la subjetividad. En esa línea, el objeto (territorio) requiere indudablemente, por parte de quien lo observa, de la apropiación de una hermenéutica holística que derive en la construcción de la totalidad, totalidad que desde luego no es finita, por el contrario, se mantiene en constante configuración.

Tomando en cuenta los elementos anteriores, la peligrosidad de desdibujar lo que hace y conforma al territorio resulta plenamente posible, o al menos latente. El territorio no solo se haya referido al espacio geográfico, al estilo del determinismo geográfico; por el contrario, es lo geográfico lo que se haya determinado por quien lo habita, utiliza y transforma. Si esto ocurre de esta manera, es menester destacar que se trata de pensar el territorio a partir de la población que le otorga un significado. Vista la población como la esencia misma del territorio, surge la necesidad de concebir el método más pertinente para definir al objeto. Sobre este asunto del método, Marx (2007) señala que:

Parece justo comenzar por lo real y lo concreto, por el supuesto efectivo; así, por ej., en la economía, por la población que es la base y el sujeto del acto social de la producción en su conjunto. Sin embargo, si se examina con mayor atención, esto se revela como falso. La población es una abstracción si de lado, p. ej., las clases de que se compone. Estas clases son, a su vez, una palabra hueca si desconozco los elementos sobre los cuales reposan, p. ej., el trabajo asalariado, el capital, etc. Estos últimos suponen el cambio, la división del trabajo, los precios, etc. El capital, por ejemplo, no es nada sin trabajo asalariado, sin valor, dinero, precios, etc. Si comenzara, pues, por la población, tendría una representación caótica del conjunto y, precisando cada vez más, llegaría analíticamente a conceptos cada vez más simples: de lo concreto representado llegaría a abstracciones cada vez más sutiles hasta alcanzar las determinaciones más simples (p. 21).

Pero ¿qué relación tienen estos elementos de orden ontológico y epistemológico con el peligro de desdibujar el territorio? Las respuestas pueden ser múltiples y diversas, empero interesa por ahora abordar aquella referida al uso del territorio como unidad primaria para la evaluación de aprendizajes educativos escolarizados.

Independientemente de los propósitos particulares económicos, políticos o educativos de la OCDE sobre los territorios en donde se aplica la Prueba PISA, parece ser que el resultado inmediato consiste en identificar claramente el estado de la cuestión geopolítica (económica, educativa, etc.) en el que se encuentra la población de esos territorios para, con ello, identificar con mucha claridad y celeridad las condiciones de desarrollo de dicha población. No es pues únicamente un asunto de interés por la educación *per se*; en realidad se trata de la construcción de un mapa de desarrollo a partir de las condiciones geoeducativas, desconociendo y desdibujando otros elementos que le otorgan identidades, historia, inter-vínculos socioculturales, etc. a los territorios. El territorio entonces, despojado de su propia construcción ontológica se reduce a la exclusión, determinismo y reduccionismo geoeducativo. Ciertamente son los mismos sistemas educativos de cada país los que eligen los territorios de aplicación de la prueba; sin embargo, como se señala en otro párrafo, las realidades históricas educativas son distintas para cada país y cada territorio.

La noción de territorio, las particularidades y singularidades

El territorio no está referido única y exclusivamente a la configuración determinista del espacio geográfico. El territorio es, en primera instancia, la configuración histórica diacrónica y sincrónica de la historia, del lenguaje, de la producción material e intelectual de las instituciones, es decir, de todo lo que el ser humano es capaz de producir. Surge pues, una visión más holística de lo que acontece con el concepto de territorio y graba en eso, su propia particularidad y singularidad.

La idea de considerar al territorio como educación implica la revelación existencial de múltiples determinaciones que unen la diversidad de sus propias identidades ontológicas. Cada una de esas determinaciones resultan en sí mismas de otras determinaciones acaecidas en la historia de sus propias conformaciones deónticas. Así pues, historia, lenguaje, producción material e intelectual comprende las más diversas expresiones de la realidad que las ha formado, que las ha configurado. Precisamente esa dinámica interactuante y de alternancia ofrece y demanda una hermenéutica más apropiada y sincrónica a lo que acontece en el territorio. La pluralidad territorial exige la debida atención particular y singular de sus propias identidades educativas articuladas con el Todo, es decir, con todo lo que hace al territorio en materia económica, política, cultural, histórica, lingüística, educativa, social, etc.

En esa línea -y sin detenerse en comparaciones improcedentes entre los países (al estilo de las serias limitaciones del método comparativo positivista) en relación con territorios educativos, así como sin detenerse a repetir datos sobre el estado de la cuestión educativa salvadoreña ya por demás conocidos- en el presente escrito únicamente se expone algunas consideraciones epistémicas tanto teóricas como metodológicas que en materia de la educación escolarizada salvadoreña podrían ser importantes, a saber: **1)** reconocer que han sido los docentes y autoridades escolares en cada territorio quienes históricamente -a pesar de los vaivenes y volatilidad de las políticas educativas de este país- hacen posible la existencia de la educación escolarizada; **2)** establecer algunos elementos similares en su forma pero diferentes en su contenido entre la llamada Prueba PISA y algunas estrategias expuestas en el Plan Educativo Cuscatlán.

Sobre el *primer punto*, han sido precisamente los docentes y autoridades de los centros educativos quienes han sostenido en el territorio la incansable lucha por formar generaciones etarias que conlleven a mejores formas de vida a través de la educación escolarizada. La tarea no les ha sido fácil, particularmente en un país en donde la enseñanza y aprendizaje ha consistido en la adaptación constante y efímera de “programas” educativos que poco o nada tienen que ver con la historia y realidad nacional. En realidad, históricamente en este país han predominado

Políticas educativas que dependen totalmente de financiamientos externos que la hacen voluble, inestable e imbrica a tal punto que su duración depende del tiempo de su financiamiento. En tal contexto y a pesar de estas dificultades, la práctica docente, pedagógica y educativa desarrollada en cada escuela ha aportado directamente a cada territorio elementos de esencia para la configuración de sus identidades particulares y singulares. El mismo sistema educativo nacional, sin saberlo, ha creado sus propias culturas escolares en cada espacio, en cada territorio geográfico, educativo, familiar y comunitario: “la escuela es territorio y el territorio es educación” (Ticas, 2005, p. 15).

En esa línea sobre la observancia epistémica del aporte directo e inmediato que cada centro escolar provee a su territorio inmediato se constituye la concreción de múltiples determinaciones que han permitido concatenar las variaciones de lo disímil y lo abstracto, entendiendo lo disímil como las particularidades y lo abstracto como las singularidades. Al respecto de la particularidad, Hegel (1982) define lo siguiente:

[...] El ser no es lo *universal* y la determinación no es lo particular. La determinación *no se ha desligado del ser* todavía; por cierto, que ya no se va a desligar de él, pues lo verdadero, que desde ahora permanece por su fundamento, es la unidad del no-ser con el ser; sobre ella, puesta como fundamento, se presentan todas las determinaciones ulteriores (p. 18).

Las determinaciones entonces contienen los diversos momentos, esto es, universalidad, particularidad e individualidad (Hegel, 1816). El *Ser* que Hegel nos explica es el ser en *Sí* (es decir, la universalidad que contiene la particularidad y la singularidad) y el *Ser* para *Sí* (el que se haya realizado,

objetivado, explicado). De acuerdo con ese estado ontológico y epistemológico, la particularidad (es decir, la identidad del Ser) se construye irreductiblemente. Su irreductibilidad le proporciona los elementos de *diferencia* con otro particular. Esto, como se expone más adelante, se llama singularidad; en este caso, la *identidad* misma del Ser que Hegel (1816) explica de la siguiente manera:

[...] el método es el *alma* y la *sustancia*, y cualquier cosa es concebida y conocida en su verdad sólo cuando está *totalmente sometida al método*; éste es el método propio de cada cosa, porque su actividad es el concepto. Esto es también el más verdadero sentido de su *universalidad*; según la universalidad de la reflexión, el método se considera sólo como el método para *todo*; pero, según la universalidad de la idea es tanto la manera del conocer, la manera del concepto que se conoce a sí mismo *de modo subjetivo*, como la manera *objetiva*, o más bien la *sustancialidad de las cosas* —es decir, de los conceptos, al aparecer primeramente a la *representación* y a la *reflexión* como *otros* [...]. (Párr. 37)

Pero el universo de las particularidades no se construye mecánicamente y de manera homogénea. De acuerdo con Bourdieu (1986), “el universo social constituye el obstáculo epistemológico por excelencia para el sociólogo” (p. 27); y precisamente en virtud del análisis del todo del universo social, Bachelard (1989) indica que “nada se da, todo se construye” (p. 189). Es entonces esa construcción del todo social lo que permite comprender que, si todo se construye, la noción de las particularidades y singularidades representan el obstáculo epistemológico por excelencia que se construye para la universalidad.

La importancia de la observancia de las particularidades y singularidades en la construcción de la *totalidad* se haya referida a la preposición del concepto de territorio que surge desde el pensamiento realizado de un sin número de docentes y autoridades de los centros escolares que, como se señala anteriormente, constituyen el verdadero sistema educativo nacional.

Al respecto de la noción de sistema educativo escolar, más adelante se señala la *forma* y *contenido* que esa noción adquiere en el contexto nacional, en el que los centros educativos en cada territorio representan un subsistema dentro del sistema nacional; pero en el marco de sus particularidades y singularidades,

se constituyen en sistemas escolares dentro de la *totalidad*. Pero estos sistemas escolares no surgen por antonomasia, dichos sistemas existen por el compromiso, visión y responsabilidad que los docentes desarrollan desde una visión humanista de la educación. Precisamente son ellos quienes constituyen el verdadero sistema educativo del país, son ellos quienes hacen posible la existencia de la educación escolarizada en el país.

Sobre el *segundo* punto, referido a la probable similitud entre la Prueba PISA y una de las Estrategias del Plan Educativo Cuscatlán es importante anticipar que dicha coincidencia se refiere únicamente a una de las estrategias del Plan expresada en la construcción de las áreas educativas.

Coincidencias y discrepancias entre la Prueba PISA y la estrategia de las áreas educativas en el Plan Educativo Cuscatlán

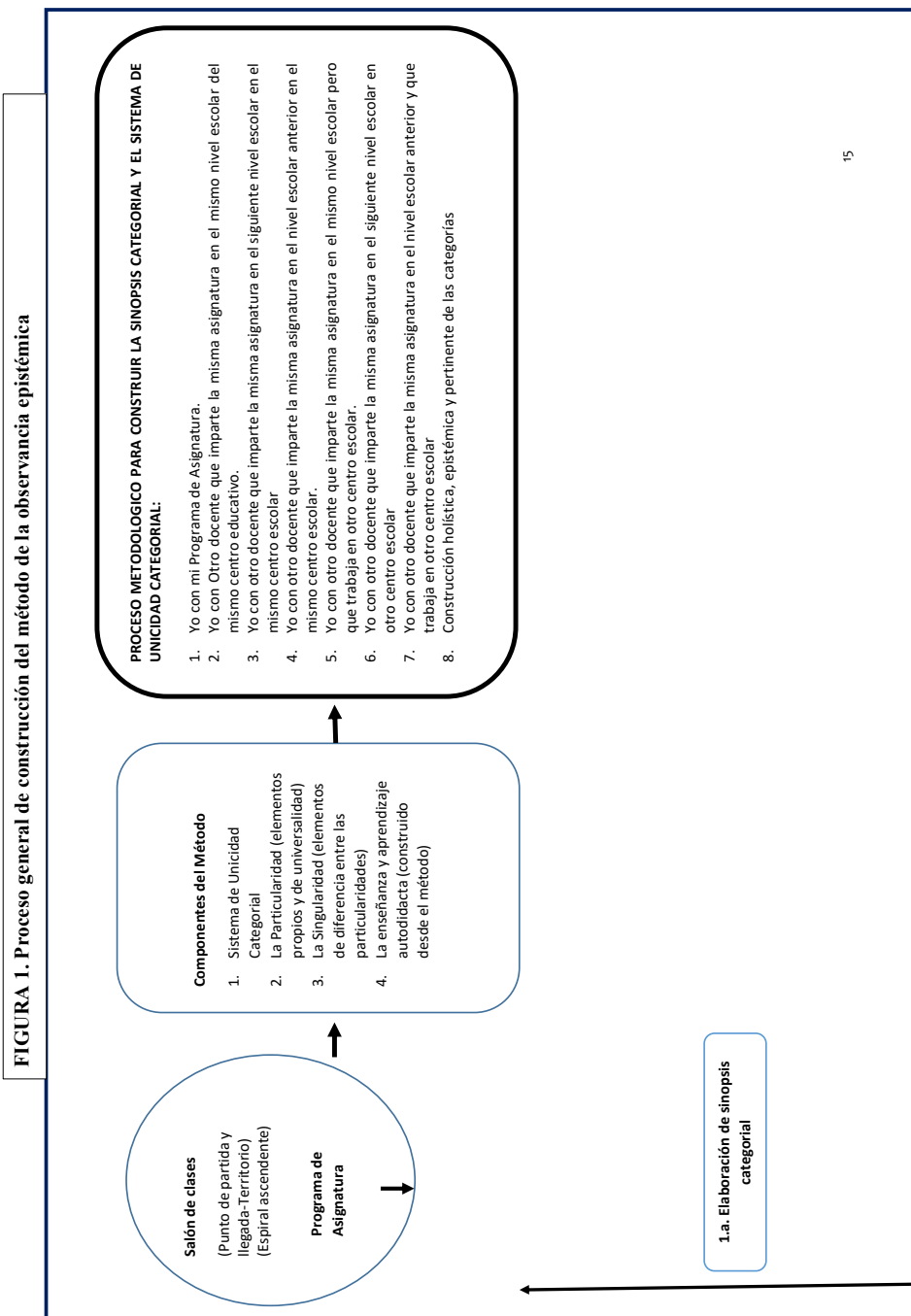
En virtud de desarrollar lo propio desde lo propio, la construcción del Mapa Educativo Nacional a partir de la construcción de las Áreas y Regiones Educativas descritas en el Plan Educativo Nacional-Plan Cuscatlán tiene sus orígenes teórico-metodológicos en el año 2005 cuando se plantea territorializar la educación escolarizada (Ticas, 2005) señalando que serán los pequeños territorios hasta hoy ocultos, discriminados e ignorados los que constituirán la unidad primaria de la producción intelectual y material, y que su participación en el proceso de configuración nacional e internacional ocupará un lugar estratégico para la definición de políticas públicas y privadas en todos los órdenes de la vida, fundamentalmente en lo económico y lo educativo.

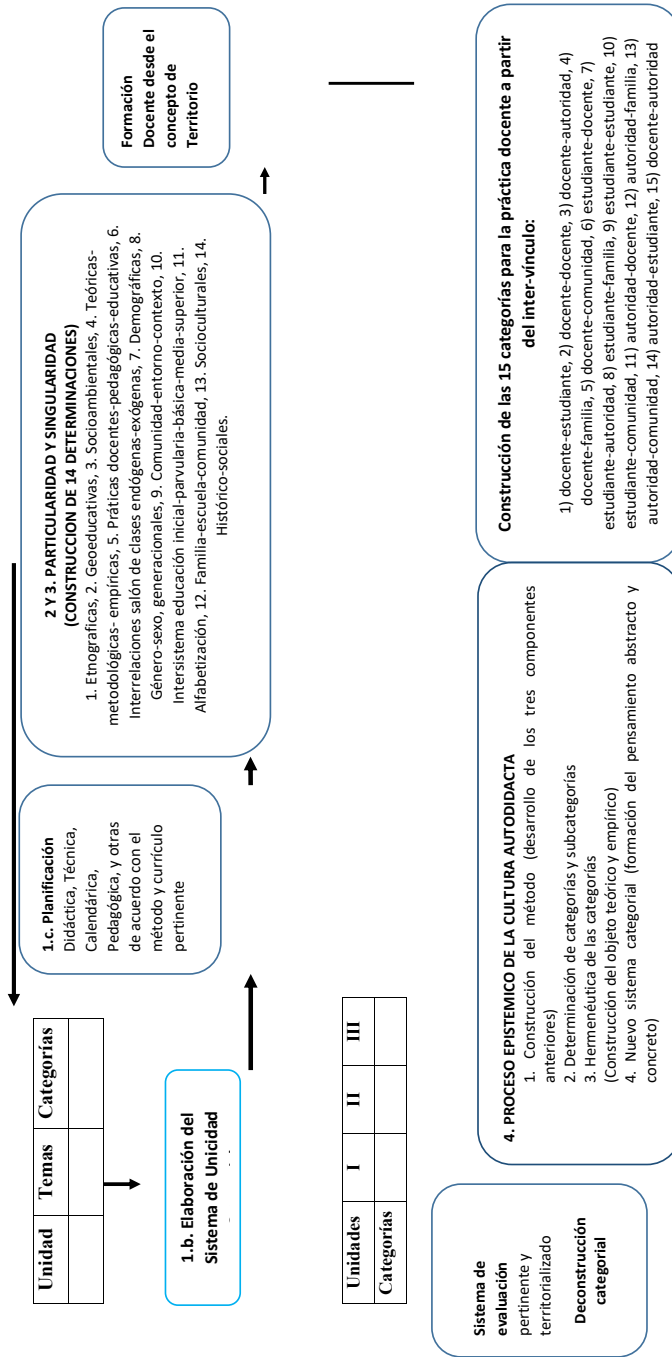
Para la construcción del mapa, áreas y regiones educativas, Ticas (2021) propone el método de la observancia epistémica en el cual se expone el concepto de *territorio, como el fundamento esencial del método*, en tanto el territorio adopta también su condición ontológica de variable, la cual se constituye en componente metodológico del proceso del método. Esa condición metodológica le otorga al territorio las *variabilidades de forma y contenido* que adquiere de manera constante. En tal sentido, cuando referimos el concepto de territorio, su observancia nos lleva inevitablemente a dar cuenta de sus permanentes cambios, muy propios de la movilidad social, cultural, económica, educativa y cosmovisiva que éste adquiere a través de su población y el tiempo.

Ciertamente la noción de *variabilidad de formas y contenido* en el territorio (marcados en el Plan Educativo Cuscatlán) difiere sustancialmente con el concepto homogéneo que la OCDE (a través de la Prueba PISA) pretende determinar a los territorios. Sin embargo, parece haber coincidencia en la importancia de construir las pequeñas unidades territoriales como fundamentales para el desarrollo y progreso.

Sin duda que homogenizar el territorio convierte a la *homogenización* en el *método* utilizado por la Prueba. Si esto resulta una verdad, entonces dicho método reduce las posibilidades de convertir al sujeto (Ser), es decir al territorio, en una abstracción reductiva, en tanto el objeto-Prueba (se convierte en una concreción) por demás determinista. En ese caso, la esencia se halla constituida por la Prueba y, por tanto, la población queda en la abstracción misma porque no se hallan resueltas sus identidades heterogéneas.

Pues bien, contrariamente a esa política de homogeneizar el territorio, en la noción de Área Educativa en el Plan Cuscatlán, el *método* se constituye en su *forma y contenido* como heterogéneo. Se trata de encontrar en lo diverso la razón sustancial del territorio como objeto y la multi-inter y pluriculturalidad de su población como sujeto, éste último como esencia misma de la configuración del territorio. Para tener una idea holística del método en cuestión, en el siguiente esquema se muestran sus componentes esenciales, a saber (Ticas, 2021):





Al respecto del esquema, en otra ocasión se expondrá cada una de sus partes, por ahora únicamente interesa mostrar que cada una de esas partes comprenden un complejo y extenso sistema de aspectos y elementos de orden teórico, metodológico y práctico que se convierten en los componentes sustanciales del método y que, por tanto, la construcción del concepto de territorio, a diferencia de la idea de la OCDE, requiere de mucha mayor profundidad.

1 ¿Qué tiene que ver la construcción del método con el territorio y más aún, con el tema de la prueba PISA?

Debido a la construcción del método, el concepto de territorio no debe entenderse desde una condición contemplativa y positivista de *Continuum folk*; opuestamente, dicha categoría se construye auto-poyéticamente para dar vida a la universalidad y no a la inversa. Se trata, pues, de no permitir la neovigencia del modelo unilineal evolucionista que propugna un mundo globalizado integracionista de las culturas a partir de la homogeneidad de éstas; por el contrario, debe otorgarse a cada cultura (territorio) la posición que merece en la construcción de la universalidad como expresión ontogenética de la configuración humana. Esto es lo que determina el territorio, y por tanto sus disímiles configuraciones humanas a quienes no puede aplicarse un mismo modelo de aprendizaje y saberes.

Lo educativo escolarizado debe construirse desde el territorio. Esto significa rebasar los determinismos unilineales del desarrollo del pensamiento que el positivismo ha impuesto durante ya varios siglos, configurando una especie de regiones de refugio (Aguirre Beltrán, 1987) para las pequeñas unidades territoriales, menoscabando sus particularidades y singularidades históricas identitarias, culturales, económicas, sociales y, particularmente, educativas a la usanza de la Prueba PISA.

Proponer el método significa su observancia epistemológica, la ruptura de sus interpretaciones, la formulación de nuevas particularidades cognitivas, técnicas y metodológicas y la verificación y atribución de su propio modelo (paradigma). La observancia epistemológica implica acercarse, conocer, vigilar y controlar la aplicación de las formas técnicas y metodológicas utilizadas para enseñar, aprehender y educar (Ticas, 2018, p. 18).

El propósito de referir el concepto del método de la observancia epistémica consiste en explicar que dicho método ha sido el instrumento teórico-práctico para el diseño y enunciado de las 5 metas y las 3 estrategias establecidas en el Plan Educativo Cuscatlán. Pero también es importante señalar que las metas y estrategias comprenden tanto los elementos de orden metodológico (aplicabilidad), así como los elementos de orden teórico, filosófico, ontológico, axiológico, epistemológico que fundamentan el Plan. En esa línea, a continuación, se señalan las metas y estrategias del Plan Educativo Nacional-Plan Cuscatlán (Ticas, 2019) a saber:

2. Metas

2.1. Dignificación del magisterio

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

2.2. Tecnología e innovación educativa

- a. Apoyo, formación y acceso a las tecnologías informáticas en los distintos niveles escolares, para preparar a nuestro país para la Cuarta Revolución Industrial.
- b. Innovación educativa apropiada a las realidades institucionales. Esta implementación será acorde a las necesidades que cada zona del país tenga, basándonos en los resultados del Mapa Educativo Nacional.
- c. Fortalecimiento de sistemas, redes intra e interinstitucionales mediante la informática y la innovación educativa.

2.3. Currículo holístico y pedagogía

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

2.4. Autonomía y gestión

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

2.5. Legislación y derecho moderno

- a. Revisión y actualización a la reglamentación del sistema educativo.
- b. Fortalecimiento a la gobernanza, organización, desarrollo y aplicación curricular.
- c. Creación del sistema educativo a través del Mapa Educativo Nacional mediante la organización de las áreas educativas territoriales.

3. Estrategias

Proceso 1. Construcción y desarrollo de las áreas educativas

Para operativizar el plan, se crean las áreas educativas, las cuales se construyen a partir de 14 determinaciones, a saber: etnográficas, geoes educativas, socioambientales, técnicas, procesales, metodológicas, teóricas, empíricas, filosóficas, prácticas educativas, demográficas, tipológicas poblacionales, comunidad-entorno, prácticas de crianza, educación inicial, parvularia, básica, media y superior, alfabetización, familia extensa-nuclear/ matrilineal-patrilineal/ matriarcal-patriarcal, socioculturales (economía, salud, identidades, territorio, etc.), histórico-sociales. Todas ellas, hacia la construcción del currículo (método) pertinente, particular y singular de las múltiples y disímiles realidades educativas que tiene cada país y, particularmente, El Salvador.

En términos geográfico-territoriales, las áreas educativas están determinadas por las similitudes, pero también por diferencias de cómo se enseña y cómo se aprende en cada espacio geográfico, en cada población, en cada cultura. Las áreas tienen como propósito articular la integración y la transformación de lo particular en singular, lo cual, una vez resuelto, construye el Todo a través de sus partes.

Así pues, las áreas educativas constituyen la representación de la unicidad epistémica de los intereses, proyectos de vida individual, familiar y comunitario de los grupos poblacionales que habitan los territorios en construcción.

Proceso 2. Regionalización

El concepto de “región” va más allá de su componente geográfico. Comprende también la asignación de particularidades y singularidades proporcionadas por el mapa y las áreas educativas que abarcan el plano escolar, administrativo, organizativo, institucional, interinstitucional, logístico, material y humano. “La escuela es territorio y el territorio es educación” (Ticas, 2005). Esta frase refiere, entre otras cosas, la noción de que, en cada uno de los territorios del país, se halla inmersa la educación escolarizada, simbólica, holística y humana.

Proceso 3. Construcción del Mapa Educativo Nacional

La realización del Mapa Educativo Nacional, como estrategia -pero también como organización epistémica del conocimiento y la producción material e intelectual-, constituye el producto final de la organización de las áreas y regiones educativas. A través del Mapa se conocen, planifican y construyen los currículos pertinentes con los que la población identifica sus propios proyectos de vida inmediato y a largo plazo.

El Mapa debe ser una expresión del proyecto de nación configurado por todo lo que hace a la nación en su población, cultura, economía, política, ideología, historia, proyección, identidades y todas aquellas necesidades (pero también capacidades) que los individuos transfieren a la sociedad, y viceversa.

a. El Mapa Educativo Nacional comprende cinco grandes objetivos:

- i. Establecer y construir un mapa teórico, metodológico y operativo de la educación nacional de acuerdo con las similitudes y diferencias territoriales desde las particularidades, singularidades y pertinencia expresadas en su multiculturalidad, multiétnicidad, pluriculturalidad, pluriétnicidad e interculturalidad.
- ii. Determinar, a partir del territorio, un nuevo concepto de educación en virtud de los disímiles constructos de la práctica docente, práctica pedagógica y finalmente práctica educativa objetivada mediante un proceso ascendente de transformación holística, abstracta y concreta.
- iii. Establecer y definir las condiciones internas y externas, endógenas y exógenas de la educación en virtud de lo geográfico, político, económico, histórico, cultural y social.
- iv. Producir teoría propia desde hermenéuticas identitarias, ontológicas y epistémicas en cada área educativa.
- v. Constituir la educación como uno de los elementos más importantes del proyecto de nación propio.

Vemos pues que el asunto de la construcción del currículo y, en consecuencia, las múltiples y disímiles formas de construir el método en virtud de las

particularidades y singularidades educativas en cada área y región educativa no resulta tarea fácil; de hecho, por el contrario, implica la observancia epistémica continua para con ello concatenar la universalidad en función de las particularidades.

Por tanto, no es lo universal lo que dispone el estado ontológico de lo particular. Esa visión positivista, unilineal del evolucionismo social debe superarse mediante todas las rupturas epistémicas que sean necesarias en el tiempo y población que la demande; es en esencia, la particularidad y singularidad la que construye la universalidad.

b. ¿Qué es el mapa educativo?

El concepto de mapa educativo se constituye a partir de dos prenociones. Primera, que la construcción del pensamiento, práctica y praxis educativa nacional debe ser producto de la esfera concatenada de su propia historia, filosofía, teoría y orientación pedagógica. Segunda, que la construcción del mapa implica la formulación y elaboración de un instrumento dinámico, holístico, particular, singular y metodológicamente sistémico en función de la observancia epistemológica del *Hacer* transformado en *Saber*.

El mapa educativo se construye a partir de “**áreas educativas**”, las cuales se sustentan en múltiples determinaciones de lo diverso, pero a la vez, en la unidad entre lo particular y lo singular. Dichas determinaciones constituyen un constructo pedagógico en el que la variabilidad de sus implicaciones se resuelve por las mismas preposiciones de su formulación.

En términos teórico-metodológicos, el mapa está conformado por distintas áreas educativas que se construyen a partir de distintas identidades históricas, territoriales, educativas, socioculturales, económicas, familiares, comunitarias e institucionales. En términos geográfico-territoriales, las áreas educativas están determinadas por las similitudes, pero también por las diferencias de *cómo* se enseña en cada espacio geográfico. Las similitudes sobre *cómo* se enseña facilita la identificación de espacios territoriales que pueden configurarse más articuladamente.

Las diferencias adquieren dos categorías de identificación. Por una parte, adquieren la condición de “particularidad” y, por otra, la condición de “singularidad”; es decir, en el primer caso, lo que distingue a un centro de otro y,

en el segundo caso, de lo singular, lo propio, la identidad. Las áreas educativas integran lo diverso, multi-pluricultural, así como lo multi-pluriétnico desde lo singular. Tienen como propósito articular la integración con la transformación de lo *particular* en *singular*, lo cual, una vez resuelto, construye el *Todo* a través de sus *partes*. Esas *partes* son las *determinaciones*. Las determinaciones constituyen la plena razón de la conformación del concepto.

Cada componente de la realidad en plena interacción con el sujeto representado en el ser humano anida sus propias formas de expresión y conformación, su propia organización del mundo que le provee de la existencia, identidad y configuración histórica-social. Para alcanzar la realización –es decir, la explicación– del concepto propuesto, requerimos de las construcciones epistémicas y empíricas de las múltiples determinaciones que lo hacen existir en el pensamiento y conocimiento, en la idea y la razón, en lo ideal y lo material, en lo imaginario y lo real.

En tal sentido, la construcción del concepto debe resolverse mediante el estudio constante de las siguientes determinaciones señaladas anteriormente en el proceso general de construcción del método de la observancia epistémica (Fig. 1):

- (1) Etnográficas. (2) Geoeducativas. (3) Socioambientales. (4) Teóricas-metodológicas-empíricas. (5) Prácticas docentes-pedagógicas-educativas. (6) Interrelaciones salón de clases endógenas-exógenas. (7) Demográficas (8) Género-sexo, generacionales. (9) Comunidad-entorno-contexto. (10) Intersistema educación inicial-parvularia-básica-media-superior. (11) Alfabetización. (12) Familia-escuela-comunidad. (13) Socioculturales. (14) Histórico-sociales.

El mapa educativo es un concepto metodológico orientado desde la concepción teórica. Se trata de construir el objeto y objetivarlo. Para ello, el quehacer pedagógico de la universidad se torna dinámico y fortalecido constantemente por la revelación de las formas, tipos y maneras de *Hacer* educación transformándola en el *Saber* (conocimiento) en educación.

Cada centro educativo privado o de gobierno puede crear su propio mapa educativo en virtud de alcanzar la trilogía escuela-familia-comunidad. El mapa facilita el conocimiento de lo interno y externo a cada centro escolar

y con ello, el diseño más acabado, pertinente y oportuno de los elementos didácticos, metodológicos, técnicos, pedagógicos, teóricos y empíricos para la enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de los salones de clases.

Por su parte, la práctica docente, pedagógica y educativa en la que se realizan la enseñanza y aprendizaje se encuentran plenamente interdependientes, articuladas y concatenadas; empero, a cada una le corresponde un lugar preciso en el proceso de conocimiento. La práctica docente, pedagógica y educativa constituye la trilogía necesaria para enseñar y aprender.

La docencia está referida a la cultura escolar producida y reproducida dentro del salón de clases. Pero también, la docencia escapa al círculo del salón de clases y llega mucho más lejos. Alcanza al grupo familiar, a la comunidad, a las instituciones en tanto el docente como líder, símbolo, figura, orientador y formador de carácter, conducta y comportamiento de los estudiantes, se convierte en la figura, icono o símbolo a seguir por los estudiantes. La docencia entonces no es únicamente una práctica educativa escolar, es *un estilo de vida, una forma de ser* y -quizás- para muchos, *un modelo a seguir*.

Por su parte, la práctica pedagógica aporta una visión e intervínculo con lo Otro, con lo que se halla afuera del salón de clases conformado por el contexto, la realidad, el mundo que se genera detrás de los muros de la escuela. La última, la referida a la práctica educativa, corresponde a la esfera de la intra-dependencia, concatenación del mundo individual y particular del estudiante, el docente, las autoridades escolares y la institución en su totalidad con el mundo holístico representado en la comunidad, la familia, las instituciones, el territorio, la historia y el devenir que ese territorio ofrece a cada estudiante, docente y autoridad escolar. Esta última, pues, resulta ser la expresión epistemológica más acabada de la educación escolarizada intra-dependiente con el *Todo*, resulta ser la identidad educativa nacional.

c. ¿Por qué un mapa educativo?

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

En virtud de la *primera* precisión, conviene establecer que, si bien las partes que conforman el sistema funcionan en sus propias particularidades, lo cierto es que esas partes se expresan de manera aislada, sin vínculos para lograr el verdadero ejercicio de un *sistema* sostenido en las propias realizaciones de lo *sistémico*, es decir, de lo que hace posible que las partes no solo funcionen, sino además que su articulación produzca la unicidad, concatenación y transformación de lo singular expresado en el conocimiento y la producción científica. Si esto no acontece, entonces nos enfrentamos a un **modelo educativo que se construye por la espontaneidad empírica sobre la racionalidad teórica**. Ese modelo espontáneo solo puede ser producto del excesivo inductivismo proporcionado por el tipo de psicopedagogía que no incluye las nuevas formas de tratar el asunto de la educación a través del método socio-pedagógico, y que por tanto reduce el sentido de la colectividad al individualismo promulgado por el evolucionismo social.

Sin duda, la *segunda* precisión, la referida a las formas, mecanismos, teorías y articulación epistémica en las que se realiza el *sistema*, constituye uno de los más valiosos aportes de la educación escolarizada salvadoreña. Se trata de la formación de microsistemas que en el orden de lo macro son vistos como subsistemas; sin embargo, esos subsistemas constituyen un *sistema* real en cada territorio geográfico, educativo, cultural, social e histórico del país.

Al interior de esos subsistemas -que yo llamo "*sistemas particulares*"-, se configuran todos los elementos de orden político, histórico, social, cultural, ideológico, territorial, etc. que hacen posible la existencia de esas particularidades. Así pues, son esas particularidades o áreas educativas las que facilitan la comprensión de lo *singular* en cada centro educativo, el cual -independientemente de su conexión, cercanía geográfica o histórica con otros centros- posee su propio *sistema* educativo, o área educativa. Dichos sistemas no solo han funcionado diacrónica y sincrónicamente, sino que, fundamentalmente, se configuran en las propias identidades de la población. La educación escolarizada, entonces, adquiere su propia identidad.

¿Para qué un mapa?

El concepto de educación no está referido únicamente a la educación escolarizada. La educación es un concepto holístico, epistemológico, teleológico, filosófico, histórico, cultural, social, económico, político, y se concatena por los intereses de cada una de esas partes antes señaladas.

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

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

Conclusiones

En estricto sentido, el concepto de territorio educativo propuesto por la OCDE –a través de la Prueba PISA– representa la idea determinista y reduccionista de una definición geográfica que califica el *Saber* de las sociedades confundándolo con conocimiento educativo escolarizado.

Visto el territorio de esa manera, la posibilidad de superar la condición de subordinación, subdesarrollo y dependencia de los países reprobados por esa prueba se convierte en un camino sin fin en el que pasan de llamarse países de tercer mundo a países en “vías de desarrollo”.

Desde esa perspectiva, la configuración territorial subordinada a las ocurrencias y determinios –establecidos por los países autollamados de primer mundo y “científicos”– habrá de convertirse en un obstáculo más que coloca otro escalón más alto en la ruta interminable de alcanzar los satisfactores necesarios para salir del círculo de rezago educativo. Desde luego, todo esto, desde la visión de la OCDE.

Pese a esta forma de colocación de rezago en el plano internacional y frente a dicha catalogación, yendo más allá de las estadísticas y valoraciones subjetivas y cuantitativas, la construcción de lo propio a partir del concepto de *área educativa* permite establecer con mayor pertinencia lo que cada territorio requiere para su propio desarrollo y progreso.

Desde luego no se trata de desestimar la importancia de lo externo y del papel que puede cumplir en lo particular y singular; por el contrario, se trata de asimilar lo externo de acuerdo con la pertinencia histórica y sociocultural de los proyectos de vida y cosmovisión de la población en cada territorio y de cómo la enseñanza escolarizada en sus diversos campos de conocimiento puede formar parte de esos elementos.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, G. (1987). *Regiones de refugio*, Instituto Nacional Indigenista Ed., México.
- Adorno, Th. (2000). *Introducción a la sociología*. Gedisa.
- AFP, (5 de diciembre de 2023), El Salvador en los últimos lugares del nuevo informe PISA sobre educación. El Salvador.com <https://www.elsalvador.com/noticias/nacional/educacion-guatemala/1108519/2023/>
- Bachelard, G. (1989). *Epistemología*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (1986). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Grimson, A. (2003). *La nación en sus límites. Contrabandistas y exiliados en la frontera Argentina-Brasil*. Gedisa.
- Hegel, F. (2011). *La ciencia de la lógica*. UAM Ediciones, Universidad Autónoma de Madrid.
- Hegel, G. (1982) *Ciencia de la lógica*. Ediciones Solar.
- Marx, K. (1980). *Contribución a la crítica de la economía política*, Siglo XXI Editores.
- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política: el método de la economía política (Grundrisse I)*, Siglo XXI.
- Ticas, P. (2019) Plan Educativo Nacional de El Salvador-Plan Cuscatlán, Gobierno de El Salvador. En: https://plancuscatlan.com/documentos/plancuscatlan_educacion.pdf
- Ticas, P. (2021) *El método de la observancia epistémica, enseñanza y aprendizaje en educación básica, media y superior presencial, semipresencial y virtual desde el territorio*, Ed. Universidad Pedagógica de El Salvador. Versión digital: <https://sistemas.pedagogica.edu.sv/repositorio/principal/index.php?id=182>
- Ticas, P (2005) Mapa educativo nacional. D.R. ISBN 978-99961-0-205-9.