

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE EL SALVADOR
ESCUELA DE POSTGRADO**



**INFORME DE INVESTIGACIÓN:
LOS PRESUPUESTOS ANTROPOLÓGICOS EN EL
PLAN SOCIAL EDUCATIVO 2009-2014: “VAMOS A LA
ESCUELA”. UNA LECTURA DESDE EL HUMANISMO
CRISTIANO.**

**PRESENTADO POR:
PEDRO JOSÉ GARCÍA CASTRO
GUILLERMO SALVADOR MENDOZA SALGUERO
PATRICIA IVETH RIVERA ALEMÁN**

**PARA OPTAR AL GRADO DE:
MAESTRO EN ASESORÍA EDUCATIVA**

Santa Ana, 31 de enero de 2012

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE EL SALVADOR
AUTORIDADES ACADÉMICAS.

MONSEÑOR Y LICENCIADO FRAY ROMEO TOVAR ASTORGA.
RECTOR.

MASTER MOISÉS ANTONIO MARTÍNEZ ZALDÍVAR.
VICERRECTOR GENERAL.

MÁSTER CÁSTULO AFRANIO HERNÁNDEZ ROBLES.
SECRETARIO GENERAL.

MÁSTER MIGUEL ÁNGEL CÁRCAMO
DIRECTOR DE LA ESCUELA DE POSTGRADO

ÍNDICE.

| | |
|---|-----------|
| ABREVIATURAS Y SIGLAS..... | 6 |
| INTRODUCCIÓN..... | 8 |
| CAPÍTULO I. GENERALIDADES DEL ESTUDIO | 11 |
| 1.1. Problemática a investigar..... | 11 |
| 1.2. Justificación de la investigación..... | 12 |
| 1.3. Objetivos..... | 13 |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO..... | 14 |
| 2.1. Las Reformas Educativas en América Latina | 14 |
| 2.2 Las Reformas Educativas en El Salvador | 17 |
| 2.2.1. <i>La primera Reforma Educativa</i> | 18 |
| 2.2.2. La segunda Reforma Educativa | 21 |
| 2.2.3. La tercera Reforma Educativa | 26 |
| 2.3. El nuevo proceso presente en el PNE 2021 | 30 |
| 2.4. Antecedentes inmediatos del PSE 2009-2014: De la Reforma Educativa en Marcha al Plan 2021..... | 34 |
| 2.5. Estructura del documento PSE 2009-2014..... | 38 |
| 2.5.1. <i>Autor</i> | 38 |
| 2.5.2. <i>Destinatarios</i> | 38 |
| 2.5.3. <i>Objetivo</i> | 39 |
| 2.5.4. <i>Articulación</i> | 40 |
| 2.5.5. <i>Lenguaje utilizado</i> | 41 |

| | |
|---|-----------|
| 2.6. Importancia y sentido de una antropología filosófica de la educación | |
| Dentro del discurso educativo..... | 42 |
| 2.6.1. <i>Una antropología filosófica personalista</i> | 43 |
| 2.6.2. <i>La antropología filosófica de la educación</i> | 47 |
| 2.6. 3. <i>La importancia de la concepción de hombre en el quehacer</i> <i>Educativo</i> | 49 |
| 2.6.4. <i>Aprender a ser lo que se es</i> | 52 |
| 2.7. Diversos modelos antropológicos como fundamento de la acción educativa | 53 |
| 2.7.1. <i>El “homo sapiens” del Occidente cristiano</i> | 54 |
| 2.7.1.1. <i>Platón</i> | 54 |
| 2.7.1.2. <i>Aristóteles</i> | 57 |
| 2.7.1.3. <i>El cristianismo</i> | 59 |
| 2.7.1.4. <i>El modelo antropológico cristiano</i> | 60 |
| 2.7.2. <i>El modelo dinamicista-biologicista</i> | 63 |
| 2.7.2.1. <i>El naturalismo evolucionista</i> | 64 |
| 2.7.2.2. <i>El positivismo sociológico</i> | 65 |
| 2.7.2.3. <i>Friedrich Nietzche</i> | 65 |
| 2.7.3. <i>La antropología marxista</i> | 66 |
| 2.8. Consecuencias de estos modelos en el pensamiento y en la educación. | 71 |
| 2.8.1. <i>Consecuencias del modelo cristiano</i> | 72 |
| 2.8.2. <i>Consecuencias del modelo biologicista</i> | 74 |
| 2.8.3. <i>Consecuencias el modelo marxista</i> | 76 |
| | |
| CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 78 |
| | |
| 3.1. Tipo de investigación..... | 78 |
| 3.2. Técnicas e instrumentos..... | 79 |
| 3.3. Procedimiento..... | 79 |
| | |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS..... | 81 |

| | |
|--|-----|
| 4.1. El ántropos del PSE 2009-2014..... | 81 |
| 4.1.1. <i>¿Habla expresamente el PSE sobre el tema de persona?</i> | 81 |
| 4.1.2. <i>¿Trata el tema de persona de manera general?</i> | 85 |
| 4.2. Modelo antropológico emergente en el PSE | 88 |
| 4.2.1. <i>Aplicación del instrumento de análisis al PSE</i> | 89 |
| 4.2.2. <i>La imagen de ser humano</i> | 89 |
| 4.2.3. <i>El concepto de educación</i> | 92 |
| 4.2.4. <i>Los fines de la educación</i> | 94 |
| 4.2.5. <i>Los valores</i> | 96 |
| 4.2.6. <i>A manera de conclusión</i> | 97 |
| 4.3. Valoración del modelo antropológico del PSE 2009 2014..... | 98 |
| 4.3.1. Criterios de valoración..... | 99 |
| 4.3.1.1. <i>El trasfondo de las reformas educativas en El Salvador</i> | 99 |
| 4.3.1.2. <i>El modelo antropológico del humanismo cristiano</i> | 101 |
| 4.3.1.3. <i>Una manera concreta de entender la educación</i> | 102 |
| 4.3.2. Valoración de la antropología encontrada en el PSE 2009-2014.... | 107 |
| 4.3.2.1. <i>El trasfondo del PSE frente a las reformas educativas de El Salvador</i> | 108 |
| 4.3.2.2. <i>El modelo antropológico del humanismo cristiano</i> | 119 |
| 4.3.2.3. <i>Una manera concreta de entender la educación</i> | 110 |
| | |
| CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 112 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 118 |

ABREVIATURAS Y SIGLAS

| | |
|-------------|---|
| AAS | <i>Acta Apostolicae Sedis</i> , Ciudad del Vaticano, Librería Edición Vaticana, 1909-. |
| BID | Banco Interamericano de Desarrollo. |
| CDE | Consejo Directivo Escolar. |
| CIDE | Centro de Investigación y Desarrollo de Educación. |
| CIID | Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá. |
| CONESCAL | Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina y El Caribe. |
| CREAL | Centro de Investigación de Epidemiología Ambiental. |
| <i>Gál.</i> | <i>Gálatas</i> . |
| Gral. | General. |
| GS | <i>Gaudium et Spes</i> , Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual, 7 de diciembre de 1966, en AAS 58 (1966) 1025-1120. |
| ILADES | Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales. |
| MEGATEC | Modelo Educativo Gradual de Aprendizaje Técnico y Tecnológico. |
| Mt. | Mateo. |
| MINED | Ministerio de Educación. |
| n. | Número. |
| nn. | Números. |
| PAES | Prueba de Aptitudes para Egresados de Educación |

| | |
|--------|---|
| | Media. |
| PIB | Producto Interno Bruto. |
| PSE | <i>Plan Social Educativo 2009-2014: “Vamos a la Escuela”.</i> |
| PNE | <i>Plan Nacional de Educación 2021.</i> |
| RED | Redes Escolares Efectivas. |
| REM | Reforma Educativa en Marcha. |
| T.V.E. | Televisión Educativa. |
| UES | Universidad de El Salvador. |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. |

INTRODUCCIÓN.

El tema de esta investigación lleva por título: “Los Presupuestos Antropológicos en el Plan Social Educativo 2009-2014: *Vamos a la Escuela. Una Lectura desde el Humanismo Cristiano*”. Sabiendo que las propuestas educativas nunca son neutras y que dentro de cada una de ellas subyace siempre una visión concreta de ser humano y de sociedad, se considera que es de fundamental importancia conocer de qué perfil de hombre está hablando este documento de estudio. La presente investigación, pues, nace de tal inquietud.

El objetivo es identificar con claridad los presupuestos antropológicos del Plan Social Educativo 2009-2014: “Vamos a la Escuela”, a la luz del humanismo cristiano, para luego definir la visión de ser humano que subyace en él. Por eso, conocer y analizar el documento de estudio, así como las anteriores reformas educativas al mismo, sirvió para tener una visión más amplia del camino recorrido en El Salvador en materia educativa, valorando mejor el perfil de hombre que se pretende formar en esta nueva propuesta educativa.

El método que se utilizó en esta investigación fue el descriptivo-analítico, el cual tuvo dos momentos. En el primero se hizo una descripción de aquellos elementos que ayudaron a identificar la antropología subyacente en el documento de estudio, mientras que en el segundo se analizó e interpretó la información encontrada en el mismo. Para tal efecto se realizó una lectura concentrada, repetida y profunda, a fin de identificar la información esencial, sin forzar las intenciones de los autores del documento. Es aquí donde se apeló a la filosofía de la educación, a la antropología pedagógica y, fundamentalmente, al humanismo cristiano, para ilustrar mejor la investigación.

Durante el desarrollo del trabajo se recurrió al diálogo entre la fuente principal y los posibles estudios sobre el tema. Se eligió este camino, pues lo que se pretendió fue concatenar el estudio bibliográfico con el análisis del grupo investigador sobre el documento estudiado, abordándolo desde la perspectiva humano-cristiana.

A nivel de estrategia, y como de alguna manera ya se ha dejado ver, se implementaron dos en particular para realizar esta investigación: una, la descripción del perfil antropológico de la última reforma educativa acaecida en El Salvador, y el Plan Nacional de Educación 2021; y dos, el análisis del perfil de hombre que subyace en el Plan Social Educativo 2009-2014: “Vamos a la Escuela”.

El trabajo consta de cinco capítulos. En el primero se presentan las generalidades del estudio. En el segundo -y más extenso- se presenta un panorama general de las reformas educativas acaecidas en América Latina y El Salvador, así como una descripción del documento objeto de investigación; seguidamente se desarrollarán diversos modelos antropológicos como fundamento de la acción educativa y sus respectivas consecuencias. En el tercero, se describe la metodología de la investigación. En el cuarto, se presentan los resultados del análisis e interpretación del documento de estudio, razón por la cual se analizaron críticamente aquellos elementos que nos llevaron a identificar la antropología subyacente. Nos sirvió de apoyo, por cuanto sobre el tema nos refiere, la antropología cristiana, concluyendo con la valoración de la antropología emergente en el documento de estudio y tomando en cuenta tres criterios fundamentales: a) las reformas educativas que precedieron a nuestro documento de estudio; b) el modelo antropológico del humanismo cristiano; c) una manera concreta de entender la educación. En el quinto y último capítulo se recogen las conclusiones y recomendaciones pertinentes al estudio realizado.

Es importante destacar que una de las potenciales dificultades a encontrar podría ser el perder el hilo conductor del contenido del *Plan Social Educativo 2009-2014* debido a su extensión y densidad, por lo tanto se procura justificar el trabajo a través de citas a pie de página, no importando si éstas se exceden en número.

Sirva, pues, este ejercicio académico como un momento de reflexión ante el compromiso de responder adecuadamente a tantos desafíos educativos en nuestro país, y como un incentivo para que otros puedan seguir profundizando el presente trabajo de investigación.

CAPÍTULO I: GENERALIDADES DEL ESTUDIO.

1.1 Problemática a investigar.

Por historia se sabe que los diferentes esfuerzos de reforma educativa realizados en El Salvador durante el siglo XX e inicios del XXI, parecen estar vinculados a cambios importantes acaecidos en el modelo económico nacional. Así, por ejemplo, la reforma educativa de los años cuarenta se dio en el contexto de una reorganización de la economía nacional -reforma bancaria y los esfuerzos por superar los efectos provocados por la crisis de 1921-. Los esfuerzos educativos de los años sesenta surgieron en momentos de mayor industrialización y de elevado crecimiento económico provocado por el intercambio comercial dentro del Mercado Común Centroamericano. Las reformas administrativas en el ámbito educativo a partir de 1979, aparecen junto a la reforma agraria, bancaria y de comercio exterior. La Reforma Educativa en Marcha apareció en el contexto de cambios económicos muy visibles vinculados a la privatización de entidades gubernamentales, la desregularización de la economía y la reducción del aparato estatal. Finalmente, el Plan 2021 parece corresponder a las exigencias de un entorno comercial altamente competitivo y a los desafíos provenientes de los tratados de libre comercio ya ratificados. El nexo, pues, entre transformación económica y cambios en la educación, ha provocado que en las últimas reformas educativas de El Salvador prevalezca la imagen del *homo economicus*. Ciertamente que éste no es el único perfil de persona que aparece en los textos, pero sí aquella que prevalece, aunque no siempre de manera explícita.

A partir del año 2009 nuestro país vuelve a recibir una nueva propuesta educativa plasmada en el así conocido: Plan Social Educativo 2009-2014: “*Vamos a la Escuela*”. En su introducción se dice que lo que ahora está en el centro de la discusión de los problemas esenciales de la humanidad es, precisamente, el papel de la escuela, por lo que la visión tradicional educativa

no podrá afrontar más los retos que le impone la nueva realidad que se va revelando en el nuevo siglo. De ahí que lo que se discuta en este documento no sea tanto el tema del cambio educativo, sino, más bien, cuál debe ser ese cambio y qué papel deberá asumir el hombre dentro de su sociedad y dentro del ámbito mundial frente a éste.

1.2 Justificación de la investigación.

Sabiendo que las propuestas educativas nunca son neutras y que dentro de cada una de ellas subyace siempre una visión concreta de ser humano y de sociedad, la pregunta principal es de qué perfil de hombre está hablando este nuevo documento que ahora se vuelve objeto de estudio. En efecto, cualquier educador y cualquier propuesta educativa que se plantee seriamente su tarea como tal, deberá partir de una concepción clara y distinta de persona humana. Y esto cae por su propio peso pues si, como educadores, trabajamos con personas, es imperante contar con nociones bien meditadas de lo que significa eso, el ser persona, que es el elemento en el que nos desenvolvemos.

Hablar, pues, de la incidencia que tiene la concepción antropológica del educador en su tarea educativa es hablar de algo verdaderamente obvio y, a la vez, central, si se tiene en cuenta que el trabajo de educar no es algo puramente técnico, y que en él es necesario plantearse permanentemente el fin y los medios que ponemos en juego para lograrlo. Así, el compromiso educativo será sencillamente imposible sin una concepción de lo que podemos esperar de la persona humana y, en consecuencia, de lo que al final hemos de buscar cuando la ayudamos educativamente. Por eso se vuelve a insistir: ¿A qué concepción de persona se está refiriendo este documento de estudio cuando se plantea el papel que deberá asumir el hombre dentro de su sociedad y dentro del ámbito mundial frente a los cambios educativos?

1.3 Objetivos

GENERAL

- Analizar los presupuestos antropológicos del Plan Social Educativo 2009-2014: “Vamos a la Escuela”, a la luz del humanismo cristiano.

ESPECÍFICOS

- Analizar las Reformas Educativas realizadas en la historia educativa salvadoreña, a manera de preámbulo, a fin de llegar a una contextualización histórica del Plan Social Educativo 2009-2014: “Vamos a la Escuela”.
- Identificar el perfil antropológico de la Reforma Educativa en Marcha y el Plan Nacional de Educación 2021.
- Valorar el perfil antropológico identificado en el documento de estudio en función de los siguientes criterios: las reflexiones sobre las reformas educativas realizadas en El Salvador, una manera específica de entender la educación y el humanismo cristiano.
- Identificar los momentos en los que el Plan Social Educativo Vamos a la Escuela hace referencia al tema de persona.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.

En esta sección se presenta un panorama remoto e inmediato del contexto en el cual fue elaborado el documento de estudio. A manera de contextualización se ofrece, en primer lugar, un recorrido sobre las reformas educativas acaecidas tanto en América Latina como en El Salvador, para luego pasar, en segundo lugar, a destacar la importancia de una antropología filosófica en el discurso educativo y los modelos antropológicos como fundamento de la acción educativa.

2.1 Las reformas educativas en América Latina.

Las reformas educativas que se han realizado en América Latina a partir de la década de los años ochenta, han tratado de superar las carencias que al respecto se han arrastrado por siglos. De ahí que tales reformas han focalizado, como preocupación central, precisamente, el hecho de mejorar la cobertura, la calidad y equidad de tales sistemas. Así, ha habido dos generaciones de reformas fácilmente distinguibles. La primera, dirigida a reorganizar la gestión, el financiamiento y el acceso al sistema; y la segunda, que ha abordado los problemas que afectan la calidad de sus procesos y resultados¹.

En la década de los años noventa se constata un nuevo énfasis en las políticas educativas, el cual da origen a las así llamadas *reformas de segunda generación*. Estas reformas se dirigen hacia adentro, es decir, hacia los modos de gestión y evaluación del sistema, así como a los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. De ahí que: a) estas reformas han tenido como centro tanto la escuela y la calidad de los

¹ Cf. MARTINIC S., *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*, en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie27a01.htm> (consulta hecha el 5 de enero de 2012).

aprendizajes; b) se promueven políticas que otorgan mayor autonomía y poder a directores y maestros; c) han provocado cambios en el currículum y en las prácticas pedagógicas; d) se han diseñado sistemas de incentivos para maestros según su desempeño; e) realizan mayores inversiones en infraestructura, textos y otros insumos especialmente en las escuelas más pobres de la región. Este nuevo ciclo de reformas estaba centrado en la calidad de la educación y promovía cambios en el proyecto y la gestión educativa de los establecimientos, en la pedagogía, el currículum y los sistemas de evaluación².

Ahora, a inicios del siglo XXI, asistimos a una tercera generación de reformas educativas centradas en la efectividad de las escuelas, en la conectividad de las mismas a todo tipo de redes, tanto al interior como al exterior del sistema educativo y, además, en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías, entre otras características³.

A pesar, sin embargo, de los recursos invertidos y de las innovaciones educativas llevadas a cabo, los resultados en cuanto a calidad están muy lejos de lo deseado. En efecto, las investigaciones son consistentes en demostrar la persistencia de altos niveles de desigualdad, tanto en el acceso como en la calidad de los resultados de los servicios a los cuales se accede⁴.

Ante tal inconveniente se han desarrollado diferentes críticas sobre los modelos teóricos y pedagógicos que sustentan tales reformas. Las hipótesis de causalidad que se han establecido entre los factores intervinientes en el cambio educativo y el peso que tienen las condiciones sociales, constituyen el objeto central de la discusión. Por tanto, se hace necesario focalizar la atención en la gestión y ejecución de las reformas, ya que es muy probable que en este tipo de procesos radique gran parte de sus problemas. En tal sentido se hace necesario que los países que conforman el Continente Latinoamericano

² Cf. *Ibid.*

³ Cf. *Ibid.*

⁴ Cf. *Ibid.*

entiendan y/o tengan presente que las reformas educativas tienen por objeto producir cambios culturales que afectan los contenidos, las prácticas y las interacciones de los actores relacionados con el sistema educativo. Según Martinic, en este contexto adquiere importancia la investigación y análisis de las experiencias de reformas que se llevan a cabo en nuestros países. El estudio de sus procesos de ejecución y la evaluación de sus resultados son importantes fuentes de aprendizajes para el rediseño de las políticas de este nuevo siglo. En el marco de esta discusión el BID y el CIID patrocinaron entre los años 1996 y 1998 una serie de estudios para Latinoamérica sobre: políticas sociales y reformas en educación y salud; seguridad social y sistemas de evaluación y, monitoreo. En esta tarea se comprometieron cinco universidades y seis centros privados y públicos de investigación: de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, El Salvador y Perú. El programa fue coordinado por el CIDE y el ILADES de Santiago de Chile⁵.

América Latina, pues, es una región importante en el mundo en desarrollo, con una gran especificidad histórica, educativa y cultural. En el campo de la educación se ha desarrollado una experiencia y un pensamiento educativo propio, innovador, original, interesante y no sólo para la región sino para todo el globo. Todos los países latinoamericanos deben tener claro que se necesita un mayor esfuerzo para obtener más y mejor educación, no obstante la preocupante situación y el rumbo de la educación en el mundo, pero en particular en nuestra región. Como ya se mencionó anteriormente, a pesar de varias décadas de intentos reiterados de reformas educativas, los resultados no son los esperados y, en todo caso, no están a la vista en el ámbito que finalmente importa y que es el objetivo mismo de la educación: el aprendizaje y la formación integral de la persona⁶.

⁵ Cf. *Ibid.*

⁶ Cf. GENTILI P- SUAREZ D-STUBRIN F-GINDIN J., *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina*, 2004, vol.25, n.89, pp. 1251-1274. ISSN 0101-7330, en: <http://www.scielo.br/s>

2.2 Las reformas educativas en El Salvador.

En El Salvador las reformas educativas no son una novedad, pues se las encuentra desde los tiempos de Gerardo Barrios⁷ y Francisco Menéndez⁸, pasando por la renovación que intentó el maestro Gavidia⁹ cuando estuvo al frente de la Instrucción Pública durante el gobierno de Gutiérrez¹⁰, hasta la época del subsecretario Orantes, en la administración de Martínez¹¹, seguida por la modernización impulsada por el Ministro Galindo Pohl¹², en tiempos de Osorio¹³, para culminar con la amplia reforma educativa del Ministro Béneke¹⁴, en 1968¹⁵. Luego, como es de todos sabido, nace en 1995 un nuevo esfuerzo denominado REM.

Para David Escobar Galindo, todos esos momentos fuertes de la educación salvadoreña son una “reforma persistentemente inconclusa”, a tal punto que llegó a afirmar que: “no sabemos lo que queremos. Nunca lo hemos sabido. Por eso los sucesivos esfuerzos reformistas han resultado insuficientes y, a la postre, vanos en lo fundamental”¹⁶.

cielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400009&lng=es&nrm=iso (consulta hecha el 13 de enero de 2012).

⁷ Político y militar salvadoreño que fue presidente de la República entre 1859 y 1863. Respecto a la reforma educativa emprendida por Gerardo Barrios, ver: MARROQUIN V., *Las ideas pedagógicas de Gerardo Barrios*, en “Humanidades”, Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador, 4 (1995) 4, 75-80.

⁸ El Gral. Francisco Menéndez fue Presidente provisorio del país, del 22 junio de 1885 al 1 de marzo 1887, y Presidente de la República, del 1 de marzo 1887 al 22 de junio 1890.

⁹ Su nombre completo es: Francisco Antonio Gavidia Guandique. Es tomado como el fundador de nuestra literatura.

¹⁰ El Gral. Rafael Antonio Gutierrez fue Presidente provisorio del país, del 10 junio de 1894 al 1 de marzo 1895, y Presidente de la República, del 1 de marzo 1895 al 14 de noviembre de 1890 de 1898.

¹¹ Maximiliano Hernández Martínez, presidente de la república Salvadoreña (1931-1944).

¹² Reynaldo Galindo Pohl, jurista, diplomático y filósofo.

¹³ Teniente Coronel Oscar Osorio fue Presidente de la República, del 14 de septiembre 1950 al 14 de septiembre de 1956.

¹⁴ En 1968 dirigió una reforma significativa durante el gobierno del Gral. Fidel Sánchez Hernández.

¹⁵ Cf. COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DESARROLLO, *Transformar la educación para la paz y el desarrollo*, en “Reforma Educativa en Marcha”, MINED, San Salvador 1995, pp. 12-13.

¹⁶ Cf. ESCOBAR GALINDO D., *El alma de la escuela*, en “Juventud”, 4 (2005) 26, 13.

Considerando la educación como el despliegue progresivo de uno mismo hasta el más pleno desarrollo que sea posible, es importante, ahora, analizar más detenidamente la evolución de esta educación en El Salvador a lo largo de la historia nacional. Veamos.

2.2.1. La primera reforma educativa.

En el año 1832 se da un paso importante por reformar la educación al crearse el *Primer Reglamento de Enseñanza Primaria*, el cual buscaba que las comunidades con un número mayor de 500 habitantes debían tener una escuela con el apoyo de la comunidad (Alcaldía Municipal).

La primera reforma tiene su origen en el año 1940 durante la dictadura del Gral. Maximiliano Hernández Martínez. Esta reforma educativa sólo tocó a la escuela primaria en lo referente a planes y programas de estudio, estructurándolos con nuevas orientaciones pedagógicas. Asimismo un proceso acelerado de capacitación logró compensar la debilidad de los maestros con un bajo nivel de conocimientos pedagógicos. Con esta reforma se pretendía orientar la enseñanza en función de tres objetivos: uno, hacer hombres útiles en el hogar, en la comunidad y en el globo; dos, desarrollar en los salvadoreños la visión de sí mismos; tres, conquistar una personalidad integral¹⁷.

Según Gilberto Aguilar, la Reforma Educativa del 40 no se propuso cambiar la estructura del sistema ni ampliar su cobertura, sino solamente procurar algunas mejoras cualitativas en la educación primaria. Paradójicamente, aunque el largo régimen constituía ya una real dictadura, en

¹⁷ Cf. AGUILAR G., *Reforma Educativa en marcha: Un vistazo al pasado de la Educación en El Salvador*, San Salvador, MINED 1995, 30.

la escuela salvadoreña la reforma propiciaba prácticas cívicas por medio de la República Escolar Democrática, una forma de autogobierno¹⁸.

Un logro de aquellos años, y que aún pervive aunque en forma debilitada hasta nuestros días, fue la organización de la vida escolar alrededor de siete funciones: técnica, disciplinaria, social, higiénica, industrial, artística y deportiva. Estas funciones buscaban el fomento de actividades que dieran una mayor dimensión al programa de estudio, así como crear un clima constructivo en el ámbito escolar. Algunas de estas actividades eran parte de lo que hoy llamaríamos el *currículum implícito*. Una novedad a nivel de tecnología educativa en la reforma del 40 fue el *Instituto Psicopedagógico Nacional*, llamado por algunos *Gabinete Psicopedagógico*, en el cual se realizaban pruebas psicológicas y diagnósticas a los estudiantes para determinar sus condiciones de aprendizaje, e incluso, su capacidad psicofísica¹⁹. La supervisión de entonces jugó un papel importante en la disfunción de aquellos programas, los *Delegados Escolares* ejercían un papel que venía a ser una mezcla entre paternalismo y jueces inapelables y fiscales acusadores²⁰. Estos supervisores reforzaban la capacitación, daban lecciones modelo y, a veces, realizaban los exámenes finales en algunas escuelas. Indudablemente, en la medida en que avanzaba el proceso reformista, iba perdiendo fuerza el control Municipal de la enseñanza y la Subsecretaría de Cultura.

En el año 1945, y después de una reunión de los presidentes de El Salvador, Gral. Salvador Castaneda Castro y de Guatemala, Dr. Juan José Arévalo, con funcionarios y técnicos de educación, se adoptaron algunas innovaciones educativas bastante influenciadas por la Reforma de 1940, tal es el caso del origen del Plan Básico. Ante este nuevo Plan surgen algunos factores que sin lugar a dudas se convirtieron en limitantes, al menos en El

¹⁸ Cf. *Ibid.*

¹⁹ Cf. *Ibid.*, 28-30.

²⁰ Cf. ESCAMILLA M., *Reformas educativas*, San Salvador, Dirección de Publicaciones 1981, 31.

Salvador, como fue el caso de la falta de docentes idóneos para ocuparse de este nivel educativo. Por tal razón en los lugares en donde se servía el Plan Básico los docentes responsables eran los mismos que se encargaban de la educación primaria, bastando únicamente inscribirse en un libro de registro para el control de la Dirección de Educación Media.

En 1948, tras ser derrocado el Gral. Castaneda Castro y ya bajo el mandato del Cnel. Oscar Osorio, surgieron algunas instituciones que marcaron una diferencia con el pasado: el Seguro Social, la recreación obrera, el Código de Trabajo y un evidente movimiento de renovación educativa. El movimiento educativo de entonces no se llamó reforma, ni tuvo denominación específica, sino que conservó la estructura del sistema, aunque realizó importantes progresos en áreas como: la infraestructura escolar; la introducción del sistema de escuelas experimentales y renovadas, con la finalidad de ensayar metodologías didácticas modernas y modalidades de organización escolar democráticas; se introdujo la Escuela Normal Superior, con la asesoría de educadores chilenos, para formar docentes de planes básicos y bachillerato; se fundó la Escuela de Trabajo Social; cobraron auge las Escuelas Normales Rurales de Izalco y Suchitoto para motivar el trabajo docente en el campo; se extendió hacia el sector rural el sistema de Escuelas Pluriclase, es decir, escuelas de uno o dos maestros que podían atender la educación primaria completa; y, por último, nacen los programas sistemáticos de Alfabetización de Adultos, inclinados hacia la educación fundamental, y el desarrollo de la comunidad, con clara influencia del CREAL/MEXICO/UNESCO. Cabe decir que el contexto económico de estas mejoras educativas fue un giro que el país dio hacia una moderna industrialización, estimulada por la reciente electrificación del Río Lempa y un movimiento integracionista centroamericano²¹.

²¹ Cf. AGUILAR G., *op. cit.*, 36-40.

2.2.2. La segunda reforma educativa.

Por segunda vez en la educación salvadoreña se hablaba explícitamente de Reforma Educativa, esta vez fue promovida por el entonces presidente de la República Gral. Fidel Sánchez Hernández, y el ministro de Educación Walter Béneke, este último un intelectual formado en Europa y con experiencia diplomática, el cual tenía ideas claras sobre las grandes necesidades educativas del país. Sin embargo, y en palabras de Gilberto Aguilar, “Béneke poseía una actitud un tanto confrontativa, especialmente con el gremio magisterial, esto hizo que esta reforma de la que estamos hablando se rodeara de mitos y temores que en ese momento parecía estigmatizar al mismo término reforma”²².

Según lo expresa el documento I de la Reforma Educativa en Marcha escrito por Gilberto Aguilar, algunos de los principales componentes de la Reforma Educativa de 1968 fueron:

- a. **El cambio estructural en los estudios generales.** Se estableció el concepto de Educación Básica de nueve años, subdividida, a su vez, en tres ciclos.

- b. **La expansión de la Educación Básica.** Una de las acciones preferidas de la reforma fue la expansión de la Educación Básica como estrategia para la erradicación del analfabetismo. Se promovió la apertura de escuelas en el área rural y un mejor uso de las urbanas. La extensión del servicio tuvo su apoyo físico en un sostenido y amplio programa de construcción de escuelas por todo el país, bajo el modelo 3-3-6 (tres aulas, tres maestros y seis grados), y 5-5-9 (cinco aulas, cinco docentes, nueve grados).

²² Cf. *Ibid.*, 42.

c. **La Diversificación y cambio estructural de la educación media.**

Aumentó a tres años posteriores a la básica y ofreció una serie de modalidades con la pretensión de aportar cierto nivel de calificación vocacional. Éste ha sido, tal vez, uno de los aspectos míticos y menos comprometidos de aquel proceso. Se dijo -y se sigue diciendo- que la finalidad, incluso de toda reforma, era preparar capital humano para un supuesto y voraz aparato productivo. Tal versión parece exagerada. En realidad, el bachillerato más vinculado con tal supuesta capacidad manufacturera era el industrial, que existía desde 1955, es decir, trece años antes de la Reforma. La expansión se dio más bien hacia el área de los servicios (hostelería, turismo, comercio, salud) y hacia la productividad agropecuaria (agrícola, navegación y pesca).

d. **La Reforma Curricular.**

Los planes y programas, que de una manera general conservaban las huellas de 1940 y 1956, fueron modificados dentro de un esquema que comprendió contenidos, objetivos, actividades y sugerencias metodológicas. En ese entonces la idea era la misma que se presenta cuando se origina una reforma educativa, es decir, esta innovación curricular fue un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los salvadoreños, ayudando, de este modo, a vivir en una sociedad más compleja y demandante. Los planes y programas de estudio cumplieron una función insustituible como medio que permitió la organización de la enseñanza y para establecer un marco común del trabajo de las escuelas en todo el país. Sin embargo, como crítica personal, pensamos que lo que faltó en ese momento fue crear una política general, que desde distintos ángulos contribuyera a crear las condiciones para mejorar la calidad de la educación; y esto por aquello de que no se puede esperar que acciones aisladas tengan resultados significativos.

- e. **La Televisión Educativa.** La reforma incorporó, entre sus múltiples componentes, el recurso tecnológico de la televisión. En un caso excepcional en América, se creó una institución que producía y transmitía programas de apoyo a casi todas las aulas del tercer ciclo de todo el país, las cuales estaban dotadas del equipo idóneo. Los maestros usuarios recibieron una capacitación especial en la ya extinta Ciudad Normal. El programa incluía una serie de libros de texto para todas las asignaturas. La *Universidad de Stanford*, evaluó permanentemente, bajo contrato, los rendimientos del programa y detectando ventajas comparativas de orden cualitativo en las aulas. Las razones por las cuales la influencia de la T.V.E se dirigió al tercer ciclo y no a los niveles iniciales del sistema fueron básicamente dos: uno, porque no había en el mercado mundial de las innovaciones didácticas mucha experiencia sobre la aplicación de este recurso en los primeros grados; y dos, porque era urgente apoyar cualitativamente la rápida expansión que iba a tener el tercer ciclo a raíz de la extensión de la Educación Básica a nueve años.
- f. **La Infraestructura Escolar.** Con la colaboración del CONESCAL se logró la construcción de edificios escolares en múltiples proyectos, logrando, así, un aumento en la matrícula y en la calidad de la educación.
- g. **El Bienestar Estudiantil.** Este programa se estableció como asidero institucional para actividades extra-curriculares de naturaleza recreativa, que permitieran la canalización de la energía juvenil hacia quehaceres constructivos y de desarrollo humano. El Bienestar Estudiantil incluía programas de beneficio económico como: becas, exoneraciones y albergues estudiantiles. El núcleo del programa fueron los círculos estudiantiles, en donde la juventud encontraba en los llamados “clubes

de los sin club” canchas, salones de fiestas, salones de usos múltiples, piscinas y albergues. Se construyeron los círculos de San Salvador, San Miguel, Santa Ana, Ahuachapán y Sonsonate.

- h. **El Bienestar Magisterial.** Como un incentivo profesional se creó este programa en una doble línea de acción: como atención a la salud, y como recreación y arte.
- i. **La Reforma Administrativa.** Dado que la situación del Ministerio de Educación era verdaderamente caótica, esta reforma consistió en darle cierta organicidad a tanta dependencia, agrupando todas estas divisiones bajo unas pocas direcciones generales tales como: administración, educación, cultura y planificación.
- j. **La fundación de Ciudad Normal “Alberto Masferrer”.** En ese momento la formación docente había llegado a sus niveles más bajos y caóticos, sesenta y siete escuelas normales competían por la matrícula y más de diez mil graduados estaban sin trabajo. Con esta Reforma se suprimieron todas las normales públicas y privadas y se fundó la Ciudad Normal “Alberto Masferrer”, lo cual requirió medidas de adaptación, reacomodo y limpieza de la maleza que había invadido las construcciones abandonadas. La Ciudad Normal cumplió con las siguientes funciones: recibió los restos de la matrícula de las Normales oficiales; integró a la Escuela Normal Superior; puso en práctica la formación inicial de maestros con mayor regulación; asumió la capacitación de maestros de Tercer Ciclo en nueve meses, vinculándola con la innovación de la T.V.E.; impartió la capacitación de todos los Directores de institutos nacionales; asumió la capacitación de Supervisores en cursos de nueve meses con el apoyo de la Universidad de Panamá; fue la sede de una gran cantidad de seminarios y

adiestramientos de grupos juveniles; organizó y fue sede de la Escuela de Educación Física que tuvo el apoyo de una misión japonesa; fue la primera sede de la T.V.E. Ciudad Normal “Alberto Masferrer” llegó a albergar unos dos mil estudiantes, de los cuales unos ochocientos eran internos recibiendo tres tiempos de alimentación. Desarrolló la más grande biblioteca pedagógica del país y un complejo laboratorio de ciencias, canchas, clínica y servicio de transporte. Quizás uno de sus subproductos más importantes fue la reunión de varias generaciones de educadores y el fomento de un espíritu de cuerpo que animaba al magisterio. El Director fundador de Ciudad Normal “Alberto Masferrer” fue Gilberto Aguilar Avilés, autor del documento I, de la Reforma Educativa en Marcha: Un vistazo al pasado de la educación en El Salvador (1995).

- k. **La fundación de la Escuela de Educación Física.** Por ese entonces a la docencia de la Educación Física se llegaba a partir de una cierta práctica en el campo deportivo. Con la llegada de una misión de unos quince profesores japoneses se fundó la Escuela Superior de Educación Física, la cual fue adscrita al gran complejo de Ciudad Normal. Muchos jóvenes salvadoreños ingresaron a esta novedosa rama docente con estudios prácticos de tres años.

- l. **La fundación del Instituto Tecnológico Centroamericano.** Para consolidar la Educación Superior no Universitaria se construyó en Santa Tecla un notable complejo de edificios para el Instituto Tecnológico Centroamericano. Para este proyecto se contó con la cooperación técnica y financiera de Gran Bretaña.

2.2.3. La tercera reforma educativa.

En 1995 inicia un desarrollo distinto de la educación salvadoreña mediante la implementación del *PLAN DECENAL DE LA REFORMA EDUCATIVA 1995-2005*²³.

A manera de introducción, se puede decir que El Salvador fue el escenario de una guerra civil que duró más de una década y que no finalizó sino hasta 1992. En esta época el gobierno tenía mayor interés en comenzar a construir un nuevo El Salvador, pues las destrucciones múltiples que habían quedado eran significativas. En el tiempo de guerra el trabajo docente exigía mucha delicadeza, sobre todo en el desarrollo de los contenidos, tomados por algunos como ambiguos o ideologizados. No menos importante fue el tema del currículo, de las metodologías y de la infraestructura, pues muchas de las escuelas se convirtieron en campos de batalla, por lo que numerosos maestros y estudiantes sufrían lesiones o morían.

Fue en 1995 que la educación salvadoreña se desarrollaría de manera distinta y con metas más específicas. El gobierno de ese entonces presidido por el presidente Dr. Armando Calderón Sol y el MINED, oficializaron el *PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 1995-2005*, el cual buscaba mejorar la cobertura y calidad de la educación, la modernización institucional y formación de valores humanos, éticos y cívicos, de forma tal que las generaciones venideras estuvieran en condiciones de adaptarse a las nuevas situaciones políticas, culturales, ambientales y espirituales²⁴.

²³ Cf. MENDOZA G., *Prioridades de las políticas del Plan Nacional de Educación 2021 de El Salvador, VII Seminario REDESTRADO "Nuevas Regulaciones en América Latina"*. Buenos Aires, Argentina. 2008. en: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/PRIORIDADES%20DE%20%20LAS%20POLITICAS%20DEL%20PLAN%20NACIONAL%20DE%20EDUCACION%202021,%20DE%20EL%20SALVADOR.pdf (consulta hecha el 6 de enero de 2012).

²⁴ Cf. MINED, *Reforma Educativa en marcha: Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005 (documento III)*, San Salvador, 1995, 11.

Esta nueva reforma planteaba cambios drásticos a la educación salvadoreña pero que, a su vez, eran considerados necesarios, como por ejemplo: el ataque frontal a los factores que causan la deserción, la repitencia, y la extra edad que operaban al interior del sistema educativo. Estos propósitos requerían de la participación de la sociedad en general, pero muy especialmente de la del sector de profesores. En su discurso de toma de posesión, el presidente Calderón Sol manifestó un compromiso para que los profesores se capacitaran adecuadamente, señalando, además, la prioridad que el sector de educadores tendría en su administración presidencial.

A partir de ese momento el compromiso de los docentes fue el de capacitarse para desarrollar con eficacia, eficiencia y competitividad su trabajo docente. Los profesores debían de trabajar con las prioridades del plan decenal, las cuales requerían la capacitación del magisterio en la didáctica, así como también en áreas cognoscitivas, afectivas, volitivas y conductuales, entre otras. De esta manera, la escuela habría de asumir también buena parte de responsabilidad que le compete en la formación moral del educando, así como la formación intelectual. La escuela, pues, debería ser el escenario en donde el trabajo docente se desarrollaría de manera óptima, dejando como resultado una buena formación en los alumnos.

Por otro lado, el trabajo para el docente habría de aumentar considerablemente, ya que ahora debería llevar una planificación completa y ordenada sistemáticamente de sus clases, involucrarse de manera directa con el buen funcionamiento del proceso educativo y capacitarse en las áreas que debían servir, por ejemplo: educación física, educación moral y, más aún, tener la creatividad para involucrar a la comunidad en los asuntos escolares. Por su parte el MINED impartía los cursos y capacitaciones en áreas como educación especial, juventud, educación física, ciencia y tecnología, evaluación de los aprendizajes, etc., y todos los docentes tenían que asistir a esas capacitaciones, sin descuidar, desde luego, su trabajo docente ordinario.

Con esta reforma se inicia el involucramiento de padres de familia, alumnos, maestros y los directores de las escuelas, mediante la creación del CDE, que, como lo define el documento en cuestión, era ente colegiado que actuaba como gestor y administrador de los servicios educativos de las escuelas²⁵. Como podemos observar, entonces, era el maestro el que tenía que aprender a trabajar en equipo y convertirse, así, en un gestor y administrador y no sólo en alguien que impartía clases. Luego de la presentación y ejecución del Plan Decenal, el docente adquirió más compromiso y, con el paso del tiempo, la educación fue cambiando positivamente gracias al trabajo en equipo.

El año 2005, sin embargo, y aunque el Plan Decenal construyó en forma considerable el sistema educativo de ese momento, se verificaron, todavía, muchas necesidades sin solución respecto a las metas planteadas. Fue entonces cuando el gobierno y el MINED pensaron en trazar nuevos compromisos educativos, sólo que esta vez a largo plazo, ahí donde existían esfuerzos sostenidos, disciplina constante y trabajo continuo. Estos nuevos compromisos, que estaban a punto de darse a conocer, tenían las más altas expectativas, pues “la educación salvadoreña, en el marco del avance integral de la sociedad, tenía que aspirar a logros de las mejores cualidades en el ámbito internacional”²⁶.

Junto a la nueva Reforma de 1995, nacen una serie de documentos con la única finalidad de apostar a una educación de calidad, de los cuales se citan uno: *Dominios Curriculares Básicos: Educación Parvularia, Básica y Media* (2002). Este documento pretendía ayudar al educador a orientar su trabajo diario y tener, así, claro los dominios curriculares básicos que deberían alcanzar los educandos en los niveles ya mencionados. Según este documento, los

²⁵ Cf. *Ibid.*, 30.

²⁶ Cf. MINED, *Plan Nacional de Educación 2021, Fundamentos*, San Salvador, Algier's impresores, 9.

educandos debían alcanzar en cada nivel un perfil en particular. ¿Qué tipo de perfil?

Las características significativas que se proponía desarrollar el currículo de Educación Parvularia en el niño eran las siguientes: expresión de seguridad y confianza en sí mismo en los campos personal, familiar, social y escolar; práctica de normas y valores para la convivencia en su hogar, escuela y comunidad; integración y cooperación en juegos y actividades grupales, mediante la manifestación de interés y respeto en el trabajo en equipo; capacidad de comunicación correcta, tanto en forma oral, comprensiva, organizada y fluida, como por medio de expresiones simbólicas y gráficas; creatividad artística manifiesta mediante la música, la danza, el canto, las artes plásticas y el teatro; y, finalmente, interés por explorar y descubrir su entorno físico y social.

Así, la educación básica se propuso desarrollar habilidades, destrezas, valores y capacidades en los educandos, a fin de contribuir a los siguientes procesos: conocimiento y valoración del ser humano y su medio natural, cultural y social; desarrollo del pensamiento y de la capacidad de construcción del conocimiento humanístico, científico y técnico; capacidad de comunicarse a través de diferentes formas; conciencia de sus derechos y deberes en su interacción social; desarrollo de actitudes favorables para participar en su formación integral y desarrollo socio-cultural; capacidad de resolver situaciones diversas de la vida cotidiana como resultado de la aplicación de sus aprendizajes; conciencia ética en la manifestación de actitudes positivas y de valores para consigo mismo y para con los demás.

Por otro lado, las características significativas que se propuso desarrollar el currículo de Educación Media en el educando fueron: conocimiento de sí mismo: fortalezas, debilidades y preferencias personales en los campos vocacional y profesional; capacidad para formular un consistente y real proyecto

de vida; demostración de capacidades y habilidades intelectuales y psicomotrices; actitud positiva hacia la superación permanente mediante la autogestión y el auto aprendizaje; manifestación de sensibilidad social, actitud crítica constructiva ante la realidad, respeto a los derechos y deberes fundamentales; manifestación de creatividad e iniciativa en las diversas actividades; interiorización y práctica de valores que hacen posible la vida en sociedad, donde prevalezcan, el respeto, la tolerancia y la solidaridad; conciencia de los roles que deben desempeñar como ciudadano, padre o madre de familia y agente productivo, responsable y dispuesto al cambio²⁷.

Posteriormente surgieron dos acontecimientos curriculares muy importantes en la historia de nuestro país. En el periodo del presidente Elías Antonio Saca González, se hizo una consulta nacional y se diseñó, según la opinión de algunos, una de las mejores innovaciones curriculares acontecidas en El Salvador, nos referimos al *PNE 2021*. Este plan fue elaborado para lograr objetivos a largo plazo, de mucha importancia sin duda alguna, para la educación salvadoreña, sobre todo por el desarrollo de competencias, acceso a la tecnología y apoyo a los municipios más pobres.

2.3. El nuevo proceso presente en el PNE 2021.

En el año 2004 la Ministra Darlyn Meza inició un nuevo proceso denominado *PNE 2021*. Este nuevo intento despertó mucho optimismo al prometer impulsar una innovación curricular más radical que las anteriores. Con este Plan se daba continuidad, de alguna manera, al proceso educativo que ya se venía dando. Este nuevo Plan, sin embargo, fue mucho más ambicioso que el recién pasado, aunque más planificado y con mejores metas, por lo que todo parecía indicar que si el trabajo docente y/o el seguimiento que se le diera a

²⁷ Cf. MINED, *Dominios Curriculares Básicos: Educación Parvularia, Básica y Media*, San Salvador, 2002, 13, 22, 123.

dicho plan era el adecuado y coherente, el resultado sería muy positivo para la educación salvadoreña.

Con el lanzamiento de este Plan se manejaban muchos lemas, uno de ellos era: “EDUCAR PARA EL PAÍS QUE QUEREMOS”, es decir, formar y construir el país que queremos, un país productivo, competitivo, seguro, democrático, equitativo y justo y sostenible por medio de la educación. En fin, se lucha por conseguir un país cuya brújula nos condujera hacia las formas más dignas del desarrollo humano²⁸.

Con este Plan surgen una serie de programas educativos²⁹ que describiremos más adelante. A continuación las prioridades de políticas en el *PNE 2021*³⁰.

Acceso a la Educación. Lo cual implica combinar las posibilidades de la educación formal y no formal, para asegurar que todos los habitantes completen su educación básica y media. Sus principales políticas para mejorar el acceso a la educación son cinco, a saber:

1. Implementar modalidades flexibles de Educación Básica y Media, para propiciar que los jóvenes y adultos aumenten su escolaridad.
2. Proveer servicios de Educación Básica, con especial énfasis en las zonas más pobres.
3. Universalizar la Educación Parvularia, dando prioridad a los estudiantes de 6 años.
4. Alfabetizar a jóvenes y adultos, con especial atención en los municipios de mayor pobreza, para que completen el sexto grado y mejoren sus opciones de capacitación laboral.

²⁸ Cf. MINED, Plan Nacional de Educación 2021. Metas y políticas para construir el país que queremos, San Salvador, Algier's impresores 2005, 8.

²⁹ Cf. *Ibid.*

³⁰ Cf. *Ibid.*, 18-30.

5. Fortalecer la oferta de servicios para atender la diversidad.

Efectividad de la Educación Básica y Media. Se pretende que las instituciones educativas sean efectivas, con el fin de impulsar a los alumnos con competencias que les permitan desarrollarse dentro de la sociedad. Las principales políticas para lograr una mayor efectividad de la Educación Básica y Media son las siguientes:

1. Mejorar los ambientes físicos para que sean funcionales, seguros y agradables, y apoyen la labor educativa.
2. Mejorar el clima institucional de las escuelas, a fin de que se logre un ambiente social armonioso, coherente y ordenado, favoreciendo, así, las tareas de enseñar y aprender.
3. Promover el buen desempeño y una elevada motivación de los docentes, en la medida que son protagonistas clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Asegurar que el currículum se convierta en una herramienta que clarifique las competencias esperadas en los estudiantes y se implemente efectivamente en el contexto de las aulas.
5. Desarrollar procesos de certificación y acreditación educativa para reconocer las competencias o el desempeño de las personas, así como de los educadores y los centros educativos.

La competitividad. Ésta busca que el alumno adquiera competencias para la comunicación, el razonamiento, el pensamiento crítico, la investigación y la resolución de problemas, entre otros. Y las principales políticas para promover la competitividad son las siguientes:

1. Crear servicios educativos orientados a que un mayor número de salvadoreños dominen el inglés como segundo idioma, que en tanto puente, amplía las fuentes de aprendizaje y el intercambio cultural.

2. Fortalecer la red de soporte tecnológico y de conectividad del sistema educativo, de modo que más jóvenes y adultos tengan la oportunidad de adquirir competencias tecnológicas y puedan expandir sus oportunidades de comunicación y de aprendizaje.
3. Mejorar la educación técnica y tecnológica, integrando los esfuerzos de la Educación Media y Superior en coherencia con los requerimientos del desarrollo económico y social del país.
4. Fortalecer la Educación Superior a fin de que contribuya al desarrollo científico y tecnológico y al funcionamiento de un Sistema Nacional de Innovación, para adaptar y generar tecnología y mejorar la productividad.

Las buenas prácticas de gestión. Ésta trata sobre aquellos elementos - desempeño, efectividad, eficiencia, transparencia- que deben poseer todas las instituciones en general, ya que si existen mejores instituciones éstas producirán mejores resultados. Para promover las buenas prácticas de gestión se muestra a continuación las principales políticas:

1. Fomentar el protagonismo de los centros escolares para fortalecer su capacidad de tomar decisiones e implementar planes de mejora continua de los servicios educativos.
2. Fomentar la eficacia de las instituciones públicas, la coordinación de las interinstitucionales, la colaboración público-privada y la coherencia de cooperación internacional para obtener logros educativos y sociales en todas y cada una de las regiones del país.
3. Desarrollar el sistema de información, seguimiento y evaluación, para conocer los logros educativos de la población, verificar de manera

permanente el avance hacia metas trazadas y retroalimentar tanto al sistema como a los centros educativos.

Finalmente, con la llegada del actual gobierno del presidente Mauricio Funes Cartagena, se hizo una nueva innovación en la educación salvadoreña con el PSE, el cual lleva consigo las siguientes líneas estratégicas: investigación, ciencia y tecnología, fortalecimiento de la educación superior, fortalecimiento de la gestión curricular e institucional en los centros educativos, currículo pertinente y aprendizajes significativos, equidad en el acceso y permanencia en el sistema educativo³¹.

2.4. Antecedentes inmediatos del PSE 2009-2014: De la Reforma Educativa en Marcha al Plan 2021.

La REM constituyó uno de los procesos más significativos de transformación histórica del país posterior a los Acuerdos de Paz. En el marco de un proceso de pacificación surgen cambios educativos centrados en el estudiante y en el aprendizaje, así como en la descentralización de los procesos de decisión para lograr una participación más activa de la comunidad³².

A inicios de los años noventa se generaron nuevas preocupaciones por la niñez, reforzadas por iniciativas desarrolladas en el ámbito internacional, tales como la Declaración de Jomtiem (Tailandia, 1990) o Declaración Mundial sobre Educación para todos, que trata sobre la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, y la Convención de los Derechos del Niño, 1990, la cual proclama que los niños y niñas tienen derechos especiales.

³¹ Cf. MINED, *Plan Social Educativo 2009-2014: "Vamos a la Escuela"*, San Salvador, 2009, 43-49.

³² Cf. MINED, *Reforma Educativa de los 90. Colección Fundamentos de la Educación que Queremos*, Algier's Impresores 1999, 9.

En octubre y diciembre de 1993 se llevó a cabo un diagnóstico del sistema educativo nacional, el cual estuvo coordinado por el *Instituto Harvard para el Desarrollo Internacional* (HIID) con la colaboración de la *Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo* (FEPADE) y la *Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”* (UCA). Esta consulta ofreció una visión sistemática de los problemas educativos del país y su estudio fue difundido a lo largo de 1994³³. Luego, el año de 1995 se declaró como “El Año de la Consulta” y las recomendaciones surgidas de ésta y del diagnóstico anteriormente mencionado dio pie, entre 1995 y 2005, a que el Gobierno de El Salvador implementara el denominado “Plan Decenal de Reforma Educativa”, el cual plantea algunos retos para el decenio, tales como la consolidación de la paz y la democracia, la erradicación de la pobreza y el mejoramiento de la competitividad a nivel mundial³⁴. Ahí se destacaba el papel de la educación como eje fundamental para lograr tales desafíos, apostando por ampliar la cobertura, mejorar la calidad, fomentar la formación en valores y modernizar el MINED y las escuelas.

Entre los principales logros del proceso de reforma se encuentran: la reforma curricular desde el nivel preescolar hasta la Educación Media, la creación de espacios de participación de la comunidad, el desarrollo de procesos de evaluación de logros de aprendizaje, y el aumento de la cobertura en Educación Parvularia, Básica y Media.

En la segunda mitad del año 2004, sin embargo, había consenso respecto al poco alcance de la REM, lo cual lo demostraban, de entre otros indicadores, los resultados de la PAES, el examen de preingreso de la UES 2004³⁵ (en el que la nota promedio fue de 4.01), los insuficientes logros en

³³ Cf. *Ibid.*, 16.

³⁴ Cf. MINED, *Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005. Colección Fundamentos de la Educación que Queremos*, Algier's Impresores 1999, 13.

³⁵ Cf. Preocupa baja nota en prueba de la UES, en *El Diario de Hoy*, 24 de diciembre de 2004, 28. En esa noticia se decía que de 19000 candidatos sólo 8246 fueron admitidos.

materia de cobertura, especialmente en Educación Media, así como la todavía escasa inversión en educación. En el año 2004, El Salvador invirtió en educación solamente 463.5 millones de dólares, lo cual representaba el 2.9% del PIB³⁶. La escolaridad promedio en el año 2000 era de 5.5 grados, y en el campo apenas alcanzaba el 3.3 grados³⁷. Algunos titulares de la prensa nacional, en las páginas que daban seguimiento al lanzamiento del Plan 2021, evidenciaron las carencias de la educación nacional: “370 000 jóvenes fuera de la Educación Media”, “280 000 niños no reciben Educación Parvularia”³⁸. Ricardo Roque Baldovinos afirmaba que “los salvadoreños son víctimas del deterioro de la educación a partir de una reforma apresurada e improvisada”³⁹, y un editorial publicado dos días después de la presentación oficial del Plan 2021 reconocía que las reformas educativas anteriores resultaron contraproducentes⁴⁰.

Ante los límites del anterior esfuerzo reformista, el Plan 2021 se presentó como un cambio mucho más radical. Se habló de un replanteamiento de la educación, de una educación de primer mundo, de un intento ambicioso de reforma educativa, de “un esfuerzo sin precedentes”⁴¹, “del mejor esfuerzo educativo que se ha hecho en los últimos cincuenta años”, de un proyecto que “puede cambiar toda la faz de El Salvador”⁴², de “lograr en quince años lo que no se logró desde la conquista”⁴³.

Desde las primeras noticias sobre el Plan 2021, éste se vio vinculado a la modernización de la educación y con la construcción de la sociedad del

³⁶ Cf. Educación solicita más dinero, en *La Prensa Gráfica*, 7 de septiembre de 2004, p. 8.

³⁷ Cf. VILLATORO F., *Educación para todos, un sueño imposible: balance educativo El Salvador 2003-2004*, San Salvador, CIDEP 2003, 17.

³⁸ Cf. *La Prensa Gráfica*, 24 de agosto de 2004, 6-7.

³⁹ Cf. Cuarenta intelectuales retan a Saca, en *Diario el Mundo*, 5 de junio de 2004, p. 10.

⁴⁰ Cf. *La Prensa Gráfica*, 31 de marzo de 2005, 33.

⁴¹ Cf. *El Diario de Hoy*, 29 de marzo de 2005, 2.

⁴² Cf. *El Diario de Hoy*, 30 de marzo, 4.

⁴³ Cf. ROSENTHAL M., *Reformando el sistema educativo*, en “*El Diario de Hoy*”, 17 de abril de 2005, 20.

conocimiento⁴⁴. Algunas interpretaciones precipitadas de estos objetivos los vincularon casi exclusivamente a la enseñanza del idioma inglés y al uso extensivo de computadoras y de redes, lo que haría más competitivo al país en vista al futuro Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá⁴⁵. También se relacionó, como se hizo con la Reforma de los noventa, con la calidad y la ampliación de la cobertura.

Los objetivos de este nuevo esfuerzo se refieren, como ya se dijo anteriormente, a la formación integral de las personas, once años de escolaridad para todos, formación técnica y tecnológica del más alto nivel y desarrollo de la ciencia y la tecnología para el bienestar social. El Plan 2021 tiene cuatro líneas estratégicas relacionadas con el acceso a la educación, la efectividad de la Educación Básica y Media, la competitividad y las buenas prácticas de gestión⁴⁶.

Las líneas estratégicas del Plan 2021 se pueden resumir en los siguientes programas⁴⁷:

- **Compite.** Programa de competencias de inglés.
- **Comprendo.** Competencias de lectura y matemática para primer ciclo de Educación Básica.
- **Conéctate.** Oportunidad de acceso a la tecnología.
- **Edifica.** Mejora de la infraestructura escolar.

⁴⁴ Cf. MEZA D., *Editorial de la revista Juventud*, (2004) 23, 3.

⁴⁵ Cf. A este respecto se pueden citar algunos titulares que circularon en su momento, tales como: "Saca quiere bilingües a los estudiantes", en *La Prensa Gráfica*, 22 de agosto de 2004, p. 3; "El gobierno apuesta por la tecnología y la enseñanza masivo del idioma inglés en los próximos años, en *El Diario de Hoy*, 24 de agosto de 2004, p. 4; Teresa Guevara, en su artículo *El Plan de Educación 2021*, comentaba: "la enseñanza del inglés y computación dentro de los programas muestra la amplia visión de futuro y la actitud propositiva de los titulares del MINED", en *El Diario de Hoy*, 26 de septiembre de 2004, 13.

⁴⁶ Cf. Plan Nacional de Educación 2021, suplemento especial en *La Prensa Gráfica*, 30 de marzo de 2005, 5b.

⁴⁷ Cf. MINED, *Reseña Histórica*. El Salvador 21 de octubre de 2009, en: <http://www.mined.gob.sv/index.php/institucion/marco/historia.html> (consulta hecha el 5 de enero de 2012).

- **Edúcame.** Acceso de Educación Media a la población.
- **Juega leyendo.** Proceso de apoyo a la Educación Inicial y Parvularia.
- **Modelo Educativo Gradual de Aprendizaje Técnico y Tecnológico (MEGATEC).** Educación Técnica y Tecnológica en áreas de desarrollo.
- **Poder.** Promoción integral de la juventud salvadoreña.
- **Redes Escolares Efectivas (RED).** Apoyo educativo a los 100 municipios más pobres del país.
- **Todos iguales.** Programa de atención a la diversidad.

2.5. Estructura del documento PSE 2009-2014.

2.5.1. Autor.

El *PSE* es una iniciativa del actual Gobierno de El Salvador, impulsada desde la coordinación del MINED, a fin de articular los esfuerzos de mejorar el sistema educativo nacional, a través de la exigencia de “una reflexión sobre lo que deben ser las relaciones entre el conocimiento y la familia en la sociedad, para que los esfuerzos y la responsabilidad del individuo en una sociedad que cambia, puedan ser valorados conscientemente”⁴⁸.

2.5.2. Destinatarios.

A juzgar por las diferentes referencias que hace el documento a lo largo de su presentación a este respecto, se concluye que va dirigido, de manera general, a todo el sistema educativo nacional de ese momento; y, de manera particular, a todas aquellas personas e instituciones responsables de reflexionar y de llevar a la práctica el hecho educativo nacional, con énfasis en el estudiante, la familia y los docentes. Es de destacar, también, que cuando los

⁴⁸ Cf. *PSE.*, 4.

temas se vuelven particularmente específicos, entonces el documento se dirige a un tipo de destinatario más restringido, aunque se considera que esto no lo vuelve excluyente. Así, los temas planteados y desarrollados son, sin duda alguna, de interés nacional, los cuales responden a la visión que de educación tiene el gobierno actual, o a un contexto más amplio del mundo de la educación.

2.5.3. *Objetivo.*

Puede decirse que a lo largo del desarrollo del documento de estudio, a diferencia de otros, no se define con claridad y precisión un objetivo general, aunque sí se descubren elementos varios que van orientando el fin del mismo.

En la primera parte, hablando de la fundamentación de la necesidad de cambio en el modelo educativo nacional, se dice lo siguiente: a) que el desarrollo del mundo actual exige una reflexión que lleve a “proponer una política educacional moderna, modificando los criterios y los métodos tradicionales de aprendizaje, y cambiándolos hacia unos que desarrollen la creatividad humana mediante una adecuada formación y preparación de los jóvenes en la gestión cultural del cambio en la acción”⁴⁹; b) que “es necesario modificar el diseño de la escuela, y es necesario además, modificar el diseño del aula misma”⁵⁰; c) hablando de la globalización, el cambio y de la nueva realidad juvenil, se dice que eso es lo que obliga a un nuevo modelo de escuela, la cual debe “encontrar la adecuada relación entre propuesta de enseñanza y la vida misma”⁵¹. Respecto a la nueva escuela se dice que es precisamente el concepto de ésta la que debe reformarse, cambiarse y rediseñarse, al igual que el concepto mismo de aula⁵².

⁴⁹ Cf. *Ibid.*, 4.

⁵⁰ Cf. *Ibid.*, 4.

⁵¹ Cf. *Ibid.*, 8.

⁵² Cf. *Ibid.*, 9.

En la segunda parte, hablando del nuevo modelo educativo, se dice que éste: a) “propiciará un progresivo empoderamiento democrático de la población, avanzando hacia una sociedad humanista, más desarrollada y participativa, más próspera y justa, más solidaria y equitativa, más educada y culta, y más respetuosa de la vida y del medio ambiente”⁵³; b) “formará ciudadanos con juicio crítico, capacidad reflexiva e investigativa y con las habilidades y destrezas para la construcción colectiva de nuevos conocimientos, que les permitan transformar la realidad social y valorar y proteger el medio ambiente”⁵⁴; c) “requiere la acción conjunta de cuatro actores fundamentales: estudiantes, docentes, familias y comunidades”, destacando, de manera particular, la formación de los docentes⁵⁵.

Así, interpretando y uniendo estas ideas fundamentales presentes en el documento, puede decirse que el objetivo de este Plan Social es:

“Propiciar un cambio significativo en la estructura educativa salvadoreña, a fin de formar integralmente a la ciudadanía, capaz de ser consciente de sus derechos y deberes, tomando en cuenta la responsabilidad del estudiante, la familia y la sociedad en general, para tener los conocimientos, habilidades y destrezas, forjando, al mismo tiempo, un pensamiento crítico y creativo”.

2.5.4. *Articulación.*

El PSE se divide en dos partes. La primera lleva por título: BASES CONCEPTUALES Y FILOSÓFICAS DEL PROYECTO⁵⁶, el cual, a su vez, incluye los siguientes temas: I. FUNDAMENTACIÓN DE LA NECESIDAD DEL CAMBIO EN EL MODELO EDUCATIVO NACIONAL⁵⁷; II. LA NUEVA

⁵³ Cf. *Ibid.*, 36-37.

⁵⁴ Cf. *Ibid.*, 37.

⁵⁵ Cf. *Ibid.*, 39.

⁵⁶ Cf. *Ibid.*, 3-28.

⁵⁷ Cf. *Ibid.*, 4.

ESCUELA. EL REDISEÑO DEL AULA⁵⁸; III. LA ESCUELA COMO NÚCLEO DE CULTURA⁵⁹; IV. LOS OCHO FACTORES BÁSICOS PARA EL ÉXITO DE UNA ESCUELA DE TIEMPO PLENO⁶⁰; V. PRESUPUESTOS PARA UNA PROPUESTA⁶¹. La segunda parte, la más extensa, se titula: EL MODELO PROPUESTO⁶², el cual, de nuevo, incluye los siguientes temas a desarrollar: I. EL CONTEXTO DEL CAMBIO⁶³; II. LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO⁶⁴; III. EL MODELO EDUCATIVO⁶⁵; IV. FUERZAS IMPULSORAS DEL PLAN SOCIAL EDUCATIVO⁶⁶; V. LÍNEAS ESTRATÉGICAS⁶⁷.

A lo largo de su presentación se insertan algunas fotografías con escenarios educativos en general, una fotografía que ilustra lo que sería una *Escuela a Tiempo Pleno*, así como algunos cuadros que destacan información pertinente al Plan.

A diferencia del *PNE 2021*, o de otros planes afines, este documento de estudio carece de una introducción formal al mismo o, como tal vez se habría esperado, de mensajes oficiales por parte del Presidente de la República y/o del Ministro de Educación en turno.

2.5.5. Lenguaje utilizado.

El lenguaje que viene utilizado en nuestro documento de estudio podría ser, en términos generales, comprensible para todas aquellas personas que, de alguna manera, se vinculan con el quehacer educativo. Pensamos, sin

⁵⁸ Cf. *Ibid.*, 9.

⁵⁹ Cf. *Ibid.*, 16.

⁶⁰ Cf. *Ibid.*, 18.

⁶¹ Cf. *Ibid.*, 21.

⁶² Cf. *Ibid.*, 29-88.

⁶³ Cf. *Ibid.*, 30.

⁶⁴ Cf. *Ibid.*, 35.

⁶⁵ Cf. *Ibid.*, 36.

⁶⁶ Cf. *Ibid.*, 45.

⁶⁷ Cf. *Ibid.*, 49.

embargo, que para que se dé una lectura exhaustiva es necesario estar al tanto, sobre todo, del devenir histórico-educativo de nuestro país, de la región y del mundo entero. Puede decirse, además, que para que tal lectura se realice, no es suficiente el saber pedagógico, sino, también, el saber educativo⁶⁸, a fin de poder entender con mayor profundidad las preocupaciones educativas nacionales.

Se trata, pues, de un documento caracterizado por un tipo de lenguaje tanto técnico como gráfico, con una orientación prevalentemente educativa pero con matices filosóficos, sociológicos, económicos y antropológicos, presentes a lo largo de todo su desarrollo.

Cabe mencionar que este tipo de lenguaje podría convertirse en un potencial obstáculo para comprender tanto el contenido como el espíritu del documento, en cuanto que, como ciudadanía, hemos perdido significativamente la capacidad de reflexionar, de ser críticos y de buscar soluciones profundas a tantos problemas y desafíos que se verifican en nuestro sistema educativo nacional.

2.6. Importancia y sentido de una antropología filosófica de la educación dentro del discurso educativo actual.

Históricamente hablando, la pregunta acerca de lo que es el hombre no ha escapado a la reflexión humana, ha sido, más bien, una constante universal⁶⁹. “¿Qué filósofo relevante no ha centrado su reflexión principal en el hombre? Toda la tradición filosófica occidental se inspira en el modelo greco-cristiano del hombre considerado como un mundo a menor escala, un

⁶⁸ El “saber pedagógico” consiste en saber lo que es la educación, es decir en saber cómo se educa. El saber educativo, por el contrario, es aquel tipo de saber que se obtiene, precisamente, educando. Éste último es, pues, un tipo de saber que se obtiene desde la práctica misma de la educación.

⁶⁹ Cf. BURGOS J. M., *Antropología: una guía para la existencia*, Madrid, Palabra 2005, 13.

microcosmos; en él cabe advertir el centro neurálgico de toda la realidad creada y, al mismo tiempo, el destello más singular del *Logos* creador. Incluso cuando Dios deja de ser históricamente el centro y el objeto principal de la atención filosófica, ésta sigue siendo radicalmente antropocéntrica”⁷⁰. Se puede, pues, constatar que el hombre ha estado presente casi desde los inicios de la filosofía. Es cierto que los primeros filósofos griegos dirigieron su mirada hacia el mundo exterior, hacia la naturaleza⁷¹, y su primera preocupación intelectual fue tratar de encontrar el *arjé*, es decir el principio del cual están constituidas todas las cosas. Sin embargo, muy pronto la problemática en torno al origen de las cosas y de la naturaleza se cambió a la pregunta en torno al sujeto que las piensa, es decir, al hombre. Lo que a continuación desarrollaremos tendrá que ver, precisamente, con esta última afirmación.

2.6.1. Una antropología filosófica personalista.

Ante todo habría que decir que como fenómeno histórico y cultural el personalismo es una corriente filosófica que nació en Francia, en el siglo XX, con *Emmanuel Mounier* y la revista “*Sprit*” por él fundada en octubre de 1932, junto a algunos amigos intelectuales de diversas procedencias ideológicas⁷², y que después se extendió a otros países europeos como: Italia, España, Alemania, Polonia, etc. También confluyen en este marco, mezclándose, influyéndose y a veces confundándose, otras corrientes como la fenomenología, los filósofos del diálogo, etc.⁷³

⁷⁰ Cf. BARRIO J.M., *Elementos de antropología pedagógica*, Madrid, Rialp 2004, 17.

⁷¹ Por naturaleza hemos de entender el conjunto de las cosas que constituyen el cosmos. En griego la naturaleza recibe el nombre de *physis*, de ahí que a los primeros pensadores (ubicados entre los siglos VI-V a.C.) se les llamó *fisiólogos*.

⁷² Cf. CAIMI L., *Personalismo pedagógico*, en PRELLEZO J. – NANNI C., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino, ELLEDICI 1997, 815 (la traducción de su original italiano es nuestra).

⁷³ Para una ampliación sobre este tema Cf. BURGOS J.M., *El personalismo. Temas y autores de una filosofía nueva*, Madrid, Palabra 2000.

El personalismo se caracteriza, sobre todo, por ser una filosofía realista, enmarcándose en lo que se suele denominar filosofía clásica, cuyos exponentes más representativos son Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás, entre otros, y que desarrolla unos elementos novedosos que la definen y la distinguen⁷⁴. Ante todo, y fundamentalmente, se estructura entorno a la noción de persona que es la clave de, por decirlo así, su andamiaje conceptual⁷⁵, y sobre esa base desarrolla una serie de temas y perspectivas de manera original. Por ejemplo la necesidad de elaborar categorías filosóficas específicas para tratar a la persona; la importancia radical tanto de la afectividad como de la relación que se traduce en la importancia que se concede a las relaciones interpersonales; la primacía de los valores morales y religiosos frente a un posible intelectualismo; la insistencia del aspecto corporal y sexual de la persona que, a su vez, depende de una tematización explícita del hecho que existen dos tipos o modos de ser persona (hombre y mujer); la importancia que se atribuye a la dimensión social de la persona y a la acción como manifestación y realización del sujeto, etc.⁷⁶

A nivel de elaboración de ensayos habría que decir que se han escrito muchos y brillantes por parte de eminentes expositores de esta filosofía personalista, tales como: Maritain, Wojtyla, Guardini, Von Hildebrand, Mounier, Marías, Marcel y Buber, por mencionar sólo algunos⁷⁷.

El cristianismo, por otro lado, desarrolló su propio concepto de persona, que es el que ha sido posteriormente asumido y hecho propio por el Occidente. La influencia cristiana se ejerció fundamentalmente en dos frentes: uno de orden social y humano y consistió en el rechazo sistemático de cualquier posible discriminación. La doctrina cristiana sobre este tema es clara y nítida y

⁷⁴ Cf. BURGOS J.M., *El personalismo*, op. cit., 180 y ss.

⁷⁵ Cf. BURGOS J.M., *¿Es posible definir el personalismo?*, en AA.VV., *El primado de la persona en la moral contemporánea*, Pamplona 1997, 143-152.

⁷⁶ Cf. BURGOS J. M., *Antropología: una guía para la existencia*, op. cit., 20.

⁷⁷ Cf. *Ibid.*, 20.

con esa misma fuerza se presentó ante el mundo romano⁷⁸. La Carta de San Pablo a los Gálatas lo confirma cuando dice:

Pues todos los que han sido consagrados a Cristo por el bautismo, de Cristo han sido revestidos. Ya no hay distinción entre judío y no judío, entre esclavo o libre, entre varón o mujer, porque todos ustedes son uno en Cristo Jesús. Y si son de Cristo, son también descendientes de Abrahán, herederos según la promesa. (Gál 3, 27- 29).

Esta idea fundamental, pero de origen religioso y de indudable trascendencia social y antropológica, fue transformando radicalmente la sociedad antigua a través de signos elocuentes como: eliminación de la esclavitud, igualación entre el hombre y la mujer, etc. Interesa, sin embargo, su influencia en la elaboración del concepto de persona, “el cual nace al amparo de las disputas teológicas acerca de la Trinidad y la Cristología de los primeros siglos”⁷⁹.

Una de las tareas que el cristianismo se vio obligado a realizar, una vez que se difundió de manera consistente y adquirió un grado suficiente de estabilidad, fue la de definir su doctrina de manera sistemática. Se lo exigía una necesidad de auto comprensión interna, es decir, saber en profundidad qué significaba ser cristianos, la necesidad de exponer sistemáticamente su doctrina para mejorar la calidad y la profundidad de su exposición y también la necesidad de enfrentarse a las refutaciones de intelectuales de formación helenista⁸⁰. Este proceso, por cierto largo y complicado, tuvo como pasos esenciales los Concilios de Nicea (325), Constantinopla (381), Éfeso (431) y Calcedonia (451)⁸¹ y concluyó con la formulación de categorías filosófico-teológicas de los principales misterios del cristianismo, Cristo y la Trinidad, en

⁷⁸ Cf. *Ibid.*, 28.

⁷⁹ Cf. MARTÍNEZ SIERRA A., *Antropología teológica fundamental*, Madrid, BAC 2002, 108.

⁸⁰ Cf. BURGOS J. M., *Antropología*, *op. cit.*, 29.

⁸¹ Para una ampliación del contexto, desarrollo y respuestas de estos Concilios Cf. DUPUIS J., *Introducción a la Cristología*, Pamplona, EVD 1998, 136-168.

los siguientes términos: a) Dios es simultáneamente una realidad trinitaria y unitaria lo cual se expresó técnicamente afirmando que en Dios hay tres personas (Padre, Hijo y Espíritu Santo) y una sola sustancia o naturaleza (la divina); b) en Cristo, Dios y hombre a la vez, hay dos naturalezas (la divina y la humana) pero una sola persona (la del Verbo)⁸².

De esta manera surgió por primera vez el concepto filosófico-teológico de persona⁸³. Este concepto permitía describir las realidades más elevadas que existían (Dios, Cristo) y lo hacía refiriéndose a lo peculiar, distintivo y singular de cada ser. Cristo es una sola persona porque tiene una sola identidad, mientras que en Dios es posible identificar tres personas, porque cada una de ellas posee rasgos y personalidad propios⁸⁴. La persona, por otra parte, fue concebida también como una realidad sustancial, es decir subsistente en sí misma por la consistencia de su ser y no por referencia a otra cosa⁸⁵. La noción de naturaleza, por el contrario, se tomó directamente de la cultura helenista y se empleó en este contexto para significar lo común o lo general.

La reflexión patristica nos dejó, por tanto, tres nociones fundamentales. Una original, la de persona, y dos tomadas de los griegos: naturaleza y sustancia. La persona es lo singular, propio y subsistente por sí mismo (la persona como sustancia) y la naturaleza es lo común⁸⁶.

La conclusión de este apartado se puede colocar emblemáticamente en el pensador cristiano Boecio (480-525), quien aplicó estas nociones al hombre y acuñó su famosísima noción de persona que sería asumida por la escolástica y por el mismo Santo Tomás: *persona est natura rationalis individua substantia* (la persona es la sustancia individual de naturaleza racional). Esta definición, por

⁸² Cf. BURGOS J. M., *Antropología, op. cit.*, 29.

⁸³ Una ampliación al respecto se puede encontrar en: GILSON E., *El espíritu de la filosofía medieval*, Madrid, Rialp 1998.

⁸⁴ Cf. *Catecismo de la Iglesia Católica*, Santa Fe de Bogotá, San Pablo 1992, Nos. 249-259.

⁸⁵ Como sucede con la teoría de los accidentes según Aristóteles.

⁸⁶ Cf. BURGOS J. M., *Antropología, op. cit.*, 30.

su precisión y valor, tendría una gran influencia a lo largo de la historia, pero también puede ser valorada como la mayoría de edad para la noción de persona en el campo de la antropología. El hombre era persona y ser persona significaba poseer una naturaleza racional subsistente individualmente⁸⁷.

2.6.2. *La antropología filosófica de la educación.*

Cabe ahora preguntarse por el papel que juega la antropología filosófica en el terreno de la educación. El tema de la educación ha tendido siempre una gran importancia, a tal punto que, como ya lo dijimos, ha sido objeto de interés por parte de grandes y numerosos pensadores a lo largo de la historia. A medida que se avanza en su reflexión sistemática, se descubren nuevos horizontes y nuevas intuiciones sobre este tema. Una de ellas es que “la educación supone siempre un tránsito, un proceso, una transformación, un pasar de un estado que se considera imperfecto, incompleto, provisional, a otro que es estimado como más perfecto, valioso y mejor”⁸⁸. Por eso se descubre que en la educación hay un punto de partida y uno de llegada. El punto de partida es el hombre, de ahí la necesidad de concebirlo de una manera muy concreta y definida; y el punto de llegada es el fin, es decir la felicidad y realización plenas de este hombre concreto y definido.

Según José María Barrio a muchos les resulta tentador soslayar la pregunta filosófica por el sentido y finalidad de la educación, como la posibilidad de liberar a la pedagogía de inútiles disputas metafísicas sobre concepciones del mundo, impidiendo durante mucho tiempo centrar la atención en lo auténticamente “científico”⁸⁹. La perspectiva filosófica, por el contrario, más que un lastre para la investigación empírica, garantiza que ésta no se convierta en

⁸⁷ Cf. *Ibid.*, 30.

⁸⁸ Cf. NANNI C., *Educazione*, en PRELLEZO J. – NANNI C., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino, ELLEDICI 1997, 340 (la traducción de su original italiano es nuestra).

⁸⁹ Cf. BARRIO J.M., *Elementos de antropología pedagógica*, *op. cit.*, 20.

mera “practiconería” carente de significación verdaderamente humana⁹⁰. J. Escámez dice que la importancia que tenga una vinculación de la imagen global del hombre con la pedagogía es cuestionada desde dos puntos de vista. Para algunos, este tipo de vinculación es un vestigio del pasado que hay que rechazar conforme a los modernos imperativos científicos; para otros, la pedagogía sólo debe ser la generalización de la práctica. Ambas posturas, por tanto, desembocan en una filosofía superficial que margina las cuestiones fundamentales de la educación, convirtiéndose en un recetario para la práctica o en una teoría formalista, generadora de modelos de los que su aplicación práctica carece de sentido⁹¹.

Hay, sin embargo, dentro de la reflexión anterior, un aspecto que no merece ser desestimado; hay que hacer referencia a que el planteamiento de cuestiones filosóficas que afectan a la índole más radical del ser humano, responde a inquietudes que todos experimentamos algunas veces, pero que son de muy difícil satisfacción. Esto es claro a la vista de cantidad de ensayos y tanteos históricos que se han presentado como parciales e insuficientes⁹².

Hay que recordar, sin embargo, que la filosofía es una utopía pero, también habría que decir, que precisamente ahí radica buena parte de su valor. Al comienzo de su *Metafísica* Aristóteles decía que “todo hombre tiende por naturaleza a la sabiduría, pero es ésta una tendencia que, por darse en un intelecto limitado como el humano, se verá siempre, en cierta manera, frustrada. Al hombre no le es dado alcanzar el saber absoluto, al que, sin embargo, tiende guiado por un impulso espontáneo. Nunca llegará a ser sabio; se quedará en “filósofo”, amante de la sabiduría⁹³.

⁹⁰ Cf. *Ibid.*, 20.

⁹¹ Cf. ESCÁMEZ J., *Fundamentación antropológica de la educación*, en AA. VV., *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya 1981, pp. 7-27.

⁹² Cf. *Ibid.*, 21.

⁹³ Cf. *Ibid.*

¿Qué puede, pues, entender la filosofía respecto a la tarea educativa? Tiene el sentido de elevar la mirada por encima de “lo que hay”, de lo que “está ahí”. Y esto posee una virtualidad importante, especialmente en nuestro tiempo: la de impedir el conformismo, la mera adaptación a “lo dado” y, en definitiva, hacer posible un auténtico progreso hacia la plenitud⁹⁴.

Esta es la principal misión que tienen los saberes filosóficos, en particular la Antropología Pedagógica, en relación con la tarea educativa, pues también la educación constituye, en definitiva, un ideal pleno y una eterna aspiración.

2.6.3. La importancia de la concepción de hombre en el quehacer educativo.

Hoy en día, y esto es bien sabido, se estudia al hombre desde diferentes disciplinas. En efecto, éste ocupa un lugar privilegiado de estudio por parte de diversas especializaciones a la que ha llegado el mundo de la ciencia y de la investigación. Han sido, sobre todo, las ciencias modernas las que han dado una inmensa contribución para documentar concretamente la pertenencia del hombre al mundo físico y al cosmos⁹⁵. Así, al hombre lo estudian la biología, la sociología, la psicología, la antropología sociocultural, la pedagogía, la medicina, la economía y otras más.

Pero a este hombre no se le puede abordar solamente por su interés intelectual, económico, psicológico o con fines puramente prácticos. Hay una manera más englobante de estudiarlo, es decir, como búsqueda de una respuesta existencial acerca del significado de la vida humana, a fin de poder vivir mejor o con mayor plenitud, descubriendo lo que lo hace ser plenamente humano. Tal significado “hunde sus raíces en un pasado milenarío alrededor de

⁹⁴ Cf. *Ibid.*

⁹⁵ Cf. GEVAERT Joseph, *Male e sofferenza interrogano*, Torino, ELLEDICI 2000, 22 (la traducción de su original italiano al español es nuestra).

la religión, la filosofía y el genio poético de todo tiempo y de todo pueblo, ofreciendo interpretaciones del universo y de la convivencia humana, tratando de dar un sentido a la existencia y al misterio que lo envuelve”⁹⁶. Algunas de las preguntas de fondo que han caracterizado el recorrido de tal existencia han sido: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Por qué la muerte? ¿Qué hay después de esta vida? ¿Por qué existe el mal y el sufrimiento? ¿Es posible ser plenamente libre y feliz? Hablamos, pues, de un acercamiento antropológico filosófico hacia él. Podríamos decir, en tal sentido, que se trata de entrar en el ideal filosófico contenido en la ya famosa expresión de Sócrates: *conócete a ti mismo*; o en la del célebre poeta lírico de la Grecia clásica, Píndaro: *llegar a ser quien eres*.

Todo hombre, por tanto, tiene el deber moral de plantearse seriamente el sentido de su existencia, pues de otra manera estaría renunciando a vivir auténticamente como ser humano. El hombre no puede eximirse de poner en juego su reflexión y el don precioso de su racionalidad, de ahí que lo que debe considerar como lo más importante sea: su propio ser, su propio misterio. Lo contrario sería sumergirse en el trajín de una vida vacía y superficial, sin llegar a individuar las verdaderas razones para vivir, que son las que hacen de la existencia una vida auténticamente humana. De ahí que la Antropología originalmente se encuentra incardinada en el terreno de la filosofía. José María Barrio lo afirma cuando dice que ya Heidegger había declarado expresamente que “la filosofía se resuelve por completo en antropología: la pregunta filosófica genuina por el ser del ente (la *onto-teo-logía*) sólo puede ser formulada, respondida y dirigida por y hacia el hombre, el único *ente* con capacidad para desvelar el ser”⁹⁷.

Nos resulta, en consecuencia, una cuestión elemental entender y aceptar que cualquier educador que se plantee seriamente su tarea, necesita partir de

⁹⁶ Cf. PONTIFICIO CONSEJO “JUSTICIA Y PAZ”, *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, Roma, Librería Editrice Vaticana 2005, 7.

⁹⁷ Cf. BARRIO J.M., *op. cit.*, 17.

una concepción de persona humana⁹⁸. Así, si como educadores trabajamos con personas, no viene mal contar con nociones cabalmente meditadas acerca de lo que significa eso, el ser personal, que es el “elemento” en el que nos desenvolvemos.

Por otro lado, hablar de la incidencia que tiene la concepción antropológica del educador en su tarea como tal es hablar de algo obvio, si se admite que el trabajo de educar no es puramente técnico y que en él es impostergable el hecho de plantearse permanentemente el fin y los medios que se ponen en juego para lograrlo. Y esto es sencillamente imposible sin una concepción de lo que se puede esperar de la persona humana y, en consecuencia, de lo que al final se ha de buscar cuando se le ayuda educativamente⁹⁹. No hay que perder de vista que “la naturaleza humana es la condición de posibilidad básica para una existencia humanizada, y en su plasticidad constitutiva se incardina la necesidad de ayuda para que su crecimiento sea óptimo y perfectivo”¹⁰⁰. He aquí la pertinencia de la acción educativa, no en el vacío, sino dirigida a una persona concreta, bien definida, pues: a) La educación no es posible sin una determinada imagen del hombre; b) El hombre es el único ser viviente que necesita aprender a ser lo que es; c) El hombre necesita saber lo que es para serlo. Con un cierto énfasis *Laberthonnière* escribía en 1903: “La idea que se tiene de la educación y de la tarea del educador depende evidentemente de la idea que se tiene del hombre y de su destino”¹⁰¹.

⁹⁸ Cf. *Ibid.*, 25.

⁹⁹ Cf. *Ibid.*

¹⁰⁰ Cf. ALTAREJOS F. – NAVAL C., *Filosofía de la Educación*, Pamplona, EUNSA 2004, 19.

¹⁰¹ Cf. LABERTHONNIÈRE L., *Teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1958, 3 (la traducción al español de su original en italiano es nuestra).

2.6.4. Aprender a ser lo que se es.

El ser humano nace con una *forma* o modo de ser -como el resto de los seres vivientes- pero no nace *formado*. Esto significa que, por un lado, cualquier animal nace con unas tendencias definidas y completas que permanecerán a lo largo de su existencia, y que, por otro, en estado germinal, cualquier animal tiene ya su modo de ser propio, que irá actualizando con el pasar del tiempo. No sucede, sin embargo, lo mismo en el ser humano, pues su nacimiento significa solamente la aparición de múltiples posibilidades que se irán actualizando, o no, a lo largo de su existencia¹⁰².

Desde una perspectiva antropológica la diferencia radica en la determinación animal de las potencias frente a sus objetos. El hombre, en cambio, nace plenamente abierto ante lo que le rodea, es el ser más indefenso frente a su medio circundante, de ahí la llamada *plasticidad* humana¹⁰³. Así, el hombre necesita aprender a ser lo que es porque la biología no se lo da resuelto, como a los demás animales.

Para el hombre vivir es hacerse la propia vida. En efecto, el animal irracional poco tiene que hacer para ser lo que es, pues ha recibido su ser ya resuelto; todo lo que hace ya está fijado en la dotación genética con la que viene a la existencia, de tal manera que, más que vivir su vida, se podría decir que los animales “son vividos” por la naturaleza, por la especie biológica a la que pertenecen y que ellos no hacen más que prolongar¹⁰⁴. El hombre, sin embargo, tiene que hacerse su existencia, tiene que resolver el problema práctico de realizar el programa de su vida. La vida del ser humano no es algo hecho que se recibe sino, más bien, algo que hay que hacer. La vida, pues, representa para el hombre un constante reto, un desafío plagado de alternativas

¹⁰² Cf. ALTAREJOS F. – NAVAL C., *op. cit.*, 17.

¹⁰³ Cf. *Ibid.*

¹⁰⁴ Cf. BARRIO J.M., *op. cit.*, 29.

que le conminan a tomar decisiones en las que, a veces, se pone en juego mucho¹⁰⁵.

Aquí se identifica una clave de interpretación importante: el hombre necesita saber lo que es y, además, aprender a ser lo que es, porque puede acabar “siendo”, en su actuación, en su comportamiento, justamente lo que no es. Dicho con otras palabras, sin ser una bestia, puede acabar actuando como si lo fuera¹⁰⁶. El hombre, pues, para comportarse como lo que él es, necesita proponérselo, y para ello tiene que pensar. Pensando, el hombre desarrollará su capacidad de transformación en el cosmos y en la historia¹⁰⁷.

2.7. Diversos modelos antropológicos como fundamento de la acción educativa.

Se dijo anteriormente, según *Laberthonnière*, que la idea que se tiene de la educación y de la tarea del educador depende evidentemente de la idea que se tiene del hombre y de su destino. Es por ello que a continuación se presenta la clasificación que José María Barrio hace de las principales concepciones antropológicas, desarrolladas en el pensamiento occidental. Barrio, siguiendo el estudio de Hamman, distingue tres modelos antropológicos clásicos, atendibles según el presente análisis, a saber¹⁰⁸:

- a) La imagen occidental-cristiana del hombre.
- b) La imagen dinamicista-biologicista.
- c) La imagen del hombre subyacente en el marxismo.

¹⁰⁵ Cf. *Ibid.*, 30.

¹⁰⁶ Cf. *Ibid.*

¹⁰⁷ Cf. NANNI C., *Uomo*, en PRELLEZO J. – NANNI C., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino, ELLEDICI 1997, 1152 (la traducción al español de su original italiano es nuestra).

¹⁰⁸ Cf. BARRIO J.M., *op. cit.*, 38.

2.7.1. El “homo sapiens” del Occidente cristiano.

Cuando se habló sobre la antropología filosófica personalista, se dijo que el cristianismo introdujo nuevas y particulares aportaciones a la imagen de hombre concebido por la Grecia clásica, corrigiéndola de manera radical¹⁰⁹. Hay que recordar que los exponentes más destacados de la antropología griega son Platón y Aristóteles, sin duda los dos filósofos más influyentes en toda la historia por ser los que mayor influencia han tenido en la configuración del pensamiento occidental¹¹⁰, y también porque son los que más han desarrollado una antropología seria y trabajada. No hay que olvidar, también, que para el gran pensamiento griego, el hombre es un compuesto de materia y espíritu (cuerpo y alma). La gran disparidad de opiniones entre Platón y Aristóteles estriba, precisamente ahí, en la unidad entre cuerpo y alma, ya que estas realidades son vistas de manera diferente por ambos filósofos¹¹¹.

2.7.1.1 Platón.

Platón, como ya se mencionó anteriormente, fue uno de los pensadores más creativos e influyentes de la filosofía occidental. Considerado también sumo representante de la especulación griega, está también entre los que han contribuido a la construcción de la *paideia* griega, plasmando el ideal filosófico que, junto al retórico, constituirá siempre uno de los pilares del edificio de la cultura griega¹¹².

Respecto a su antropología se la puede encontrar dispersa en diversos diálogos. Para Platón el hombre es un alma inmortal. En el mundo material el

¹⁰⁹ Cf. El apartado “2.1” de este capítulo titulado: *Antropología filosófica personalista*.

¹¹⁰ Cf. QUINTANILLA M.A., *Antigua (filosofía). La filosofía griega después de Sócrates*, en “Breve Diccionario de Filosofía”, Pamplona, EDV, 2000, 19.

¹¹¹ Cf. *Ibid.*

¹¹² Cf. SIMONCELLI M., *Platone*, en PRELLEZO J. – NANNI C., *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, Torino, ELLEDICI 1997, 831 (La traducción al español de su original italiano es nuestra).

alma se encuentra aprisionada por el cuerpo y unida a él de forma accidental. El lugar originario del alma es el mundo de las ideas. Su movimiento fundamental es la contemplación de las ideas. La vida del hombre en el mundo material es un proceso de purificación hasta conseguir el retorno a su origen¹¹³.

La concepción platónica del hombre, por tanto, va a presentar un acentuado dualismo, una escisión entre dos partes íntimas pero irreconciliables en el ser humano. El cuerpo, por un lado, que representa nuestra materialidad, la corporeidad que nos sitúa como algo más dentro del mundo sensible; y el alma, por otro, que es aquello que nos hace propiamente hombres, seres distintos al resto de lo existente, intermediarios entre lo puramente material y lo divino: lo espiritual, lo racional¹¹⁴. Así, el hombre es concebido como un compuesto accidental de estas dos sustancias: *psiché* (alma) y *soma* (cuerpo). El alma es inmortal y preexistente al cuerpo, y tiene como lugar natural el mundo suprasensible de las ideas. El cuerpo es la cárcel del alma durante su existencia terrena, constituyendo un estorbo para ésta al punto tal que, con sus pasiones, la arrastra a la extrañeza de lo material, impidiéndole su hacer propio: la contemplación de las ideas. El ideal de hombre en Platón es una inteligencia pura desligada de la carnalidad¹¹⁵.

El hombre puede conocer la verdad porque no es un elemento más de la materialidad siempre fluyente, a la deriva en el ámbito de la sensibilidad. Es un ser privilegiado, consciente del lugar distinto que ocupa en el cosmos, partícipe de una inteligencia que no es de este mundo. Su naturaleza es puramente racional, un modo de ser intermedio, es decir: ni pura sensibilidad ni pura materialidad.

¹¹³ Cf. *Ibid.*

¹¹⁴ Cf. *Antropología platónica* en:

<http://www.cibernous.com/autores/platon/teoria/antropologia/antro.html> (consulta hecha el 15 de enero de 2012).

¹¹⁵ Cf. *Ibid.*

Platón estableció una división tripartita del alma. A cada tipo de alma le pertenecen unas características esenciales propias. La clasificación es, por tanto, cualitativa. El alma superior, propia y exclusiva del hombre es la racional y es inmortal. Las otras dos almas, la irascible y la concupiscible -o apetitiva- son mortales. El hombre es propiamente su alma, no su cuerpo. Su naturaleza es la racionalidad, es, diríamos, lo único que puede distinguirlo de los demás animales. En cuanto cuerpo no es distinto de éstos.

Esta división tripartita le permite al filósofo, por una parte, dar cuenta de ciertas tendencias e instintos humanos y, por otra, jerarquizar la sociedad en distintas clases sociales según la naturaleza propia de cada quién, que viene determinada por el mayor peso o predominio de un tipo de alma u otro. De ahí que la desigualdad social tiene, según Platón, un origen natural¹¹⁶. Esto significa que los hombres no están igualmente dotados por naturaleza, razón por la cual se dividen en tres tipos según qué parte del alma predomine: en primer lugar están los gobernantes; en segundo los guardianes; y en tercero los artesanos, agricultores y comerciantes.

Platón, pues, concibió al hombre como el resultado de una unión accidental entre el alma y el cuerpo, dos entidades de naturaleza diferente que se veían obligadas a convivir provisionalmente, hallándose el alma en el cuerpo como un prisionero en su celda. La muerte significa para el hombre la separación del alma y el cuerpo. Siendo el alma inmortal y el cuerpo corruptible, Platón identificará al hombre propiamente con su alma, por lo que, de alguna manera, concibe la idea de que el fin de la vida del hombre está más allá de su vida en la tierra.

Respecto a la educación, ésta es para Platón liberadora en cuanto que es el proceso que permite al hombre tomar conciencia de la existencia de otra realidad, más plena de la que procede y hacia la que se dirige, escapando, así,

¹¹⁶ Cf. *Ibid.*

del engaño, la despreocupación y la ignorancia; por eso para Platón el conocimiento libera, y el hombre que no lo tiene es, por tanto, esclavo. La educación es como “el arte” de ayudar a recordar el mundo de las ideas¹¹⁷.

Pero la educación para Platón no es sólo de índole intelectual sino que también es moral. Para él el hombre debe ser formado en la virtud, en el dominio de sí. De ahí que cuando la razón domina y gobierna al hombre, la razón actúa con prudencia y el hombre adquiere en sí mismo el valor de la justicia.

2.7.1.2. *Aristóteles.*

Aristóteles concibe al hombre de acuerdo con su teoría de la substancia, es decir, en consonancia con la idea de que no es posible la existencia de formas separadas. Para él la substancia es un compuesto indisoluble de materia y forma. El hombre, pues, ha de ser una substancia compuesta de materia y forma: la materia del hombre es el cuerpo y su forma es el alma. Aristóteles acepta, como era admitido entre los filósofos griegos, la existencia del alma como principio vital: todos los seres vivos, por el hecho de serlo, están dotados de alma, tanto los vegetales como los animales¹¹⁸. Interpreta, sin embargo, que esa alma es la forma de la sustancia, es decir, el acto del hombre, en la medida en que la forma representa la actualización o la realización de una substancia. De esta manera coincidirá con Platón, en cuanto que el hombre es un “compuesto” de alma y cuerpo, pero se separará de él al concebir esa unión no como accidental, sino como substancial. Dicho de otra manera, no existen alma y cuerpo separados, sino que ambos existen exclusivamente en la substancia "hombre"; la distinción entre alma y cuerpo es

¹¹⁷ Cf. *La educación según Platón* en: <http://www.luventicus.org/articulos/04D001/index.html> (consulta hecha el 17 de enero de 2012).

¹¹⁸ Cf. BRAIDO P., *Aristotele*, en PRELLEZO J. – NANNI C., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino, ELLEDICI 1997, 88 (La traducción al español de su original italiano es nuestra).

real, pero sólo puede ser pensada. Por lo demás, el alma no puede ser inmortal, como afirmaba Platón, ya que no es posible que subsistan las formas separadamente de la materia. Cuando el hombre muere se produce un cambio substancial, lo cual supone la pérdida de una forma y la adquisición de otra por parte de la substancia "hombre": la forma que se pierde es la de "ser vivo" -lo que equivale a decir "ser animado"-, y la forma que se adquiere es la de "cadáver" -lo que equivale a decir "ser inanimado"-¹¹⁹.

En síntesis, la constitución fundamental del hombre es de cuerpo y alma. Ambas se fusionan de tal manera que no es la suma de dos entidades sino una nueva entidad, una nueva substancia que se llama "hombre". En esta nueva substancia, el cuerpo y el alma marchan juntos en una unidad de movimiento, de acciones, de operaciones: es la naturaleza humana, una naturaleza como principio de operaciones. Las actividades de esta nueva substancia son actividades humanas, es decir ni sólo del cuerpo, ni sólo del alma; ni sólo materiales, ni sólo espirituales. Las ideas, el conocimiento, no son anteriores a la reflexión o a la actividad mental, el alma no tiene preexistencia sino que existe juntamente con el cuerpo, al que le da su forma y sus funciones, convirtiéndole en un ser humano. El conocimiento, a su vez, es un conocimiento humano, y conoce el hombre, conoce con el cuerpo y con el alma, es decir que no tiene un conocimiento independiente del cuerpo¹²⁰.

A diferencia de Platón, para Aristóteles la educación no es liberadora, sino, más, bien, "transformadora" y "realizadora", pues el fin de todo hombre consiste en la perfección de su naturaleza, su felicidad, es decir, la actividad del espíritu que se auxilia de los medios interiores y exteriores para conseguir la satisfacción deseada.

¹¹⁹ Cf. *La filosofía de Aristóteles*, en http://www.webdianoia.com/aristoteles/aristoteles_antro.htm (Consulta hecha el 15 de enero de 2012).

¹²⁰ Cf. *Ibid.*

En cuanto a la educación, para Aristóteles ésta debe ser racional y política, de ahí que considere que uno de los deberes del legislador sea cuidar y vigilar la educación. Por eso la educación está a cargo de la comunidad, de los gobernantes y legisladores, y de todas las instituciones sociales que repercuten en la cultura y costumbres de la polis y de la acción de la familia. Desde el punto de vista aristotélico, la educación del carácter es siempre moral porque hacer del individuo un ser humano pleno es hacerle bueno¹²¹.

Algo importante a destacar es que para Aristóteles la educación nunca termina, pues la entiende como un proceso de perfeccionamiento permanente. La educación, pues, dura tanto como la vida de la persona.

2.7.1.3. El cristianismo.

A las dos tradiciones griegas descritas se suma el cristianismo compartiendo en parte tales doctrinas. En efecto, el cristianismo confluye con el pensamiento griego porque encuentra en él una base intelectual muy coherente con su propia propuesta antropológica, así lo han visto los más antiguos doctores, especialmente los representantes de la patrística oriental que conocían bien la cultura helenista¹²².

Hay, sin embargo, elementos en el mensaje cristiano que suponen una clara discontinuidad con el pensamiento griego, especialmente con el platónico. Vamos a referirnos a dos de ellos que tienen una especial relevancia antropológica. Por un lado, al valor positivo de la corporeidad humana -la encarnación del Verbo y la Resurrección de la carne-; y, por otro, la enseñanza sobre la creación. Junto a otros dogmas o enseñanzas del cristianismo, estos dos aspectos significan una novedad radical respecto a la antropología griega,

¹²¹ Cf. *Educación en Aristóteles* en <http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/Aristoteles.pdf> (consulta hecha el 17 de enero de 2012).

¹²² Cf. BARRIO J.M., *op. cit.*, 42.

en especial la platónica¹²³. ¿Cuál es, pues, la concepción antropológica del cristianismo?

2.7.1.4. El modelo antropológico cristiano.

Hemos dicho que el planteamiento cristiano del hombre supuso una visión nueva y original de éste, particularmente en los aspectos que tienen que ver con el valor positivo de la corporeidad humana y la enseñanza sobre la creación. Aquí reside su mayor novedad y su mayor diferencia con la antropología griega, en especial la platónica.

Para describir este modelo antropológico tomaremos como referencia la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*, del Concilio Vaticano II¹²⁴, en cuanto que representa una evidente novedad en la historia de los Concilios ecuménicos, pues es la primera vez que un documento conciliar se dirige a todos los hombres de la tierra -no sólo a los cristianos-, a fin de entablar un diálogo con la humanidad entera¹²⁵.

El documento describe los cambios profundos acaecidos en el mundo (nn. 4-9), así como las tradicionales preguntas antropológicas presentes en todas las culturas: ¿Qué es el hombre? ¿Cuál el sentido del dolor, del mal, de la muerte? ¿Por qué tanto sufrimiento y subdesarrollo a pesar de tan grandes progresos?, etc. (n.10). Este panorama pone en evidencia dos cosas: a) que el documento ha querido dejar bien en claro una concepción precisa del hombre; b) que esos problemas que sufre el mundo moderno tienen sus raíces en el mismo desequilibrio fundamental que experimenta ese hombre. En tal sentido la GS trata de descubrir lo que ocurre en el interior del corazón humano, es decir

¹²³ Cf. *Ibid.*, 43.

¹²⁴ Cf. CONCILIO VATICANO II, *Constitución Pastoral "Gaudium et Spes". Sobre la Iglesia en el mundo de hoy*, Madrid, BAC Ed. 1993, nn.1-45.

¹²⁵ Una mejor referencia al respecto se encuentra en la introducción de esta Constitución Pastoral.

sus anhelos y debilidades. Así, después de enunciar algunos de los bienes sociales que busca el hombre actual, señala que detrás de todas esas exigencias se oculta una aspiración más profunda y universal: el hambre de una vida plena y libre, digna del hombre, desde un sometimiento de lo que el mundo de hoy puede ofrecer en abundancia (n.9).

La GS señala que muchos desequilibrios que aquejan al mundo de hoy están relacionados con el pecado que nace en el “dialéctico” corazón humano que sufre una división dentro de sí mismo y del que también dimanan tantas y tan graves discordias en la sociedad (n.10). Esta realidad de pecado no se puede disociar de la condición libre de la vida humana, sino que la supone. Señala pues, que el hombre abusó desde el principio de su libertad por persuasión del Maligno, alzándose contra Dios y pretendiendo conseguir su fin fuera de Él. Por eso, al negarse a reconocer a Dios como su principio, trastornó, además, su debida ordenación a un fin último y, al mismo tiempo, dañó todo el programa trazado para sus relaciones consigo mismo, con todos los hombres y con toda la creación (n. 13).

En continuación con el n. 10, la GS propone una visión del hombre a la luz de la fe. En los números 22 y 24, afirma que Cristo, el nuevo Adán, en la revelación misma del misterio del Padre y de su amor, pone de manifiesto plenamente al hombre ante sí mismo y le descubre la sublimidad de su vocación. *Cristo es fuente y coronación de la antropología*: el misterio de amor presente en la creación y manifestado al hombre en la intimidad de su conciencia, se vuelve presencia visible en la carne humana, revelando que la plenitud del vínculo del ser humano con su Creador es el de la filiación en Cristo. Por ello, señala el texto, que el Hijo de Dios, por su Encarnación, se identificó en cierto modo con todo hombre, trabajó con manos de hombre, reflexionó con inteligencia de hombre, actuó con voluntad humana y amó con corazón humano. Nacido de la Virgen María, es verdaderamente uno de nosotros, semejante en todo, excepto en el pecado (n. 22).

Junto con esta nueva visión o revaloración del hombre, podríamos decir que la GS también propone una nueva revaloración del mundo material, pues la relación hombre-mundo es un binomio irrenunciable. Así, el documento pone una nueva base de lectura que se aparta cada vez más del típico dualismo antropológico platónico, el cual defendía que el hombre estaba constituido de un componente espiritual y uno material y que entre ambos no había relación armónica, sino, más bien, excluyente.

Esta visión de antropología teológica se completa con el n. 24, donde se plantea la índole comunitaria de la vocación humana según el plan de Dios. El texto señala que los hombres creados a imagen de Dios tienen todos una e idéntica finalidad, que es Dios mismo (n. 24).

La proclamación de que el hombre es en la Tierra la única creatura amada por sí misma, hace de la persona “el principio, el sujeto y el fin de toda institución social” (n. 25), como de la sociedad en general. Lo que siempre está en juego es el plan original de Dios sobre cada persona humana que es amada por sí misma y que ha sido invitada a la filiación adoptiva en el Hijo de Dios. Es así como el propio Cristo describe el juicio sobre la historia, al señalar que “cuanto lo hicieron a uno de estos mis hermanos más pequeños, a mí me lo hicieron” (Mt 24, 40), identificándose con la suerte de cada uno de los hombres que el Padre le dio.

La contribución de la antropología cristiana, sobre todo frente a la griega, la enunciamos de la siguiente manera:

- a. Supera el dualismo antropológico según el cual alma y cuerpo son dos realidades opuestas, en relaciones totalmente asimétricas. Esto tuvo repercusiones en el conocimiento, la moral, la espiritualidad, el dogma, la liturgia y la pastoral.

- b. Asume una clara conciencia de los cambios culturales en el mundo de hoy.
- c. Valora la dimensión corpórea del hombre y del mundo material en general.
- d. Acentúa la dimensión interpersonal y social del hombre.
- e. A parte de la dimensión social del hombre, toma en consideración su dimensión histórica -habla de evolución histórica-.
- f. Asume una antropología no sólo racional, sino también a la luz de la fe.

2.7.2. *El modelo dinamicista-biologicista.*

Como se ha visto, el modelo cristiano tiene como imagen a un espíritu encarnado, a diferencia del modelo dinamicista-biologicista que insiste en la fuerza de la actividad humana, es decir el *homo faber*¹²⁶. Así, la imagen de hombre es la de un luchador, de un animal, que ha de enfrentarse con un entorno adverso y que debe dominar por la fuerza¹²⁷. Este modelo tiene tres elementos principales que articulan esta nueva visión de lo humano:

- a) Las teorías evolucionistas de Darwin y Lamarck.
- b) La sociología funcionalista de Durkheim.
- c) El vitalismo de Nietzsche.

¹²⁶ Cf. BERNAL A., *Modelos antropológicos y educación*, Pamplona, EUNSA 2004, 4.

¹²⁷ Cf. BARRIO J.M., *op. cit.*, 50.

En estas propuestas, que serán descritas a continuación, puede verse una antropología muy básica que se caracteriza por un concepto materialista y naturalista que ve al hombre desde la categoría de la fuerza vital¹²⁸.

2.7.2.1. El naturalismo evolucionista.

El evolucionismo clásico entiende que el hombre es pura materia, lo único destacable en él, en relación al resto de la escala zoológica, es un cerebro mucho más desarrollado y evolutivamente más avanzado que la mayoría de los animales superiores, con una red de conexiones neurales más compleja y extensa que los demás¹²⁹. La especie humana es más capaz que otras, pero no porque posea algo que las demás no tengan, sino porque tiene lo mismo pero un poco más desarrollado¹³⁰.

Una de las características más relevantes de este planteamiento es el concepto de “lucha por la vida”, en donde siempre sobrevive el más fuerte. La vida es una cuestión de fuerza y capacidad de adaptación al medio. Así, la supremacía de la especie humana sobre otras especies se debe a su cerebro más desarrollado, ya que en otras cuestiones fisiológicas nos encontramos en clara desventaja con otros animales que pueden, por ejemplo, volar, correr muy rápido o cazar con su cuerpo. Sin embargo, la capacidad de adaptación de la especie humana hace que continuemos en la cima de la pirámide evolutiva¹³¹.

¹²⁸ Cf. *Ibid.*, 51.

¹²⁹ Cf. *Ibid.*

¹³⁰ Cf. *Ibid.*

¹³¹ Cf. *Ibid.*, 52-53.

2.7.2. 2. *El positivismo sociológico.*

El positivismo sociológico se refiere a la conducta social del hombre y a cómo éste se adapta a su medio social. Por otra parte, el positivismo sociológico afirma que no hay valores morales absolutos, sino costumbres socialmente vigentes, ya que lo que para unas culturas es socialmente aceptado para otras no lo es. Desde esta perspectiva, el sentido de la vida humana es aquel al que apunte el contexto socio-histórico en el que se viva¹³².

2.7.2.3. *Friedrich Nietzsche.*

Nietzsche ha sido revalorizado sobre todo como testigo del vacío originado en el interior de la cultura occidental moderna¹³³. Para Loewith, “Nietzsche vivió y expresó la nada de *la modernidad, la decadencia del mundo*; por eso Nietzsche es para nuestra época lo que Hegel fuera para la suya”¹³⁴.

Para Nietzsche el hombre auténtico es el fuerte, el que domina, no sólo sobre las cosas, sino, también, sobre los otros hombres, de suerte que así se convertirá en “el señor”¹³⁵. Es bien conocida la animadversión que Nietzsche alimenta hacia el cristianismo; el motivo fundamental es que considera que la moral cristiana es una *moral de señores*. Piensa que la virtud fundamental que el cristianismo propugna es la humildad, entendiendo por ella la actitud de quien cede en todo, dejándose avasallar por todos¹³⁶.

Uno de los males, según Nietzsche, de la cultura occidental -en especial la europea-, es haber configurado la existencia humana en torno a una tabla de

¹³² Cf. *Ibid.*, 57-58.

¹³³ Cf. *Nietzsche Federico* en VIDAL M., *Diccionario de Ética Teológica*, Navarra, Verbo Divino, 1991, 414.

¹³⁴ Cf. LOEWITH K., *De Hegel a Nietzsche*, Buenos Aires, Katz Editores 1968, 245.

¹³⁵ Cf. BARRIO J.M., *op. cit.*, 59.

¹³⁶ Cf. *Ibid.*

valores basados en la debilidad -la moral de esclavos- y en la igualdad -la moral del rebaño-; y para erradicar la moral de esclavos era necesario suprimir su causa principal, es decir el cristianismo, que es uno de los males que, según él, torturan el alma moderna¹³⁷. Así, en su deformada visión del cristianismo, piensa que al hombre siempre se le ha exigido renunciar a lo más genuino que hay en él: su voluntad. Esta enajenación de su voluntad en la razón, en consecuencia, lo ha llevado a arrastrarse ante un modelo: Cristo. Para Nietzsche, pues, ser cristiano y asumir sus valores es dimitir de su humanidad, puesto que se renuncia a un elemento constitutivamente humano: la voluntad¹³⁸. Así, la meta que se ofrece a la existencia humana es dar paso al ideal de *superhombre*. De ahí que este superhombre aparece como la culminación de todas las cualidades proyectadas sobre el hombre.

2.7.3. La antropología marxista¹³⁹.

La teoría filosófica, en general, de Karl Marx da paso a un nuevo punto de vista sobre el ser humano, en cuanto que éste no se definirá tanto por su capacidad contemplativa o teórica, sino, más bien, por su capacidad práctica para transformar la realidad mediante la producción y el trabajo. Esto significa que el humanismo de Marx¹⁴⁰ no se basa en una concepción general o abstracta del hombre, sino que en una visión histórica y social, es decir concreta de lo humano, donde el hombre es, a la vez que creador, resultado de la sociedad en que vive.

¹³⁷ Cf. Nietzsche Federico en VIDAL M. *op. cit.*, 416.

¹³⁸ Cf. BARRIO J.M., *op. cit.*, 60.

¹³⁹ Para el desarrollo de este apartado seguiremos, de manera general, el esquema que presenta el Prof. José Pedro Santamaría. Cf. *La concepción marxista del hombre*, en: <http://filosofiasc.galeon.com/hombremarx.pdf> (consulta hecha el 17 de enero de 2012).

¹⁴⁰ Existe un debate sobre el problema de la existencia o no existencia de un aliento humanista en la obra de Marx. Para una profundización sobre este aspecto Cf. *Marx, Carlos*, en VIDAL M., *Diccionario de Ética Teológica*, Navarra, Verbo Divino, 1991, 368.

Para Marx el hombre sólo puede realizar su esencia en el mundo de la producción y el trabajo, transformando y dominando la naturaleza. Toda la historia universal no es otra cosa que la producción del ser humano por el trabajo humano.

Según Marx, el hombre desarrolla su actividad transformadora no de forma aislada, sino que en una sociedad concreta. La infraestructura de esa sociedad establece determinadas relaciones de producción en las que se constituye el ser humano: somos amos o esclavos, siervos o señores, obreros o empresarios dependiendo de los modos de producción. Como nos dice Marx: “la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo; es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales”; así, lo que somos está determinado por nuestro ser social.

Puesto que el trabajo constituye la esencia del hombre, la corrupción en el mundo del trabajo implica para Marx la corrupción de la propia esencia del ser humano, ya que éste se realiza, precisamente, a través del trabajo. ¿Qué es lo que ocurre cuando el trabajo se convierte no una herramienta para la realización del ser humano, sino en una actividad que le oprime y no le permite desarrollarse? Esto es lo que ocurre para Marx en las sociedades capitalistas bajo el fenómeno de la alienación. Veamos en que consiste.

Según Marx cuando el hombre trabaja y transforma la realidad él mismo se proyecta sobre sus propios productos, sobre lo que hace. El trabajo implica poner algo de nosotros fuera de nosotros mismos, en el producto. Esta es una objetivación del trabajador, una exteriorización de su identidad: el trabajador se puede reconocer en el producto. Para él las condiciones de trabajo asalariado del capitalismo llevan a que el hombre no se reconozca en lo que hace. En esto consiste la alienación o enajenación: al ser humano le resulta ajeno, extraño el producto de su trabajo en el que ya no se ve reflejado. El trabajo ya no construye nuestra identidad, sino que la pervierte: este no es un medio para

nosotros, sino que nosotros somos un medio para él. Somos otro extraño cuando trabajamos. El trabajo ya no nos humaniza sino que nos deshumaniza.

Para Marx la alienación se produce en varios niveles:

La alienación económica. Para Marx la alienación es fundamentalmente económica. El hombre se aliena (enajena) esencialmente en la actividad productiva. Esta alienación se produce en varios niveles: A) En relación al producto que no es del trabajador, sino que se convierte en la propiedad de otro, del empresario, por tanto el producto ya no es algo nuestro sino que aparece como algo extraño e independiente de nosotros. B) En relación con el propio trabajo, es decir, con la propia actividad productiva en cuanto que el trabajo se convierte en una mercancía que se compra y se vende, desposeyendo al hombre del trabajo y, por lo tanto, de su propio ser, de tal suerte que el trabajador no se afirma en su trabajo, sino que se niega, se convierte él mismo en una cosa, en una mercancía sujeta a la ley de la oferta y la demanda. C) En relación con la naturaleza, la cual aparece como un objeto extraño, ajeno, que pertenece a otro, no como una obra propia del hombre. D) En relación con los demás hombres, es decir la división en el mundo del trabajo entre propietarios y trabajadores, que es la base del conflicto social de clase, que termina cosificando las relaciones humanas, pues sólo trabajamos para nosotros mismos, el “otro” aparece como un ser extraño al que pertenece el trabajo y el producto de éste.

Junto con la alienación económica Marx reconoce otras formas o tipos de alienación, que veremos a continuación:

La alienación social. Significa que el medio social se polariza en la clase de los trabajadores y de los propietarios de los medios de producción, estableciéndose un antagonismo entre ambas. La sociedad se ve no como un medio en el que el individuo se desarrolla a sí mismo, sino como un sistema organizado que usurpa su propio ser al trabajador.

La alienación política. Ésta produce una división entre sociedad civil y Estado. Así, el Derecho y el Estado se ven como algo ajeno, propiedad de la clase dominante, con los que se busca justificar determinadas relaciones de producción, aunque ambos busquen presentarse como herramientas para toda la sociedad.

Alienación religiosa. Marx ve la religión como una forma de ideología cuyo sentido es justificar la situación de opresión que vive la clase obrera. La religión ofrece para Marx una resignación que santifica el estado de cosas existentes, junto con la promesa de una felicidad en otra vida. Su solución es, por lo tanto, la de la huida en cuanto que la liberación no se produce en este mundo. De ahí la ya famosa frase de Marx: “La religión es el opio del pueblo”. Esta frase significa que de lo que se trata es de una forma de ideología adormecedora que ayuda a evadir y a evadirnos de nuestra situación. La religión para Marx tiene un origen humano y, sobre todo, económico.

Alienación filosófica. La filosofía es vista por Marx no como un saber que busca mostrar la realidad, sino como una forma de ideología falsa cuyo fin es ocultar el estado de cosas existentes justificando la injusticia social. Así, la filosofía ofrece una interpretación falsa de la realidad.

Marx, sin embargo, no describe solamente la situación alienada en que se encuentra el hombre en la sociedad capitalista, sino que también trata de descubrir dentro del capitalismo aquellas condiciones que posibilitan el cambio hacia una sociedad nueva. Según Gabriel Guijarro “El hombre nuevo y la nueva sociedad no sirven para proyectar en un remoto porvenir el anhelo, siempre acariciado por la fantasía humana, de un mundo sin maldad, sin egoísmo, sin explotación del hombre por el hombre y sin todo aquello que convierta en tragedia la vida humana. Cuando Marx esboza algunos rasgos característicos

de esa sociedad o de ese hombre futuro, lo hace con la misma pretensión objetiva que al describirnos los individuos en la actual sociedad capitalista”¹⁴¹.

Los rasgos fundamentales que identifican al hombre nuevo de la sociedad futura, según Marx, son los siguientes¹⁴²:

- Superación de toda alienación.
- Superación de la propiedad privada.
- Superación de la división de trabajo.
- Posibilidad de disfrutar del “tiempo libre” -con el siguiente disfrute de los valores espirituales y de una formación plenamente humana-.

Habiendo hecho este considerable recorrido por los aspectos más destacables de la antropología marxista, podemos decir que el ideal que supone Marx para la realización del hombre, posee, sin duda, un atractivo singular. Sin someterlo a una revisión exhaustiva, queremos ahora indicar algunos aspectos negativos.

- El hombre que Marx analiza y que también proyecta está excesivamente determinado por las relaciones de producción. Es claro que no se puede negar la importancia de tales relaciones de producción, pero tampoco se las puede tanto, a tal punto que se conviertan en la causa determinante de la historia y, por consiguiente, de la antropología.
- La alienación del hombre es descrita desde un enfoque restringido. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿es la alienación económica, junto con las derivadas de ella, la principal? ¿No circunscribe excesivamente Marx su análisis sobre la alienación a una situación histórica, la situación capitalista? ¿No existen en el hombre otras zonas donde la alienación cobra mayor importancia?

¹⁴¹ Cf. GUIJARRO G., *La concepción del hombre en Marx*, Salamanca, Sígueme 1975, 305.

¹⁴² Cf. *Marx Carlos*, en VIDAL M. *op. cit.*, 370.

- El concepto de praxis es decisivo para la concepción del hombre; la antropología le debe a Marx el haber señalado su importancia. Sin embargo, al convertir la praxis en criterio de verdad, ¿no se reduce el hombre a “medio” para conseguir un fin?
- La relación entre el individuo y la sociedad no siempre guarda en el marxismo una dialéctica justa. Esto lleva a muchos autores a señalar una carencia notable: la carencia de la “subjetividad”, de la “interioridad”, de la “autonomía humana”, de la “libertad”, etc.
- El conflicto forma parte de la existencia y de la comprensión del hombre. Sin embargo, la traducción de esa conflictividad en clave preferencial de lucha de clases parece llevar el signo de la exageración.
- La antropología de Marx está excesivamente vinculada a las condiciones de un momento histórico determinado, es decir la sociedad capitalista del siglo XIX.
- El ideal de hombre nuevo, con la supresión de toda alienación y la aparición de una sociedad plenamente humanizadora, es atractivo. Nos queda, sin embargo, la duda de si se trata, como lo dijimos, de un bello sueño que tal vez no es de este mundo.

2.8. Consecuencias de estos modelos en el pensamiento y en la educación.

Habiendo presentado, en sus aspectos más globales, estos tres modelos antropológicos, destacando, a la vez, la relevancia que han tenido en la

configuración del pensamiento pedagógico y en la práctica educativa, principalmente en el marco de la cultura occidental, nos toca ahora destacar cuáles son sus consecuencias antropológicas y educativas más inmediatas.

2.8.1. Consecuencias del modelo cristiano.

Una educación integral. Es necesario destacar que la novedosa concepción antropológica del modelo cristiano, antes descrito, ha propiciado la idea de que la educación ha de tener en cuenta el desarrollo armónico de la personalidad, es decir ha de tener en cuenta una educación integral. La peculiar configuración del ser humano, híbrido de espíritu y materia, exige que la educación aborde los aspectos relativos al desarrollo psíquico y somático de la persona. La educación, por tanto, ha de atender las diferentes dimensiones de lo humano que pueden y deben ser armonizados, tales como: el espíritu, la inteligencia, la voluntad, la dimensión cultural, la dimensión social, motora y afectiva¹⁴³.

Una educación integral es aquella que trata de indagar el sentido y la estructura profunda del hombre, es la que se pregunta quién es y a qué tiende este hombre. Una educación integral es aquella que pone en juego la genuina calidad de vida y que traduce concretamente la visión que tiene del hombre mismo.

La educación como autotarea. Este modo de entender la educación también guarda un vínculo con esta concepción antropológica occidental-cristiana. Recordemos que la educación no es algo que fundamentalmente se *nos hace* desde fuera. La educación es, más bien, algo que cada persona hace por sí misma y en sí misma, de ahí que la educación consista en el autodesarrollo, en un crecimiento paulatino de nuestra personalidad. Es el

¹⁴³ Cf. BARRIO J.M., *op. cit.*, 71-72.

resultado inmanente de las operaciones de nuestra inteligencia, de nuestra voluntad y de nuestros sentimientos: operaciones, por tanto, de naturaleza intelectual, volitiva y afectiva. Por eso es que la educación ha sido entendida por diversos pensadores como *autoeducación*. El hombre, pues, posee una capacidad de modificarse progresivamente, es decir, de ser susceptible de modificación, de cambio¹⁴⁴.

El principio de autoridad y libertad religiosa es otra de las discusiones que ha marcado la trayectoria del pensamiento pedagógico y filosófico-educativo en nuestra área cultural. Se trata de un problema práctico no fácil de resolver. Teóricamente, sin embargo, autoridad y libertad son plenamente compatibles desde la tradición del pensamiento antropológico cristiano. En efecto, a la luz del misterio de la creación, siempre ha existido en el cristianismo la profunda convicción de que, por difícil que parezca en la práctica, sí se puede conseguir la armonía de estos dos elementos¹⁴⁵.

Resulta que la creación supone un otorgamiento radical del ser de la criatura por parte de Dios, en cierto modo consecuencia de la superabundancia comunicativa y donal de su infinita bondad. Ahora bien, resulta que Dios ha querido que algunas criaturas sean semejantes a Él, es el caso de las personas. Al querer Dios criaturas libres, quiere Dios que efectivamente lo sean, y que, sólo libremente, secunden su ley. Dicho de otra manera, lo que Dios quiere que el hombre haga como criatura personal, es decir libre, quiere que lo haga porque libremente acepta hacerlo. En consecuencia, si Dios respeta la humana libertad, no hay autoridad que no deba respetarla y, aún más, no cabe ninguna verdadera autoridad que no se apoye en ella¹⁴⁶.

La responsabilidad. En la misma línea, la antropología cristiana entiende que la libertad permite que el hombre, de alguna manera, sea causa y

¹⁴⁴ Cf. GONZÁLEZ SIMANCAS J.-CARBAJO LÓPEZ F., *Tres principios de la acción educativa*, Pamplona, EUNSA 2005, 42-43.

¹⁴⁵ Cf. BARRIO J.M., *op. cit.*, 74.

¹⁴⁶ Cf. *Ibid.*, 75.

autor de sí mismo. Recordemos que el hombre es el único animal capaz de tener iniciativa sobre lo que él mismo es, aunque no una iniciativa absoluta. Si el hombre es autor libre de una buena porción de lo que llega a ser, significa que es en parte dueño de sí y capaz de saberse responsable. Esto significa que puede “responder” de lo que es, porque en parte lo ha hecho él, además de lo que ya ha encontrado en él hecho. La responsabilidad, en último término, es una consecuencia necesaria de la libertad electiva: la capacidad de hacerse cargo, de asumir la autoría de las propias acciones libres. Potenciar la libertad, educativamente, es, en consecuencia, potenciar la responsabilidad¹⁴⁷.

2.8.2. Consecuencias del modelo biologicista.

En este modelo se ve al hombre fundamentalmente como un luchador, pues la humanidad ha estado siempre sometida por el miedo a la naturaleza. Así, la ciencia positiva está llamada a liberar al hombre de esos temores irracionales que le tienen a merced de las fuerzas ocultas de la naturaleza, a los dioses, etc., por lo que la ciencia será el instrumento para lograr ese dominio. Comte explicaba la historia como un proceso de maduración de la humanidad que pasa por tres etapas: a) una infantil, en la cual el hombre está dominado por el temor de los dioses -estadio teológico-; b) una juvenil, en la que seguiría dominado por el temor, en este caso a la naturaleza -estadio metafísico-, en la que el hombre descubre la ciencia positiva y es capaz de liberarse de esos temores infantiles y pueriles y comenzar a dominar él. Todo esto tiene mucho que ver con la idea de que el fin de la ciencia no es la teoría, el conocimiento puro, sino dominar y someter¹⁴⁸.

De lo que se trata, pues, es de controlar y adelantarse a la naturaleza para que no nos sorprenda; se trata de organizarse frente a ella, que es, de

¹⁴⁷ Cf. *Ibid.*, 78.

¹⁴⁸ Cf. *Ibid.*, 79.

suyo, hostil. Es un dominio capaz de garantizar una libertad absoluta para el hombre, y su completa autonomía respecto de la realidad, que acabaría siendo lo que el hombre decida que sea¹⁴⁹.

Estas ideas están presentes en lo que, ya desde hace mucho tiempo, viene llamándose la “nueva pedagogía” y, más en concreto, en la sensibilidad que se conoce como pedagogía activa. Lo principal en educación, viene a decir esta corriente, no es tanto saber cómo *saber hacer*. Hacer cosas, en el sentido de construir, producir, diseñar, es lo propio del hombre: tomar la iniciativa es, estratégicamente, la mejor manera de tener ventaja sobre los elementos adversos. Los saberes tecnológicos son el fin de todo saber, pues “saber es poder”¹⁵⁰.

Prepararse para la vida implicaría proveerse de una serie de pericias que son necesarias para no ser depredado -aunque esto muchas veces significa depredar antes-. La educación tiene que ser desenmascaradora de los peligros que constantemente acechan: acostumar a los jóvenes a que no se dejen engañar, a que no se dejen “pisar”; pero la penosa condición humana hace que esto no sea posible sin que uno aprenda a convertir la realidad que nos rodea -incluyendo a los mismos seres humanos- en enemigos potenciales, a cuyo ataque hay que adelantarse. Y para no ser depredado, uno tiene que convertirse en depredador. La subsistencia, en todos los órdenes, implica que haya vencedores y vencidos, y no dejarse pisar significa, casi siempre, convertir a los demás en escalones para auparse uno¹⁵¹.

¹⁴⁹ Cf. *Ibid.*

¹⁵⁰ Cf. *Ibid.*

¹⁵¹ Cf. *Ibid.*, 80.

2.8.3. Consecuencias del modelo marxista.

También en la antropología marxista tiene un papel importante ese desprecio por la teoría pura. Marx afirmaba que los filósofos se han dedicado a interpretar el mundo, pero que ya va siendo hora de transformarlo. La teoría es un momento transitorio de la praxis, un instrumento suyo. La praxis necesita subordinar una teoría para conducirse de manera inteligente, es decir, eficaz. En eso consiste la *ortopraxis*, praxis verdadera -correcta- en sentido sólo práctico-estratégico. Es verdad lo que se demuestra eficaz para la transformación de la realidad presente. La eficacia *a posteriori* valida automáticamente los medios. La acción realmente transformadora es verdadera, ética, justa, es decir, no necesita de otra justificación que el resultado mismo de la transformación, pues toda evolución es mejor; toda crisis es catarsis (purificación) y mejora la realidad presente. Opera aquí el mito progresista, pero la realidad no mejora -advierde el marxismo clásico- por la simple reforma sino por la revolución, la completa antítesis dialéctica¹⁵².

Aquí, como se dijo anteriormente, el concepto de trabajo juega un papel central en la antropología marxista. El hombre, esencialmente, es *homo faber*, transformador de la naturaleza y de sí mismo. El hombre se enriquece más haciendo cosas que recibiendo pasivamente una instrucción. Y el hacer tiene un sentido estrictamente productivo. El trabajo siempre se integra en una estructura de producción económica colectiva (el Estado). El colectivismo de la teoría marxista supone una completa depresión de la individualidad y de la libertad personal, teniendo consecuencias muy tangibles en la teoría, en la práctica y en la política educativa de los países donde se intentó llevar a efecto el marxismo-leninismo¹⁵³.

Respecto a la educación, lo que ésta tiene que conseguir es ser una eficaz correa de transmisión de la ideología marxista, y preparar a cada

¹⁵² Cf. *Ibid.*, 81.

¹⁵³ Cf. *Ibid.*

individuo para que desempeñe su papel social de la manera que exige el sistema. El fin de la educación no es la plenitud de la persona sino el mantenimiento del sistema colectivista, de ahí que la educación formal es solamente un mero instrumento para lograrlo. El sistema educativo es un momento del sistema productivo global¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Cf. *Ibid.*, 82.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.1. Tipo de investigación.

Las investigaciones pueden clasificarse atendiendo a varios criterios: propósito, clase de medios utilizados, nivel de conocimientos, etc.

Como grupo se ha definido que la presente investigación fue de tipo descriptiva-analítica:

- a) **Descriptiva:** atendiendo al nivel de conocimientos que se adquieren.
- b) **Analítica:** acorde con el método utilizado.

Esta investigación se basó en dos estrategias básicas que son:

- a) La descripción del perfil antropológico de la última reforma educativa acaecida en El Salvador y el Plan Nacional de Educación 2021.
- b) El análisis del perfil de hombre que subyace en el Plan Social Educativo: “Vamos a la Escuela”.

Se eligió este tipo de abordaje debido a que se pretendió concatenar el estudio bibliográfico con el análisis del grupo acerca del documento estudiado, abordándolo desde la perspectiva humanista-cristiana.

La investigación no se basó en la mera búsqueda de información bibliográfica; sino también en el análisis crítico de lo investigado, pretendiendo descubrir los elementos antropológicos subyacentes en el plan, aunque no estaban expuestos explícitamente en el mismo.

En un primer momento se hizo uso de la investigación descriptiva para recoger datos provenientes de la lectura del documento y precisar así el modelo antropológico del plan a estudiar. Luego, por medio de la investigación analítica, se compararon los datos encontrados con el modelo antropológico cristiano

para encontrar sus semejanzas y/o diferencias, así como para establecer el perfil del futuro ciudadano que se está formando.

El objetivo de la investigación era analizar los presupuestos antropológicos del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”, descubriendo en el mismo, de forma clara y concreta, el perfil de hombre que se pretende formar para las futuras generaciones.

Este trabajo podrá ser utilizado como referencia y documento de estudio por docentes y futuros docentes que pretendan adentrarse en el conocimiento antropológico del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”.

3.2. Técnicas e instrumentos.

Para la recolección de la información se inició con una lectura profunda del documento a estudiar; luego procedimos a la investigación bibliográfica con el fin de ampliar los hallazgos de la lectura previamente hecha y posteriormente se complementó la información obtenida en los pasos anteriores a través de la consulta de archivos electrónicos, publicaciones, entre otras. Finalmente, se realizó un análisis global para poder llegar a las conclusiones pertinentes.

3.3. Procedimiento.

Para llevar a cabo la presente investigación se siguieron las siguientes fases o procesos:

- a) Presentación del protocolo de investigación** a la Comisión de Trabajos de graduación.
- b) Validación del protocolo:** la Comisión de Trabajos de Graduación evaluó y emitió el dictamen acerca del documento.

c) Recopilación y revisión de la información: en primer momento se analizó el documento a ser estudiado, luego las reformas educativas existentes en El Salvador y documentos afines a la investigación

d) Análisis teórico: se analizó la información obtenida de la lectura comprensiva, así como de la recopilación bibliográfica a fin de definir el perfil antropológico en el actual plan.

e) Reporte final: una vez reunida toda la información, se procedió a redactar el informe final de investigación, el cual contiene las siguientes partes:

d.1. Introducción.

d.2. Generalidades del estudio.

d.3. Marco teórico.

d.4. Metodología de la investigación.

d.5. Conclusiones

d.5. Bibliografía.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS.

4.1. El *ántropos* del Plan Social Educativo 2009-2014: “Vamos a la Escuela”.

Para introducir el tema de la presencia del *ántropos* en el documento de estudio, se han de responder, luego de una lectura profunda y comprensiva, las siguientes preguntas: a) ¿Dedica expresamente nuestro documento de estudio alguna parte o capítulo al tema de la persona? O, por el contrario b) ¿Lo trata sólo de manera general presentando otros temas?

4.1.1. ¿Habla expresamente el PSE sobre el tema de persona?

El PSE no dedica, de manera expresa, algún capítulo o algún apartado al tema de persona, sobre todo cuando tal referencia antropológica está presente, y de manera abundante, a lo largo de todo su desarrollo. Esto no deja de ser cuestionante frente a un tema tan central y tan presente a lo largo del documento; las citas a pie de página lo confirman. A continuación se citan los momentos más significativos en donde se hace referencia al tema de persona.

En la primera parte titulada BASES CONCEPTUALES Y FILOSÓFICAS DEL PROYECTO, el tema de persona aparece de la siguiente manera:

- a) Cuando hace referencia a que el desarrollo actual exige una reflexión sobre las relaciones entre conocimiento, familia y sociedad, a fin de que los esfuerzos y la **responsabilidad del individuo** en una realidad que cambia pueden ser valorados conscientemente¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Cf. PSE, 4.

- b) Cuando dice que la reflexión -de la que se habla en el literal precedente- provocaría, si se actúa responsablemente, una política educacional moderna, modificando los criterios y los métodos tradicionales de aprendizaje y cambiándolos en otros que desarrollen la **creatividad humana**, a través de una adecuada formación y preparación de los jóvenes en la gestión cultural del cambio en la acción¹⁵⁶.
- c) Cuando dice que lo que se discute hoy en día es cuál debe ser el cambio que debe experimentar la escuela y **el papel que el hombre** deberá asumir frente a este cambio¹⁵⁷.
- d) Hablando del desafío que conlleva la dimensión de futuro, dice que a la escuela de cada tiempo le toca **preparar al joven** de cada tiempo, para que se inserte en la vida social con las competencias y conocimientos necesarios para que tal inserción sea adecuada¹⁵⁸.
- e) Haciendo referencia al mundo del relativismo afirma que el mundo “es como lo ve cada quien”. Ante esta realidad, dice, la escuela requiere cambiar para adecuarse a lo que quieran y **necesiten los jóvenes**, para que éstos puedan adecuarse críticamente a la globalización y a los cambios rápidos que se dan en el mundo¹⁵⁹.
- f) Hablando de la Nueva Escuela dice que de lo que se trata es de acercar al alumno a su contexto de vida, no de manera espontánea, sino más atento a **las exigencias del alumno**, considerado éste en el concreto de su contexto de vida¹⁶⁰.

¹⁵⁶ Cf. *Ibid.*

¹⁵⁷ Cf. *Ibid.*

¹⁵⁸ Cf. *Ibid.*, 6.

¹⁵⁹ Cf. *Ibid.*, 7.

¹⁶⁰ Cf. *Ibid.*, 10.

- g) Cuando dice que al provocar el desarrollo de una escuela de la investigación, **el alumno se transforma en el protagonista** de su propia formación, el profesor es quien lo acompaña y estimula¹⁶¹.
- h) Hablando de la organización de la Escuela a Tiempo Pleno, dice que habrá tiempo para trabajo en grupo y trabajo individual, a fin de que **el estudiante recupere habilidades específicas**¹⁶².
- i) Retomando el tema de la Nueva Escuela, dice que en ella se destaca una cuota facultativa de actividades educativas **seleccionadas libremente por alumnos y familias**, a fin de hacer más atractiva la oferta integradora de la escuela¹⁶³.
- j) Hablando de la cultura dice que ésta se da en la historia porque es producto de ella. De ahí que una educación tiene validez si es pertinente, y sólo se es pertinente si se refiere y contiene en **el aquí y ahora de sus actores**¹⁶⁴.
- k) Respecto a la estrecha relación que la escuela debe guardar con su entorno, dice que es una necesidad vital para poder reafirmar el sentido de educar, es decir: **educar a quién** y educar para qué¹⁶⁵.
- l) Hablando de las buenas prácticas educativas y formativas, se dice que el recurso formativo tiene como **punto de partida al alumno** en su formación global¹⁶⁶.

¹⁶¹ Cf. *Ibid.*, 10.

¹⁶² Cf. *Ibid.*, 11.

¹⁶³ Cf. *Ibid.*, 11-12.

¹⁶⁴ Cf. *Ibid.*, 16.

¹⁶⁵ Cf. *Ibid.*, 17.

¹⁶⁶ Cf. *Ibid.*, 18.

- m) Hablando de la operatividad de la Escuela a Tiempo Pleno, dice que ésta **llevará al estudiante** a organizar el trabajo tanto en la teoría como en la práctica, o sea desarrollarlo mediante **el hacer y la conciencia de hacerlo**¹⁶⁷.
- n) Por otro lado, afirma el documento, que lo planteado en el literal anterior será posible si **el Estado reconoce y define los planos estructurales del hombre** en el orden correcto de prioridades, es decir: el plano cultural y el plano educativo¹⁶⁸.
- o) Hablando de la filosofía de la educación dice que dentro de un programa de transformación de la educación en el país, que busque realmente colocar fuertes y auténticos cimientos culturales en el pueblo, debe confirmar y auto sustentar el reconocimiento, como **entes privilegiados de la nación, a la persona humana**, especialmente en ella, los niños, los ancianos, los maestros¹⁶⁹.

En la segunda parte titulada EL MODELO PROPUESTO, el tema de persona aparece de la siguiente manera:

- a) Se habla de la Reforma Educativa y del Plan 2021, los cuales, según el actual gobierno, han abundado en la exposición, difusión, discusión y consulta de sus aspectos puramente formales y de temas operativos y administrativos, sin duda importantes, pero que no es lo esencial. Por el contrario, las transformaciones educativas deben representar los consensos de la ciudadanía sobre temas como: fines y objetivos de la

¹⁶⁷ Cf. *Ibid.*, 20. Aquí el tema de conciencia se relaciona con la capacidad que se desarrolle en el estudiante para trabajar con motivación.

¹⁶⁸ Cf. *Ibid.*, 26.

¹⁶⁹ Cf. *Ibid.*, 27.

educación, **tipo de ser humano que se debe formar**, Plan de Nación que se inserta y clase de sociedad que se pretende construir¹⁷⁰.

- b) Hablando del Modelo Educativo dice que uno de sus fundamentos es: concebir el **ser y el hacer educativo centrado en los educandos** y partiendo de las necesidades culturales, sociales y económicas, políticas y ambientales de sus familias y de sus comunidades¹⁷¹.
- c) Llama la atención el Programa de Educación Inclusiva, pues habla de la **eliminación de todo tipo de barreras que excluyen o discriminan**.

4.1.2. ¿Trata el tema de persona de manera general presentando otros temas?

Hay que decir, de nuevo, que el documento aborda el tema de persona en toda su redacción y que ella es la clave de lectura y de interpretación del mismo, aunque no siempre aparece de manera explícita, sino, más bien, en relación a otras definiciones y temas. Además, hay que decir que en algunos casos tal relación puede llegar a tornarse confusa o ambigua. Veamos con más detalle.

En la primera parte aparecen las siguientes referencias temáticas relacionadas con la persona:

- a) Citando a Dagoberto Marroquín, ante la emergencia crítica que afrontamos, se dice que lo que se impone es reorientar la política educativa, a fin de que comprenda y asimile las nuevas circunstancias. Por eso surge como primera necesidad el imperativo de conocer

¹⁷⁰ Cf. *Ibid.*, 30.

¹⁷¹ Cf. *Ibid.*, 37.

plenamente la realidad actual, pues **para actuar sobre una realidad es necesario conocerla** previamente¹⁷².

- b) Hablando de la Nueva Escuela, se dice que con ésta se busca **una relación más plena** con la comunidad, con la cultura, con el territorio, **afirmar los valores** de respeto a la diversidad, a la identidad, a los elementos raciales¹⁷³.
- c) Se hace referencia al tema de **valorar la diversidad individual**, a fin de hacer posible la **individualización del trabajo**¹⁷⁴.
- d) Refiriéndose a los laboratorios de informática, se dice que los alumnos adquieren e integran **competencias técnicas y hábitos de desarrollo personal**¹⁷⁵.
- e) Se habla de que las recomendaciones como requisitos del diseño del proyecto educativo deben sostenerse en una filosofía de la educación que responda a la necesidad de formar dentro de un marco de auténtico sentido humano, incorporando adecuadamente y con la ponderación correspondiente en los programas de estudio, **un fuerte componente de formación humanística**, a fin de cultivar sus **necesidades espirituales** más íntimas¹⁷⁶.
- f) El documento ofrece recomendaciones de carácter global como requisitos previos al diseño del Proyecto Educativo, y que deben sostenerse en una filosofía de la educación que responda a la

¹⁷² Cf. *Ibid.*, 5.

¹⁷³ Cf. *Ibid.*, 12.

¹⁷⁴ Cf. *Ibid.*, 19.

¹⁷⁵ Cf. *Ibid.*, 19.

¹⁷⁶ Cf. *Ibid.*, 25.

necesidad de formar¹⁷⁷. Dentro del formar aboga por un equilibrio entre los dos componentes fundamentales de todo proceso educativo, a saber: el formativo y el informativo. Así, dice que de lo que se trata es de: formar en la historia, en la cultura, en el humanismo y en la ciencia; e informar en la técnica y en la economía. De esta manera la solución para tal equilibrio será el supeditar la conformación de un Modelo Educativo que sea un medio para el desarrollo económico y, aún más, para un modelo económico determinado, a la **conformación de un Modelo Educativo que sea un medio para el desarrollo integral del hombre**. Esto es, continúa diciendo el documento, hacer de la **educación un fin en sí mismo y no un medio al servicio del modelo económico**¹⁷⁸.

En la segunda parte aparecen las siguientes referencias temáticas relacionadas con la persona:

- a) Criticando los anteriores procesos de reforma educativa, dice que éstos no han respondido a las preguntas fundamentales. Dice, además, que no se explicó a la población qué tipo de proceso se le estaba proponiendo: **un instrumento para el desarrollo humano** del cual se proyecten, posteriormente, sus formas de organización social, política y económica, o bien un instrumento para el desarrollo de un modelo económico, al cual se supeditarán las formas de organización social y política del país¹⁷⁹.
- b) Hablando de las competencias en el nuevo Modelo Educativo se dice que: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, son

¹⁷⁷ Cf. *Ibid.*, 22-24.

¹⁷⁸ Cf. *Ibid.*, 24-26.

¹⁷⁹ Cf. *Ibid.*, 32.

componentes que sólo adquieren carácter de competencia si permanecen integrados¹⁸⁰.

4.2. Modelo antropológico emergente en el Plan Social Educativo.

Con ayuda la teoría descrita anteriormente, poco a poco se realiza un acercamiento crítico al modelo de persona asumido en el documento de estudio. Sabiendo que éste no es el único punto de referencia de los esfuerzos reformistas o de innovación acaecidos en nuestro país¹⁸¹, puede decirse que el documento que ahora se abordará corresponde a un esfuerzo serio de reflexión sobre la educación nacional, de tal manera que se justifica el estudio del mismo, independientemente de la incidencia, positiva o negativa, que actualmente tenga.

Ante todo puede decirse que un modelo es simplemente un instrumento de trabajo y de análisis, a través del cual es posible entender la manera en que el PSE entiende y define al hombre, especialmente al *homo educandus*, todo esto dentro de un contexto histórico-cultural¹⁸². El modelo, por tanto, incluye elementos antropológicos, de valores y prácticas educativas, a través de los cuales se llega a una comprensión de este *homo educandus* en un momento dado. Hay que decir, por otro lado, que los modelos, dado su carácter sintético, necesariamente son simplificaciones de una realidad más compleja, pero que, a través de unos indicadores fundamentales, describen la realidad estudiada en sus elementos principales¹⁸³. Para este análisis e interpretación los indicadores

¹⁸⁰ Cf. *Ibid.*, 43.

¹⁸¹ Todo el capítulo primero fue desarrollado precisamente con esa intención.

¹⁸² Sobre el tema de modelo nos hemos inspirado en lo que al respecto nos dice GALLO L., *La Iglesia de Jesús*, Quito, Ediciones ABYA-YALA 2004, 30-31. Hay, sin embargo, más información valiosa en DULLES A., *Modelos de la Iglesia. Estudio crítico sobre la Iglesia en todos sus aspectos*, Santander, Sal Terrae 1975. Nosotros hemos asumido el espíritu de estos autores sobre el tema de “modelos” y lo hemos adaptado para definir nuestro instrumento de análisis, el cual consideramos técnicamente útil.

¹⁸³ Cf. *ibid.*, 16-17.

de los que se echarán mano serán: a) la imagen de persona; b) la educación; c) los fines de la educación; d) los valores.

4.2.1. Aplicación del instrumento de análisis al Plan Social.

En esta fase del trabajo de investigación se intenta identificar el modelo de persona que emerge del *Plan Social Educativo*, a través de la descripción de los rasgos propios de las tendencias más extendidas a nivel de modelos antropológicos -precisamente desarrollados en este capítulo-, y la contraposición con los elementos más significativos contenidos en el documento.

4.2.2. La imagen de ser humano.

Puede decirse, como punto de partida, que el documento de estudio deja ver, en primer lugar, el tipo de persona formada en el pasado, para luego definir el tipo de persona que se quiere formar a futuro, en ambos casos a través de los sistemas educativos de turno.

A este respecto, y a manera de contextualización, el documento identifica la globalización y los cambios continuos y rápidos, como los elementos más evidentes de la sociedad mundial actual¹⁸⁴. Así, continúa diciendo, estamos ante una sociedad del cambio y esto coloca a los sistemas educativos frente a nuevas posibilidades y problemas dramáticos. Se está, por tanto, ante una sociedad que enfrenta, sin razón, al conocimiento con el progreso y el bienestar económico, identificándolos como opuestos. Al mismo tiempo el documento reconoce un crudo incremento en las necesidades sociales, en la proliferación de las guerras y en el desorden ecológico a nivel planetario. En consecuencia la

¹⁸⁴ A nivel económico, social, de la información, de la comunicación y la tecnología.

tarea que compete a la educación es evidente y está llamada a medirse ante estos desafíos¹⁸⁵.

La globalización, tanto económica como cultural, ha colocado a la escuela tradicional en el centro de la discusión. De ahí que el deber del sistema educativo es poner su mirada en el pasado, el presente y el futuro. Este pasado, pues, debe verse porque es necesario proteger y sostener el patrimonio cultural, la diversidad dentro de esa totalidad abarcadora en que se vive en el mundo. Las nuevas generaciones deben reconocerse viendo el pasado; no hacerlo las colocaría en las manos de la dependencia¹⁸⁶. Veamos, más en detalle, a ese hombre formado en el pasado.

Un documento que será de mucha ayuda para esta parte del análisis es: *Transformar la Educación para la Paz y el Desarrollo* (1995)¹⁸⁷. En él se dice que los salvadoreños han ido desarrollando, a lo largo de decenios, un concepto de país “provisional”, es decir, determinado fundamentalmente por visiones inmediatistas y no de nación permanente y compartible¹⁸⁸. A esa visión contribuyó el haber sido siempre un país de emigración, así como la tendencia hegemónica y marginadora de los grupos de poder que dio amplia base al desarrollo del autoritarismo y a la fragmentación a todos los niveles. Incluso la misma inestabilidad climática, junto con sus terremotos, inundaciones deslaves e incendios, contribuyó a crear ese sentimiento de crónica inseguridad¹⁸⁹. La educación, mediante su estructura, contenidos y mecanismos, ha sido frecuentemente soporte de esa visión fragmentada y viciosa de entendernos a

¹⁸⁵ Cf. *PSE, op. cit.*, 5.

¹⁸⁶ Cf. *Ibid.*, 5-6.

¹⁸⁷ Se trata de un documento fruto del trabajo de la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología, nombrada por el presidente Armando Calderón Sol en octubre de 1994. Este informe fue entregado el 22 de junio de 1995. Los miembros de esta comisión fueron: Gilberto Aguilar Avilés, Luis Cardenal Debayle, Francisco Castro Funes, David Escobar Galindo, Norma Fidelia Guevara, Héctor Lindo, Roberto Palomo, Monseñor Gregorio Rosa Chávez, Joaquín Samayoa, José Eduardo Sancho Castaneda, Sandra Rebeca Vásquez de Barraza y Knut Walter.

¹⁸⁸ Cf. COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, *Transformar la Educación para la Paz y el Desarrollo*, San Salvador, 12.

¹⁸⁹ Cf. *Ibid.*, 12.

nosotros mismos y la realidad en que vivimos. La educación estuvo, muchas veces, al servicio del control y del ejercicio hegemónico del poder y la ignorancia del pueblo fue un elemento de apoyo a los autoritarismos políticos. El resultado de ese proceso es que hoy no se sabe, a ciencia cierta, quiénes somos y cómo somos¹⁹⁰. Por otro lado, y citando al Dr. Alejandro Dagoberto Marroquín, el *Plan Social* afirma que la vida de los salvadoreños es extrovertida en cuanto que se da hacia afuera y que carece de poca vida interior, de meditación y de elaboración interna¹⁹¹. Así, echando una mirada al pasado, encontramos que la imagen de persona formada es: fragmentada; alienante; insegura y dependiente de los cambios provocados por la globalización; de poca meditación, vida interior y de elaboración interna; cientificista. Una imagen, sin duda, preocupante.

Existe, sin embargo, un perfil de persona que se quiere forjar a futuro y que está presente en la propuesta educativa del PSE. Se considera que es posible rastrearla, en primer lugar, a partir de la forma en que el documento de estudio entiende la educación. En segundo lugar, desde el análisis de aquellos elementos teleológicos de tal propuesta, es decir, desde los fines que propone para la tarea educativa. En tercer lugar, se afirma que puede encontrarse la antropología subyacente en el documento de estudio desde el análisis de la propuesta axiológica, es decir desde los valores en él propuestos. No hay que olvidar que fines y valores hacen que la educación sea intencional y que, además, sea capaz de construir subjetividad. De ahí que nos vuelva a colocar al lector, una vez más, frente a la pregunta: ¿qué perfil de persona queremos formar mediante la educación?

¹⁹⁰ Cf. *Ibid.*, 13.

¹⁹¹ Cf. *PSE, op. cit.*, 17.

4.2.3. *El concepto de educación.*

Es claro que el documento de estudio refleja una evidente preocupación por superar un enfoque educativo ambiguo y con connotaciones científicistas y pragmático-utilitaristas. Estos enfoques, que tienden a reproducir el conocimiento en parcelas que se van convirtiendo en compartimientos cerrados, no sólo reducen las posibilidades de formación personal, sino que limitan el auto reconocimiento de la sociedad como un todo. De esta manera se quiere rechazar una educación fragmentaria que está al servicio de una sociedad dividida.

Apoyándose en una ponencia de Xabier Gorostiaga titulada: “Ciudadanos del planeta y del siglo XXI”, el Plan Social Educativo se adhiere a sus críticas frente al proyecto globalizador desde arriba, situando la educación en dos contextos: el real y el ideal, concluyendo que la democratización del conocimiento es una de las tareas más acuciantes para nuestros países¹⁹². Continúa Gorostiaga diciendo que el paradigma dominante ha provocado una globalización desde arriba, es decir elitista, concentradora, centralizadora de la riqueza, de las tecnologías y del poder militar y político como nunca antes se había visto en la historia de la humanidad¹⁹³.

Volviendo a la crítica de los anteriores procesos de reforma, el documento afirma que éstos no han respondido a las preguntas fundamentales educativas. No se explicó a la ciudadanía salvadoreña qué tipo de proceso se le estaba proponiendo: si un instrumento para el desarrollo humano o para el desarrollo de un modelo económico¹⁹⁴. Estos problemas, afirma, difícilmente serán resueltos mediante un sistema que pretende globalizar la cultura, formar un hombre competitivo capaz de irrumpir en un mundo de economía global, introducir visión pragmático-utilitarista de la vida, mientras habla de valores y los

¹⁹² Cf. *Ibid.*, 31.

¹⁹³ Cf. *Ibid.*, 31-32.

¹⁹⁴ Cf. *Ibid.*, 33.

utiliza como uno de sus principales argumentos formativos. En fin, formar para las necesidades del modelo económico, haciendo de la educación un medio y no un fin en sí mismo¹⁹⁵.

El Plan Social, por el contrario, plantea una educación integral vinculada a la vida -tanto personal como comunitaria- como condición para que sea formadora y transformadora. Nos parece, además, que el documento define la educación como un proceso de comunicación y de asimilación sistemática y crítica de la cultura, para la formación integral de la persona humana, aclarando que ésta está en el centro de la sociedad y de la educación como ente creador de cultura y protagonista de la historia. Esta última aclaración va orientada a superar la visión utilitarista -de la que se habló en el párrafo anterior-, pues lo importante es que el hombre no sea reducido a una mera pieza del engranaje económico. El tema del protagonismo crítico y responsable está presente casi a lo largo del todo el documento. Por tanto, esa afirmación del ser humano debe ser parte del proceso de transformación del sistema educativo que ahora se propone.

El documento afirma, también, que la nueva propuesta educativa tendrá que ser, digámoslo así, un fenómeno verdaderamente democrático, adaptado a las nuevas necesidades y oportunidades de la realidad actual y a las aspiraciones concretas de la ciudadanía salvadoreña, capaz de despertar el sentimiento de pertenencia a la familia, a la escuela, a la comunidad y, por qué no decirlo, al mundo entero. Se trata, pues, de una educación que pone en el centro a la persona humana, con sus problemas, sus aspiraciones, sus posibilidades y sus perspectivas. En fin, una educación capaz de forjar seres humanos que, como lo dijimos anteriormente, comprendan el pasado y sirvan al futuro.

¹⁹⁵ Cf. *Ibid.*, 33.

4.2.4. Los fines de la educación.

En el documento podemos reconocer, de entre otras, dos tendencias particulares en lo que respecta a los fines de la educación.

Por un lado hay enunciados que orientan prioritariamente la educación hacia el desarrollo humano. Se habla, por ejemplo, de la necesidad de reconocer las generaciones pasadas, a fin de refundar el sentido de pertenencia a una comunidad, favoreciendo, así, el desarrollo de la propia identidad y alimentar la dimensión ciudadana¹⁹⁶. Hablando de los laboratorios de informática dice que éstos han sido concebidos para que los estudiantes adquieran e integren competencias técnicas y desarrollen hábitos de desarrollo personal¹⁹⁷. Seguidamente habla el documento del uso de espacios que permitan a los estudiantes desarrollar diversidad de actividades formativas e informativas, a fin de conformar un desarrollo equilibrado¹⁹⁸. Del Modelo Educativo se dice que debe ser un medio para el desarrollo integral del hombre¹⁹⁹.

Así, el documento quiere evitar reducir la educación a fines economicistas. Los fines de la educación están relacionados con la creación de nuevas ventajas comparativas para enfrentar mejor el entorno competitivo actual, fruto de la globalización de los mercados y de la producción. El documento es consciente de los efectos negativos de esa globalización, por eso ve en ella un instrumento para enfrentarla. La educación, la ciencia y la tecnología son considerados requerimientos para ese desarrollo humano del que hablamos anteriormente. La educación es considerada como un medio eficaz para transformar los grandes contrastes sociales actuales.

¹⁹⁶ Cf. *Ibid.*, 6.

¹⁹⁷ Cf. *Ibid.*, 19.

¹⁹⁸ Cf. *Ibid.*, 19.

¹⁹⁹ Cf. *Ibid.*, 26.

Por otro lado, hay afirmaciones que, de alguna manera, enfatizan la finalidad económica de la educación. Por ejemplo, se dice que, siendo que la Carta Magna misma establece que el orden económico debe responder esencialmente a principios de justicia social, que tiendan a asegurar a todos los habitantes del país una existencia digna del ser humano, se deberá promover el desarrollo económico y social mediante el incremento de la producción, la productividad y la racional utilización de los recursos, fomentando igualmente a los diversos sectores productivos y defendiendo los intereses de los consumidores²⁰⁰. Más en concreto, aún, dice que el Estado, o la sociedad civil organizada bajo el imperio del derecho, es un todo estructurado en donde cualquier disfunción que afecte a una de sus partes se refleja necesariamente, como discordancia, en las demás partes de su cuerpo orgánico; pero sobre todo, reconociendo que no puede hablarse de educación sin hacer referencia a lo económico y a lo social, puesto que el planteamiento del problema de la educación como sistema, exige previamente el del problema socio-económico como su principal referente²⁰¹. Interpretamos que de lo que se trata es de ayudar a incorporar al país en el nuevo orden económico mundial desde la educación.

Por tanto, la existencia de dos versiones en lo referente a los objetivos de la educación, muestra el carácter contradictorio que frecuentemente encontramos en la praxis educativa. La superación de los contrastes sociales no se puede alcanzar mediante la competencia, porque ésta produce, de por sí, contrastes sociales. Pensamos que se trata de objetivos prácticamente irreconciliables, aunque en la teoría se pueden poner juntos.

Puede decirse, en síntesis, que la formación para competir eficazmente en la economía globalizada es irreconciliable con el esfuerzo por aumentar las

²⁰⁰ Cf. *Ibid.*, 21.

²⁰¹ Cf. *Ibid.*

posibilidades de equidad, debido a que la competencia exige desigualdad y, si no la encuentra, la produce.

4.2.5. Los valores.

A lo largo del desarrollo del texto de trabajo se encuentra un listado de valores que pueden ayudar a identificar el modelo de persona que se quiere formar.

En primer lugar, se encuentra que la educación está fuertemente relacionada con valores como: el desarrollo; el respeto a la diversidad, a la identidad y a los elementos raciales; el conocimiento. El contenido de cada uno de esos conceptos deben considerarse valores²⁰². Una segunda lista de valores que deben ser explicitados mediante la educación son: la libertad, la verdad, la justicia, el bien común, la cultura, la ciudadanía y la solidaridad. Estos son valores que ayudan a construir un país más equitativo y democrático. Por último hay que decir que, según el documento, la experiencia educativa dará al estudiante una formación basada en valores humanistas, como parte de su pleno desarrollo²⁰³.

En esta propuesta axiológica diluida a lo largo de todo el documento, sobresalen aquellos que hacen contrapeso a los antivalores que se transmitieron en circunstancias diversas del pasado, sobre todo en el contexto del conflicto bélico-político: intolerancia, el odio al contrario y hasta la eliminación del discrepante. Sobresale, de entre los demás, el valor de la justicia. Para el documento la justicia es el gran valor histórico integrador que hace posible, por primera vez, concebir el destino nacional como tarea real y compatible para todos, capaz de asegurar al ciudadano una vida digna de todo

²⁰² Cf. *Ibid.*, 12.

²⁰³ Cf. *Ibid.*, 38.

ser humano²⁰⁴. La educación, también, debe preparar para la solidaridad, como condición para estar al servicio de la paz y del progreso. Se destaca, pues, una visión optimista del ser humano, capaz de convivir pacífica y solidariamente con los demás.

4.2.6. A manera de conclusión.

Puede decirse que es difícil encontrar en este documento una visión antropológica unitaria. Del concepto de educación, así como de la definición de objetivos y de la propuesta de valores, parece que emergen yuxtapuestas, y no sin contradicción, varias antropologías. Más que las palabras, el espíritu del documento acentúa, sin embargo, una concepción de ser humano históricamente situado. Se trata de una visión optimista de éste que subraya fuertemente su dimensión comunitaria, y que es como la alternativa a la visión que se asumió en el pasado: el hombre fragmentado de la historia conflictiva del país, sometido y a la deriva de los vaivenes políticos. La acentuación del respeto a la diversidad, la democracia, la comunión, la solidaridad y la justicia van en esa línea de superación de un pasado de intolerancia, de conflicto y de individualismo.

La centralidad del ser humano en el documento -por encima de los poderes e intereses políticos y económicos- va de la mano con una educación que quiere ser transformadora. En efecto, el documento destaca que el ser humano es centro, principio y fin de todas las relaciones sociales, políticas y económicas. Acentúa, además, que este ser humano puede renovar la cultura con su actitud crítica y con su protagonismo en la historia.

La voluntad de romper con toda perspectiva utilitarista y economicista del ser humano atraviesa casi todo el documento. El anterior enfoque cientificista,

²⁰⁴ Cf. *Ibid.*, 35.

desarrollista y fragmentario quiere ser sustituido por una visión más integral y unitaria del ser humano. Éste deja de ser entendido como simple receptor de conocimientos, para ser concebido como constructor creativo y protagonista en un contexto concreto: en un “aquí y ahora”.

4.3. Valoración del modelo antropológico del PSE 2009-2014.

A continuación se hará una valoración de los presupuestos antropológicos presentes en el PSE y que ya fueron definidos. Para lograr este objetivo se tendrá en cuenta los siguientes criterios de valoración: el trasfondo de las reformas educativas en El Salvador; los presupuestos antropológicos encontrados en el PSE frente al modelo antropológico del humanismo cristiano; y, finalmente, el concepto de educación del PSE frente a una manera concreta y definida de entender la educación. Este ejercicio de valoración llevará, por un lado, a tomar una posición crítica frente a tales presupuestos antropológico-educativos, y, por otro, a hacer algunas recomendaciones, de manera global, a la propuesta educativa presente en el PSE.

Anteriormente se dijo que, a partir del análisis de los presupuestos antropológicos subyacentes en el PSE, es muy difícil identificar una visión antropológica pura y unitaria. Se dijo también que, tomando en cuenta el concepto de educación y sus fines, el perfil de persona y la propuesta de valores, emergen del documento más de un modelo antropológico, los cuales aparecen yuxtapuestos y no sin contradicciones. El documento, sin embargo, acentúa un perfil de hombre con las siguientes características:

- a) Históricamente situado.
- b) Con una visión optimista de éste.
- c) Con una fuerte dimensión comunitaria.
- d) Por encima de los poderes e intereses políticos y económicos.

- e) Centro, principio y fin de todas las relaciones sociales, políticas y económicas.
- f) Capaz de renovar la cultura con su actitud crítica y con su protagonismo en la historia.

Complementando se mencionó que en el documento se evidencia la voluntad de romper con toda perspectiva utilitarista y economicista de ser humano y de substituir su enfoque cientificista, desarrollista y fragmentario por una visión más integral y unitaria del mismo. Así, éste deja de ser entendido como simple receptor de conocimientos, para ser concebido como constructor creativo y protagonista de su historia.

4.3.1. Criterios de valoración.

4.3.1.1. El trasfondo de las reformas educativas en El Salvador.

Se ha dicho que las reformas educativas acaecidas en América Latina a partir de los años ochenta, tuvieron el cometido de intentar superar las carencias que, sobre el tema educativo, se habían venido arrastrando por años. De ahí que, por tal motivo, tales reformas identificaron como problema central el hecho de mejorar la cobertura, la calidad y equidad de tales sistemas, originándose dos generaciones de reformas. La primera, que fue dirigida a reorganizar la gestión, el financiamiento y el acceso al sistema; y la segunda, que abordó los problemas que afectan la calidad de sus procesos y resultados. Ahora, a inicios del siglo XXI, asistimos a una una tercera generación de reformas educativas centradas en la efectividad de las escuelas, en la conectividad de las mismas a todo tipo de redes, tanto al interior como al exterior del sistema educativo y, además, en un nuevo tipo de relación con las nuevas tecnologías, entre otras características. Este fue el gran escenario reformista en el que se enmarcaron, de alguna manera, los de nuestro país.

También se ha dicho que en El Salvador las reformas educativas no son una novedad, pues se han encontrado desde los tiempos de Gerardo Barrios y Francisco Menéndez, pasando por la renovación que intentó el maestro Gavidia cuando estuvo al frente de la Instrucción Pública durante el gobierno de Gutiérrez, hasta la época del subsecretario Orantes, en la administración de Martínez, seguida por la modernización impulsada por el Ministro Galindo Pohl, en tiempos de Osorio, para culminar con la amplia reforma educativa del Ministro Béneke, en 1968. Luego nació en 1995 un nuevo esfuerzo denominado Reforma Educativa en Marcha, que es la última que el país ha conocido.

La primera reforma educativa sólo tocó la escuela primaria en lo referente a planes y programas de estudio, estructurándolos con nuevas orientaciones pedagógicas. Asimismo un proceso acelerado de capacitación logró compensar la debilidad de los maestros con un bajo nivel de conocimientos pedagógicos. Con esta reforma se pretendía orientar la enseñanza en función de tres objetivos: uno, hacer hombres útiles en el hogar, en la comunidad y en el globo; dos, desarrollar en los salvadoreños la visión de sí mismos; tres, conquistar una personalidad integral.

La segunda reforma estableció el concepto de Educación Básica dividida en tres ciclos, lo cual implicó el impulso de la educación rural. Además, se incrementó un año al bachillerato diversificándose su oferta. Uno de las propuestas más destacables fue la creación de la T.V.E. Junto a este proceso se desarrollaron importantes modificaciones en el área de Bienestar Magisterial, en la modernización administrativa, infraestructura escolar y formación docente, se abolieron las Escuelas Normales del país y se creó una sola Ciudad Normal "Alberto Masferrer".

La tercera reforma elaboró el Plan Decenal de la Reforma Educativa 1995-2005, cuyo contenido se organizó en cuatro ejes: a) Cobertura; b) Calidad; c) Formación en Valores; y d) Modernización Institucional. Se logró, además, la

aprobación de la Ley de Educación Superior; en 1996 se aprobaron la Ley de la Carrera Docente y la Ley General de Educación. Se hizo énfasis en la necesidad de sostener los cambios generados en el sistema educativo mediante el impulso de reformas de segunda generación orientadas a mejorar sensiblemente la calidad de la educación.

4.3.1.2. *El modelo antropológico del humanismo cristiano.*

Históricamente hablando se entiende por humanismo “el movimiento intelectual y filosófico que tuvo su auge en el Renacimiento, durante los siglos XV y XVI”²⁰⁵. Los humanistas eran intelectuales muy característicos de su época que reivindicaban la cultura clásica greco-latina y criticaban la filosofía especulativa medieval²⁰⁶. En la actualidad, el concepto de humanismo se usa en un sentido amplio para referirse a cualquier concepción filosófica, moral o política que concibe al hombre como un valor absoluto, y la dignidad humana como un fin último²⁰⁷.

Este humanismo será ateo o agnóstico si excluye a Dios; y será religioso si, dentro de su planteamiento, incluye a Dios reconociendo y experimentando su existencia. Desde Francisco de Petrarca (1304-1374) hasta Erasmo de Rotterdam (1467-1536) y Juan Luis Vives (1492-1540), pasando por Lorenzo Valla (1407-1457), Marsilio Ficino (1433-1499), Pico della Mirandola (1463-1494) y tantos otros pensadores del Renacimiento, corre una honda corriente de humanidad sin desalojar el espíritu del cristianismo²⁰⁸.

²⁰⁵ Cf. QUINTANILLA M.A., *Humanismo*, en “Breve Diccionario de Filosofía”, Pamplona, EDV 2000, 112.

²⁰⁶ Cf. *Ibid.*

²⁰⁷ Cf. *El humanismo*, en <http://es.catholic.net/abogadoscaticos/429/951/articulo.php?id=42833> (consulta hecha el 22 de enero de 2012).

²⁰⁸ Cf. MURPHY A., *Humanismo* en LATOURELLE R.-FISICHELLA R., “Diccionario de Teología Fundamental”, Madrid, San Pablo 1992, 588.

Ahora bien, el humanismo cristiano es “una propuesta social que defiende una plena realización del hombre y de lo humano dentro de un marco de principios cristianos”²⁰⁹. Maritain fue uno de los grandes exponentes del “neotomismo”, una corriente de pensamiento católico moderno encabezada por Santo Tomás, el cual trató de conciliar los dogmas cristianos con la filosofía de Aristóteles. Cabe resaltar que en 1979, la encíclica del Papa León XIII *Aeterni Patris* afirma que la filosofía de Santo Tomás era la mejor adaptada a la visión cristiana²¹⁰.

El humanismo cristiano cree en la providencia de Dios Padre; espera la salvación del mundo por medio de su Hijo unigénito, Jesucristo; y propugna la caridad en la verdad, es decir, el amor fraterno o fraternidad humana, como ley fundamental del cristianismo para el progreso y desarrollo integral del ser humano y de la humanidad, dando respuestas a los temas del hambre, miseria, pobreza, guerras, violencia, injusticia, desigualdad, analfabetismo y enfermedades endémicas que padece y sufre²¹¹.

Como ya se ha dicho anteriormente, la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*, del Concilio Vaticano II, sientan las bases de una antropología integral que ve al hombre no sólo en su relación con Dios, sino también en todas las demás relaciones que, dependiendo de ella, definen la naturaleza y el contenido histórico del hombre²¹².

4.3.1.3. Una manera concreta de entender la educación.

Sabido es que el ser humano, frente al resto de los vivientes, nace con una forma o modo de ser como éstos, pero no nace formado. Cualquier animal

²⁰⁹ Cf. *Humanismo cristiano* en: http://es.wikipedia.org/wiki/Humanismo_cristiano (consulta hecha el 22 de enero de 2012).

²¹⁰ Cf. *Ibid.*

²¹¹ Cf. *El humanismo* en <http://es.catholic.net/abogadoscatolicos/429/951/articulo.php?id=42833> (consulta hecha el 22 de enero de 2012).

²¹² Cf. el apartado 3.1.4 del Capítulo II.

nace con unas tendencias definidas y completas -conformadas- que permanecerán sustancialmente invariables a lo largo de su existencia; en estado germinal, cualquier animal tiene ya su modo de ser propio, que irá actualizando con el tiempo. No es así en el ser humano en cuanto que su nacimiento sólo es la aparición de múltiples posibilidades que irán actualizándose -o no- a lo largo de su existencia²¹³.

La educación, por lo tanto, es posible, pues la misma indeterminación del ser humano permite que se abra a diferentes posibilidades, pero sin poder seguir las o realizarlas todas. No hay que perder de vista que la naturaleza humana es la condición de posibilidad básica para una existencia humanizada, y en su plasticidad constitutiva se incardina la necesidad de recibir una ayuda a su crecimiento para que éste sea óptimo y perfecto²¹⁴. ¿Y qué es educar?

El término educación tiene una terminología ambivalente pues puede proceder tanto de *educare* como de *educere*, ambos términos latinos que guardan en sí mismos una gran riqueza. *Educare* significa: “criar, cuidar, alimentar y formar o instruir”; tiene que ver con *ducere* que significa conducir, y en la voz pasiva significa crecer. *Educere* significa: “sacar o extraer” o “avanzar, elevar”. Como podemos constatar, su significado no es vago o confuso sino, al contrario, rico en precisiones y referencias conceptuales análogamente a como es fecunda la profunda realidad humana que denota²¹⁵. De la consideración de esta etimología emergen ciertas notas conceptuales implicadas en la noción de educación.

De las anteriores etimologías observemos, en primer lugar, que la educación no es tanto “poner dentro”, sino, valga la redundancia, “sacar fuera”, o sea “extraer”, lo cual supone que ya hay algo en el educando, objeto de la acción del educador, cuya actualización le da sentido. En segundo lugar, criar,

²¹³ Cf. ALTAREJOS F. – NAVAL C., *op. cit.*, 17.

²¹⁴ Cf. *Ibid.*, 18-19.

²¹⁵ Cf. *Ibid.*, 20-21.

más que alimentar, sugiere la existencia de un dinamismo propio del educando que debe favorecerse o promoverse, pues no se trata de una tarea productiva o fabril; la causa propia de tal dinamismo es ajena de suyo al educador que puede, eso sí, potenciarla. En tercer lugar el significado de avanzar supone progreso. La acción de educar conlleva una mejora para quien se educa. En cuarto lugar, elevar, por otra parte, acentúa este sentido de mejora, otorgándole valor de eminencia. En quinto lugar, conducir remite a una acción inteligente de quien educa, orientada por una finalidad. Por último, en todos estos sentidos, se recoge implícitamente el carácter de relación que tiene la acción de educar. No es posible que un sujeto, educador o educando, puedan realizar la acción de educar por separado o sin contar con la reciprocidad en la actuación del otro; esto significa que no se puede educar uno mismo, ni tampoco se puede educar sin contar con la respuesta activa de quien se educa²¹⁶.

En la etimología de educar se apuntan también otros rasgos conceptuales derivados de los aspectos inmateriales supuestos en su significado²¹⁷.

- a) En primer lugar, se trata de una acción y no de una cosa u objeto; esto significa que la educación no tiene carácter sustancial sino accidental, lo cual, por otra parte, no significa que sea algo irrelevante o accidental al ser humano.
- b) En segundo lugar es algo que conviene al hombre, en cuanto hombre, pues si es posible hablar de la crianza o de la nutrición en los animales, ésta se refiere únicamente a los aspectos materiales u orgánicos; la educación, por el contrario, se entiende como la vía para la humanización de la vida, proporcionando los medios para que se pueda llevar una vida propia y enteramente humana.

²¹⁶ Cf. *Ibid.*, 21.

²¹⁷ Cf. *Ibid.*, 22.

- c) En tercer lugar, educar tiene un sentido integrador y de integridad, pues así lo reclama la naturaleza humana compuesta de materia y espíritu. No cabe atender separadamente al desarrollo del cuerpo y de la mente ni a sus diversas potencias o capacidades operativas. La unión sustancial que define al ser humano comporta que la educación sea integral, del ser humano entero.

- d) En cuarto lugar la educación, aunque atienda a todas las instancias operativas, incide primordial y directamente en la razón, de tal manera que pudiendo alcanzarse una eficacia notable en el ejercicio de algunas potencias, no cabe hablar propiamente de educación si ese desarrollo no ha supuesto una mejora en la racionalidad; así la unidad sustancial será continuidad operativa posibilitada por la vía de la razón.

- e) En quinto lugar la actividad del educador tiene carácter de ayuda, de asistencia a los dinamismos activos del educando; éstos pueden ser potenciados o modificados mediante la ayuda pedagógica, pero el principio y los modos de dichos dinamismos provienen del educando. Se admite tradicionalmente que el genuino agente de la educación es el mismo educando y no el educador.

- f) Finalmente el crecimiento corporal del hombre tiene un límite, de lo contrario la materia no sería finita; pero el hombre, en cuanto tal, es capaz de crecer sin límite. Por eso para el hombre vivir es radicalmente y principalmente crecer²¹⁸; el hombre mismo, en cuanto ser racional, puede crecer indefinidamente y la educación, en cuanto que ayuda a ese crecimiento irrestricto dura toda la vida del hombre.

²¹⁸ Cf. POLO L., *¿Quién es el hombre?*, Madrid, Rialp 1991, 10.

Como puede verse las consideraciones sobre el término educación nos ofrecen valiosas notas o características conceptuales. El análisis etimológico, sin embargo, sólo es una aproximación lingüística, cuyos resultados deben ser corroborados por la experiencia y la reflexión sistemática, aunque no podemos negar que nos ayuda a formular la siguiente conclusión: la pluralidad de significados muestra la complejidad que deberá afrontarse, tanto en la práctica como en la teoría educativa²¹⁹.

¿Cómo entender, pues, la acción educativa conjugándola con la visión de persona asumida en este capítulo? Como esa maravillosa aventura que consiste en el despliegue progresivo de uno mismo hasta el más pleno desarrollo que sea posible:

- a) Como ser humano, como persona, por entero, y en su irrepetible singularidad,
- b) Abriéndose al mismo tiempo a la realidad en la que vive que es: natural, social, y trascendente.
- c) Comprometiéndose solidariamente con ella, mediante el recto uso de su libertad²²⁰.

La educación, pues, la entenderemos como desarrollo perfectivo de la persona, como crecimiento o desarrollo personal. Crecer como persona a lo largo de la vida, o lo que es igual: educarse como tarea decisiva de la vida, no como complemento sino como un asunto de vital importancia. Crecer como persona en:

- a) **Unidad, coherencia e integridad.** Lo cual significa dar de sí mismos al máximo, como personas con una unidad interior que se exterioriza, como

²¹⁹ Cf. ALTAREJOS F. – NAVAL C., 23.

²²⁰ Cf. GONZÁLEZ J.L.-CARBAJO LÓPEZ F., *Tres principios de la acción educativa, op. cit.*, 40.

consecuencia de la coherencia de vida, sabiendo afrontar las dificultades con valentía.

- b) **Personalidad.** Es crecer en riqueza interior, en intimidad personal, cultivando la propia singularidad, desarrollando la capacidad de iniciativa y de creatividad, sin caer en activismos exteriores y superficialidad.
- c) **Solidaridad.** Desarrollando nuestra sociabilidad y capacidad de apertura, dándonos a los demás en comunicación, participación.
- d) **Capacidad de autodeterminación, de compromiso, de libertad.** Es decir aprender lo más decisivo de la vida: el recto uso de la libertad, ese atributo esencial propio de la dignidad humana que es el que hace posible todo crecimiento perfectivo en cualquier dirección²²¹.

En síntesis, hablamos de una educación como proceso de crecimiento dentro de un abanico de dimensiones. Hablamos de la educación como tarea vital, como dinámica de desarrollo en plenitud. Hablamos, pues, de educación como autotarea que concierne a toda la persona, a todas las personas, y durante toda la vida.

4.3.2. Valoración de la antropología encontrada en el PSE 2009-2014.

Ante un abanico no sólo de modelos antropológicos y de tendencias en la manera de concebir al hombre desde la acción educativa, sino, también, ante una considerable información a este respecto en la redacción del *PSE*, se subrayan ahora los siguientes puntos de valoración sobre el modelo encontrado en el documento de estudio, basados en los criterios de valoración antes mencionados.

²²¹ Cf. *Ibid.*, 41-42.

4.3.2.1. *El trasfondo del PSE frente a las reformas educativas en El Salvador.*

Se tomará como referencia el *PNE 2021*, por ser el documento y la experiencia más cercanos al PSE. Como es de esperar en documentos elaborados con un intervalo de más de diez años podemos, sin embargo, identificar tanto elementos de continuidad como de discontinuidad entre ellos. Sobre los primeros podemos destacar, en primer lugar, una intención clara de adecuar la educación a contextos concretos. En el caso del *PNE 2021* el contexto fue la globalización y la competitividad que debía lograr el país a raíz de los tratados de libre comercio ya firmados o por firmar. El contexto del *PSE* está, de igual manera, marcado por la globalización y por sus cambios continuos y rápidos en los niveles económico, social, de la información, de la comunicación y de la tecnología²²².

En segundo lugar, puede afirmarse que otro elemento de continuidad es la convicción de que la educación tiene repercusiones en el desarrollo de un país, particularmente en lo económico y social; de ahí que sea necesario renovar y reforzar la educación en vista de los beneficios sociales y económicos de tal esfuerzo.

En tercer lugar puede decirse que existe coincidencia en cuanto a los valores propuestos -al menos a nivel de intención-, pues todos, en su contexto, se presentan como importantes y hasta necesarios.

Se identifican, sin embargo, elementos de discontinuidad que son los que, sobre todo, ayudarán a valorar el documento de estudio. Se sabe que la educación tiene una doble tarea: una conservadora -la que entiende la educación como la transmisión de todas las adquisiciones y conquistas de un

²²² Cf. *PSE*, *op. cit.*, 5.

grupo o un sistema determinado-, y una transformadora -que implica la asimilación crítica y renovadora de la cultura-. Pues bien, mientras el documento de 2004 considera menos la dimensión social de la educación, privilegiando su función conservadora, el *PSE* acentúa su función transformadora. Además, mientras el documento de 2004 ve la globalización como un camino por recorrer, el *PSE* la ve como una amenaza que hay que enfrentar críticamente²²³, sobre todo frente a la homogenización de las culturas que la amenaza en su identidad e idiosincrasia²²⁴. Se nota, pues, un claro esfuerzo, al menos filosófico-doctrinal, por superar un modelo de educación al servicio de los intereses político-económicos del sistema del momento, por uno más en función de un perfil de persona con una amplia y profunda identidad nacional que propicie una conciencia crítica y reflexiva²²⁵ frente a los vertiginosos cambios provocados por la globalización.

4.3.2.2. El modelo antropológico del humanismo cristiano.

Ya que el documento nunca define frontalmente el concepto de persona al que se refiere a lo largo del mismo, hemos de decir que, a nivel de intención, acentúa un concepto de hombre históricamente situado, optimista, con una fuerte dimensión comunitaria, respetuoso de la diversidad, de la democracia, la comunión, la solidaridad y la justicia. Ya que todos estos atributos van en línea de un perfil de hombre concebido como un valor absoluto y su dignidad se asumirá como fin último, valoramos este perfil como humanista, pero ateo o agnóstico en cuanto que en ningún momento hace un reconocimiento de Dios ni de su experiencia en la vida del hombre.

Ciertamente que, a partir de la lectura del documento, no puede afirmarse que se trate de una especie de indiferencia religiosa o de ateísmo

²²³ Cf. *Ibid.*, 4-5.

²²⁴ Cf. *Ibid.*, 31.

²²⁵ Cf. *Ibid.*, 37.

práctico, pero sí consideramos que el documento entra en contradicción consigo mismo y con su propuesta educativa cuando en su desarrollo aborda “repetidas veces” la idea de educación integral y deja por fuera el abordaje de la dimensión espiritual de toda persona -de hecho la palabra “espiritual” o “religioso” nunca se menciona-. Hemos, pues, de entender que cualquier tipo de ateísmo promovido por el Estado terminará privando a la ciudadanía de la fuerza moral y espiritual indispensable para comprometerse en el desarrollo humano integral. Junto con Altarejos y Frontodona, también se considera que se debe educar para la solidaridad y en la solidaridad, lo cual no consiste en enseñar conceptos o comunicar valores, sino en promover acciones que propicien acciones solidarias²²⁶; pero también se afirma que es la caridad cristiana, como la fuerza principal en todo su ser y en todo su obrar, la que ayudará a promover el verdadero desarrollo integral del hombre y la de todos los pueblos en todas sus dimensiones.

4.3.2.3. Una manera concreta de entender la educación.

Se valora como positivo el que el PSE se haya preocupado por proponer una educación integral vinculada a la vida como condición para que sea formadora y transformadora. Parece igualmente positivo que el documento defina la educación como un proceso de comunicación y de asimilación sistemática y crítica de la cultura, para la formación integral de la persona humana, aclarando que ésta está en el centro de la sociedad y de la educación como ente creador de cultura y protagonista de la historia, sobre todo porque así se rechaza que el hombre sea reducido a una mera pieza del engranaje económico. Un dato importante es la afirmación de que el ser humano debe estar en el centro de la educación, con sus problemas, sus aspiraciones, sus posibilidades y sus perspectivas. Como ya se dijo antes, el PSE pretende

²²⁶ Cf. ALTAREJOS F.-FRONTODONA J., *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Pamplona, EUNSA 2007, 190.

formar un perfil integral de persona, apoyado por un modelo integral de educación.

Se considera como un aporte bueno y novedoso el concepto de “aula” con todas sus implicaciones²²⁷, sobre todo cuando habla de que ésta puede estar fuera del recinto escolar, para ubicarse más cerca de la comunidad a la que pertenece el estudiante. Sin dejar de valorar esta propuesta, es necesario recordar que se podrá hablar de educación cuando se corrija el sentir común de que ésta -la educación- se realiza principalmente o exclusivamente en las aulas, pues hay otros ámbitos de la vida humana que encierran potencialidad educativa necesitando, para su efectiva actualización, que las personas actúen voluntariamente en esa dirección.

²²⁷ Cf. *PSE, op. cit.*, 14-15.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Llegar al final de este trabajo de investigación otorga una profunda satisfacción, pues se valora que ha significado no solamente la conclusión de un ejercicio académico, sino, también, la posibilidad de convertirse en un estudio crítico de consulta sobre un documento tan importante y tan actual como lo es el *PSE*. Sobre el tema desarrollado no todo queda dicho, pero sí nos queda la convicción de haber dado un aporte significativo a la misma filosofía de la educación, a través de esta aproximación a las fuentes principales del trabajo escogido. Este esfuerzo ha permitido recordar que a menudo nos encontramos con diversidad de modelos antropológicos y modelos educativos; de esto la misma historia -como la de nuestro país- da testimonio. Por otro lado, haber realizado este trabajo ha permitido evidenciar otra verdad: no siempre existen antropologías puras, pues hay casos en los que éstas coexisten, aunque con acentuaciones de elementos de algunas de las que desarrollamos en el marco teórico o de otras más.

El objetivo principal propuesto al inicio de la investigación, y que ahora concluye, fue identificar los presupuestos antropológicos en el Plan Social Educativo 2009-1014: “Vamos a la Escuela”, a la luz del humanismo cristiano, siendo el camino recorrido para alcanzarlo el siguiente.

En primer lugar se presentó un panorama general del contexto en el que fue elaborado el documento de estudio, a través de un recorrido de las reformas educativas acaecidas en América Latina y en El Salvador. Seguidamente se presentó el *PSE* destacando de él sus aspectos más importantes como: autor, destinatarios, objetivo, articulación y lenguaje utilizado.

En segundo lugar se identificó la antropología subyacente en el *PSE*. Para tal efecto se constató, a través de una lectura comprensiva, de qué manera está presente el tema antropológico en dicho documento, ayudado de un panorama teórico que se considera pertinente, a fin de interpretar mejor tal hallazgo.

En tercer lugar se hizo una valoración de los presupuestos antropológicos presentes en el *PSE*. Este ejercicio de valoración permitió tomar una posición crítica frente a tales presupuestos antropológico-educativos y, también, frente a la propuesta educativa presente en él.

La principal conclusión, la cual no quiere ser ni exclusiva ni determinante, es que el *PSE* tiene una visión muy optimista del hombre, presentándolo con las siguientes características: históricamente situado; con una fuerte dimensión comunitaria; por encima de cualquier poder e interés político y económico; centro, principio y fin de todas las relaciones sociales, políticas y económicas; capaz de renovar la cultura con su actitud crítica y con su protagonismo en la historia.

Complementando este perfil, también se debe concluir que el *PSE* evidencia la voluntad de romper con toda concepción utilitarista y economicista de ser humano y de substituir su enfoque cientificista, desarrollista y fragmentario, por una visión más integral y unitaria del mismo, para dejar de ser simple receptor de conocimientos y ser concebido como constructor creativo y protagonista de su historia. Esto hace que el *PSE* dé un salto claramente cualitativo frente a su referente inmediato, es decir el *PNE 2021* sobre el que ya se ha hablado. Obviamente la pertinencia y vigencia de este modelo antropológico estará en estrecha relación con la coherencia estricta de su ejecución y la respuesta que ofrezca la sociedad salvadoreña, según su contexto, su realidad y sus más genuinas necesidades y demandas. Recomendamos, sin embargo, que, ya que tal perfil está diluido en todo el

documento, que éste dedique un apartado específico que lo explicita, a fin de no permitir erróneas interpretaciones que atenten contra el espíritu del mismo. No creemos, pues, que sea coherente hablar del hombre y vincularlo al hecho educativo sin antes definirlo con claridad.

Una segunda conclusión es que tal perfil de hombre, concebido como un valor absoluto, corresponde al humanismo pero ateo o agnóstico en cuanto que en ningún momento se hace un reconocimiento de Dios o de su experiencia en la vida del hombre, una lectura atenta el documento lo confirma. De esto, sin embargo, no se puede afirmar que se trate de una especie de indiferencia religiosa o de ateísmo práctico, pero sí se puede considerar que el documento entra en contradicción consigo mismo y con su propuesta educativa integral, cuando en su desarrollo aborda insistentemente la idea de educación integral y deja por fuera el tema de la dimensión espiritual o trascendental de toda persona²²⁸, ignorando, incluso, la Constitución de El Salvador que contempla el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social dentro de los fines de la educación²²⁹. Se advierte aquí un posible peligro en cuanto que se podría caer en una simple y entusiasta promoción humana, pero sin lograr una síntesis vital y adecuada de la promoción de los profundos valores del hombre, los cuales incluyen a Dios mismo. De ahí que nuestra recomendación sea, de nuevo, definir qué entiende el documento por educación integral y cómo la dimensión espiritual de toda persona se relaciona con tal educación

Siempre en línea de la educación integral, se concluye que no se profundizó en la educación moral como una dimensión impostergable en la que la persona humana puede crecer como tal. En efecto, desde el punto de vista de la antropología pedagógica, esta importancia aparece por el simple hecho de

²²⁸ De hecho el verbo *trascender* aparece una tan sola vez en todo el documento y como sinónimo de mejoría. Cf. *PSE, Ibid.*, 41.

²²⁹ Cf. ASAMBLEA LEGISLATIVA, *Constitución*, San Salvador, Ed. Jurídica Salvadoreña 1983, artículo 55.

que toda educación es, de suyo, una tarea moral. Cuando se habla de una manera particular de entender la educación, se hizo referencia a que la tarea educativa establece entre educador y educando no cualquier tipo de relación, sino una que sea esencialmente moral, la cual está dirigida, en último término, a ser siempre mejores personas en sentido ético. Aquí, sin embargo, no se refiere solamente al hecho de impartir la materia de moral o ética como aparece en algún momento en el documento²³⁰ -lo cual es ya un buen signo-, sino, más bien, a que la educación consiste en una apelación a la libertad desde una concepción de aquello que el hombre puede y debe dar de sí, es decir, desde una exigencia de valor. La educación en cuanto humanización del hombre siempre tiene un sentido moral. Nos parece, pues, que el documento debió ser mucho más explícito a este respecto.

Se considera, por el contrario, como bueno y novedoso el concepto de “aula” propuesto por el documento, con todas sus implicaciones²³¹, sobre todo cuando habla de que ésta puede estar fuera del recinto escolar, para ubicarse más en el corazón de la comunidad a la que se pertenece. Recomendamos, sin embargo, la necesidad de que el documento tome en cuenta más explícitamente que solamente se podrá hablar de educación cuando se corrija ese común sentir y pensar de que ésta -la educación- se realiza principalmente o exclusivamente en las aulas, pues hay otros ámbitos de la vida humana que encierran potencialidad educativa necesitando, para su efectiva actualización, que las personas actúen voluntariamente en esa dirección.

Los ejes temáticos más claros y relevantes del *PSE* consideramos que fueron: el contexto de la globalización; las repercusiones que la educación tiene en el desarrollo del país; el componente axiológico bien definido y coherente de este modelo educativo; la educación integral vinculada a la vida como condición

²³⁰ La única vez que aparece la palabra “ética” en el documento es en el marco de una formación humanista, incorporada en los programas de estudio y con la debida ponderación. Cf. *Ibid.*, 25.

²³¹ Cf. *PSE, op. cit.*, 14-15.

para que sea formadora y transformadora; y el novedoso concepto de aula. Todos estos son temas y conceptos que se entrecruzan, se complementan mutuamente y que, no sin esfuerzo y riesgo, pensamos que se pueden sintetizar en un único tema que engloba a todos los demás: “una verdadera transformación educativa en la que se logre integrar la escuela, la familia y la comunidad”.

Hay que señalar, de acuerdo a nuestro propio análisis, que la temática mejor lograda por este documento es la que tiene que ver con: el desarrollo humano, el perfil de persona y el concepto de aula; otros, sin embargo, recomendamos que deben ser profundizados e incluso clarificados como por ejemplo: el tema de cultura que es susceptible a múltiples interpretaciones; el tema de formación moral; el tema de libertad religiosa, éstos últimos por las razones que ya antes hemos argumentado; y el tema de competitividad, pues creemos que la competencia exige desigualdad y si no la encuentra la produce. Se echa de menos el tema de la mujer, sobre todo frente a un fuerte discurso de inclusión y de erradicación de la marginación²³².

No faltaron las dificultades en el desarrollo de esta investigación pues, como ya se dijo, no siempre los conceptos fueron claros, más bien dieron pie a múltiples interpretaciones, aunque el cometido principal fue respetar el espíritu del mismo. En tal sentido existe la satisfacción de haber trabajado este tema que, por lo que se pudo rastrear, no hay otros similares, por tanto puede decirse que es comprensible el límite que pueda tener.

En cuanto a las fuentes principales de consulta hay de decir que contamos únicamente con el documento fuente y otros que tenían que ver con la última reforma acaecida en el país y el *PNE 2021*. Esta realidad redujo mucho la posibilidad de ahondar más en los temas que se trató, aunque también llevó a que el equipo se centrara en el estudio del tema escogido, y a

²³² Notemos que como vocablo no aparece ni una tan sola vez en todo el documento.

organizar, con cierta libertad, los escasos materiales de consulta encontrados, especialmente los artículos de periódico. Este trabajo está terminado pero no cerrado, en cuanto que quedan temas abiertos para que sucesivos estudios los profundicen.

BIBLIOGRAFÍA

1. Fuente principal.

Ministerio de Educación, *Plan Social Educativo 2009-2012: "Vamos a la Escuela"*, San Salvador 2009.

2. Fuentes secundarias.

Ministerio de Educación, *Reforma Educativa en marcha: Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005 (documento III)*, San Salvador, 1995.

Ministerio de Educación, *Plan Nacional de Educación 2021, Fundamentos*, San Salvador, Algier's impresores. 2005.

Ministerio de Educación, *Reforma Educativa de los 90. Colección Fundamentos de la Educación que Queremos*, Algier's Impresores 1999.

Ministerio de Educación, *Dominios Curriculares Básicos: Educación Parvularia, Básica y Media*, San Salvador, Litografía Van Color S.A. 2002.

3. Estudios.

AGUILAR G., *Reforma Educativa en Marcha: un vistazo al pasado de la educación en El Salvador (documento I)*, San Salvador, El Salvador, MINED, Talleres de Impresos Urgentes S.A de C.V. 1995.

ALBERIGO G., *L'eccelsiologia del Vaticano II. Dinamismi e prospettive*, Bologna, Dehoniane 1981.

ALTAREJOS F., *Filosofía de la Educación*, Pamplona, EUNSA 2004.

ALTAREJOS F.-FRONTODONA J., *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Pamplona, EUNSA 2007.

BARRIO J.M., *Elementos de Antropología Pedagógica*, Pamplona, EUNSA 2004.

BERNAL A., *Modelos antropológicos y educación*, Pamplona, EUNSA 2004.

BURGOS J. M., *Antropología: una guía para la existencia*, Madrid, Palabra 2005.

BURGOS J.M., *¿Es posible definir el personalismo?*, en AA.VV., *El primado de la persona en la moral contemporánea*, Pamplona 1997.

BRAIDO P., *Aristotele*, en PRELLEZO J. – NANNI C., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino, ELLEDICI 1997.

BURGOS J.M., *El personalismo. Temas y autores de una filosofía nueva*, Madrid, Palabra 2000.

CAIMI L., *Personalismo pedagógico*, en PRELLEZO J. – NANNI C., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino, ELLEDICI 1997.

COMISIÓN DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y DESARROLLO, *Transformar la educación para la paz y el desarrollo*, en *Reforma Educativa en Marcha*, MINED, San Salvador 1995.

COMISIÓN PRESIDENCIAL PARA EL DESARROLLO DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, *Educación para el país que queremos*, San Salvador, MINED 2004.

COROMINAS, F., *Educación Hoy*, Madrid, Palabra 1994, 17ª edición.

DUPUIS J., *Introducción a la Cristología*, Pamplona, EVD 1998.

ESCAMILLA M., *Reformas educativas*, San Salvador, Dirección de Publicaciones 1981.

ESCÁMEZ J., *Fundamentación antropológica de la educación*, en AA. VV., *Teoría de la Educación*, Madrid, Anaya 1981.

ESCOBAR D., *El alma de la escuela*, en *Juventud*, año IV, No. 26, San Salvador 2005.

FRANCO H. - P. SAINZ, *El Panorama social de la América Latina*, Santiago de Chile, Publicaciones de las Naciones Unidas 2000.

GALLO L., *Prospettive ecclesiologicalhe nella pastorale e nella catechesi*, Roma-UPS, Promanuscrito, 2001.

GARCÍA J. – ALEJOS C. – RODRÍGUEZ C., *Esquemas de la Pedagogía Social*, Pamplona, EUNSA.

Gaudium et Spes, Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual, 7 de diciembre de 1966, en AAS 58 (1966) 1025-1120.

GEVAERT Joseph, *Male e sofferenza interrogano*, Torino, ELLEDICI 2000.

GILSON E., *El espíritu de la filosofía medieval*, Madrid, Rialp 1998.

GONZÁLEZ J.L., - CARBAJO F., *Tres Principios de la Acción Educativa*, Pamplona, EUNSA 2005.

GUIJARRO G., *La concepción del hombre en Marx*, Salamanca, Sígueme 1975.

LABERTHONNIÈRE L., *Teoria dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1958.

LOEWITH K., *De Hegel a Nietzsche*, Buenos Aires, Katz Editores 1968.

LUNA D., *Manual de historia económica de El Salvador*, San Salvador, Ed. Universitaria 1986.

MARTÍNEZ SIERRA A., *Antropología teológica fundamental*, Madrid, BAC 2002.

MARROQUIN V., *Las ideas pedagógicas de Gerardo Barrios*, en *Humanidades*, Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad de El Salvador, IV Época, No. 4, San Salvador 1995.

MEZA D., *Editorial de la revista Juventud*, (2004)

MURPHY A., *Humanismo* en LATOURELLE R.-FISICHELLA R., "Diccionario de Teología Fundamental", Madrid, San Pablo 1992.

NANNI C., *Educazione*, en PRELLEZO J. – NANNI C., *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torino, ELLEDICI 1997.

Nietzsche Federico en VIDAL M., *Diccionario de Ética Teológica*, Navarra, Verbo Divino, 1991.

PÉREZ FERRA M., *Conocer el Curriculum para Asesorar en Centros*, Ediciones ALJIBE.

POLO L., *¿Quién es el hombre?*, Madrid, Rialp 1991.

PONTIFICIO CONSEJO "JUSTICIA Y PAZ", *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*, Roma, Librería Editrice Vaticana 2005.

QUINTANILLA M.A., *Antigua (filosofía). La filosofía griega después de Sócrates*, en "Breve Diccionario de Filosofía", Pamplona, EDV, 2000.

QUINTANILLA M.A., *Humanismo*, en “Breve Diccionario de Filosofía”, Pamplona, EDV 2000.

SIMONCELLI M., *Platone*, en PRELLEZO J. – NANNI C., *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, Torino, ELLEDICI 1997.

VIDAL M., *Diccionario de Ética Teológica*, Navarra, Verbo Divino, 1991.

VILLATORO F., *Educación para todos, un sueño imposible: balance educativo El Salvador 2003-2004*, San Salvador, CIDEP 2003.

4. Referencias electrónicas.

Antropología platónica en:

<http://www.cibernous.com/autores/platon/teoria/antropologia/antro.html>
(consulta hecha el 15 de enero de 2012).

El humanismo, en

<http://es.catholic.net/abogadoscaticos/429/951/articulo.php?id=42833>
(consulta hecha el 22 de enero de 2012).

El humanismo en

<http://es.catholic.net/abogadoscaticos/429/951/articulo.php?id=42833>
(consulta hecha el 22 de enero de 2012).

GENTILI P- SUAREZ D-STUBRIN F-GINDIN J., *Reforma educativa y luchas docentes en América Latina*, 2004, vol.25, n.89, pp. 1251-1274. ISSN 0101-7330, en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400009&lng=es&nrm=iso (consulta hecha el 13 de enero de 2012).

Humanismo cristiano en: http://es.wikipedia.org/wiki/Humanismo_cristiano
(consulta hecha el 22 de enero de 2012).

La filosofía de Aristóteles, en

http://www.webdianoia.com/aristoteles/aristoteles_antro.htm (Consulta hecha el 15 de enero de 2012).

MARTINIC S., *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*, en: <http://www.campus-oei.org/revista/rie27a01.htm> (consulta hecha el 5 de enero de 2012).

MENDOZA G., *Prioridades de las políticas del Plan Nacional de Educación 2021 de El Salvador, VII Seminario REDESTRADO “Nuevas Regulaciones en América Latina”*. Buenos Aires, Argentina. 2008. en:
http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/PRIORIDADES%20DE%20LAS%20POLITICAS%20DEL%20PLAN%20NACIONAL%20DE%20EDUCACION%202021,%20DE%20EL%20SALVADOR.pdf
(consulta hecha el 6 de enero de 2012).

MINED, Reseña Histórica. El Salvador 21 de octubre de 2009, en:
<http://www.mined.gob.sv/index.php/institucion/marco/historia.html> (consulta hecha el 5 de enero de 2012).

SANTAMARÍA J.P. *La concepción marxista del hombre*, en:
<http://filosofiasc.galeon.com/hombremarx.pdf> (consulta hecha el 17 de enero de 2012).

5. Periódicos.

Preocupa baja nota en prueba de la UES, en *El Diario de Hoy*, 24 de diciembre de 2004, 28. En esa noticia se decía que de 19000 candidatos sólo 8246 fueron admitidos.

Educación solicita más dinero, en *La Prensa Gráfica*, 7 de septiembre de 2004.

La Prensa Gráfica, 24 de agosto de 2004, 6-7.

Cuarenta intelectuales retan a Saca, en *Diario el Mundo*, 5 de junio de 2004, p. 10.

La Prensa Gráfica, 31 de marzo de 2005, 33.

El Diario de Hoy, 29 de marzo de 2005, 2.

El Diario de Hoy, 30 de marzo, 4.

ROSENTHAL M., *Reformando el sistema educativo*, en “*El Diario de Hoy*”, 17 de abril de 2005, 20.

A este respecto se pueden citar algunos titulares que circularon en su momento, tales como: “Saca quiere bilingües a los estudiantes”, en *La Prensa Gráfica*, 22 de agosto de 2004, p. 3;

“El gobierno apuesta por la tecnología y la enseñanza masivo del idioma inglés en los próximos años, en *El Diario de Hoy*, 24 de agosto de 2004, p. 4;

Teresa Guevara, en su artículo *El Plan de Educación 2021*, comentaba: “la enseñanza del inglés y computación dentro de los programas muestra la amplia visión de futuro y la actitud propositiva de los titulares del MINED”, en *El Diario de Hoy*, 26 de septiembre de 2004, 13.

Plan Nacional de Educación 2021, suplemento especial en *La Prensa Gráfica*, 30 de marzo de 2005, 5b.