

○○○ índice
Revista de Educación
de Nicaragua

**Aportes del modelo educativo en
Nicaragua al desarrollo humano
pleno de las personas, familias y
comunidades**





índice

Revista de Educación
de Nicaragua

COMITÉ ACADÉMICO CONSULTIVO

Dr. Salvador Vanegas Guido
Ministro Asesor de la Presidencia de la
República para temas de Educación
svanegas@sepres.gob.ni

Dr. Ramona Rodríguez Pérez
Rectora de la Universidad Nacional Autónoma
De Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)
Presidenta del Consejo Nacional de
Universidades (CNU)
presidencia@cnu.edu.ni

Mtra. Lilliam Herrera Moreno
Ministra de Educación de Nicaragua
herrera@mined.gob.ni

Mtra. Loyda Barreda Rodríguez
Directora general del Instituto Nacional
Técnico y Tecnológico (INATEC)
lbarreda@inatec.edu.ni

Mtro. Edgar Salazar Francis
Director general del Subsistema
Educativo Autónomo Regional (SEAR)
salazare@mined.gob.ni

Dra. Maribel Duriez González
Presidenta del Consejo Nacional de
Evaluación y Acreditación (CNEA)
presidencia@cnea.edu.ni

Dr. Jaime López Lowery
Secretario Técnico del Consejo Nacional
de Universidades (CNU)
jflopez@cnu.edu.ni

Dr. Luis Alfredo Lobato Blanco
Vicerrector General Universidad Nacional
Autónoma de Nicaragua, Managua
(UNAN-Managua)
alobato@unan.edu.ni

Dr. Francisco Lacayo Parajón
Pedagogo y diplomático
constelacion2002@gmail.com

Dr. Herman Van de Velde
Director ÁBACOenRed
herman.vandevelde@gmail.com

Ing. Arturo Collado Maldonado
Representante de la Organización de las
Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias
y la Educación (UNESCO), Nicaragua
acollado@unesco.org.ni

COMITÉ ACADÉMICO EDITORIAL

Mtra. Johanna Tórrez Mendoza
Rectora de la Universidad Nacional
Multidisciplinaria Ricardo Morales Avilés
rectorado@unm.edu.ni

Dr. Carlos Eduardo Maldonado
Profesor titular
Universidad El Bosque, Colombia
maldonado.carlosetuardo@gmail.com

Dra. Silvia López de Maturana Luna
Académica
Universidad Católica del Norte, Chile
silviauml@gmail.com

Dr. Carlos Calvo Muñoz
Académico
Universidad Católica del Norte, Chile
carlosmcalvom@gmail.com

Dr. Julio Orozco Alvarado
Facultad de Educación e Idiomas
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
jorozco@unan.edu.ni

Dr. Beverly Castillo Herrera
Facultad Regional Multidisciplinaria de Estelí
(FAREM-Estelí) Universidad Nacional Autónoma de
Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)
beverly.castillo@yahoo.com

Dr. Álvaro Escobar Soriano
Dirección de Docencia, Vicerrectoría de Docencia
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
aescobar@unan.edu.ni

Dra. Cecilia María Costa
Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
ccosta@unan.edu.ni

Dra. Nora Cuadra Baquedano
Dirección General de Planificación y
Programación Educativa
Ministerio de Educación (MINED)
cuadran@mined.gob.ni

Dr. Juan Williamson Davis
Dirección de Planificación
Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC)
jwilliamson@inatec.edu.ni

Directora
Mtra. Nohemí Rojas Icabalzeta
direccion.revista@cnu.edu.ni

Asesor de edición
Dr. Guillermo Fernández Ampié
gfernarn@gmail.com

Coordinación editorial
Mtra. Laleska Gutiérrez Orozco
lgutierrez@cnu.edu.ni

Editor
MSc. Carlos Herrera Oporta
carlos.herrera@cnu.edu.ni

Coordinación de diagramación y diseño
Lcda. Judith Acevedo Marín
revista.indice@cnu.edu.ni

Coordinación de medios digitales
Lcdo. Beymar Leiva
bleiva@cnu.edu.ni

Diseño web y administración OJS
Ing. Héctor Pereira García
hpereira@cnu.edu.ni

Soporte técnico - OJS
Lcdo. Maynor Santana Ruiz
Lcdo. Kenneth López Quezada
Lcdo. Jersson Castillo López
jerlopez@cnu.edu.ni

Edición gráfica
Mtro. Marvin Gutiérrez Rodríguez
Editorial Universitaria
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
marvin.gutierrez@unan.edu.ni

Traducción
Mtra. Nohemí Rojas Icabalzeta
direccion.revista@cnu.edu.ni

Correspondencia
revista.indice@cnu.edu.ni
Consejo Nacional de Universidades (CNU)
Rotonda Hugo Chávez, 500 metros al Sur, 100
metros al Oeste, mano derecha

Distribución
Revista Índice
Apartado postal: EC-44. Managua, Nicaragua
revista.indice@cnu.edu.ni



Los artículos y ensayos publicados son sometidos a un proceso de evaluación por especialistas en cada una de las áreas que comprende la revista. Los contenidos de los textos son responsabilidad exclusiva de cada uno de los autores. Se prohíbe su reproducción total o parcial sin indicar su procedencia. Índice se publica dos veces al año.

Consejo Nacional de Universidades

ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435

**Todos los derechos reservados
conforme a la ley.**

 <http://revistaindice.cnu.edu.ni/>



Índice se distribuye bajo una licencia
Creative Commons Atribución-No
Comercial-Compartir Igual 4.0
Internacional.

Para ver una copia de esta licencia,
visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>



CONTENIDO

Editorial
Pág.9

Presentación
Pág.13

Normas editoriales
Pág.247

Tema central

Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, fuente inagotable en la toma de conciencia histórica y transformaciones revolucionarias	21
Evaluación para el aprendizaje, una práctica para la mejora educativa y desarrollo humano pleno	33
Aportes de la educación técnica y formación profesional al desarrollo humano pleno de las mujeres nicaragüenses	45
Tejiendo significados de interculturalidad en el caminar de la educación superior intercultural	59

Ensayos y artículos

Valoración de habilidades básicas en lectura y matemática: el caso de Estelí	73
Uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategia metodológica complementaria al plan pizarra	85
La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, un tema pendiente en la escuela multigrado en Colombia	101
Relación entre la planificación y evaluación del aprendizaje en educación a distancia virtual	109
El uso de deícticos en el discurso docente: un estudio con profesores universitarios	127

Entrevistas

“Al pueblo de Nicaragua nos caracteriza la unidad, la unidad que hemos venido practicando desde la Cruzada Nacional de Alfabetización. Ahí es donde se enfoca el modelo educativo centrado en el desarrollo humano de la persona, la familia y la comunidad, todos siendo parte de la revolución”	141
Maestro Orlando Pineda - Educador popular y coordinador de AEPCFA	

Comentarios de libros

LOS BUENOS PROFESORES. Educadores comprometidos con un proyecto educativo 159

Memoria documental

LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION “HEROES Y MARTIRES POR LA LIBERACION DE NICARAGUA” 169
Mirando hacia el Futuro 205

Poesis y Praxis

Gran Cruzada Nacional de Alfabetización: triunfo y liberación del pueblo: una milpa que dio sus frutos217
Censo Nacional de Alfabetización en la segunda etapa de la Revolución. Experiencia en la UNAN- Managua 229
Alfabetización241
Alfabetización243

Normas para la presentación de ensayos o artículos científicos 247

Colaboradores 253

Editorial



Existen variadas definiciones de desarrollo, algunas ideas y conceptos con carácter polisémico han denotado ideas imprecisas y ambiguas. De manera tradicional, el desarrollo ha estado sujeto a una visión economicista y desarrollista; las concepciones clásicas lo han atribuido a los índices del producto nacional bruto y a los ingresos per cápita.

Esta visión reduccionista del desarrollo ya había sido puesta en tela de juicio en 1975 en el Informe Dag Hammarskjöld “Qué hacer: Otro desarrollo”. En este se planteaba un nuevo esquema de desarrollo capaz de satisfacer las necesidades del ser humano para superar la pobreza, un mal que, ante los rezagos de la Segunda Guerra Mundial, ya padecía la mayoría de los habitantes en el mundo.

Los investigadores y académicos Manfred Max-Neef, Antonio Elizalde y Martin Hopenhayn proponen una política de desarrollo orientada a la satisfacción de las “necesidades humanas”, que trasciende a la racionalidad económica convencional y que compromete al ser humano en su totalidad (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn, 1986).

En sus propuestas los autores plantean un concepto de desarrollo auténticamente humanista, argumentan que las necesidades humanas se basan en un sistema conformado por tres subsistemas: las necesidades, los satisfactores y los bienes; en este orden, se requiere de un bien para satisfacer las necesidades del ser humano.

A criterio de Elizalde, las necesidades conservan un carácter infinito, ilimitado

y “aparentemente” cambiante; los satisfactores están insertos en cada comunidad humana y pueden variar de acuerdo con una cultura específica, son formas históricas y culturales mediante las cuales damos cuenta de nuestras necesidades humanas; en tanto, los bienes son objetos o cosas que potencian la capacidad de los satisfactores y evidencian la necesidad (Elizalde, 2003).

Las necesidades nos hacen humanos porque están en nuestra naturaleza. Por tanto, existen necesidades humanas fundamentales que son universales; estas se han preservado a lo largo de la historia y desde las diferentes expresiones culturales. Entre las necesidades humanas existentes, Elizalde identifica las siguientes: *subsistencia, protección, entendimiento, creación, participación, ocio, identidad y libertad*.

El economista Amartya Sen (1999) propone el enfoque de desarrollo humano desde una perspectiva multidimensional. El crecimiento del producto nacional bruto es muy importante; no obstante, sugiere, los indicadores determinantes del desarrollo consisten en las libertades que el ser humano puede disfrutar, principalmente educación y salud.

En esta misma línea teórica, la filósofa Martha Nussbaum plantea las capacidades humanas como el foco de interés para el desarrollo. Nussbaum y Sen coinciden en que el crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) es insuficiente para evaluar la calidad de vida de las naciones, por ello recomiendan que, para superar la pobreza y la inequidad social, se debe aspirar a expandir las condiciones y

posibilidades para su desarrollo integral.

A fin de alcanzar el desarrollo humano las personas deben ampliar sus oportunidades y capacidades para el disfrute de una vida digna. El índice de desarrollo humano (IDH) en 1990 ya planteaba la necesidad de un nuevo enfoque. Al respecto, Mahbuh Al huq, teórico del paradigma del desarrollo humano, refiere:

La verdadera riqueza de una nación es su pueblo. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera. (Informe de desarrollo humano, 1990, p. 15)

Incidencia de la educación en la lucha contra la pobreza y el desarrollo humano

El fin último de la educación en Nicaragua es que los seres humanos sean capaces de crear cosas nuevas para incidir en su propio desarrollo. El Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) mediante los subsistemas educativos, Ministerio de Educación (MINED), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y Consejo Nacional de Universidades (CNU) promueve una formación integral de protagonistas con una visión científica del mundo, capaces de contribuir al proceso de transformación según la comprensión de la realidad social.

El Plan Nacional de Lucha Contra la

Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLCP-DH 2022-2026) integra lineamientos y acciones transformadoras para el crecimiento económico y el bien común de las familias nicaragüenses. Este se ha establecido desde el enfoque de desarrollo a escala humana, porque orienta las necesidades de las personas con la realidad nacional y reconoce las capacidades de creación e innovación de los nicaragüenses, dando cuenta de un sentido propio de la cultura, historia e identidad nacional.

Las políticas, estrategias y acciones transformadoras en el PNLCP-DH 2022-2026 delegan un sentido humano a las necesidades de los nicaragüenses, esto es notorio en los 12 lineamientos que definen la ruta por el desarrollo económico y social del país. En el plan, la educación se retoma como un proceso transversal dentro de las áreas prioritarias, pues en él se relacionan la educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como el fortalecimiento de los procesos formativos en todas las modalidades.

De igual forma, en el plan nacional se establece la vinculación de la educación con los procesos de investigación e innovación, de acuerdo con las políticas y prioridades para el desarrollo de la nación. En este se recogen las necesidades y oportunidades de desarrollo a nivel nacional y se evidencia la participación de la comunidad educativa en su aporte al proyecto de país mediante el trabajo conjunto de los subsistemas educativos.

El modelo educativo en Nicaragua como vía del desarrollo humano pleno

La Revolución Popular Sandinista fundó las bases de la transformación de la

sociedad mediante un marco filosófico y político de la nueva educación asentada en fines, objetivos y principios de un sistema educativo que contribuye al proyecto económico, social y político para la mejora de las condiciones de vida de los nicaragüenses.

La planificación, organización y ejecución de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la liberación de Nicaragua” en 1980 marcó el inicio de una nueva sociedad y una nueva educación con fundamentos filosóficos propios del contexto nacional.

El modelo de educación nicaragüense, que surge del seno de la Revolución Popular Sandinista, avanza en su tránsito hacia el desarrollo humano pleno. En la segunda etapa revolucionaria el proyecto sigue su curso para garantizar una vida digna a su población. La política educativa es vinculante a la política de desarrollo nacional, puesto que la formación de la persona contribuye al bienestar de la familia y la comunidad. El modelo favorece la transformación de las vidas de las personas; su enfoque es disruptivo, en tanto reconoce el potencial de las personas con sentido humanista, de manera integral y holística (Vanegas, 2022).

Las políticas educativas instauradas desde el triunfo de la Revolución Popular Sandinista y en la segunda etapa revolucionaria han permitido armonizar logros significativos que reorientan la educación hacia nuevos planes y programas de estudios. El modelo pedagógico se ha fortalecido mediante cambios estructurales desde una revolución didáctica en que los protagonistas relacionan los aprendizajes con un sentido intelectual, estético y

moral de la vida.

El triunfo de la Revolución Popular Sandinista propuso la formación de la mujer y hombre nuevos desde el pensamiento y ejemplo de los Héroes y Mártires por la liberación del pueblo. La lucha por la libertad, soberanía y justicia social son legados del General de hombres y mujeres libres, Augusto C. Sandino y del Comandante en jefe de la Revolución, Carlos Fonseca Amador, en quienes se afianzan las primeras grandes victorias educativas como un acto de solidaridad y hermandad para el desarrollo del pueblo. El modelo educativo también acoge los principios y valores de visionarios ineludibles de la conciencia y justicia social como Arlen Siu, Georgino Andrade, Jerónimo Urbina, Ernesto Porfirio Ramos y Roberto González.

Entre los principios y valores revolucionarios, el modelo educativo nicaragüense retoma el patriotismo, la conciencia social, la restitución de derechos, la solidaridad, el humanismo, el compromiso, la inclusión, la disciplina, la justicia social, la equidad de género y la interculturalidad; estos fundan su base en la lucha contra la pobreza y procura concreta del desarrollo humano pleno de los nicaragüenses.

La educación en Nicaragua se constituye como un derecho humano porque dignifica la condición de las personas. La educación nicaragüense es, ante todo, un satisfactor de las necesidades humanas, porque lo hace consciente de sus potencialidades y, a la vez, lo dota de herramientas para contribuir a su calidad de vida con un compromiso ético, político e histórico a fin de interpretar la realidad para transformarla.

Entre las acciones estratégicas del modelo educativo se consolidan la participación equitativa y las oportunidades de los protagonistas en sus distintos escenarios que trascienden tanto en las prácticas educativas como en sus relaciones familiares y en la convivencia comunitaria. Así, el desarrollo humano pleno en el

modelo educativo nicaragüense destaca en la potenciación de las capacidades intelectuales, físicas, morales, estéticas y espirituales de la persona que, de manera holística e integral, comprende la realidad y la interpreta a través de su aporte político, económico y social para el bien común.



Presentación



La revista Índice Nicaragua es una producción académica y científica en que se articula el trabajo conjunto de los subsistemas educativos que conforman el Sistema Educativo Nacional: Consejo Nacional de Universidades (CNU), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Ministerio de Educación (MINED) y Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR).

La quinta edición de la publicación está orientada en los *Aportes del modelo educativo en Nicaragua al desarrollo humano pleno de las personas, familias y comunidades*. En el modelo educativo nicaragüense el ser humano es capaz de integrarse en los procesos que generan cambios significativos en la búsqueda de la transformación de la sociedad. Este promueve un aprendizaje humanista, solidario y con responsabilidad que aplica a la solución de problemas sociales y económicos.

En esta edición, investigadores y escritores nacionales e internacionales presentan sus textos con una diversidad de temas en los niveles de educación básica y media, técnica y superior con énfasis en las prácticas, estrategias y metodologías que dialogan con el modelo humanista y solidario centrado en los aprendizajes para el desarrollo humano pleno de las personas, las familias y las comunidades.

Desde esta perspectiva, los colaboradores de la quinta edición de la Revista Índice Nicaragua aportan mediante el registro de experiencias con evidencia de los principios y prácticas humanistas del hecho educativo con espíritu crítico y autocrítico para el cambio social.

En la sección TEMACENTRAL se presentan cuatro textos. El primero, escrito por Luis Alfredo Lobato Blanco, es el ensayo titulado *Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, fuente inagotable en la toma de conciencia histórica y transformaciones revolucionarias*. El académico, historiador e investigador realiza su aporte mediante el análisis histórico de una de las gestas más importantes desarrolladas por el pueblo nicaragüense tras el triunfo de la Revolución Popular Sandinista sobre la dictadura militar somocista. En él describe el significado de la Cruzada como un elemento sustancial que, a la par de disminuir significativamente las cifras de analfabetismo y al fortalecimiento de la conciencia histórica y la identidad nacional, contribuyó al desarrollo económico y social de Nicaragua.

El segundo texto es un ensayo elaborado por las autoras Lilliam Esperanza Herrera Moreno y Mariana del Socorro Saborío Rodríguez. En el manuscrito *Evaluación para el aprendizaje, una práctica para la mejora educativa y desarrollo humano pleno* las docentes plantean que Nicaragua apuesta al cambio de paradigmas a través de la acción didáctica innovadora en el aula de clase, que se fundamenta en alcanzar las competencias de estudiantes como resultado de su aprendizaje. Por esta razón, en el curso escolar 2023 se implementa el Sistema de Evaluación para el Aprendizaje en coherencia con la currícula, planes y programas de estudios que centran su atención en los procesos de mejora permanente. Entre los aportes de las autoras se enfatiza en la necesidad de cambios profundos en la evaluación para los aprendizajes, en los que no solo

se involucra al estudiante, sino también a docentes, directivos escolares, así como a padres y madres de familia, para con ello instaurar una cultura de evaluación que sensibilice a los protagonistas sobre una nueva visión de apropiación desde su práctica pedagógica, que conlleve a un proceso articulado para la mejora permanente de la calidad educativa.

Por otro lado, *Aportes de la educación técnica y formación profesional al desarrollo humano de las mujeres nicaragüenses* es un artículo científico escrito por Guadalupe Yamileth Zapata Rivas y Carlos Aguirre Salinas. El texto explica las oportunidades para el desarrollo humano de las mujeres a través de la Educación Técnica y Formación Profesional (ETFP) con enfoque de género intergeneracional e intercultural. Este programa que dirige INATEC es congruente con las políticas educacionales, los lineamientos del Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLCP-DH 2022-2026) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Entre las conclusiones, los autores afirman que el desarrollo humano de las mujeres desde la educación técnica y formación profesional ha sido posible dadas las políticas de género que implementa el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), fundamentadas en la Constitución Política, leyes nacionales y acuerdos internacionales en materia de género y derechos humanos.

La sección finaliza con la entrega del artículo *Tejiendo significados de interculturalidad en el caminar de la educación superior intercultural*, presentado por los autores Ilenia Arllery García Peralta y William Oswaldo

Flores López. Se trata de un estudio cualitativo sustentado en un abordaje fenomenológico en el que se establecieron talleres de construcción colectiva con la participación de estudiantes, docentes y administrativos de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Recinto Universitario Bluefields. Los principales resultados muestran las definiciones contextualizadas de las categorías de análisis de interculturalidad y educación intercultural que vive y siente la comunidad universitaria. El estudio concluye en la necesidad de que los estudiantes, docentes y administrativos de las instituciones universitarias configuren epistemologías de la interculturalidad para avanzar en la construcción de sociedades más justas, inclusivas y equitativas.

La sección ENSAYOS Y ARTÍCULOS está conformada por cinco textos. El artículo *Valoración de habilidades básicas en lectura y matemática: el caso de Estelí* lo presenta Winnie Narváez Herrera. La autora describe los resultados de la implementación de VIdA (Valoraciones Intersubjetivas del Aprender), llevado a cabo entre febrero y marzo de 2023 en el municipio de Estelí, Nicaragua, en el contexto de un proyecto desarrollado con el apoyo de KIX-LAC: “Fortaleciendo habilidades en el aprender”. El proyecto se realizó en coordinación con el Ministerio de Educación y autoridades del municipio de Estelí, con el objetivo de valorar los aprendizajes alcanzados en las áreas de lectura y matemática, al igual que la posible correlación de los resultados con factores socioeconómicos asociados con el sexo, acompañamiento familiar y condiciones del hogar. El estudio evidenció que hay una mejora gradual en

los aprendizajes a medida que aumenta la edad y el grado. También, reveló una significancia estadística entre los buenos resultados y el acceso a libros escolares, material de lectura extraescolar, internet y televisión.

El artículo escrito por los autores Bosco José Díaz Téllez y Pablo José Díaz Téllez, titulado *Uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategia metodológica complementaria al plan pizarra*, es una innovación desarrollada en el Colegio Público Gaspar García Laviana de Tipitapa, municipio del departamento de Managua. El propósito principal fue implementar las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) para mejorar la comprensión en el campo de las matemáticas y con ello lograr que los docentes reviertan la apatía y el rechazo de los estudiantes hacia el proceso de aprendizaje. Los resultados del estudio indicaron que esta combinación puede generar los siguientes beneficios: visualización de conceptos abstractos, precisión y eficiencia de los problemas complejos gracias a las herramientas digitales disponibles, mayor rapidez para los cálculos y análisis numéricos.

En otro ámbito, Fernando Arturo Romero Ospina comparte una reflexión en torno a *La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, un tema pendiente en la escuela multigrado en Colombia*. En este ensayo el autor se enfoca en tres componentes, a saber: la descripción de las características y prácticas en la escuela multigrado; las discusiones que se han generado en las ciencias sociales y la importancia de conocerlas para tomar como ejemplo la problemática de la lectura de los mapas y los libros de textos utilizados en el contexto de la primaria

multigrado. Para el autor, el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela multigrado debe ser un tema estudiado en profundidad. Asimismo, propone que las prácticas pedagógicas desde el contexto rural deben permitir una circulación de saberes y, por ello, sostiene, se debe romper los esquemas curriculares tradicionales, a fin de permitir una flexibilidad en los contenidos sin que esto conlleve a la pérdida de rigurosidad de los conceptos y objetos de estudio de las ciencias sociales, áreas que concibe como un elemento clave en la construcción de proyectos, especialmente cuando se vincula el conocimiento escolar con el saber de la comunidad.

Una siguiente propuesta de análisis ofrecen los autores Juan Asdrúbal Flores Pacheco, Francisco Javier Llanes Gutiérrez y René Antonio Noé Martínez a través del artículo titulado *Relación entre la planificación y evaluación del aprendizaje en educación a distancia virtual*. En esta colaboración se analiza la relación existente entre la capacidad de planificación del contenido didáctico y las formas de evaluación (pruebas objetivas) empleadas en los cursos de educación continua (modalidad a distancia), bajo el supuesto de estudio que se requiere cumplir los requerimientos metodológicos para el efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje y retroalimentación entre el discente y el docente. El manuscrito presenta los resultados de una revisión documental de diez cursos impartidos en educación continua y modalidad a distancia virtual para determinar la relación entre el contenido, competencias y pruebas objetivas aplicadas como herramientas de evaluación de aprendizajes. Se concluye que los

cursos examinados deben presentar conexión directa, coherente y razonada entre las competencias y las pruebas de evaluación empleadas. Por tanto, la universidad debe focalizar atención a este elemento que pueda estar incidiendo en el rendimiento académico del estudiantado, especialmente en el área curricular.

El último escrito de la sección es el artículo titulado *El uso de deícticos en el discurso docente: un estudio con profesores universitarios*, de Zobeyda Catalina Zamora Úbeda. El texto es producto de una investigación centrada en la identificación de los deícticos utilizados por dos profesores que imparten la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), en el contexto natural del aula en dos carreras de la Facultad de Educación e Idiomas: licenciatura en Educación Primaria y licenciatura en Ciencias Naturales. Los resultados muestran que los deícticos más empleados por los docentes son los personales y de tiempo. En el caso de los deícticos de persona, prevalecieron más los de primera persona plural (nosotros/nos) en los enunciados emitidos por los docentes, quienes los utilizaron con el fin de incorporarse al grupo; es decir, se incluyeron en el discurso para empatizar con sus interlocutores. Esta estrategia permite a los docentes crear un ambiente de confianza y cercanía con los estudiantes y mejora el clima del aula, facilitando el proceso enseñanza y aprendizaje.

En la sección ENTREVISTAS se comparten los aportes del maestro Orlando Pineda Flores, mediante sus vivencias

y experiencias como alfabetizador y coordinador de la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (AEPFCA) durante el proceso de organización y desarrollo de la primera victoria educativa y triunfo del pueblo, la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, concebida como un ejemplo para el mundo en la historia del siglo XX de Nicaragua. En esta fluida conversación el profesor Pineda ofrece una grata narrativa sobre su participación en la insurrección cultural en 1980. Asimismo, documenta algunos hechos suscitados a partir de 1990 cuando inicia el periodo neoliberal (1990-2006), y comenta cómo aun en aquella sombría época se continuó el trabajo y la lucha por preservar la alfabetización y la pedagogía del amor. De igual manera, marca la relevancia de seguir el legado revolucionario de esta tarea histórica en la segunda etapa de la Revolución.

En COMENTARIOS DE LIBROS, Jazmina Angélica Vargas Rodríguez expone una reflexión en torno al libro *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*, de la escritora chilena, Silvia López de Maturana Luna. La obra recoge las historias de vida de profesores identificados por sus efectivas prácticas pedagógicas. Es fruto de una investigación con enfoque cualitativo con una visión sociocultural y un marco de comprensión de los buenos educadores que abonan a una formación con enfoque de desarrollo humano.

En la sección MEMORIA DOCUMENTAL se presentan dos documentos. *La Cruzada Nacional de Alfabetización "Héroes y Mártires por la liberación de Nicaragua"* describe el proyecto de la primera etapa de la Revolución Popular Sandinista con

que se daba cumplimiento al pensamiento y legado del Comandante en Jefe de la Revolución, Carlos Fonseca Amador, quien con su expresión "...y también enséñenles a leer" sugería entrenar y, a la vez, alfabetizar a los campesinos en la montaña. Así, la insurrección cultural fundaría las bases del nuevo modelo educativo centrado en el desarrollo humano pleno de las personas, familias y comunidades. El segundo documento inscrito en esta sección es *Mirando hacia el Futuro*, en que se explica cómo la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional marca las pautas para el futuro de la educación nicaragüense.

La edición finaliza con la sección POIESIS Y PRAXIS que incluye cuatro escritos. Se abre con el texto *La Cruzada Nacional de Alfabetización: una milpa que dio sus frutos*, historia de vida narrada en primera persona por uno de los protagonistas de la insurrección cultural. El siguiente texto *Censo Nacional de Alfabetización en la segunda etapa de la Revolución. Experiencia en la UNAN-Managua* describe el proceso de organización e implementación del censo en el Distrito 1.1 de la ciudad capital en el que activamente participó la comunidad educativa del Recinto Universitario Rubén Darío (RURD) de la UNAN-Managua. Para concluir, protagonistas de la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (AEP CFA) presentan dos textos literarios con que dan significado a la *Alfabetización* como proceso impulsor de libertad y desarrollo humano.



tema central



Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 01 de marzo de 2023

Fecha de aceptación: 25 de junio de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua, fuente inagotable en la toma de conciencia histórica y transformaciones revolucionarias



Luis Alfredo Lobato Blanco

alobato@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0003-1067-4394>

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua

UNAN-Managua

Managua, Nicaragua

The Nicaraguan National Literacy Crusade, an inexhaustible source of historical awareness and revolutionary transformations

Resumen

El ensayo está dirigido a perpetuar y fortalecer la memoria histórica de una de las gestas más importantes desarrolladas por el pueblo nicaragüense tras el triunfo de la Revolución Popular Sandinista sobre la dictadura militar somocista. A través del texto, se presenta el significado de la Cruzada como un elemento sustancial que contribuyó, además de reducir significativamente las cifras de analfabetismo, al fortalecimiento de la conciencia histórica y la identidad nacional. Se explica cómo la movilización popular y los niveles de organización en torno a la dirección revolucionaria resultaron claves para llevar a buen término esta importante y ejemplar campaña patriótica. Un aspecto importante para el desarrollo de la memoria colectiva, y que se aborda en el presente ensayo, lo constituyó la experiencia de la Brigada de Rescate Histórico “Germán Pomares Ordóñez” a quien se le asignó, como parte del compromiso social de los alfabetizadores del Ejército Popular de Alfabetizadores, el rescate de la insurrección popular

sandinista. El autor del ensayo hace un recorrido de los elementos sustanciales de la Cruzada Nacional de Alfabetización basado en documentos primarios, referencias bibliográficas y documentales recopiladas en el contexto de la Cruzada y en la década de los ochenta del siglo XX en Nicaragua; asimismo, establece algunos elementos sobre cómo el espíritu de tan noble causa sigue latente en las nuevas generaciones de nicaragüenses.

Palabras clave: memoria colectiva, brigadista, insurrección cultural, revolución, transformación cultural.

Abstract

This paper is aimed at perpetuating and strengthening the historical memory of one of the most important feats developed by the Nicaraguan people after the triumph of the Sandinista Popular Revolution over the Somoza military dictatorship. Throughout the text, the meaning of the National Literacy Crusade is presented as a substantial element that contributed, in addition to significantly decreasing illiteracy figures, to the strengthening of historical consciousness and national identity. It explains how popular mobilization and levels of organization around the revolutionary leadership were key to the success of this important and exemplary patriotic campaign. An important aspect of the development of collective memory, which is addressed in this essay, was the experience of the Historical Rescue Brigade "Germán Pomares Ordóñez" to which it was assigned, as part of the social commitment of the literacy teachers of the EPA (Popular Army of Literacy Teachers, for its Acronyms in Spanish), the rescue of the popular Sandinista insurrection. The author of this essay makes an overview of the substantial elements of the National Literacy Crusade based on primary documents and bibliographic and documentary references compiled in the context of the Crusade and the eighties of the 20th century in Nicaragua; likewise, he establishes some elements about how the spirit of such a noble cause remains latent in the new generations of Nicaraguans.

Keywords: collective memory, brigadier, cultural insurrection, revolutionary, cultural transformation.

Introducción

La Cruzada Nacional de Alfabetización en Nicaragua fue la gesta más importante emprendida por todo el pueblo tras la derrota de la dictadura militar somocista. Conforme a lo planteado en el programa histórico del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), la educación constituía un elemento esencial en el proceso de liberación integral de los nicaragüenses en la construcción del nuevo Estado y la nueva sociedad. No debe resultar extraño que la Cruzada se organizara desde los primeros meses, una vez derrocada la dictadura. Se tomaron experiencias de alfabetización vividas en otros procesos revolucionarios, particularmente en América Latina y África. Se buscó la asesoría de personalidades con amplio conocimiento y sensibilidad en el proceso de vinculación entre los procesos educativos y la experiencia revolucionaria.

Las raíces del proyecto de alfabetización están en la propia experiencia de lucha del general Augusto C. Sandino, quien se planteó como misión revolucionaria lograr que todos sus soldados y oficiales, que tuvieran la condición de analfabetos, aprendieran a leer y escribir. Otro antecedente histórico se desprende de la lucha del FSLN en sus primeros tiempos, cuando su principal dirigente, el comandante Carlos Fonseca Amador orientaba, además del entrenamiento en el uso de las armas, la necesaria instrucción para que también les enseñarán a leer (Armas, 1981).

Así, en el Programa Histórico se establece lo siguiente:

La Revolución Popular Sandinista asentará las bases para el

desarrollo de la cultura nacional, la enseñanza popular y la reforma universitaria.

- Impulsará una campaña masiva para exterminar en forma inmediata el “analfabetismo”.
- Desarrollará la cultura nacional y extirpará la penetración neocolonial en nuestra cultura. (FSLN, 1969, p. 5)

La Cruzada es el resultado de la expresión revolucionaria triunfante y marca la pauta para comprender la importancia de la acción transformadora en beneficio del pueblo organizado. Es digno de mencionar que la acción de los brigadistas en la participación de la gran gesta de la Cruzada Nacional de Alfabetización ha sido reconocida y admirada desde distintos ámbitos del planeta y, dada su trascendencia, mereció el premio “Nadezhda Krupskaya” otorgado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El objetivo del ensayo desde la perspectiva histórica es preservar, a partir de la experiencia revolucionaria y liberadora, la gran gesta de la Cruzada Nacional de Alfabetización, movilización popular clave para entender la profundización del proceso revolucionario que sufrió los ataques del imperio norteamericano. Para ello, se han analizado textos propios de la época de estudio, así como instrumentos de mediación pedagógica como la cartilla “El Amanecer del Pueblo”. Como una experiencia singular se aborda el proyecto de rescate oral de la Insurrección Popular Sandinista, emprendido en el contexto

Principal artífice, el pueblo organizado con la conducción del FSLN

de la Cruzada y como parte del Ejército Popular de Alfabetización. Finalmente, previo a las conclusiones, se enfatiza en la importancia de preservar la memoria histórica para seguir construyendo identidad nacional.

La Cruzada Nacional de Alfabetización, “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua” se estructuró en frentes guerrilleros evocando la lucha insurreccional que acababa de triunfar. Así, los frentes constituidos fueron los siguientes (Ministerio de Educación, 1980):

- El Frente Occidental “Rigoberto López Pérez”, que abarcó los departamentos de Chinandega y León.
- El Frente Central “Camilo Ortega Saavedra”, dirigido en los departamentos de Masaya, Carazo, Managua y Granada.
- El Frente Sur “Benjamín Zeledón”, en los departamentos de Rivas y Río San Juan.
- El Frente Oriental “Roberto Huembes”, ubicado en los departamentos de Chontales, Boaco y la zona de El Rama.
- El Frente Nororiental “Pablo Úbeda”, que realizó acciones en los departamentos de Matagalpa, Jinotega y Zelaya (zonas de Siuna, Bonanza y Rosita).
- El Frente Norte “Carlos Fonseca Amador”, en los departamentos de Jinotega, Estelí, Matagalpa, Nueva Segovia y Madriz.

A su vez, los Frentes se subdividían en brigadas, columnas y escuadras

organizados en el Ejército Popular de Alfabetizadores, formado por más de sesenta mil jóvenes, varones y mujeres. Este constituyó la columna vertebral de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

La Cruzada Nacional de Alfabetización y su éxito incontestable fue posible por la articulación de los distintos sectores organizados en torno a la conducción del Frente Sandinista de Liberación Nacional. En este sentido, le correspondió a la juventud jugar un papel protagónico en el desarrollo de tan importante gesta. Al respecto, Fredy Franco, docente y cientista social expresa:

[...] Y los jóvenes desde fines de 1979 se fueron (nos fuimos) a levantar el censo de los analfabetos, diagnosticar la situación de las comunidades, Censo listo en octubre de 1979, arrojando que un 50.35 % de la población era analfabeta, personas mayores de 10 años; luego regresaron (regresamos) como alfabetizadores en marzo de 1980.

En síntesis, “fueron 95,582 alfabetizadores, de ellos 52,180 eran jóvenes brigadistas, 25,846 alfabetizadores populares, 9,743 educadores asesores y auxiliares técnicos, 7,813 trabajadores y personal con otras funciones administrativas y de apoyo” (Franco, 2020, p. 1).

En la parte final de la Cruzada Nacional de Alfabetización (CNA), las tropas en esta nueva guerra de liberación estaban integradas por nuestro glorioso Ejército Popular de Alfabetizadores (EPA), los

abnegados Guerrilleros Urbanos de la Alfabetización (GUA), las Milicias Obreras de Alfabetización (MOA), las Milicias de Alfabetización Campesina (MAC), y las Brigadas Rojo y Negro de ANDEN, además de las Brigadas de Salud, de Cultura y Rescate Histórico, que suman un total de 95,582 combatientes (Ministerio de Educación, 1980).

¿Por qué afirmamos que el combate al analfabetismo fue una guerrilla cultural? En una editorial de la Revista Correo (2018), se conceptualiza que:

Una guerrilla cultural es una operación organizada militarmente y emprendida por un conjunto de jóvenes como los que se alistaron en forma de comandos guerrilleros, para luchar en contra de uno de los rasgos del sistema capitalista somocista, como es el analfabetismo entonces imperante en más de la mitad de la población. (p. 3)

Esta guerrilla se inició a partir de la incorporación de más de 60,000 estudiantes para cumplir una tarea en un campo de batalla que, a la postre, ya estaba afectada por las acciones de las unidades militares contrarrevolucionarias, que tuvieron como uno de los aspectos esenciales de su quehacer destructivo el asesinato de brigadistas, como el caso del alfabetizador popular Georgino Andrade y otros educadores, incluso maestros internacionalistas cubanos. Al respecto, Magaly García, autora de un libro dedicado al desempeño de los maestros cubanos en Nicaragua, expresa:

Los maestros cubanos demostraron poseer una gran conciencia del papel que allí desempeñaban y con un enorme sacrificio llevaron la enseñanza hasta los lugares más abruptos de la geografía nicaragüense, incluyendo zonas donde se combatió contra las bandas contrarrevolucionarias al servicio del imperialismo yanqui. Cuatro de nuestros compañeros resultaron muertos en actos de verdadera ignominia. Ninguno de ellos estaba armado, porque no fueron al hermano país para sostener encuentros de esta naturaleza. (García Moré, 2023, p. 2)

El cuaderno (cartilla) de educación sandinista de lecto-escritura “El Amanecer del Pueblo” como mediación pedagógica

Era necesario crear una mediación que estableciera la articulación entre alfabetizador y alfabetizando. Para ello, se creó la cartilla cuyo contenido temático fue desarrollado en su esencia y aprobado por la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional. La cartilla “El amanecer del pueblo” jugó un papel relevante en el proceso de la Cruzada.

Su contenido abarcaba tres ejes o elementos de discusión. Uno de ellos fue la historia como aspecto sustancial en la creación de identidad nacional, el segundo se centraba en el modelo socioeconómico al que debían aspirar los y las nicaragüenses, el tercero correspondía con la defensa de la Revolución como elemento conductor con la idea de no regresar al pasado ignominioso que caracterizaba al régimen somocista.

Las veintitrés lecciones de las que consta la cartilla “El amanecer del pueblo” tienen, en su conjunto, un contenido holístico, partiendo del ejemplo de Sandino y Carlos Fonseca Amador, que representan las claves del proceso de aprendizaje de los miembros de los CEP (Centros de Educación Popular). Así, por ejemplo, en la lección III, partiendo de una imagen de combatientes triunfantes del FSLN, se enuncia la oración “El FSLN condujo al pueblo a la liberación”.

En toda la cartilla las imágenes que la ilustran tienen un mensaje propositivo, altamente didáctico y participativo, con afirmaciones como “los guerrilleros vencen a la guardia genocida”, “las masas populares hicieron la insurrección”, “Los Comités de Defensa Sandinista defienden la Revolución”, enunciados de carácter político-revolucionario articulados con elementos movilizadores vinculados a las acciones sociales y revolucionarias de carácter coyuntural propias de un proceso en el que el papel de las masas era clave. Así, por ejemplo, la lección parte del siguiente enunciado u oración: “Gastar poco, ahorrar recursos y producir mucho es hacer la revolución”, o lo que se expresa en la lección XIV: “la nacionalización de las empresas somocistas recupera nuestras riquezas y fortalece nuestra economía”, o “la Reforma Agraria recupera la producción de la tierra para el pueblo” (Lección X).

Constantes son las referencias a la unidad, la disciplina y la organización. La Lección IX se abre con el enunciado “Pueblo, Ejército, Unidad, garantía de la victoria”, una de las consignas más exclamadas por el pueblo organizado durante la década revolucionaria. Por otra parte, la propia Cruzada tiene un

protagonismo explícito cuando en la lección XII se enuncia como punto de partida: “1980, año de la guerra contra el analfabetismo”.

En la cartilla se hace referencia a la lucha de los que liberaron los héroes y mártires en la revolución ilustrados por medio de imágenes y frases; también se ilustra la geografía nacional, las distintas localidades, regiones y la comida propia de los y las nicaragüenses, vinculado en muchos casos a las distintas realidades territoriales; así, por ejemplo, la Lección XX comienza con la oración “La Revolución abre caminos de integración para la Costa Atlántica” para terminar al final de la lección con la afirmación “El wabul es una comida típica”. Cabe señalar que la alfabetización en lenguas tuvo su propia expresión en la Costa Caribe, denominada entonces como Costa Atlántica, lo que representó un esfuerzo adicional para la conducción revolucionaria.

La cartilla “El amanecer del pueblo” se complementa con mapas, letras de canciones revolucionarias como “Pancasán”, “La Consigna” o el Himno del FSLN y otras ilustraciones que representan un importante aporte en el proceso de formación integral de los alfabetizandos.

La experiencia del rescate oral de la insurrección a través de la Brigada “Germán Pomares Ordóñez”

La Cruzada Nacional de Alfabetización no solo representó una gesta popular y ejemplar en su cometido fundamental para librar a miles de nicaragüenses del oscurantismo, significó el desarrollo de múltiples tareas orientadas por la dirección revolucionaria del Frente

Sandinista de Liberación Nacional. De ahí que uno de los grandes proyectos acometidos fue emprender el Rescate de la Insurrección Popular Sandinista por medio de la aplicación de técnicas propias de la Historia oral.

Para ello, como parte del trabajo de coordinación entre la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN) y el Ministerio de Cultura del Gobierno Revolucionario, se organizó el Comité de Investigaciones Históricas encargado de diseñar el proyecto de investigación. En esa tarea se contó con el aporte tanto de docentes e investigadores de la universidad como de especialistas internacionalistas, principalmente mexicanos, encargados de asesorar, organizar y dar vida al proyecto. La Brigada de Rescate Histórico “Germán Pomares Ordóñez” constituía una estructura dentro del Ejército Popular de Alfabetización (EPA).

En la Cruzada Nacional de Alfabetización se organizaron brigadas integradas por 214 miembros en siete escuadras de aproximadamente 30 y 35 jóvenes cada una, mujeres y varones de la UNAN, núcleo de Managua. Estos fueron distribuidos territorialmente de la siguiente forma:

- Escuadra “Mildred Abaunza”: departamento de Estelí e integrada mayoritariamente por mujeres.
- Escuadra “Che Guevara”: departamentos de Estelí, Madriz y Nueva Segovia.
- Escuadra “Ulises Rodríguez”: departamento de Jinotega y Triángulo Minero.
- Escuadra “Luis Tablada”: departamento de Matagalpa.

- Escuadra “Héroes y Mártires Desconocidos”: departamentos de León y Chinandega.
- Escuadra “Walter Mendoza”: Departamentos de Masaya, Carazo y Rivas.
- Escuadra “Héroes de Monimbó”: parte del departamento de Rivas (municipios de San Juan del Sur, Cárdenas y Potosí), departamento de Río San Juan y Zelaya Central.

Antes de ser distribuidos en los diferentes territorios a los brigadistas se les capacitó específicamente en los objetivos del proyecto y en las técnicas de investigación en historia oral.

La investigación de los brigadistas tiene como principales justificaciones las siguientes:

Reforzar la confianza de nuestro pueblo en sus propias fuerzas y en la vanguardia que lo llevó a la victoria. El rescate de su memoria histórica será un riquísimo punto de apoyo para continuar en la lucha por la profundización de la revolución. Recogerá (...) la riqueza de una experiencia histórica que ha abarcado todo el horizonte a las luchas de nuestro pueblo (...) Enriquecerá el acervo del quehacer revolucionario de los pueblos de nuestro continente y el mundo. La revolución nicaragüense ha cambiado la correlación de fuerzas particularmente a nivel centroamericano. Sin embargo, el desarrollo del proceso revolucionario en esta región solo será posible si se asimila la experiencia nicaragüense.

Para la investigación oral de la Insurrección Popular Sandinista se plantearon objetivos que permitieron guiar todo el proceso. Estos fueron:

- Rescatar de una manera directa el contenido de las luchas populares.
- Contribuir a rehacer la historia de Nicaragua bajo nuevas ópticas, metodología y técnicas de investigación.
- Recoger, cuando aún es reciente, las gestas, testimonios y participaciones en el proceso de liberación a partir del año 1974.

Centralizar toda la información (a que se alude en el objetivo) en un organismo que permita con posterioridad trabajar todo ese material.

La importancia del proyecto radica en establecer la conformación de un archivo o museo que fuera el sustento material para conservar evidencias a las generaciones venideras, la riqueza de la lucha sandinista plasmada en los testimonios de sus protagonistas. Sobre este aspecto nos enfocaremos posteriormente.

Los brigadistas fueron instruidos de manera intensiva en las técnicas de historia oral y, particularmente, en los objetivos y fundamentación del proyecto de rescate de la insurrección popular sandinista.

Durante los cinco meses que duró la experiencia del proyecto en los distintos territorios de Nicaragua, los brigadistas lograron entrevistar a más de dos mil líderes locales, combatientes, pobladores, colaboradores históricos, hombres y mujeres sin distinción de etnia, clase social y credo religioso.

La guía de entrevista que aplicaron los investigadores estaba conformada por 45 preguntas formuladas a los distintos protagonistas. Estas se centraban en los siguientes aspectos:

- Ubicación del entrevistado
- Características demográficas y socioeconómicas
- Antecedentes y desarrollo de la insurrección popular

En este último elemento se le preguntaba a los entrevistados acerca de su participación en la insurrección. Se iniciaba con la siguiente pregunta: ¿Qué pensabas de la situación que vivíamos antes de la Revolución?

Los jóvenes que integraron la Brigada de Rescate Histórico tuvieron la oportunidad de establecer relaciones sociales con los protagonistas, quienes desde distintos ámbitos geográficos y sectores populares no solo fueron testigos, sino principalmente actores y partícipes del cambio revolucionario mediante la recopilación de la información para la actividad historiográfica.

Los brigadistas de Rescate Histórico “Germán Pomares Ordóñez” establecieron contacto con la realidad sociopolítica y cultural. Tuvieron acceso de primera mano a una fuente inagotable de sabiduría popular y de amor a la Revolución y, seguramente, los miembros de la brigada dieron un salto importante en su conciencia a partir del acercamiento con obreros, campesinos, combatientes populares y colaboradores históricos, quienes constituyen una reserva moral para todas las generaciones de nicaragüenses.

Conservación del fondo documental y sonoro del proyecto de rescate histórico. Su importancia en la memoria colectiva de los y las nicaragüenses

La memoria colectiva representa un papel de primer orden en el desarrollo de la identidad de los pueblos protagonistas de su propio futuro.

Al respecto, Herranz y Basabe (1999) expresan:

La memoria colectiva se define como el proceso de transmisión oral o informal del pasado del grupo de pertenencia del sujeto. Desde el punto de vista de los contenidos, la memoria colectiva hace referencia a los hechos relevante para el grupo que, aunque no hayan sido vividos directamente por las personas, éstas poseen una representación compartida sobre ellos. (p. 31)

De acuerdo con los autores, la memoria colectiva es entendida por algunos como informal, seguramente carente de claves avaladas por la ciencia histórica tradicional constituye un elemento fundamental en la construcción de esta “y cumple funciones de defensa de la identidad social mantener una visión nostálgica del pasado como algo positivo al referirse y que sirve para diferenciarse de los otros grupos, así como funciones de cohesión social” (pp. 31-32).

Las experiencias vividas en la Cruzada Nacional de Alfabetización no representan un simple elemento nostálgico, estas marcan una línea de continuidad hacia acciones colectivas expresadas en situaciones muy vinculadas a la educación de adultos y en la movilización popular promovida por colectivos como la Asociación de Educación Popular “Carlos

Fonseca Amador” (AEPCEFA), puestas en práctica durante la época de los gobiernos neoliberales, que no solo se mostraron contrarios a cualquier intento de hacer de la educación un arma liberadora, sino que hicieron todo lo posible por eliminar de un tajo cualquier vestigio de memoria de lo que fue la gran gesta educativa de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Las entrevistas realizadas por los brigadistas de rescate histórico fueron guardadas en más de siete mil casetes. Al finalizar la Cruzada Nacional de Alfabetización se resguardaron en el recién formado Instituto de Estudio del Sandinismo (IES). Algunas entrevistas se procesaron para ser publicadas; por ejemplo, la publicación titulada “Y se armó la runga”, fruto de las entrevistas realizadas a los protagonistas sobre la insurrección en Masaya en la comunidad indígena de Monimbó.

A fines de la década del 80, se cambia el nombre del IES por Instituto de Historia de Nicaragua. En esta institución de carácter público se custodiaban los fondos del proyecto de rescate oral de la insurrección popular sandinista, otros fondos documentales que es el fruto donde se narra la lucha de distintos sectores en contra de la dictadura militar somocista.

Tras la derrota del FSLN en febrero de 1990 y la asunción del poder por parte del primer gobierno neoliberal encabezado por Violeta Barrios de Chamorro, el IHN (Instituto de Historia de Nicaragua) fue trasladado a la Universidad Centroamericana (UCA) en el Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA), formado en los años 30 del siglo XX y que tenía como misión fundamental la custodia del

patrimonio documental de la Compañía de Jesús. La fusión de ambos dio lugar a la conformación del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA).

Los fondos de origen popular como el producto documental y sonoro de la acción de la Brigada de Rescate Histórico fueron en la práctica privatizados bajo el pretexto de la importancia del fondo del IHNCA, este centro consiguió fondos de distintas instituciones y organismos, entre ellos la UNESCO por medio del proyecto “Memoria del Mundo”.

El acceso al fondo de rescate oral de la insurrección durante los gobiernos neoliberales y la administración del Instituto por la Compañía de Jesús fue bastante restringido a los investigadores nacionales. Este fondo no solo está integrado por los documentos escritos y sonoros propios del rescate histórico insurreccional, sino por documentación referida a la organización y desarrollo de la Cruzada Nacional de Alfabetización, un importante número de diarios de campo de los brigadistas y otros elementos tangibles propios de tan importante gesta. Este es el único archivo documental y sonoro de la Cruzada.

Conclusiones

La insurrección de la población es el resultado de la acción masiva y consciente de miles de nicaragüenses organizados de distintas formas en todo el territorio nacional para derrocar a la dictadura somocista y dar lugar a un nuevo Estado y un nuevo orden social, político, económico y cultural. El papel del Frente Sandinista de Liberación Nacional, como vanguardia organizada del pueblo, tiene un carácter fundamental en el desarrollo del proceso revolucionario.

La Cruzada Nacional de Alfabetización realizada entre los meses de marzo y agosto de 1980, tras el triunfo revolucionario sobre la dictadura militar somocista, representó, sin duda, la acción socialmente colectiva más importante desde la insurrección y un resultado exitoso de la movilización popular en que los seres humanos identificados con la revolución fueron sus principales artífices.

El análisis de las fuentes documentales y sonoras del programa de rescate histórico impulsado en 1980 confirma la insurrección que dio lugar al triunfo de la Revolución Popular Sandinista no fue el fruto de un grupo de conspiradores “que desviaron la revolución” como algunos intelectuales “orgánicos” de la derecha han querido hacer creer a la población con ausencia de argumentos sólidos.

La filosofía de quienes idearon y lideraron el proyecto de rescate histórico organizando a los integrantes de las brigadas de rescate histórico nunca visionó la idea de que los fondos documentales y sonoros, como resultado del trabajo de los brigadistas, se convirtiera en fondos de carácter privado al servicio de unos pocos.

Finalmente, cabe expresar que la Cruzada Nacional de Alfabetización como gesta revolucionaria constituye una fuente inagotable para estudiar no solo su experiencia pedagógica, sino como ejemplo de cómo un pueblo organizado, en medio de grandes limitaciones colectivas, logró construir una gesta revolucionaria capaz de transformar la realidad hacia cotas superiores de humanismo, liberación e identidad.

Listado de referencias

- Armas, L. (1981). La alfabetización en Nicaragua. *Nueva Sociedad*, (52), 85-102. [mhttps://static.nuso.org/media/articles/downloads/820_1.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/820_1.pdf)
- Franco, F. (27 de agosto de 2020). 40 aniversario de la Cruzada Nacional de Alfabetización y el Protagonismo de la Juventud. *Visión Sandinista*. <https://www.visionsandinista.net/2020/08/27/40-aniversario-de-la-cruzada-nacional-de-alfabetizacion-y-el-protagonismo-de-la-juventud/>
- FSLN (1969). *Programa Histórico del FSLN*. <http://americo.usal.es/oir/opal/Documentos/Nicaragua/FSLN/PROGRAMA%20HISTORICO%20DEL%20FSLN.pdf>
- García Moré, M. (2023). *Maestros en Nicaragua Historias para contar*. Ocean Sur. <https://oceansur.com/uploads/Franclibro/2023/08/18/maestros-en-nicaragua.pdf>
- Herranz, K., & Basabe, N. (1999). Identidad nacional, ideología política y memoria colectiva. *Psicología Política*, 18, 31-47. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N18-3.pdf>
- Sandino Vive. (s.f). *Reseña de la historia de la Cruzada Nacional de Alfabetización "Héroes y Mártires por la liberación de Nicaragua"*. <https://www.sandinovive.org/cna/CNA-historia10.htm#partefinal>
- Revista Correo. (2018). La Cruzada Nacional de Alfabetización: una guerrilla cultural. *Revista Correo*, 10(56), 1-67. <https://correonicaragua.blogspot.com/2019/02/revista-correo-056-marzo-abril-2018.html>



Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 5 de mayo de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Evaluación para el aprendizaje, una práctica para la mejora educativa y desarrollo humano pleno



Lilliam Esperanza Herrera Moreno (1)

herreral@mined.gob.ni

<https://orcid.org/0000-0002-7163-1147>



Mariana del Socorro Saborío Rodríguez (1)

saboriom@mined.gob.ni

<https://orcid.org/0009-0001-9106-0855>

(1) Ministerio de Educación
Managua, Nicaragua

Assessment for learning, a practice for educational improvement and full human development

Resumen

El objetivo de este ensayo es promover una reflexión profunda sobre las nuevas prácticas para evaluar los aprendizajes de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, con el fin de evidenciar los logros tangibles del proceso de evaluación, consecuente con el modelo educativo en Nicaragua. Además, el texto enfatiza en la conceptualización científica de la evaluación para el aprendizaje, basado en una metodología cualitativa que permitió el análisis documental con los referentes de la evaluación anterior, así como los instrumentos cualitativos y cuantitativos que facilitaron la triangulación de información, entre estos están la guía de observación, encuestas y grupos focales. Se contó con una población de 123 protagonistas de 38 centros educativos de zonas urbanas y rurales del país. Los docentes, directores y asesores municipales afirmaron que el nuevo enfoque del sistema de evaluación es más apropiado para las necesidades

de la educación actual, aunque demanda un mayor esfuerzo y compromiso. Además, expresan que la valoración de los aprendizajes centrados en el proceso, requieren del trabajo diario y exige continuidad. Este ensayo concluye enfatizando la importancia de la puesta en práctica del nuevo sistema, que promueve una cultura didáctica correspondiente con los saberes, habilidades y actitudes de los estudiantes, a fin de que se realice un proceso articulado, direccionado a la mejora permanente de la calidad educativa.

Palabras clave: modelo educativo, sistema de evaluación, estrategia, competencia, aprendizaje.

Abstract

This essay promotes a deep reflection on the new practices to evaluate the learning of children, adolescents, young people and adults, with the aim to evidence the tangible achievements of the evaluation process, consistent with the educational model in Nicaragua. In addition, it emphasizes the scientific concepts of evaluation for learning, based on a qualitative methodology that allowed the documentary analysis with the referents of the previous evaluation, as well as the qualitative and quantitative instruments that facilitated the triangulation of information, among these are the observation guide, surveys and focal groups. There was a population of 123 protagonists from 38 educational centers in urban and rural areas. Teachers, principals and municipal advisors confirmed that the new approach to the evaluation system is more appropriate for the needs of current education, although it demands greater effort and commitment. In addition, they expressed that the assessment of process-centered learning requires daily work and demands continuity. This essay concludes by emphasizing the importance of the implementation of the new system, which promotes a didactic culture corresponding to the knowledge, skills and attitudes of students, so that an articulated process is carried out, aimed at the permanent improvement of educational quality.

Keywords: educational model, evaluation system, strategy, competence, learning.

Introducción

En Nicaragua desde el año 2007 el presidente de la República, Comandante Daniel Ortega Saavedra, declaró la gratuidad de la educación mediante el Decreto Ejecutivo No. 116-2007. A partir de esta decisión se ha venido trabajando en la formación y actualización de directivos escolares, docentes, asesores pedagógicos, delegados municipales

y departamentales, que aseguran la calidad y la evolución en aspectos urgentes como la transformación curricular y la evaluación de los aprendizajes para alcanzar mejores resultados en la intención educativa. Por esta razón, el Ministerio de Educación ha elaborado una ruta de transformación evolutiva a nivel nacional, en

correspondencia con las necesidades de actualización, reorientación e innovación, que garanticen la mejora de la práctica docente en el aula de clase. En este contexto, durante los últimos años se han actualizado los planes y programas de estudio para enfocarlos en el desarrollo de competencias cognitivas, sociales, físicas y emocionales de los estudiantes.

Nicaragua apuesta por el cambio de paradigmas a través de la acción didáctica innovadora en el aula de clase, esta se fundamenta en alcanzar las competencias de estudiantes como resultado de su aprendizaje. Desde esa premisa se ha diseñado el currículo actual del Subsistema de Educación Básica y Media de Nicaragua, el cual está organizado por competencias educativas y estructurado en unidades pedagógicas. Su enfoque está centrado en el ser humano y su finalidad es poner en primer plano el aprendizaje. Por esta razón, en el curso escolar 2023 se implementa el Sistema de Evaluación para el Aprendizaje en coherencia con la currícula, que centra su atención en los procesos de mejora permanente. La finalidad es transformar el sistema de evaluación para dar paso al desarrollo de competencias y habilidades que contribuyan a dimensionar el pensamiento lógico, emisión de juicios críticos, la interacción entre el texto y contexto, de tal manera que se logre un aprendizaje holístico en los estudiantes.

Esta iniciativa surge como una necesidad urgente de cambios que aseguren la calidad en el aprendizaje. De esta manera, se anula la aplicación de exámenes memorísticos que no abonan al aprendizaje integral de los estudiantes, pues, de acuerdo con la neurociencia, el proceso de comprensión va más allá de

solo la repetición de conceptos y teorías, por lo que es imperativo implementar otras formas de evaluar el aprendizaje, para que sea efectivo conforme el currículo; esto implica cambios en la didáctica y estrategias metodológicas, en las que se ponga de manifiesto el saber, saber hacer y saber ser. La actual propuesta representa un hito histórico en el sistema educativo nicaragüense y se espera que desencadene un impacto positivo en el protagonismo de los estudiantes y las familias nicaragüenses, para establecer equilibrio entre los valores y actitudes que revitalicen el propósito educativo transformador.

La evaluación para el aprendizaje no es una acción aislada de lo que se desarrolla en el aula; por el contrario, es una actividad que se realiza antes, durante y después de cada interacción que promueve el docente en su acción didáctica, entre estudiante-estudiante y estudiante-docente. Por tanto, es vital la planificación y construcción de técnicas e instrumentos que le permitan al docente identificar en sus estudiantes las características, motivaciones, necesidades y ritmos de aprendizaje. En este sentido, se considera necesario realizar evaluaciones coherentes con los saberes, habilidades, así como actitudes y aptitudes que produzcan mejores resultados de aprendizajes.

En este ensayo se abordan los conceptos y categorías científicas para la evaluación del aprendizaje como un referente del modelo educativo en Nicaragua, que apuesta por un cambio de paradigma centrado en el desarrollo humano pleno de los protagonistas, es decir, los estudiantes.

En el texto se describen los resultados obtenidos con la aplicación de instrumentos cualitativos y cuantitativos al final del cuarto corte evaluativo del año 2022, que facilitaron la triangulación de información; estos fueron la guía de observación, encuestas y grupos focales. Se seleccionó dos centros educativos por departamento del país, uno de primaria y otro de secundaria. Asimismo, se contó con una población de 123 protagonistas de 38 centros educativos de zonas urbanas y rurales del país. Los participantes fueron docentes, directores y asesores municipales.

Los resultados obtenidos proporcionaron información sobre la experiencia de los docentes en todo el proceso hasta finalizar con el registro de las valoraciones a los estudiantes. Estos resultados permitieron el proceso de ajuste que garantiza el proceso de implementación del nuevo sistema de evaluación para los aprendizajes en el año 2023.

Principales Cambios de la Evaluación para el Aprendizaje

Álvarez (2020) expresa que en la educación actual los roles entre los principales actores del escenario pedagógico se han invertido, el profesor ya no es considerado el protagonista, sino el estudiante. En este contexto, Vanegas (2022) coincide en que este cambio curricular “[...] sugiere diferentes estrategias para el desarrollo de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, emociones; es decir, competencias, reivindicando la dimensión humana trascendente e integral; el ser, el estar, el socializar, el saber, el transformar, el saber hacer, el querer hacer” (p. 24). También, resalta que la evaluación para el aprendizaje se

centra en los fines y no en los medios; en consecuencia, la evaluación requiere de mecanismos acordes con el enfoque curricular y con la asignatura que se evalúa, para evidenciar el alcance de las competencias en las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

La evaluación es indispensable a fin de valorar tanto los aprendizajes de los estudiantes como las estrategias metodológicas y didácticas de los docentes, para atenderlas de manera oportuna y adaptarlas según las características y necesidades de los estudiantes, de manera que se logre un aprendizaje significativo (Bastidas y Guale, 2019). Por tanto, la evaluación para el aprendizaje se considera un diálogo para la reflexión permanente entre docente-estudiante, con el objetivo de identificar los niveles de desarrollo (saberes previos y experiencias), las formas de aprender (ritmos y estilos de aprendizaje) y, consecuentemente, adecuar a las actividades de aprendizaje. De esta forma, se busca el apoyo necesario para atender las situaciones propias de cada estudiante, desde su ingreso y durante su permanencia en el sistema educativo, con el fin de lograr la culminación de sus estudios con éxito.

Iniciativa del Nuevo Sistema de Evaluación Nicaragüense

Actualmente, desde el Ministerio de Educación se implementa el Sistema de Evaluación para el Aprendizaje, una nueva propuesta para evaluar. El modelo es el resultado del trabajo conjunto que realizan los subsistemas educativos del país: Consejo Nacional de Universidades (CNU), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR)

y Ministerio de Educación (MINED). Este nace de la necesidad de alcanzar el máximo desarrollo de los estudiantes desde la educación inicial e incorpora la formación docente. El sistema conlleva procesos articulados para la mejora permanente de la calidad educativa, a fin de identificar de manera temprana dificultades de aprendizaje y la implementación de nuevas estrategias que logren las competencias a través de la autoevaluación, motivación y realimentación (MINED, 2022).

Al respecto, la Cambridge Assessment International Education (2019) expresa:

La Evaluación para el Aprendizaje está íntimamente relacionada con teorías socio constructivistas de aprendizaje. Los modelos mentales y las suposiciones que el alumno utiliza para comprender una asignatura son complejos, y se construyen sobre la base de experiencias previas e interacción con los demás. Esto significa que la calidad de las interacciones entre docentes y alumnos es crucial para el proceso de aprendizaje. (p. 2)

Con base en este planteamiento, el Sistema Nacional de la Evaluación para el Aprendizaje en Nicaragua se sustenta en tres grandes enfoques: el curricular, el pedagógico y la neurociencia. Estos aspectos aportan los fundamentos básicos desde la concepción y práctica educativa centrada en el ser humano. Su finalidad es propiciar aprendizajes para el desarrollo de la interdependencia en el estudiante, con lo cual debe asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje estableciendo equilibrio entre los valores y habilidades que desarrolla frente a un propósito educativo.

De igual forma, su perspectiva es integral puesto que aspira a mejores resultados en los procesos de aprendizaje para el desarrollo de habilidades y capacidades que no se demuestren solamente en los resultados de evaluaciones, como en el enfoque tradicional. Por lo tanto, se parte del objetivo de brindar mayor énfasis en el ámbito pedagógico; es decir, se permite al docente evaluar las competencias educativas establecidas en las unidades pedagógicas desde el aula de clase, tomando en consideración las particularidades de los estudiantes, ritmos de aprendizajes, debilidades, fortalezas, con el fin de alcanzar una verdadera revolución didáctica.

Los docentes deben estimular la comprensión de la asignatura que imparten de manera permanente, tomando en cuenta al estudiante en su entorno socioafectivo y otros elementos coadyuvantes en su aprendizaje. De ahí que toda evaluación debe conllevar elementos integradores para que sea efectiva, justa y acorde al nivel de cada ser humano que se atiende en el aula; por tanto, esta debe ser individual y personalizada. De manera similar, Sánchez y Martínez (2020) afirman que “los profesores reúnen evidencias de lo que los alumnos saben, saben cómo, muestran cómo y hacen (fortalezas), así como aquellos aspectos que representan áreas de oportunidad para mejorar su aprendizaje, por lo que los profesores son facilitadores” (p. 42).

Proceso de implementación

Para la implementación del Sistema de Evaluación se desarrollaron las fases de validación, ajuste e implementación, que se describen a continuación:

Proceso de validación

La fase de validación se realizó a partir de la muestra representativa en 38 centros educativos urbanos y rurales, que cumplieran algunos criterios, tales como mayor población estudiantil con una ubicación idónea en cabeceras departamentales o zonas rurales de fácil acceso del país. Además, debían funcionar en diferentes modalidades: educación inicial (regular o comunitario); primaria (regular o multigrado); secundaria (regular); educación especial. Para este proceso se seleccionó en el nivel de educación inicial el III nivel; en primaria, segundo, cuarto y sexto; en secundaria, noveno y undécimo grado; en educación especial, cuarto y sexto (estudiantes con discapacidad visual y auditiva) y, de forma aleatoria, una sección de cada grado. En el proceso participaron 123 protagonistas, con quienes se desarrollaron talleres a nivel nacional (directores de centros educativos, asesores pedagógicos y técnicos nacionales y departamentales), a fin de validar los documentos rectores del sistema de evaluación (documento base y normativa).

Tomando en consideración las afirmaciones de Fernández et al. (2019), todo documento debe pasar por el proceso de validación para garantizar su confiabilidad; gracias a ello, se puede identificar cualquier dificultad para atenderla de manera oportuna.

Los aportes fueron sistematizados e integrados en los documentos rectores (documento base y normativa) del Sistema de Evaluación, para luego preparar el siguiente paso del proceso. Durante la validación se realizaron visitas de acompañamiento sistemático a los

centros educativos seleccionados para valorar aspectos claves orientados para lo siguiente:

- Observar desde la acción didáctica del docente la implementación de los procesos indicados en la normativa de evaluación, relacionados con la evaluación formativa (realimentación, así como estrategias, técnicas e instrumentos de la evaluación).
- Analizar los procedimientos implementados por el docente para el registro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes desde la valoración cualitativa.
- Conocer la percepción de los protagonistas acerca de la implementación en la práctica del Sistema de Evaluación para el Aprendizaje.

Además, se aplicaron diferentes instrumentos, entre ellos:

- Guías de observación de las clases. En las visitas se realizaron sesiones para la realimentación de los procesos de evaluación con los docentes observados.
- Encuestas y grupos focales con docentes, directores y asesores pedagógicos para la recolección de información sobre las percepciones y experiencias en el proceso.

Resultados de la Validación

La implementación de la normativa de evaluación para el aprendizaje tuvo aceptación por la mayoría de los docentes, directores y asesores municipales participantes en el pilotaje.

Los directores opinan que con este nuevo enfoque la valoración de los aprendizajes es más justa, aunque demanda de un mayor esfuerzo y compromiso por parte del docente, director y todos los involucrados. Ellos opinan que, al estar centrada en el proceso, la valoración de los aprendizajes demanda el trabajo diario, creativo e innovador por parte del docente.

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante las observaciones, encuestas y grupos focales, la mayoría de los docentes se han esforzado para que la implementación de la normativa durante el pilotaje se llevara a cabo siguiendo el procedimiento orientado. Sin embargo, este es el primer paso hacia el alcance de la meta, por tanto, aún hay desafíos.

Entre el proceso de triangulación de los resultados de la muestra representativa en los 38 centros educativos se obtuvo lo siguiente:

- La normativa de evaluación para el aprendizaje se desarrolló desde el rol de cada protagonista de forma positiva. En este pilotaje participaron docentes, directores y asesores municipales.
- Los directores perciben que con este nuevo enfoque la valoración de los aprendizajes es más objetiva, dado que se valora el proceso y progreso del estudiante durante la acción didáctica que demanda un mayor esfuerzo y compromiso por parte del docente y todos los involucrados.
- Los docentes acompañados durante el proceso del pilotaje en el aula demostraron apropiación del enfoque y metodología. Los

profesores toman en cuenta la programación didáctica en su plan diario, en el que integran la competencia e indicador de logro para derivar los criterios de evaluación, mediante la evaluación de los procedimientos orientados en la normativa, reconociendo así su rol como mediador en el aprendizaje de los estudiantes.

- Los docentes opinaron que, al estar centrados en el proceso, la valoración de los aprendizajes demanda el trabajo diario.
- Los asesores pedagógicos a nivel nacional, departamental y municipal, así como los directores de los centros educativos desarrollaron acompañamiento a los docentes de aula durante la acción didáctica, destacando los avances de aprendizaje de los estudiantes, mayor participación en las actividades grupales y durante el desarrollo de la clase.
- Durante los encuentros con padres y madres, las familias expresaron su compromiso y apoyo en los procesos educativos de sus hijas e hijos.

Implementación del sistema de evaluación

El sistema de evaluación, desde su enfoque formativo, considera la evaluación como un proceso inherente al aprendizaje. Por tanto, juega un rol central en el alcance de las competencias integrales de los estudiantes. Asimismo, promueve una evaluación continua y permanente que trasciende lo tradicional, ya que se centra en la atención oportuna a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Figura 1

Proceso de implementación del Sistema de Evaluación para el Aprendizaje



Nota. La figura presenta las temáticas que se abordaron en las capacitaciones para el pilotaje. Fuente: Elaboración propia.

Este sistema está enfocado en la evaluación sistemática en el aula y se basa en la búsqueda e interpretación de evidencias del logro de los estudiantes en correspondencia con las competencias de grado. Al asegurar su práctica cotidiana en el aula, los docentes verifican y registran constantemente el avance de los estudiantes en su aprendizaje.

En este sentido, es posible modificar las actividades en la clase y utilizar los recursos disponibles que dinamicen el proceso para obtener mejores efectos. Es decir, se puede ajustar en la marcha y tomar decisiones oportunas hasta alcanzar los resultados esperados como un proceso recursivo.

A continuación, se ilustra el ciclo de la evaluación formativa que se promueve en el aula:

Figura 2

Ciclo de evaluación formativa en el aula



Nota. La figura muestra los ciclos de evaluación que se promueven en el aula. Fuente: Elaboración propia.

En este ciclo los criterios de evaluación son los referentes específicos de aprendizaje, durante el desarrollo de la acción didáctica permitirán al docente identificar avances y dificultades de los estudiantes con relación al indicador de logro. En los Encuentros Pedagógicos de Interaprendizaje (EPI) se analizan las competencias e indicadores de logros orientados en los programas de estudios, lo que permite consensuar entre los docentes los criterios de evaluación a considerar en la programación didáctica.

A partir de los criterios de evaluación, se hace necesario determinar las evidencias de aprendizaje (qué información se necesita obtener), las técnicas (cómo se obtendría) y el instrumento idóneo para registrar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, de manera que se puedan tomar decisiones oportunas para la mejora continua.

Como parte de la implementación del sistema se desarrollaron las capacitaciones "Capacitación matriz" a nivel nacional (Comisión de Evaluación del Trabajo Conjunto–Personal designado por cada subsistema educativo), quienes tuvieron a cargo la capacitación a asesores pedagógicos y equipos directivos (director, subdirector, jefes de áreas) de centros de estudios seleccionados, los que garantizaron la capacitación a docentes de centros educativos seleccionados para el pilotaje, quienes se prepararon en función de los lineamientos generales de la normativa de evaluación en el aula. En estos se enfatizó los elementos a tomar en cuenta en la programación y planificación didáctica con estrategias y actividades de aprendizaje, instrumentos de evaluación y realimentación oportuna, a fin de que los estudiantes alcancen integralmente las dimensiones del "saber", "saber hacer" y "saber ser".

Principales resultados del sistema de la evaluación para el aprendizaje

Uno de los principales cambios con respecto a la evaluación tradicional ha sido el énfasis de la evaluación formativa, que implica corregir, regular y promover mejores aprendizajes en los estudiantes. Esto facilita la realimentación oportuna para que el docente asuma un rol de mediador en el proceso con una metodología constructivista. Otro aspecto que vale la pena resaltar es que el docente integra estrategias evaluativas que incluyen teoría y práctica. De esta manera, se aplican los saberes en situaciones de la vida cotidiana, lo que permite tomar en cuenta las evidencias de aprendizaje en la práctica diaria.

La realimentación permanente es

otro cambio por destacar dado que permite la mejora continua, cuyos resultados refuerzan y nivelan los aprendizajes. Además, es un cambio de paradigma que permite la evolución de procesos de evaluación innovadores, experimentales, entre otros, que promueven la participación entre la comunidad educativa. Por consiguiente, el estudiante participa de manera activa en el proceso de aprendizaje e involucra la autoevaluación y coevaluación. De esta forma, toma conciencia desde sus conocimientos previos y los saberes integrados hasta alcanzar los resultados esperados.

Impacto en el aprendizaje

Es importante destacar que, con la implementación del Sistema de Evaluación para el Aprendizaje se espera impactar en la transformación evolutiva de la educación en Nicaragua. Se pretende generar un proceso reflexivo con la participación y aportes de los diferentes protagonistas, lo que permitirá continuar ajustando aspectos metodológicos para su adecuada puesta en práctica en el aula. Asimismo, se persigue alcanzar un sistema integrado desde los diferentes subsistemas que conforman el Sistema Educativo Nacional, con el objetivo de trabajar bajo los mismos lineamientos centrados en el aprendizaje del ser humano de forma plena.

Asimismo, en el Plan de Educación 2022-2026, se considera el Objetivo 1: Aprendizajes de calidad, orientados a competencias para el desarrollo humano pleno trabajando en función del tema estratégico 11: Sistema nacional de evaluación para el aprendizaje, coherente y pertinente con el currículo, la práctica docente, el contexto y

competencias para el desarrollo humano de estudiantes con la siguiente línea de acción quinquenal: 11.1 Línea de acción quinquenal: Implementación efectiva del sistema nacional de evaluación para el aprendizaje coherente y pertinente con el currículo, que contribuya al alcance de las competencias para el desarrollo humano.

Por tanto, el impacto esperado a mediano plazo es que esta nueva práctica de la evaluación contribuya a elevar los índices de aprendizaje de los estudiantes, así como la potenciación del desarrollo de habilidades fundamentales orientadas en los programas de estudio de los diferentes niveles y modalidades educativas. Por ello, se profundizará en los resultados para desarrollar los saberes integrados en los planes y programas de estudio. Así, los estudiantes tendrán plena conciencia de sus aprendizajes en cada una de las asignaturas consignadas y se tomará en cuenta el enfoque e intención educativa que respondan a su formación integral y desarrollo humano pleno, direccionado a la mejora permanente de la calidad. En este sentido, tendremos:

- Estudiantes con interdependencia, asumiendo la responsabilidad de la construcción de su aprendizaje y estableciendo un equilibrio entre los valores y las habilidades con mejor capacidad de análisis, que puedan discernir la información, con compromiso social, empáticos frente a un propósito educativo en un mundo en constante cambio.
- Docentes que demuestran mayor compromiso social para potenciar el proceso de construcción de los aprendizajes de sus estudiantes. Los docentes promueven actitudes,

valores, habilidades y destrezas, en cohesión con disciplinas artísticas, culturales y deportivas para seguir aprendiendo de manera independiente y colectiva. Así, se contribuirá a la calidad educativa del país.

- La evaluación en sinergia con los cambios y desafíos del presente siglo. De tal manera que se dirijan todos los esfuerzos humanos, técnicos y profesionales hacia la consecución de mejores seres humanos con una dimensión proactiva, innovadora y creativa.
- El fin que se persigue es no tener una metodología transmisora de conocimientos teóricos, sino aplicar estrategias didácticas novedosas para lograr que las y los estudiantes alcancen aprendizajes significativos. Además, se promueven cambios sustanciales en los procesos de aprendizaje hasta lograr una evaluación integral y formativa.
- La evaluación holística debe favorecer la toma de decisiones pedagógicas a partir de la recolección e interpretación de evidencias de aprendizaje, que faciliten la mejora continua.

El logro de este propósito en la revolución didáctica, implementada desde el Sistema Educativo Nacional, se establece dentro de la meta de país y requiere que cada protagonista, desde su rol, asuma el reto apremiante de cambios de paradigmas y unión de esfuerzos para mejorar el aprendizaje.

Formación continua

De acuerdo con Evans (2023), el

desarrollo profesional docente permite la aplicación de estrategias y técnicas pedagógicas que garantiza mejores aprendizajes en los estudiantes. Por tanto, para la implementación del nuevo sistema de evaluación se requieren docentes preparados para su ejercicio profesional con dominio didáctico, científico, técnico y tecnológico, desde la formación inicial y continua que responda a las exigencias de la cultura de evaluación para el aprendizaje. Esto implica enfatizar en el uso de recursos tecnológicos con fines educativos disponibles, que le permitan al docente desarrollar su acción didáctica en entornos virtuales en relación con los diferentes contextos para la mejora de los aprendizajes.

Por tanto, este sistema enfatiza como prioridad en los siguientes aspectos:

- Fortalecimiento permanente en temas específicos a los docentes que faciliten el desarrollo de un proceso de aprendizaje eficaz, en que se considere la previsión, selección y organización de todos los elementos que componen la situación del aprendizaje y se promueva una cultura de evaluación que alude a la necesidad de evaluar de manera permanente para lograr la mejora continua.
- Facilitar material de apoyo, a fin de brindar herramientas para la implementación en el aula, focalizados en aspectos claves como la programación didáctica, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación, realimentación en el proceso de aprendizaje, entre otras.
- Promover la motivación en

el docente sobre las buenas prácticas y su reconocimiento en la implementación de la evaluación de los aprendizajes desde un enfoque formativo.

- Fortalecer capacidades de los docentes en los diferentes subsistemas educativos en la apropiación e implementación de la evaluación para el aprendizaje con un nuevo enfoque que transforme la práctica docente para lograr el mejoramiento de la calidad educativa.

Conclusiones

Para finalizar, la evaluación para el aprendizaje es perentoria. Se requieren cambios profundos que no solo involucren al estudiante, sino a docentes, directivos escolares y, por supuesto, a padres y madres de familias. En fin, a toda la comunidad educativa, puesto que nuestro país apunta a que todos los estudiantes sean hombres y mujeres con capacidades científicas, técnicas, tecnológicas, con altos valores y con identidad nacionalista en la construcción del aprendizaje. Por ello, la apuesta permanente desde hace 16 años en nuestro país es crear un modelo educativo con características particulares, acorde con el plan de Gobierno que en su esencia es cristiano, socialista y solidario que impulsa el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN).

Desde la implementación de la evaluación para el aprendizaje se promueve una nueva cultura didáctica que sensibiliza a los diferentes protagonistas con una nueva visión en su aplicación, que tenga correspondencia con los saberes, habilidades y actitudes de los estudiantes, desde su formación inicial,

básica y media.

En conclusión, este sistema permitirá instaurar una cultura de evaluación que sensibilice a los diferentes protagonistas sobre una nueva visión de apropiación desde su práctica pedagógica, que conlleve a un proceso articulado direccionado a la mejora permanente de la calidad educativa. A través de esta estrategia nacional se aspira a alcanzar un sistema de aprendizaje pertinente con cada uno de los subsistemas de educación (CNU, INATEC, SEAR y MINED), y que sea el resultado de una transformación de los nuevos enfoques sobre la evaluación, en que el estudiante sea el centro del desarrollo integral que promueva nuevas formas de aprendizaje.

Listado de referencias

- Álvarez, A. (2020, 27 de abril). El alumno como protagonista de su proceso de aprendizaje. *UNIR*. <https://www.unir.net/educacion/revista/el-alumno-como-protagonista-de-su-proceso-de-aprendizaje/>.
- Bastidas C. J., y Guale, B. S. (2019): "La evaluación formativa como herramienta en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje". *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (agosto 2019). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/evaluacion-formativa-herramienta.html>
- Cambridge Assessment International Education (2019). La Evaluación para el Aprendizaje. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579619-assessment-for-learning-spanish-.pdf>
- Evans, D. (2023, junio 29). Apoyando a los docentes de América Latina a dar lo mejor de sí mismos. *Banco Mundial Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/mejores-docentes-en-america-latina>
- Fernández, R., Avello R., Palmero D., Sanchez, S. y Quintana M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2). <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v48s1/1561-3046-mil-48-s1-e390.pdf>
- MINED. (2022, julio 27). Lanzamiento del Sistema Nacional de Evaluación para el Aprendizaje. *MINED*. <https://www.mined.gob.ni/lanzamiento-del-sistema-nacional-de-evaluacion-para-el-aprendizaje/>
- Sánchez, M, M. y Martínez, G, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Imagia Comunicación. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Vanegas Guido, S. (2022). Educación para el desarrollo humano pleno: un proceso de evolución disruptiva. *Índice, Revista de Educación de Nicaragua*, 2(4), 21-27. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view/10>



Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 3 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Aportes de la educación técnica y formación profesional al desarrollo humano pleno de las mujeres nicaragüenses



Guadalupe Yamileth Zapata Rivas (1)
 guayamiluca@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9351-2157>



Carlos Aguirre Salinas (1)
 caguirre@inatec.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-2619-4558>

(1) Instituto Nacional Técnico y
 Tecnológico (INATEC)
 Managua, Nicaragua

Contributions of technical education and vocational training to the human
 development of Nicaraguan women

Resumen

En Nicaragua existen oportunidades para el desarrollo humano de las mujeres a través de la Educación Técnica y Formación Profesional (ETFP), con enfoque de género intergeneracional e intercultural, congruente con las políticas educacionales, los lineamientos del Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLCP-DH, 2022-2026) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El objetivo principal de este estudio es valorar los aportes de la educación técnica y formación profesional al desarrollo de las mujeres nicaragüenses. Los resultados provienen de una investigación mixta basada en el análisis. A partir de la estrategia de triangulación de información, se confirma que el contexto de Nicaragua favorece la integración de mujeres del campo y la ciudad en procesos formativos para el aseguramiento de su empoderamiento integral. Las estadísticas del periodo 2007-2022 evidencian

que el 68% del total de la matrícula atendida por el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) corresponde a las mujeres de los programas de ETFP en los tres sectores productivos nicaragüenses. En estas se destaca el fortalecimiento de sus competencias técnicas y tecnológicas, que les permiten insertarse en el mercado laboral y emprender para prosperar, con incidencias positivas en la familia y la comunidad.

Palabras clave: desarrollo humano, derechos de la mujer, educación técnica, participación de la mujer.

Abstract

There are opportunities in Nicaragua for the human development of women through Technical Education and Vocational Training, with an intergenerational and intercultural gender focus, consistent with educational policies, the guidelines of the National Plan to Fight Poverty and to Human Development (PNLCP-DH 2022-2026) and the Sustainable Development Goals (SDG). The results come from a mixed research based on the analysis of the information triangulation strategy, which confirm that the country's context favors the integration of women from the countryside and the city in training processes, to ensure their comprehensive empowerment. The statistics for the period 2007-2022 reflect that 68% of the total enrollment served by the National Technical and Technological Institute corresponds to women in Technical Education and Vocational Training programs in the three Nicaraguan productive sectors; highlights the strengthening of their technical and technological skills that allow them to enter the labor market and undertake to prosper, with positive impacts on the family and the community.

Keywords: *human development, women's rights, technical education, women's participation.*

Introducción

En este artículo se presentan los resultados de investigación de acuerdo con los planteamientos de Vanegas (2022), quien retoma los fundamentos epistemológicos del modelo de “una educación que genera desarrollo humano integral, holístico, esencial, para el bien común” (p. 21). Ello se manifiesta como un proceso de evolución disruptiva

con indicadores de impacto que miden los resultados de una educación como proceso de interacción humana, dirigida a lograr el máximo potencial de las personas. También, reconoce implícitamente el sentido humanista y el fin trascendente de la educación, que se basa no solo en el desarrollo de competencias para la vida laboral

y aportes a la dinámica económica, además en la construcción del desarrollo humano pleno.

El modelo educativo planteado por Vanegas (2022) establece una educación orientada a los aprendizajes que van más allá de conocimientos estructurados, con el propósito de asumir la estimulación de sentidos, construcción de significados e identidades, desde todas las dimensiones del ser humano. Asimismo, refiere que la educación trasciende la visión reduccionista que la considera como una fábrica de productos humanos para el mercado y apuesta a un itinerario educativo que aborda de manera holística todas las dimensiones de las personas.

Lo relevante del modelo educativo es la perspectiva de la educación, con especial énfasis en la trascendencia de las necesidades básicas hacia la construcción autónoma de alternativas que contribuyan al desarrollo de competencias y capacidades en las personas, para que alcancen niveles dignos de bienestar (Vanegas, 2022). Estas resultan favorecidas en un contexto donde existen políticas educativas que priorizan el cumplimiento de los derechos humanos, el enfoque de género y las oportunidades con igualdad para todas y todos.

Este modelo educativo para el desarrollo humano se corresponde con el abordaje de Morales (2020), quien afirma que “la educación y el desarrollo humano han representado para las políticas públicas como disciplina emergente, procesos de intervención estratégica y de transformación integral” (p. 373). También, Savater (1997) resalta que el desarrollo humano es un proceso

progresivo, transformador y holístico que se centra en el “aprendizaje humanizador”, en el que las interrelaciones con la vida social, la cultura y las experiencias le aportan la sociabilidad y garantizan su funcionamiento en su convivencia con otros.

En el modelo educativo nicaragüense se avanza en la Educación Técnica y Formación Profesional (ETFP) que dirige el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) para alcanzar el desarrollo humano de las mujeres nicaragüenses. En la Campaña Mundial por la Educación (8 de marzo de 2023) Malala Yousafzai, Premio Nobel de la Paz 2014, afirmó: “la educación es un poder para las mujeres”. De igual manera, planteó que ante muchos problemas “la educación es la única solución” (Europa Press International, 10 de octubre de 2014).

Desde un paradigma emancipador, el desarrollo humano es alcanzable cuando los esfuerzos potencializan las oportunidades de educación hacia las mujeres, una de las armas más efectivas para garantizar sus derechos, dignidad y empoderamiento integral. En esa perspectiva, se plantea que la Educación Técnica y Formación Profesional que promueve el INATEC ha dado aportes significativos a las mujeres nicaragüenses para su desarrollo humano pleno.

Materiales y métodos

Cedeño-Viteri (2012) y Nuñez-Moscoso (2017) argumentan que la investigación mixta es pertinente con los estudios de las ciencias de la educación, porque alcanzan una perspectiva más amplia y profunda del tema, lo que le otorga mayor cientificidad y coherencia

epistemológica. Por su parte, Pineda et al. (1994) plantean que cuando la investigación mixta aprovecha la estrategia de la triangulación, se logra mayor validez metodológica y teórica en el proceso investigativo. Esto sucede cuando se combinan diferentes métodos que hacen posible la utilización de varias fuentes, aprovechando la diversidad de interpretación y aplicación de varias técnicas en la recolección y procesamiento de los datos. Por ello, el presente estudio implementó la investigación mixta y la estrategia de la triangulación, con el fin de obtener una “fotografía” completa de los sujetos en estudio desde sus contextos particulares y la combinación de otros actores claves (Guéldes-Valdés y Nieto-Almeida, 2015).

Las técnicas utilizadas para la recopilación y análisis de información cualitativa fueron entrevistas a directivos y responsables de programas de Educación Técnica y Formación Profesional, revisión documental de planes nacionales de desarrollo humano, leyes educativas y de género, informes de la gestión institucional de los avances del protagonismo de las mujeres en carreras técnicas y capacitación, así como monitoreo de medios de comunicación. De igual manera, se realizó procesamiento y análisis de datos estadísticos provenientes de los centros tecnológicos del INATEC, a fin de determinar el aporte de los diferentes programas y estrategias de la ETFP al desarrollo humano de las mujeres durante el período 2007-2022. Debe destacarse que el análisis cuantitativo fue indispensable para identificar el protagonismo de las mujeres en su proceso formativo y de capacitación a nivel nacional.

Resultados y discusión

Desarrollo humano de las mujeres en la política nacional y la gestión institucional

La contribución al desarrollo humano de las mujeres nicaragüenses es posible en Nicaragua porque los planes nacionales para el desarrollo del país establecen lineamientos congruentes con la voluntad política del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), en el que la educación es prioridad y está articulada con la salud, la vivienda, el trabajo, la seguridad, la producción y el financiamiento para emprendimientos de las mujeres.

El Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLCP-DH) 2022-2026 orienta la equidad de género desde la “participación real y efectiva de las mujeres, como poseedoras de derechos humanos, impulsoras de cambios y generadoras de desarrollo. Esto implica garantizar la participación real y efectiva de las mujeres como protagonistas directas” (GRUN, 2021, p. 22). Asimismo, establece el empoderamiento de las mujeres a partir del reconocimiento de su rol estratégico en el desarrollo humano del país, como agentes de cambio socioeconómico para que puedan estar integradas en el Modelo de Economía Creativa, que les permite alcanzar una vida digna de acuerdo con sus intereses, necesidades y deseos, desde una atención integral y articulada de todas las instituciones del Estado y del Gobierno (GRUN, 2021).

De manera particular, el INATEC, como institución educativa alineada a esta política, asume el compromiso de brindar una oferta educativa innovadora,

pertinente a la demanda de los territorios y sectores productivos, flexible a la dinámica socioeconómica y política del país, con énfasis en el protagonismo de las mujeres.

La Educación Técnica y Formación Profesional en Nicaragua muestra resultados de cumplimiento de acuerdo con lo establecido en la Ley de Igualdad de Derechos y Oportunidades, que orienta la implementación de programas dirigidos a mujeres, considerando sus tiempos, necesidades y características, con el fin de brindarles una formación educativa integral con eficacia y a su alcance, en condiciones de igualdad para mujeres y hombres (Arto. 23, Ley N° 648).

En la Ley 648, los procesos de educación técnica y tecnológica aseguran el aprendizaje integral para promover en estudiantes, protagonistas, docentes y servidores públicos deberes y valores como las responsabilidades a nivel familiar, prevención contra todo tipo de violencia hacia las mujeres, orientación vocacional para la libre elección de la profesión u oficio, sin discriminación por patrones tradicionales de género.

El desarrollo humano de las mujeres en cumplimiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Las políticas educativas nacionales se corresponden con la Agenda 2030, que en cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) contempla la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y las mujeres. De manera específica, retoman el ODS 4 que propone “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover aprendizajes durante toda la vida para todos”. Asimismo, el ODS 5 que

refiere “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas”.

Villareal-Peralta y Zayas-Pérez (2021) afirman que:

En la comprensión de desarrollo humano están presentes dos indicadores igualdad de género, para el empoderamiento de las mujeres, así como desarrollo de género, orientado a las relaciones entre mujeres y hombres. En ese sentido, el desarrollo humano es posible mediante el abordaje de las categorías género y educación. Es por ello que el ODS 4 está centrado en la educación inclusiva y equitativa, para el aseguramiento del acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, con el fin de eliminar las disparidades de género en la educación. (p. 30)

Desarrollo humano de las mujeres sustentada en la Ley 1063, Ley Reguladora del INATEC

El quehacer estratégico y operativo del desarrollo humano de las mujeres desde la educación técnica y tecnológica está sustentado en la Ley 1063, Ley Reguladora del Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), con sus reformas y reglamentos, que establece en sus principios rectores “la no discriminación y la igualdad de oportunidades y de trato” (Arto. 4, incisos c y d). Esto se decreta con el fin de garantizar derechos, facultades y oportunidades educativas en igualdad de condiciones para responder a la diversidad de necesidades de las personas desde una educación inclusiva

para todas las mujeres y hombres.

La Ley 1063 también tiene en sus principios rectores el enfoque de género, intergeneracional e intercultural (Arto. 4, inciso h), para su integración y desarrollo en los procesos de gestión de la educación técnica y capacitación, desde el INATEC y las articulaciones interinstitucionales.

Desarrollo humano de las mujeres en el Modelo Nacional de Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencias

El Modelo Nacional de Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencias (2018) sustenta la gestión del INATEC en uno de sus objetivos que establece brindar una “Educación Técnica y Formación Profesional integral, con enfoque y prácticas de género, comunidades indígenas, afrodescendientes, cambios climáticos y grupos con necesidades educativas especiales” (p. 7). Entre los ejes y prioridades de este modelo para la adquisición de las competencias profesionales, se incluyen las siguientes temáticas transversales: calidad, cultura emprendedora, medioambiente, interculturalidad, seguridad e higiene del trabajo, género y discapacidad.

La gestión de los procesos formativos de Educación Técnica y Formación Profesional, que implementa el INATEC a través de los centros tecnológicos a nivel nacional, está dirigida a la formación técnica integral de mujeres, hombres, jóvenes y adultos, con iguales oportunidades de acceso, a través de las diferentes estrategias de atención para promover la innovación y el emprendimiento. De esta forma, se busca contribuir al desarrollo socioeconómico

de las familias, las comunidades y el país.

A partir de este modelo se desprende una política de comunicación institucional, que destaca el protagonismo de las mujeres en el proceso de aprendizaje en carreras y cursos técnicos, prácticas profesionales, eventos nacionales, así como iniciativas de emprendimiento, historias de vida, experiencias exitosas y habilidades adquiridas por las mujeres en su proceso formativo.

Categorías analíticas sobre el desarrollo humano de las mujeres desde la Educación Técnica y Formación Profesional

En este proceso de formación y capacitación para el desarrollo humano pleno de las mujeres, los avances y logros han sido interpretados desde diferentes categorías, en su mayoría enfocadas en el empoderamiento como resultado de la restitución de derechos en igualdad y equidad para las mujeres. En ese sentido, la educación es uno de los derechos indispensables para que las mujeres se empoderen para su desarrollo integral.

Mujeres victoriosas desde la formación técnica y la capacitación

Esta categoría de análisis resalta la prioridad de implementación a nivel estratégico y operativo del enfoque y las prácticas de género en los diferentes programas de educación técnica. Los avances y logros son determinados como victorias educativas de las mujeres; por ello, los entrevistados y los medios del GRUN las presentan como mujeres victoriosas.

Estas mujeres han hecho grandes esfuerzos por romper el esquema tradicional que las mantenía relegadas

al cumplimiento de roles domésticos. El triunfo de ellas está en asumir el compromiso de superarse a sí mismas para cambiar su estilo de vida a través del estudio de carreras técnicas y la capacitación, a fin de tener acceso a más oportunidades y, con ello, mejorar su calidad de vida a nivel personal, familiar y comunitario.

Una de las mujeres entrevistadas, egresada de la especialidad Construcción civil, continuó sus estudios superiores y logró graduarse de Ingeniera arquitectónica. Cumplió su meta de ser docente en su campo de formación e iniciar la conformación de su propia empresa. Al contar su experiencia como estudiante refiere:

Es una gran oportunidad, nos hacen sentir valiosas, nos tratan en igualdad de género, que nos permite romper esos esquemas tradicionales. También trabajo de manera independiente y estoy en la etapa final de la conformación de mi empresa, con la cual empleo a otras compañeras y compañeros en la rama de la construcción. Le digo a las mujeres que luchemos por lo que nos gusta. (Comunicación personal, 3 de marzo de 2022).

Este es un ejemplo que representa a otras mujeres estudiantes y egresadas del INATEC, donde no solamente adquieren conocimientos y fortalecimientos de competencias laborales, sino también actitudes que les permiten ser proactivas y constante con sus proyectos.

Mujer y productividad

Es interesante que esta categoría destaca la incorporación de las mujeres

del campo y la ciudad en programas de Educación Técnica y Formación Profesional en sus territorios. Lo relevante es el aprovechamiento y las ventajas que permiten las políticas de género e inclusión que implementa el GRUN a nivel nacional, las cuales están totalmente vinculadas con la educación y en la repuesta a la demanda de los sectores productivos del país.

Las mujeres con carreras técnicas y capacitación son sujetos activos con aportes valiosos y continuos a la economía local y nacional a través de iniciativas de emprendimientos, unas orientadas a oficios y otras a la producción nacional. Entre las diferentes cadenas productivas de Nicaragua trabajan mujeres egresadas del INATEC en distintos escenarios que les permiten poner en práctica las competencias adquiridas durante su proceso formativo.

Empoderamiento de la mujer en la tecnología, la innovación y la creatividad

Esta categoría establece como criterio de análisis que no puede existir emprendimiento si está ausente la tecnología. En este sentido, la Educación Técnica y Formación Profesional ha potenciado competencias tecnológicas en las mujeres por medio de programas, espacios de interacción de ideas, conocimientos, además de la colaboración para el enriquecimiento del aprendizaje y la práctica, como las jornadas de INNOVATEC, la ruta creativa Hackathon Nicaragua y Jornada de Investigación, Experimentación, además de Validación Agropecuaria.

En la entrevista realizada a una joven participante del Hackathon Nicaragua en el año 2022, destaca la oportunidad

de presentar un proyecto innovador y competir con otros equipos conformados por mujeres tecnológicas:

Todo un reto cumplido, fue una experiencia llena de autoestima a nivel personal y profesional, me hizo sentir que soy una diseñadora que va cumplir con el sector social, humanitario y sector tecnológico. Vamos rompiendo barreras y eso es lo que debemos enseñarles a las niñas que vienen creciendo. (Comunicación personal, 7 de marzo de 2023).

En ese sentido, la tecnología empodera a las mujeres para que prosigan en sus proyectos en un mundo globalizado y cibernético, al no tener competencias fortalecidas en el aprovechamiento de las tecnologías, sería imposible alcanzar su empoderamiento.

Empoderamiento de las mujeres en oficios no tradicionales

La categoría tiene el propósito de resaltar el incremento de participación de las mujeres en carreras técnicas que en el pasado eran atribuidos a varones. Hoy día, hay una alta demanda de mujeres que se matriculan en especialidades como Higiene y Seguridad Industrial; Dibujo Arquitectónico; Operación de Máquinas Herramientas; Mecánica Automotriz de Vehículo Liviano Diésel y Gasolina; Topografía; Instalaciones Eléctricas Automatizadas; Construcción Civil, entre otras.

Se entrevistó a una joven estudiante del Técnico General en Mecánica Automotriz, quien resaltó la perspectiva de un futuro en que se rompen los estereotipos en las carreras perfiladas para el varón.

Destaca: “espero verme realizando trabajos en mi campo laboral, las mujeres tenemos oportunidades de estudiar y eso es bueno, porque saca el lado positivo de nosotras para trabajar en profesiones que están estigmatizadas como solo para varones” (Comunicación personal, 9 de marzo del 2023).

Este análisis se entrelaza con la hipótesis de que las mujeres hoy pueden desarrollarse en cualquier tipo de trabajo. Por lo tanto, la mujer es transformación y desarrollo socioeconómico de Nicaragua, puesto que ha tomado protagonismo en los distintos espacios de formación técnica y capacitación.

Desarrollo humano de las mujeres en las estadísticas nacionales de Educación Técnica y Formación Profesional

La investigación identificó que, al primer semestre del año 2023, el INATEC a través de los centros tecnológicos está contribuyendo al desarrollo humano de las mujeres a través de 66 carreras de educación técnica en los niveles de bachillerato técnico, técnico general y técnico especialista. Asimismo, contribuye en la participación en al menos 1,300 cursos de formación profesional, dirigidos a los tres sectores de la economía nacional: Agropecuario y Forestal; Industria y Construcción; Comercio y Servicio, así como en las diferentes estrategias de capacitación, como las Escuelas Municipales de Oficio, Programa Nacional de Educación Técnica en el Campo, Usura Cero, Rehabilitación, Certificación a Empíricos, TIC, Programa Amor, inglés y Atención a Microempresarios (INATEC, 2023, pp. 1-4).

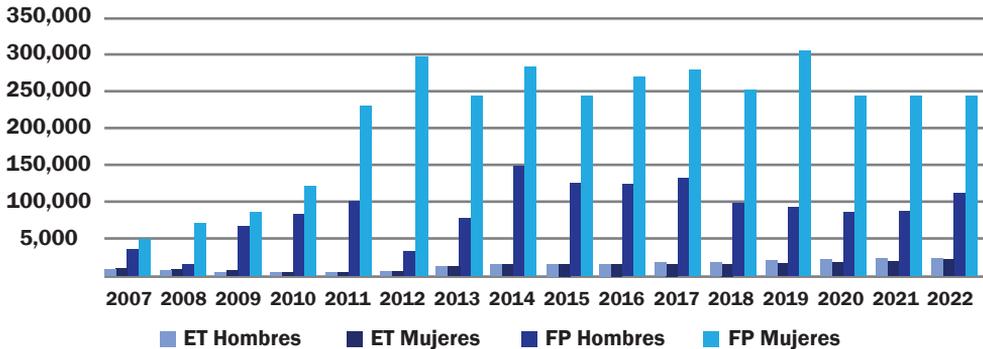
En el período 2007-2022 fue atendida

una matrícula total de más de cinco millones de estudiantes de educación técnica (8 %) y protagonistas de formación profesional (92 %); del total general, el 68 % corresponde a mujeres (INATEC, 2023). Para el año 2023, la

proyección de meta de matrícula por atender es una población de 482,645 de la que se mantiene el porcentaje mayoritario de participación de las mujeres. El comportamiento histórico se esquematiza en la Figura 1.

Figura 1

Matrícula Educación Técnica y Formación Profesional 2007-2022



Nota. En la figura se muestra el porcentaje de la proyección de matrícula en la participación de las mujeres en los centros tecnológicos. Fuente: Unidad de Estadística del INATEC. Base de datos del sistema de registro académico 2007-2022

De la matrícula total en formación profesional, el 70 % corresponde a mujeres. Esto se puede observar en la Tabla 1. A continuación, se destacan las estrategias de capacitación que alcanzaron porcentajes mayoritarios de participación de las mujeres.

Programa Usura Cero

Ha contribuido al fortalecimiento y fomento del emprendimiento de las mujeres nicaragüenses, a través de financiamiento otorgado por el Ministerio de Economía Familiar, Comunitaria, Cooperativa y Asociativa (MEFCCA) y el INATEC, que desarrollan capacitaciones enfocadas en la administración y marketing de pequeños negocios. En el período 2007-2022, el 99.88 % de la matrícula atendida corresponde a mujeres. A partir de 2018 inicia el

financiamiento para artesanos a través de este programa.

Programa Amor

Los resultados muestran el fortalecimiento de habilidades técnicas de mujeres y adolescentes en situación de vulnerabilidad en diferentes oficios, oferta formativa diseñada en coordinación con el Ministerio de la Familia (MIFAM), de acuerdo con sus tiempos, necesidades y características de sus territorios. En el período 2007-2022, el 81 % de la matrícula atendida fueron mujeres.

Capacitación a microempresarios

Son satisfactorios los avances en el desarrollo de oportunidades de formación técnica a mujeres y hombres, dueñas y

dueños de emprendimientos, enfocados en mejorar la calidad de vida de los nicaragüenses y facilitar alternativas de trabajos, en coordinación con el MEFCCA. Durante el período 2007-2022, el 71 % de la matrícula atendida corresponde a mujeres.

Escuelas Municipales de Oficio

La estrategia de capacitación es implementada a través de los componentes de Escuelas de Emprendimiento (EMO), Escuelas Municipales de Turismo, Competencias Laborales EMO, Tecnológicas de Oficio y Escuelas Municipales de Oficio, en coordinación con el Instituto Nicaragüense de Fomento Municipal (INIFOM), gobiernos locales y regionales, Consejo Nacional de Universidades (CNU) y Secretaría de Economía Creativa y Naranja. En el período 2007-2022

alcanzó el 70 % de participación de las mujeres en la matrícula atendida.

Programa Nacional de Educación Técnica en el Campo Augusto C. Sandino

El Programa Nacional de Educación Técnica en el Campo “Augusto C. Sandino” es desarrollado en coordinación con el Sistema Nacional de Producción, Consumo y Comercio (SNPCC), la Universidad Nacional Agraria (UNA) e INATEC, a través de los componentes de Competencias Laborales Campo, Cursos Libres de Campo, Agroindustrialización Campo, Escuelas Tecnológicas de Campo, Técnico de Campo en Especialización, Técnico de Campo en Rubro, Escuelas de Emprendimiento, Vocacional Campo y Técnico de Campo. En el período 2007-2022, el 58 % de la matrícula atendida corresponde a mujeres de familias productoras.

Tabla 1

Matrícula total en formación profesional por estrategia, periodo 2007-2022

Estrategia de atención	Hombres	Mujeres	Total
Escuelas Municipales de oficio	154,822	363,252	518,074
Educación Técnica en el campo	97,172	134,788	231,960
Usura Cero	1,874	1,585,935	1,587,809
Rehabilitación	6,796	14,206	21,002
Empírico	76,279	14,132	90,411
TICS	41,704	61,443	103,147
Programa amor	8,374	34,603	42,977
Inglés	55,512	72,243	127,755
Microempresas	15,464	37,331	52,795
Capacitación	971,813	1,030,150	2,001,963
Total	1,429,810	3,348,083	4,777,893

Nota. La figura muestra el porcentaje de matrículas en formación profesional. Fuente: Unidad de estadísticas del INATEC. Base de datos del sistema de registro académicos 2007-2022

Todos estos programas y estrategias de Educación Técnica y Formación Profesional, implementados por el INATEC, han aportado al desarrollo humano pleno de las mujeres, a su empoderamiento como protagonistas en su desarrollo socioeconómico, de sus familias, comunidades y del país. El enfoque por competencias y la inclusión de aspectos tecnológicos e innovadores en la oferta formativa les facilita el fortalecimiento de habilidades que ponen en práctica en su empleo o emprendimientos.

Al recibir formación técnica tienen mayores posibilidades para integrarse al mercado laboral, emprender un negocio o generar mayores ingresos en sus pequeños emprendimientos. Los conocimientos adquiridos en programas dirigidos a hombres y mujeres rurales les han facilitado una producción sostenible. También, se evidencia el relevo generacional al incluir a jóvenes y mujeres en actividades productivas del campo y la ciudad. El establecimiento de huertos familiares, crianza de ganado menor y aves, así como la generación de valor agregado impactan en la alimentación saludable de sus familias y en los ingresos con la venta de productos transformados.

Desarrollo humano de las mujeres desde la articulación interinstitucional

La formación y capacitación técnica y tecnológica de las mujeres nicaragüenses se ha estado implementando desde un modelo de trabajo articulado entre las instituciones de gobierno, alcaldías del poder ciudadano, sectores productivos, familias y comunidades, que obedecen a una política pública con articulación de los subsistemas educativos en Nicaragua, en el que está incorporado

como eje estratégico el cumplimiento de los derechos y dignidad de las mujeres (Vanegas et al., 2021).

Las instituciones que participan en la articulación son el INATEC, como el ente rector de la Educación Técnica y Formación Profesional; el Ministerio de la Mujer (MINIM), que garantiza la promoción de una cultura de armonía, paz, justicia, leyes y derechos para las mujeres; MIFAN para la atención de mujeres en situaciones vulnerables; el MEFCCA que integra a mujeres emprendedoras y pertenecientes a grupos solidarios para el inicio de pequeños negocios, así como el Instituto de Turismo (INTUR), Instituto Nicaragüense de Fomento Municipal (INIFOM) y alcaldías municipales, hacen posible la integración de mujeres del campo y la ciudad.

En esta articulación están presentes los diferentes subsistemas de educación: Ministerio de Educación (MINED), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), Consejo Nacional de Universidades (CNU) y el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC). Estas instancias educativas promueven y ejecutan acciones para la participación de las mujeres en los diferentes niveles de formación y capacitación.

A su vez, el PNLCP-DH 2022-2026 resalta que la pertinencia y los grandes avances en la Educación Técnica y Formación Profesional se han logrado por la articulación y alianzas con agentes locales, sector productivo e instituciones públicas, generando resultados de impacto, no solo en el fortalecimiento de las competencias de los protagonistas, sino también a través del acompañamiento técnico-metodológico y financiamiento de sus proyectos.

Retos y desafíos para el desarrollo humano de mujeres nicaragüenses en Educación Técnica y Formación Profesional

Tanto las mujeres como el resultado del monitoreo de medios coinciden en que el fomento de una mayor incorporación de las mujeres en carreras técnicas y cursos de capacitación, tradicionalmente estudiados y ejercidos por hombres, sigue siendo un desafío. Esto se da especialmente en el sector agropecuario y forestal, industria y construcción, en los que ya se encuentran avanzando en el diseño de ofertas que con toda seguridad seguirán empoderando a las mujeres del campo y la ciudad.

Es desafiante el fomento de espacios de intercambio de experiencias entre mujeres que atienden a los centros tecnológicos e instituciones educativas nacionales y de la región, que permitan el fortalecimiento de conocimientos y capacidades para su implementación en proyectos personales, familiares y comunitarios, como fiel testimonio de su empoderamiento integral y desarrollo humano.

Como parte de la restitución de los derechos económicos, también se planteó el desafío de seguir potenciando la participación de las mujeres en el eslabón de producción de la cadena productiva y en acciones que contribuyan a la mitigación del cambio climático, el manejo de recursos naturales y la agricultura sostenible, con el fin de abonar a las economías solidarias y de bien común que favorezcan a las familias y sus comunidades, de modo que las mujeres sean las protagonistas del impulso transformador.

Los lineamientos nacionales que están encaminados al cultivo de una cultura innovadora y emprendedora en el país desafían la continuidad del desarrollo de programas que tengan como fin el diseño, implementación y financiamiento de proyectos de innovación y emprendimiento, dirigidos especialmente a mujeres en sectores educativos, que sirvan de modelos para su aplicación en las diversas plataformas en Nicaragua.

La actualización permanente también desafía que los talentos humanos emprendan caminos formativos y de capacitación que los haga competentes ante la tecnología y nuevas metodologías de trabajo. Por ello, se plantea como reto incrementar mayor número de mujeres emprendedoras en programas de profesionalización y especialización que las haga más competentes ante los nuevos proyectos socioeconómicos del país, que traen consigo importantes oportunidades para la mejora de las economías familiares y comunitarias.

Actualmente, con las exigencias de las tecnologías a nivel mundial se ha planteado la urgencia de continuar fortaleciendo las competencias de las mujeres en programas de transformación digital, desde los diferentes espacios de Educación Técnica y Formación Profesional que abarquen los diversos sectores productivos. De esta manera, se busca contribuir a estrategias nacionales que apunten a la automatización de los procesos industriales y empresariales, que desemboquen en el crecimiento productivo y un impulso mayor de la soberanía alimentaria para beneficio de la población nicaragüense.

Conclusiones

El desarrollo humano de las mujeres desde la educación técnica y formación profesional ha sido posible gracias a la política de género que implementa el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, fundamentada en la Constitución Política, leyes nacionales y acuerdos internacionales en materia de género y derechos humanos. Esta política orientan las medidas, mecanismos y acciones que fomentan la capacidad de gestión, el talento humano, la innovación y autonomía de las mujeres nicaragüenses en la lucha contra la pobreza y su empoderamiento integral, en correspondencia con los ODS.

Existen condiciones favorables para el desarrollo humano de las mujeres nicaragüenses en la educación técnica y formación profesional. Desde 2007 los planes nacionales para el desarrollo humano cuentan con lineamientos que orientan y propician el protagonismo consciente de las mujeres en programas y proyectos educativos que amplían la cobertura territorial para dar acceso a oportunidades, a fin de que más mujeres fortalezcan sus conocimientos y habilidades e incidan directamente en su desarrollo humano pleno, que ha sido posible desde la articulación de los subsistemas educativos MINED, SEAR, INATEC y CNU.

Los datos estadísticos y la triangulación de fuentes consultadas en el estudio confirman que el INATEC, desde la Educación Técnica y Formación Profesional está generando cambios positivos en las mujeres atendidas desde los diferentes programas y estrategias, fortaleciendo conocimientos, habilidades innovadoras y capacidades de mujeres y

hombres del campo y la ciudad. Además, resaltan que es notable la participación de mujeres en aquellas especialidades y oficios que eran consideradas solo para hombres, lo que ha implicado que las mujeres hayan ganado espacios dignos, gracias a su tenacidad, esfuerzo y humanismo desde el seno de ser mujer.

Lo resultados de la investigación hacen evidente que el trabajo articulado con instituciones educativas del Sistema Educativo Nacional y del SNPCC, han dado mayor efectividad para que los programas educativos aseguren el desarrollo humano de las mujeres nicaragüenses desde la Educación Técnica y Formación Profesional. Esto se articula con el aporte principal de su inserción en el mercado laboral y el emprendimiento, sobre todo afirmando en las mujeres el deseo de superación y la toma de conciencia de su propio bienestar, lo que es extensivo para sus hogares, territorios y el país.

Los informantes en este estudio manifiestan que continúa el desafío de la disminución de la brecha de género en oficios tradicionalmente realizados por hombres, especialmente en procesos formativos técnicos del sector agropecuario y forestal, industria y construcción, que están alineados con los proyectos y programas que buscan la lucha contra la pobreza y el desarrollo humano. Por ello, en este estudio se constata que la Educación Técnica y Formación Profesional desde INATEC aporta y continuará contribuyendo en este campo basado en la igualdad y desarrollo humano pleno de las mujeres.

Listado de referencias

- Campaña Muldial por la Educación. (2023, agosto 32). Día Internacional de la Mujer: La educación como herramienta de igualdad. <https://cme-espana.org/2019/03/08/dia-internacional-de-la-mujer-la-educacion-como-herramienta-de-igualdad/>
- Cedeño-Viteri, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *RES NON VERBA*, 17-36.
- GRUN. (2021). *Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano*. Managua, Nicaragua: GRUN.
- Guelmes-Valdés, E., & Nieto-Almeida, L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 23-29.
- INATEC. (2020). *Modelo de Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencias*. Managua: INATEC. <https://www.tecnacional.edu.ni/documentos/modelo-nacional-educacion-tecnica-formacion-profesional/>
- INATEC. (2021). Plan Estratégico Institucional 2022-2026. Managua: Managua.
- INATEC. (2 de Agosto de 2023). ¿Mujeres estudiando carreras técnicas no tradicionales? Un avance de Nicaragua en materia de género. <https://www.tecnacional.edu.ni/noticias/23-mujeres-estudiando-carreras-tecnica-avance-nicaragua-genero/>
- INATEC. (2023). Base de Datos de la Educación Técnica y Formación Profesional 2007-2022. Managua: INATEC.
- Ley de Igualdad de Derechos y Oportunidades No. 648. (12 de marzo de 2008) La Gaceta, Diario Oficial No.51. [https://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$A11\)/DFACDD675534DACE0625744B0077C](https://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($A11)/DFACDD675534DACE0625744B0077C)
- Ley Reguladora del Instituto Nacional, INATEC. Ley N.1063 aprobada el 16 de febrero de 2021. Publicada en La Gaceta, Diario Oficial N. 35 del 19 de febrero de 2021.
- Morales, J. (2020). Educación y desarrollo humano: dimensiones para la elaboración de políticas públicas en tiempos de complejidad. *Revista Conrado*, 372-383.
- Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia una uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisas*, 632- 649.
- Pineda, E.B.; Alvarado, E. L.; Canales, F. H. (1994). *Metodología de la investigación*. Washington: OPS.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S. A.
- Vanegas, S. (2022). Educación para el desarrollo humano pleno: un proceso de evolución disrultiva. *Índice Revista de Educación de Nicaragua*, 2(4), 21-27.
- Villareal-Peralta, E., & Zayas-Pérez, F. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Revista Vértice Universitario*, 28 - 39.



Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 18 de febrero de 2023
Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2023
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Tejiendo significados de interculturalidad en el caminar de la educación superior intercultural

 Ilenia Arllery García Peralta (1)
ilenia.garcia@uraccan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-6152-8779>

 William Oswaldo Flores López (1)
william.flores@uraccan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-1016-1620>

(1) Universidad de las Regiones
Autónomas de la Costa Caribe
Nicaragüense (URACCAN)

Weaving meanings of interculturality in the path of intercultural higher
education

Resumen

En este texto se presentan los resultados de una investigación para la que se han tejido significados de interculturalidad en el caminar de la educación superior intercultural. Se trata de un estudio cualitativo sustentado en un abordaje fenomenológico mediante talleres de construcción colectiva con la participación de estudiantes, docentes y personal administrativo de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Recinto Universitario Bluefields. Los principales resultados muestran las definiciones contextualizadas de las categorías de análisis de interculturalidad y educación intercultural que vive y siente la comunidad universitaria. Asimismo, se posiciona la interculturalidad como un proceso de reivindicación de los pueblos desde las dimensiones políticas y culturales que conllevan al Buen Vivir. Además, el caminar de la educación intercultural se centra en la construcción de los tejidos curriculares inspirados en los sueños y anhelos de los pueblos, reflejando competencias, actitudes y valores para atender a la diversidad cultural. Se concluye que es necesario que los estudiantes, docentes y administrativos de las instituciones

universitarias configuren epistemologías de la interculturalidad para avanzar en la construcción de sociedades más justas, inclusivas y equitativas.

Palabras clave: pedagogía, competencia, educación intercultural, diversidad cultural.

Abstract

In this research, meanings of interculturality have been woven into the path of intercultural higher education. This is a qualitative study based on a phenomenological approach where collective construction workshops were established with the participation of students, teachers, and administrative staff of the University of the Autonomous Regions of the Nicaraguan Caribbean Coast (URACCAN) - Bluefields University Campus. The main results show the contextualized definitions of the analysis categories of interculturality and intercultural education that the university community lives and feels, likewise, interculturality is positioned as a process of vindication of people from the political and cultural dimensions that lead to the good living. Furthermore, the path of intercultural education focuses on the construction of curricular tissues inspired by the dreams and desires of the people that reflect competencies, attitudes, and values to address cultural diversity. It is concluded that it is necessary for students, teachers, and administrative staff of university institutions to configure epistemologies of interculturality to advance in the construction of more just, inclusive, and equitable societies.

Keywords: pedagogy, competence, intercultural education, cultural diversity.

Introducción

La educación superior nicaragüense avanza con un modelo educativo centrado en las personas, familias y comunidades. Además, promueve una educación universitaria inclusiva, intercultural, innovadora, creativa y flexible con el objetivo de fortalecer el pensamiento creativo y propositivo de los estudiantes para aprender a ser personas y no capital humano (CNU, 2022). Es necesario tejer significados de interculturalidad en el caminar de la educación superior. La interculturalidad es un proceso de constante interrelación entre los pueblos y culturas que evolucionan de manera firme, teniendo

como base la construcción de confianza con la intención de establecer diálogos horizontales reconociendo las diferencias de los demás con el objetivo de crear sociedades más justas (Rossmann, 2019).

En la literatura existen estudios que armonizan la concepción de interculturalidad. Elboj-Saso et al. (2017) la refiere como relaciones e interacciones que se dan y se establecen entre las personas de diferentes culturas. Por su parte, Palechor-Arévalo (2020) la entiende como el verdadero diálogo entre las culturas en un ámbito de

igualdad de condiciones, donde ninguna se sienta presionada o lesionada por otra y, por el contrario, permita la verdadera convivencia. Como afirma Garrote-Rojas et al. (2018), la interculturalidad es una forma de pensar que se refiere al contacto y a la comunicación entre culturas de una forma respetuosa, sin que una cultura se superponga a la otra, creando relaciones basadas en la integración con un buen clima de convivencia y armonía.

La interculturalidad comprende el desarrollo de procesos de toma de decisiones y práctica de la equidad, el respeto, la comprensión, la aceptación mutua y la creación de sinergias para el establecimiento de sociedades inclusivas, no discriminatorias y libres de racismo (Hooker, 2017). Implica una voluntad, una dirección hacia donde se quiere orientar las relaciones entre las culturas, siendo esta dirección la coexistencia y la convivencia (Beltrán, 2002). Además, son relaciones de armonía entre las culturas, una relación de intercambio positivo y convivencia social entre actores culturalmente diferenciados (Martínez-Montávez, 2005, p. 4). En definitiva, la interculturalidad es una filosofía de vida que se manifiesta en diferentes escenarios en los que convive el ser humano mediante la interacción, intercambio y diálogo, favoreciendo en todo momento la integración, la convivencia social, el respeto a la diversidad cultural y el enriquecimiento justo para el crecimiento colectivo de los pueblos.

Surge la necesidad de plantear que la educación intercultural se armoniza a partir de los beneficios tanto de la educación transcultural como multicultural (Portera, 2010). La

educación transcultural se refiere a la educación sobre las humanidades comunes, los derechos humanos, la ética y las necesidades humanas, mientras que la educación multicultural trata de reconocer y respetar a otras personas y culturas. Además, la educación intercultural ofrece la oportunidad de interactuar con un intercambio directo de ideas, principios y comportamientos. La educación intercultural es esencial en el sistema educativo porque significa una educación para los derechos humanos (Gómez-Parra et al., 2021).

Un desafío en la educación intercultural es el diseño de currículos integrales y pertinentes para la diversidad cultural de los pueblos. Además, el desarrollo curricular juega un papel crucial en la implementación del cambio a nivel de la práctica en el aula y el aprendizaje de los estudiantes (Nijhuis et al., 2012). Es por ello que la competencia intercultural debería ser un objetivo en los currículos educativos (Gómez-Parra et al., 2021), porque se centran en el aprendizaje de los estudiantes con conexiones a las interacciones culturales, sociales y las formas de saber, saber hacer y ser en las diferentes disciplinas con la participación efectiva de los docentes que se involucran en el proceso (Cuevas-Álvarez, et al., 2021).

La competencia intercultural es la capacidad de una persona para interactuar de manera apropiada y efectiva con otros que poseen diferentes orientaciones cognitivas, afectivas y conductuales hacia el mundo de situaciones interculturales (Deardorff, 2006). De igual manera, es necesaria para las relaciones interculturales con la edad, el género y la etnia (Andrews

et al., 2010). Se puede afirmar que la competencia intercultural es el conjunto de actitudes, valores, creencias y comportamientos compartidos por un grupo de personas, pero diferentes para cada individuo, comunicados de una generación a la siguiente (Matsumoto y Juang, 2016). En concreto, diferentes culturas comparten elementos comunes como la construcción de relaciones, la escucha, la autoconciencia, el respeto, la toma de perspectiva, la adaptación y la humildad (Arasaratnam-Smith y Deardorff, 2022). La competencia intercultural presupone una ampliación de la personalidad social del estudiantado que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones culturales diferenciadas (Sánchez-Alarcos, 2020). Finalmente, la pedagogía y la didáctica tienen un abordaje desde la diversidad y la inclusión donde se implementan prácticas interculturales necesarias para crear una cultura en el aula donde todos los estudiantes, independientemente del origen cultural de su pueblo y lengua, tengan la mejor oportunidad de aprender (Richars et al., 2007).

De acuerdo con lo anterior, el propósito de esta investigación es tejer significados de interculturalidad en el caminar de la educación superior intercultural con la participación efectiva de estudiantes, docentes y personal administrativo. Se implementó la metodología taller como una estrategia de construcción colectiva y reflexiva de significados propios y compartidos (Ghisso, 1999). El análisis de los datos se realizó a partir de una reflexión de contenido de Voynnet (2012) mediante la aplicación de una codificación de unidades de significados de los textos y establecimiento de categorías previas de

estudios precedentes de Walsh (2010); Elboj-Saso et al. (2017); Hooker (2017); Garrote-Rojas et al. (2018); Palechor-Arévalo (2020); Rossmann, (2019); Portera, (2010); Deardorff (2006); Nijhuis et al. (2012); Freire (2004) y Leiva (2010).

Materiales y métodos

El punto de partida de la investigación es que la interculturalidad es una concepción polisémica con énfasis en la política, cultura y Buen vivir, inscrita en los esfuerzos integrales de construir las concepciones de identidad y cultura para confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión (Walsh, 2010). El objetivo de esta investigación se sintetiza en tejer significados de interculturalidad en el caminar de la educación superior intercultural a partir de las interacciones y participación efectivas de estudiantes, docentes y personal administrativo durante el periodo académico 2022. Por tal razón, surgen las preguntas directrices siguientes: (1) ¿Qué comprendemos por interculturalidad? (2) ¿Qué entendemos por educación intercultural?

Método

Se trata de una investigación cualitativa con un abordaje fenomenológico (Creswell, 2013) porque se pretende descubrir y comprender los eventos desde el punto de vista de cada participante y la construcción colectiva. Es decir, a partir de la experiencia de vida de estudiantes, docentes y personal administrativo de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) -Recinto Universitario Bluefields- en relación con la interculturalidad y su práctica en el ámbito educativo.

Participantes y enfoque ético

Para la recolección de la información se realizaron tres talleres grupales de construcción colectiva con estudiantes, docentes y personal administrativo. Estos grupos apuntaban a generar un espacio de diálogo inter epistémico, con el propósito de conocer el sentir, pensar y el vivir de sus experiencias sobre la interculturalidad y su práctica educativa.

Tabla 1

Distribución de los participantes en los talleres grupales

Talleres grupales	Mujer	Hombre	Total
Estudiantes	6	6	12
Docentes	10	9	19
Administrativos	15	7	22
Total	31	22	53

Nota. La tabla muestra datos de la distribución de los participantes en el taller por equipos: docentes, estudiantes y administrativos. Fuente: Elaboración propia.

Los criterios de inclusión se realizaron a través del cumplimiento de los siguientes aspectos: (a) estudiantes, docentes y personal administrativo del Recinto Universitario Bluefields; (b) interés en participar en el estudio. Los talleres grupales se desarrollaron con autorización a través del consentimiento previo, libre e informado de los estudiantes, docentes, personal administrativo y de las autoridades universitarias.

Procedimiento de análisis de datos

Los datos recopilados a partir de los talleres grupales (estudiantes, docentes y personal administrativo) fueron transcritos integralmente y sometidos a un análisis de contenido mediante

codificación de unidades de significados de los textos (Blais y Martineau, 2006). Se inició el proceso de codificación de categorías previas en estudios precedentes por Walsh (2010), Elboj-Saso et al. (2017); Hooker (2017); Garrote-Rojas et al. (2018); Palechor-Arévalo (2020); Rossmann, (2021); Portera, (2010); Deardorff (2006); Nijhuis et al. (2012); Freire (2004); y Leiva (2010): interculturalidad y educación intercultural.

Resultados y discusión

Esta investigación se centró en tejer significados de interculturalidad en el caminar de la educación superior intercultural con estudiantes, docentes y personal administrativo. Con el fin de demostrar los hallazgos se desarrolló el proceso de categorización (categorías y subcategorías) derivadas de los datos cualitativos. Asimismo, para comprender los significados de las categorías se utilizaron las estrategias de interpretación directa y categórica. A partir de lo anterior, surgen las categorías centrales: interculturalidad y educación intercultural. En la Tabla 2 se muestran las categorías y subcategorías correspondientes, resignificadas en el proceso de investigación.

Interculturalidad

La noción de interculturalidad tiene una concepción polisémica con énfasis en la política, cultura y Buen vivir. Es un proceso político y reivindicación de los pueblos desde una visión integral y formativa de la pluralidad en la diversidad cultural (Figuroa-Serrano, 2018). Asimismo, es un camino de re-existencia que nos permite el reconocimiento de nuestro ser (Comunicación personal

Tabla 2

Categorías de investigación

Categoría	Subcategoría
Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> Política Cultura Buen Vivir
Educación intercultural	<ul style="list-style-type: none"> Currículo intercultural Competencia intercultural Pedagogía y didáctica intercultural Práctica intercultural

Nota. Procesamiento de la información a partir del trabajo de campo. Fuente: Elaboración propia.

con estudiantes, 17 noviembre de 2022), para la búsqueda de relaciones de justicia, equidad, igualdad y respeto (Comunicación personal con docentes, 19 noviembre de 2022). Desde esta perspectiva, la interculturalidad es un principio ideológico e inter epistémico dirigido a posicionar los conocimientos, saberes y prácticas de los pueblos (Walsh, 2007) mediante el reconocimiento de las diversidades cognitivas, culturales y de género que facilitan la equidad epistémica para una convivencia armónica y recíproca, asegurando la igualdad de oportunidades entre todas y todos (Comunicación personal con administrativos, 18 de noviembre de 2022). La interculturalidad es una apuesta política, que consolida la sustentabilidad de los conocimientos, saberes y prácticas a través de la convivencia y el diálogo entre personas, familias y comunidades culturalmente diversas.

También, la interculturalidad se entiende

como una reflexión profunda en torno a las oportunidades que ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompe prejuicios y construye lazos de confianza entre los grupos que conviven en los espacios académicos (Leiva, 2010). Específicamente, “[...] la interculturalidad es un proceso inclusivo de convivencia y unión entre varias culturas a través de la promoción de valores y cosmovisiones de cada pueblo” (Comunicación personal con estudiantes, 17 de noviembre de 2022). Esta apreciación se inscribe en los esfuerzos integrales de construir las concepciones de identidad y cultura para confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión (Walsh, 2010) y establecer “[...] principios esenciales para mejorar las relaciones armoniosas y diálogo entre las comunidades mediante el respeto, la tolerancia, humanismo, y empatía” (Comunicación personal con docentes, 19 noviembre de 2022). En definitiva, la interculturalidad apunta a un posicionamiento de valores y principios que se construyen con el respeto y la convivencia entre culturas a través de relaciones equitativas e interaprendizajes de enriquecimiento mutuo.

El camino de la interculturalidad se va tejiendo mediante la construcción del diálogo de saberes, la equidad epistémica y el intercambio entre los pueblos para un buen vivir (Comunicación personal con administrativos, 18 de noviembre de 2022). Esta conexión entre interculturalidad y buen vivir se evidencia en las prácticas relacionales entre los pueblos que conllevan a fortalecer sus identidades, culturas y sistemas de vida en armonía con sus creencias, cosmovisiones del mundo y espiritualidad (Comunicación personal

con docentes, 19 noviembre de 2022). El Buen vivir es una filosofía de vida de los pueblos que busca la armonía entre lo espiritual y lo material en equilibrio con la Madre Tierra (URACCAN, 2015), propiciando elementos claves de la interculturalidad como la convivencia y el diálogo a través del respeto, solidaridad, ética, humanismo y hermandad entre las comunidades (Comunicación personal con estudiantes, 17 noviembre de 2022). En concreto, la interculturalidad es el camino hacia el buen vivir de los pueblos mediante la práctica de la equidad epistémica, el respeto, la comprensión, la aceptación mutua y el diálogo de saberes en igualdad de condiciones para la construcción de sociedades inclusivas, no discriminatorias y libres de racismo.

Educación intercultural

La educación intercultural se basa en la apertura de los espacios académicos a las experiencias culturales distintas (Molina, 2000). Además, radica en el respeto de las diversidades cognitivas, habilidades, destrezas y la diversidad cultural entre diferentes pueblos (Comunicación personal con docentes, 19 noviembre de 2022). Es un proceso pedagógico que tiene como desafío identificar puntos de encuentros que permitan la realización práctica (Leiva, 2010) de las interacciones socioculturales y cosmovisiones de las comunidades con énfasis en la convivencia, promoción de valores, actitudes, emociones y creencias interculturales (Comunicación personal con administrativos, 18 noviembre de 2022).

De igual manera, la educación intercultural se considera como un proceso de intercambio enriquecedor de

conocimientos entre distintas culturas (Gorski, 2008) que contribuye a la creación y recreación de interaprendizaje desde los saberes de las personas, familias y comunidades (Comunicación personal con estudiantes, 17 noviembre de 2022). Su caminar se centra en que la comunidad es el ecosistema del conocimiento donde se cultivan las sabidurías y se socializan en los espacios académicos.

En la educación intercultural el currículo es la expresión y la concreción del plano cultural que las instituciones educativas hacen realidad en unas determinadas condiciones. Es decir, es el instrumento que contribuye al diálogo y comunicación (Jové, 1998) mediante la integración de epistemología de la diversidad cultural que facilita la armonía y convivencia entre los estudiantes culturalmente diversos (Taller con docentes, Bluefields, 19 noviembre de 2022), para construir interaprendizajes y prácticas educativas sustentadas en el modelo educativo (Gamino-Carranza y Acosta-González, 2016).

El currículo está inspirado en los sueños y anhelos de los pueblos, reflejados en la cosmovisión de su práctica cultural y su propia identidad (Comunicación personal con administrativos, 18 noviembre de 2022), para ayudar a recrear saberes, valores, creencias, modos de enseñanza y procesos de interaprendizaje en el contexto educativo (Pérez-Ruiz, 2018), consolidándose en una educación intercultural, inclusiva y participativa que conlleve al fortalecimiento de las personas, familias y comunidades (Comunicación personal con estudiantes, 17 noviembre de 2022). El currículo intercultural es un tejido de acciones

educativas, conocimientos, saberes, sentires, vivencias, cosmovisiones y actitudes humanistas para el fortalecimiento de los planes de vidas de los pueblos.

Desde esta perspectiva juega un papel importante la competencia intercultural, siendo esta la capacidad de comunicarse efectiva y apropiadamente en situaciones interculturales, basándose en el conocimiento, las habilidades y las actitudes propias (Deardorff, 2004) en que el diálogo y las interrelaciones son elementos intrínsecos que facilitan el establecimiento de confianza para compartir creencias y experiencias socioculturales con empatía, respeto y solidaridad (Comunicación personal con docentes, 19 noviembre de 2022). Por ello, la apertura, el respeto, la curiosidad y el descubrimiento son fundamentales para adquirir la competencia intercultural (Dalib et al., 2016). Además, la convivencia armónica y recíproca con igualdad de condiciones conlleva a construir conocimientos, saberes y prácticas para la sustentabilidad de las sabidurías de los pueblos (Comunicación personal con administrativos, 18 noviembre de 2022).

En la competencia intercultural la autoconciencia, la empatía y los valores (Deardorff, 2006) son fundamentales para comprender la identidad y la visión de la diversidad cultural (Comunicación personal con estudiantes, 17 noviembre de 2022). Por lo tanto, consiste en entretelar conocimientos, habilidades, actitudes y valores para potenciar los sueños y anhelos de los pueblos en armonía y equidad epistémica con la Madre Tierra.

Por consiguiente, surge la necesidad de

crear y recrear una pedagogía y didáctica intercultural centrada en las relaciones de comunicación con equidad epistémica en el aula de clases (Comunicación personal con estudiantes, 17 de noviembre de 2022), que contribuya a la configuración de ambientes afectivos e inclusivos (Flores-López, 2019), en que los estudiantes y docentes intercambian sus expresiones lingüísticas y vivencias socioculturales, encaminadas a la aceptación de sus propias formas de ver al mundo (Comunicación personal con docentes, 19 noviembre de 2022). Esto se concreta en una pedagogía y didáctica desde el diálogo intercultural para potenciar la transformación social en los espacios académicos (Freire, 2004) que se materializa en estrategias metodológicas empleadas para transmitir respeto, solidaridad y empatía por la diversidad cultural (Comunicación personal con administrativos, 18 noviembre de 2022).

En resumen, la pedagogía y didáctica intercultural es el proceso de compartir saberes, sentires y haceres de forma holística entre estudiantes y profesores, con el propósito de cultivar interaprendizaje desde el diálogo interepistémico para construir sociedades más justas, solidarias e inclusivas.

Es importante mencionar que la diversidad cultural en los estudiantes constituye un elemento significativo para el establecimiento de procesos de reflexión pedagógica y de incorporación de nuevas prácticas educativas en el quehacer cotidiano del docente (Leiva, 2010); por ejemplo, la convivencia con los distintos pueblos (indígenas, afrodescendientes y mestizo) facilita

la comprensión de los contenidos curriculares y se avanza en soluciones co-creadas con las comunidades (Comunicación personal con docentes, 19 noviembre de 2022). Desde esta visión, las prácticas se pueden construir a partir de la convivencia de los estudiantes (González-Lara, 2014; Aguilera-Martínez et al., 2015; y Ríos, 2018) en espacios socioculturales diversos que promueven diálogo, respeto, empatía y solidaridad (Comunicación personal con administrativos, 18 noviembre de 2022).

Los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de actividades organizadas con situaciones reales de la comunidad (Verjee, 2010) para fortalecer la identidad y auto reconocer sus lazos culturales (Comunicación personal con estudiantes, 17 noviembre de 2022). En suma, una práctica intercultural es el ejercicio efectivo del diálogo interepistémico de saberes que nace de los interaprendizajes personales, familiares y comunitarios para analizar y resolver situaciones de la vida cotidiana que conlleva al cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos de los pueblos.

Conclusiones

En esta investigación sobre los significados de interculturalidad en el caminar de la educación superior intercultural con la participación efectiva de estudiantes, docentes y personal administrativo, los hallazgos muestran que la noción de interculturalidad se teje desde una visión política, cultural y del Buen vivir, que asegura la sustentabilidad de los conocimientos, saberes y prácticas de las personas, familias y comunidades a través del interaprendizaje, la práctica de la equidad epistémica, el respeto, la

aceptación mutua, la convivencia y el diálogo en igualdad de condiciones.

Esto permite la construcción de sociedades inclusivas, no discriminatorias y libres de racismo, en el sentido que la interculturalidad es un proceso político y de reivindicación de los pueblos desde una visión integral y formativa de la pluralidad en la diversidad cultural que se inscriben en los esfuerzos integrales de construir las concepciones de identidad y cultura para confrontar la discriminación y la exclusión social.

La educación intercultural radica en el respeto de las diversidades cognitivas, habilidades y destrezas, así como en las interacciones socioculturales y cosmovisiones de las comunidades con énfasis en la convivencia, promoción de valores, actitudes, emociones y creencias interculturales que contribuyen a la creación y recreación de interaprendizaje desde los saberes de las personas, familias y comunidades. Por consiguiente, la educación intercultural es importante para Nicaragua porque significa una educación basada en los principios de autonomía, interculturalidad, solidaridad, pertinencia, calidad, equidad, así como, valores morales y cívicos de la cultura regional y nacional.

En este escenario, es importante construir currículos interculturales inspirados en los sueños y anhelos de los pueblos que reflejen la cosmovisión de su práctica cultural y de su propia identidad, integrando, en este sentido, un enfoque epistemológico de la diversidad cultural a través de la armonía y convivencia entre las personas, familias y comunidades, en aras de asegurar el éxito de la educación intercultural y las interacciones sociales e intercambios de los pueblos.

También, se necesita de la competencia intercultural que se fundamenta del diálogo y las interrelaciones sociales, siendo elementos intrínsecos que facilitan el establecimiento de lazos de confianza para compartir creencias y experiencias socioculturales con empatía, respeto y solidaridad, así como la convivencia armónica y recíproca con igualdad de condiciones, que conlleva a construir conocimientos, saberes y prácticas para la sustentabilidad de las sabidurías de los pueblos.

Es importante que los docentes configuren una pedagogía y didáctica intercultural a partir de las relaciones de comunicación con equidad epistémica en el aula de clases donde los estudiantes y docentes intercambian sus expresiones lingüísticas y vivencias socioculturales, encaminadas a la aceptación de sus propias formas de ver al mundo, materializándose en estrategias metodológicas empleadas para transmitir respeto, solidaridad y empatía por la diversidad cultural; esto contribuirá a la transformación social de los espacios académicos.

Es necesario que los estudiantes se integren en ambientes afectivos e inclusivos a partir de la vivencia de prácticas interculturales con los distintos pueblos, facilitando la comprensión de los contenidos curriculares y así avanzar en soluciones co-creadas con las comunidades para fortalecer la identidad y auto reconocer sus lazos culturales.

Se concluye que es responsabilidad de las instituciones de educación superior seguir profundizando en la interculturalidad para construir tejidos curriculares que respondan a los sueños y anhelos de la sociedad nicaragüense, entendiéndose que Nicaragua es un país multicultural

y plurilingüe que avanza en la educación superior inclusiva, intercultural, de calidad y pertinente al servicio del pueblo y las comunidades a partir de procesos flexibles, diversos, colaborativos, responsables, participativos, equitativos y accesibles.

Además, es necesario que los estudiantes, docentes y personal administrativo de las instituciones universitarias configuren epistemologías de la interculturalidad para avanzar hacia sociedades más justas, inclusivas y equitativas.

Listado de referencias

- Aguilera-Martínez, F. A., Vargas-Niño, P. A., Serrano-Cruz, N. I. y Castellanos-Escobar, M. C. (2015). Estudio de los imaginarios sociales urbanos desde las prácticas pedagógicas. *Revista de Arquitectura*, 17(1), 104-110. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2015.17.1.10>
- Andrews, M., Backstrand, J. R., Boyle, J. S., Campinha-Bacote, J., Davidhizar, R. E., Doutrich, D. y Zoucha, R. (2010). Chapter 3: Theoretical basis for transcultural care [Capítulo 3: Bases teóricas del cuidado transcultural]. *Journal of Transcultural Nursing*, 21(4_suppl), 53S-136S.
- Arasaratnam-Smith, L. A. y Deardorff, D. K. (2022). *Developing Intercultural Competence in Higher Education: International Students' Stories and Self-Reflection [Desarrollo de la competencia intercultural en la educación superior: historias y autorreflexión de estudiantes internacionales]*. Taylor & Francis.
- Beltrán, R. (2002). Educación intercultural en los centros de personas adultas en Huelva. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 2, 231-244 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=304391>

- Blais, M. y Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. [El análisis inductivo general: descripción de una gestión visando a donner un sentido de los données brutos]. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Consejo Nacional de Universidades. (2022). Marco estratégico de la Educación Superior 2022-2030. Managua: Editorial CNU.
- Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study [Pasos para realizar un estudio académico con métodos mixtos]*. University of Nebraska.
- Cuevas-Álvarez, M., Pérez-Mendoza, M. y Ariás-Moguel, G. (2021). Internacionalización del currículum para desarrollar la competencia intercultural en estudiantes de negocios. *Investigación & Negocios*, 14(23), 196-208. <https://doi.org/10.38147/invneg.v14i23.136>
- Dalib, S., Harun, M. y Yusof, N. (2016). Student intercultural competence in a Malaysian campus: A phenomenological approach [Competencia intercultural estudiantil en un campus de Malasia: un enfoque fenomenológico]. *Journal of Multicultural Discourses*, 12(1), 42-62. <https://doi.org/10.1080/17447143.2016.1264408>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization [Identificación y evaluación de la competencia intercultural como resultado de la internacionalización del estudiante]. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D.K. (2004). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. [La identificación y evaluación de la competencia intercultural como resultado de la internacionalización de los estudiantes en instituciones de educación superior en los Estados Unidos]. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <http://www.lib.ncsu.edu/resolver/1840.16/5733>
- Elboj-Saso, C., Valero Errazu, D., Iñiguez-Berrozpe, T. y Gómez-Bahillo, C. (2017). La competencia intercultural en las organizaciones: una aproximación teórica. *Revista Internacional De Organizaciones*, (19), 75-92. <https://doi.org/10.17345/rio19.75-92>
- Figuroa-Serrano, D. (2018). Identidad y alteridad en el diálogo intercultural. Un acercamiento desde la intersubjetividad cultural. *Antropología Experimental*, (18), 195-207. <https://doi.org/10.17561/rae.v0i18.2357>
- Flores-López, W. O. (2019). *Actitudes hacia las matemáticas en la resolución de problemas y su relación con la investigación propia*. URRACAN <https://acortar.link/sEFdQg>
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of the Oppressed. 30th anniversary ed. [Pedagogía del oprimido. Edición 30 aniversario]*. New York: Continuum
- Gamino-Carranza, A. y Acosta-González, M. (2016). Modelo curricular del Tecnológico Nacional de México. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.10>
- Garrote-Rojas, D., Arenas-Castillejo, J. Á. y Jiménez-Fernández, S. (2018). Educación Intercultural en El Aula: Profesorado y Tic. *Revista Prisma Social*, 22, 326-345.

- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 5(9), 141-153.
- Gómez-Parra, M. E. y Hà, T. A. (2021). First steps towards intercultural education in Vietnam: exploring primary education teachers' level of intercultural competence. [Primeros pasos hacia la educación intercultural en Vietnam: explorar el nivel de competencia intercultural de los profesores de educación primaria]. *Culture and Education*, 33(1), 78-105. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1859740>
- González-Lara, M. (2014). *El oficio de formar: entre artesanos y científicos. Informe final de investigación*. IDEP.
- Gorski, P. (2008). Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education. [Las buenas intenciones no son suficientes: una educación intercultural descolonizadora]. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Hooker, A. (2017). El papel de la comunicación en procesos de interculturalidad. *URACCAN Al Día*, 11(2), 14-17. <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/uraccanaldia/article/view/414>
- Jové, G. (1998). Diversidad cultural en los centros educativos: el currículum desde una perspectiva intercultural. *Cultura y Educación*, 10(2), 17-36. <https://doi.org/10.1174/113564098320765271>
- Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84. <https://doi.org/10.1174/113564010790935240>
- Matsumoto, D. y Juang, L. (2016). Culture and psychology. [Cultura y Psicología].
- Molina, F. (2000). Apuntes para una sociología de la educación intercultural. *Cultura y Educación*, 12, 1(2), 167-179. <http://dx.doi.org/10.1174/113564000753837278>
- Nijhuis, C. J. G., Voogt, J. M. y Pieters, J. M. (2012). The cultural complexity of international collaboration: Conditions for sustainable curriculum development in Ghana. [La complejidad cultural de la colaboración internacional: condiciones para el desarrollo curricular sostenible en Ghana]. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 647-658. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2012.02.003>
- Palechor-Arévalo, L. (2020). Interculturalidad, Encuentro de dos Mundos. *Sentires y Pensares. Tejiendo Memorias*, 1(0), 69-81.
- Pérez-Ruiz, A. (2018). Práctica docente y currículo: Un marco de análisis constructorista. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.20>
- Portera, A. (2010). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. [Educación intercultural y multicultural: aspecto epistemológico y semánticos] *In Intercultural and multicultural education*, 26-44.
- Richars, G. y Wilson, J. (2007). Tourism, creativity and development. [Turismo, creatividad y desarrollo] (Vol. 10). London: Routledge.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40.

ensayos y artículos





Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 1 de marzo de 2023
Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2023
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Valoración de habilidades básicas en lectura y matemática: el caso de Estelí



MSc. Winnie Narváez Herrera
Fundación Pedagógica Cooperación Genuina
FUPECG
narvaezherrera@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7606-9376>
Estelí, Nicaragua

Assessment of basic skills in reading and mathematics: the case of Estelí

Resumen

Las evidencias para valorar el aprendizaje están en auge a escala global, pero permanece pendiente definir el aporte significativo de dicha evidencia a la calidad educativa. Las evaluaciones aportan a la calidad a través de su implementación y análisis cuando se realiza de forma participativa. Este es el caso de las Evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos (CLA, por sus siglas en inglés). En este artículo se describe la experiencia de VIdA (Valoraciones Intersubjetivas del Aprender), una evaluación dirigida por ciudadanos diseñada desde una visión de cooperación genuina por la Fundación Pedagógica Cooperación Genuina (FUPECG-ÁBACOnRed) que se desarrolla con instrumentos propios. Estos instrumentos poseen entre 12 y 16 ítems y están validados por docentes del Ministerio de Educación y aplicados por estudiantes normalistas. Su objetivo es valorar los aprendizajes básicos en lectura y matemática de niñez entre 7 y 13 años y su posible correlación con factores socioeconómicos. Esta evaluación fue aplicada

durante los meses de febrero y marzo de 2023 en 20 barrios y 20 comunidades del municipio de Estelí, Nicaragua. Los territorios fueron seleccionados a través de una muestra proporcional al tamaño de la población. El estudio evidenció que hay una mejora gradual en los aprendizajes a medida que aumenta la edad y el grado. También, reveló una significancia estadística entre los buenos resultados y el acceso a libros escolares, material de lectura extraescolar, internet y televisión. Entre los datos que llaman la atención, se identifica que las niñas obtienen mejores resultados en lectura.

Palabras clave: aprendizaje, evaluación de la educación, condiciones de vida, aptitud para la lectura.

Abstract

The generation of evidence to assess learning is booming on a global scale, but the significant contribution of such evidence to educational quality remains to be defined. Assessments contribute to quality through their implementation and analysis when carried out in a participatory manner. This is the case of Citizen-Led Assessments (CLA). This paper describes the experience of VIdA (Valoraciones Intersubjetivas del Aprender, for its Acronym in Spanish), a citizen-led evaluation designed from a vision of Genuine Cooperation by the FUPECG-ÁBACOnRed foundation, which is developed with its own instruments. These instruments have between 12 and 16 items and are validated by teachers from the Ministry of Education and applied by teacher's school students. Its objective is to assess basic learning in reading and mathematics of children between seven and 13 years, as well as the possible correlation of these results with socioeconomic factors associated with learning. This evaluation was applied during February and March 2023 in 20 neighbourhoods and 20 communities in the municipality of Estelí, Nicaragua, selected through a Probability proportional to size sample based on population. The study showed that there is a gradual improvement in learning as age and grade level increase. It also revealed a statistical significance between good results and access to school books, out-of-school reading material, internet and television. Among the data that stand out is the fact that girls obtain better results in reading.

Keywords: Learning, education assessment, living conditions, reading ability, skills.

Introducción

Al comprometerse con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los países asumieron un concepto de calidad de aprendizaje, referido a infraestructura o condiciones en general, formación docente y los resultados de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes (UNESCO, 2020). Este último aspecto ha derivado en un alto interés por la generación de evidencias y el desarrollo de monitoreo a través de la evaluación de los aprendizajes (UNESCO, 2023). Aunque el largo debate acerca del aprovechamiento de la evidencia continúa vigente (OECD, 2007).

Existen múltiples sistemas para evaluar los aprendizajes. La mayoría se realiza en el aula, a excepción de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos, que se realizan casa a casa. Esta forma de evaluación surgió en el año 2005 en la India y desde entonces se ha implementado en varios países, muchos de ellos a través de la Red de Acciones Ciudadanas por el Aprendizaje (PAL Network, por sus siglas en inglés), con sede en Nairobi (PAL Network, 2023). Como parte de esa red, ÁBACOnRed y la Fundación Pedagógica Cooperación Genuina (FUPECG) de Estelí, Nicaragua, inició a pilotear un tipo de Evaluación Dirigida por Ciudadanos en 2017, llamada VIdA. Esta experiencia continuó desarrollándose los años posteriores.

Este artículo presenta los resultados de una implementación de VIdA, realizada entre febrero y marzo del año 2023 en el municipio de Estelí, en el contexto de un proyecto desarrollado con el apoyo de KIX-LAC, llamado **Fortaleciendo habilidades en el aprender**. El proyecto se realizó en coordinación con el

Ministerio de Educación y autoridades del municipio de Estelí. El objetivo fue valorar los aprendizajes alcanzados en las áreas de lectura y matemática y la posible correlación de los resultados con factores socioeconómicos asociados como sexo, acompañamiento familiar y condiciones del hogar.

El artículo está estructurado en cuatro secciones. En la primera se describen los referentes y enfoques teóricos utilizados para desarrollar la metodología y filosofía del proyecto. La segunda detalla el método para la implementación del proyecto; es decir, la técnica para la construcción de la muestra, el diseño de instrumentos, la coordinación entre actores, así como la aplicación de los instrumentos y el análisis. En la tercera sección se discuten los resultados del proyecto y en la última se sugieren algunas conclusiones.

Referentes y enfoques teóricos

VIdA es una sigla y es el nombre del sistema de evaluación que desarrolla ÁBACOnRed/FUPECG en Nicaragua, significa “Valoraciones Intersubjetivas del Aprender”. Mientras que una evaluación estandarizada de aprendizajes indica datos cuantitativos, interpretados por un equipo de “expertos/as” externos a los contextos, la valoración intersubjetiva busca comprender la situación del aprendizaje a través de la interpretación que ofrecen diversas personas involucradas directamente en el contexto. VIdA tiene en esencia elementos de dos enfoques: Evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos y una visión de Cooperación Genuina.

Evaluaciones dirigidas por ciudadanos

Las Evaluaciones Dirigidas por Ciudadanos surgen en el año 2005 en la India por la organización ASER (Annual Status of Education Report, por sus siglas en inglés). Estas evaluaciones son aplicadas casa a casa y no en la escuela, para garantizar la participación de la niñez no matriculada, el involucramiento de la familia y la identificación de posibles factores asociados a los resultados. Otra característica propia de estas evaluaciones es que los ejercicios se realizan cara a cara con el niño o la niña en su ambiente habitual y no en la escuela, donde posiblemente los preparan previamente. De acuerdo con Hevia y Vergara Lope (2020, p. 4), estas evaluaciones “se pueden agrupar en la categoría de evaluaciones alternativas”, entre las que están también las evaluaciones dirigidas por los/as maestros/as (teacher-led-assessment), las evaluaciones alternas originadas para personas con discapacidad y las evaluaciones de rendimiento.

Estos autores plantean que “el tipo de información que se genera enfatiza la gravedad del problema, centrándose en los aprendizajes fundamentales, más que en los esperados según los currículos escolares o edad y su extensión” (Hevia y Vergara Lope, 2020, p. 8).

El modelo pedagógico que usa esta perspectiva se denomina “Enseñar en el nivel correcto” (Teaching at the Right Level¹). El principio pedagógico central es básico y se pueden formar a los estudiantes de acuerdo a los niveles alcanzados (Banerjee et al., 2016). En el caso de la experiencia de VIdA en Nicaragua y respetando el enfoque hacia el aprender, la perspectiva fue adaptada a Aprender al Nivel Adecuado (AaNA).

Cooperación genuina

La Visión Vital_Esencial de Cooperación Genuina es desarrollada por ÁBACOenRed/FUPECG y todas las personas con quienes se tiene interacción. Se trata de un sistema integrado de una visión (horizonte), ambientes, pilares, ejes y procesos, que aporta a la construcción colectiva de escenarios educativos propios, construyendo y fortaleciendo actitudes cooperativas y confianza en y entre actores/as y autoras/es de Nuestramérica. La visión enfatiza en los procesos de (re)significación desde las propias experiencias de cada ser, en su dimensión EcoPerSocial (territorio, persona y entorno social) de sus prácticas actuales, confrontándolas, analizándolas, comprendiéndolas para poder transformarlas.

En el contexto de un sistema de valoración de aprendizajes, la Cooperación Genuina orienta la lógica organizativa del proceso que entre sus pilares implica *el arte de escucharnos*, entre quienes diseñan, implementan y dan significado a los resultados, *la maestría de preguntarnos* que también es esencial en el proceso de escucha y conocimiento del contexto, también desde la posición política de reconocer a líderes y lideresas como expertos/as del territorio.

A estos pilares se suman la integración y el disfrute, que indudablemente aumentan el compromiso cuando la participación es activa y real, cuando todas las personas son escuchadas y cuando las responsabilidades son compartidas y no solamente distribuidas.

Investigación acción participativa

A pesar de que existen diversos tipos de Investigación Acción, en este artículo

se hace referencia a la Participativa (IAP), específicamente en el contexto Nuestroamericano. Se basa en la comprensión colectiva y profunda de una situación para poder transformarla (Paz Sandín, 2003). Respecto a la aplicación de la IAP podemos caracterizar a VIdA como tal, ya que implica definir, investigar y aportar insumos para la comprensión profunda del contexto de aprendizaje a nivel comunitario.

El proceso de investigación colectiva y el novedoso interés que reciben los aprendizajes básicos en la comunidad se ven reflejados en la fase de evaluación descrita en este documento, como en la segunda fase del proyecto, no profundizada en este artículo, que se refiere a acciones para superar las dificultades identificadas en la niñez. Esta segunda fase trata del desarrollo de sesiones de trabajo, facilitado por estudiantes de la Escuela Normal, con metodologías didácticas participativas innovadoras para el aprendizaje de las matemáticas.

Es válido mencionar que la coordinación efectiva durante la fase de evaluación o primera fase permitió un importante involucramiento de las familias en la segunda fase. Además, se observó la relevancia que tiene para la niñez compartir espacios seguros, entre pares, en pequeños grupos, con atención directa y realimentando su proceso de forma colectiva.

Estos espacios son también una forma de investigación porque brindan datos importantes sobre las necesidades particulares de cada niño/a, tanto en el momento de responder a las actividades propuestas como al compartir acerca de sus problemáticas o alegrías de la vida cotidiana.

Materiales y métodos

Durante los fines de semana del 25 al 26 de febrero y del 11 al 12 de marzo 2023 se realizaron visitas a hogares del municipio de Estelí para realizar ejercicios que valoran las habilidades básicas en lectura, matemática con niñez de siete a 13 años de edad y entrevistas con personas adultas a cargo de la niñez. En este proceso participaron estudiantes de la Escuela Normal de Estelí como encuestadores voluntarios, distribuidos de la siguiente manera: 53 normalistas en los barrios y 32 en comunidades. También, participaron cinco técnicos y 40 líderes comunitarios. Se logró trabajar con 846 niñas y niños, un promedio de 21 por comunidad y barrio. En todas las comunidades y todos los barrios se trabajó con un promedio de entre 14 y 27 niñas y niños.

Con ayuda de líderes y lideresas comunitarios se identificaron cuatro rutas en el área urbana y ocho en el área rural en dependencia de la ubicación. En total se visitaron 20 barrios y 20 comunidades. A su vez, se visitaron 760 hogares, seleccionados según el procedimiento de “cada tanta casa” o la regla de 2, 3, 4 o 5 casas, en dependencia de la cantidad total de viviendas por área, con un promedio de 19 casas por comunidad y barrio. La meta era 20, lo que no se pudo cumplir principalmente por haber comunidades con relativamente pocas casas, aún menos abiertas y con niñez presente de esta edad.

Para realizar la selección de la muestra se aplicó la técnica de Probabilidad Proporcional al Tamaño (PPT). Esta consiste en identificar el listado completo de barrios y/o comunidades con sus respectivos tamaños (cantidad de

hogares en nuestro caso, cantidad de habitantes) y luego el tamaño de la muestra establecida. A continuación, se calculó el intervalo de muestreo, dividiendo el número de habitantes entre el tamaño de la muestra o número de barrios a visitar. Además, se generó un número aleatorio (con Excel). Una vez calculado el intervalo de muestreo, este se multiplicó con el número aleatorio. Con base en el resultado se buscó la primera comunidad o barrio cuyo número de habitantes implicaba a ese resultado.

Para la siguiente comunidad o barrio se sumó el número anterior más el intervalo de la muestra y así sucesivamente hasta finalizar el listado, trabajando con el tamaño acumulativo de comunidades y barrios. Se optó por utilizar esta técnica porque si se hubieran seleccionado al azar sin tomar en cuenta el tamaño de las comunidades o barrios, no todos los hogares tendrían la misma oportunidad de ser elegidos. Finalmente, se realizó una revisión con líderes, con base en los criterios de accesibilidad y seguridad. Además, se escogió diez barrios y diez comunidades extra que podrían ser utilizados para sustituir alguno de los primeros 40, en caso de que la accesibilidad o el contexto de seguridad no permitieran las visitas; sin embargo, esto no fue necesario en esta investigación.

Los instrumentos utilizados fueron elaborados por ÁBACOenRed/FUPECG con base en el marco de referencia global para el aprendizaje matemático de la UNESCO (2019), los instrumentos de Medición Independiente (MIA, México), los instrumentos previos de VIdA 2017 y los libros de texto de Nicaragua, para contrastar con los grados que cursa la

niñez a la que se aplicaría. Además, fueron validados por docentes del Ministerio de Educación. Se trata de instrumentos que contienen ítems organizados de menor a mayor dificultad para aplicar un mismo ítem a todas las edades sin generar presión, más bien, logrando que la niñez participante decida hasta donde responderlo. Estos se aplicaron por igual a toda la muestra y representan el contenido básico global de lectura y matemática. De esta forma se garantiza un instrumento robusto que reduce riesgos de validez y confiabilidad como la improvisación (Hernández Sampieri, 2014, p. 205).

Se aplicó una encuesta a través de un cuestionario único sobre las condiciones de comunidad/barrio y hogar con las variables de nivel de vida (condiciones básicas y socioeconómicas) y otras variables educativas seleccionadas por el contexto, como grado de escolaridad de personas adultas, acompañamiento a la niñez matriculada, disposición de materiales escolares y accesos tecnológicos. Todo esto para saber si existe alguna correlación entre los resultados en habilidades y las condiciones sociales y materiales.

Para el análisis de resultados se elaboró una base de datos en SPSS. Esta se realizó de forma automática con los datos de comunidad/barrio, hogares, familia y niñez. Los datos se recogieron en una aplicación digital creada para este proyecto e instalada en tabletas. A esta base de datos se agregó de forma manual nuevas variables, los resultados obtenidos por cada niño/a en los ejercicios de matemática y lectura. El resultado obtenido se refiere al último ítem que logró realizar el niño o la niña (no se trató

de una nota). En el caso de lectura eran 12 ítems, en el caso de matemática, 16. Posteriormente, realizamos cruces para identificar correlaciones y su significancia estadística correspondiente.

En nuestra metodología de trabajo ponemos especial atención en la diferencia entre lectura de datos y su análisis. Tal y como el nombre del sistema de evaluación lo dice “valoración intersubjetiva”, esto implica una diversidad de significados brindada por una representación de actores cercanos al contexto en cuestión. En este artículo describimos y leemos los resultados, considerando algunas significaciones brindadas por autoridades del Ministerio de Educación cuando compartimos estos resultados. Reconocemos que su profundización debe continuar sobre todo en relación a las habilidades de la niñez respecto a los factores asociados a sus resultados.

Resultados y discusión

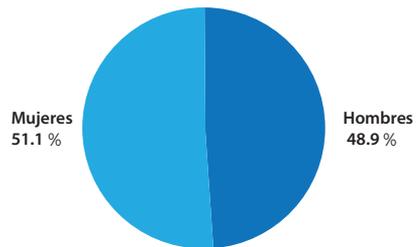
Tal como se explicó en la sección introductoria de este documento, el objetivo del estudio fue valorar los aprendizajes alcanzados por la niñez y la posible correlación de dichos resultados con factores asociados que se relacionan con las condiciones de la comunidad, la familia y el hogar de la niñez. A continuación, se presentan los resultados descriptivos de la población y de las habilidades de la niñez para posteriormente analizar los factores asociados.

En primer lugar, se muestran algunos criterios o indicadores que nos permiten confirmar la calidad de la investigación. Por ejemplo, al tratarse de una muestra representativa de niñez entre siete y

13 años, seleccionada con base en el número de habitantes por barrio y comunidad, se esperaba una población representativa de ambos sexos, lo que se confirma en la Figura 1.

Figura 1

Cantidad de niñez valorada según sexo

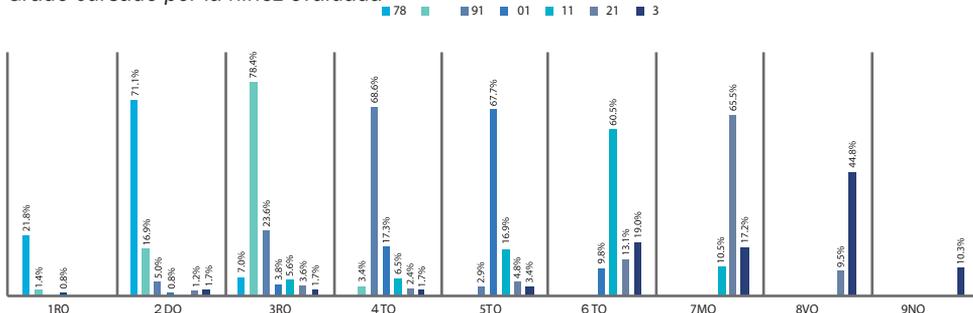


Nota. En la figura se muestran la cantidad de niñez según el sexo. Fuente: Elaboración propia

En la Figura 2 es posible constatar que las edades consideradas coinciden con el grado que se esperaría que la niñez esté cursando. Es relevante remarcar que para este criterio no basta haber definido un rango de edad, sino que la aleatoriedad en la selección de viviendas permitió encontrar una cantidad equitativa de niñez al momento de visitar las casas, considerando la cantidad de hogares que usualmente pueden estar cerradas o las actividades que las familias desarrollan durante los fines de semana.

En cuanto a los datos generales, del total de hogares visitados en el 66.3 % habita solamente un(a) niño(a) entre siete a 13 años y en el 10.2 % habitan más de 2. Este dato es también relevante considerando que el estudio incluye familias del área rural que usualmente son numerosas; sin embargo, la mayoría de los habitantes no está entre ese rango de edad. En muchos casos se encontró niñez menor. La encuesta también evidenció que en

Figura 2
Grado cursado por la niñez evaluada



Nota. En la figura se muestran los datos de los grados cursados por la niñez. Fuente: Elaboración propia.

un 76 % de las viviendas hay al menos una persona con secundaria aprobada. Gracias a la metodología de visitar casa a casa, era posible conversar con diversos miembros de la familia que se encontraban en ese momento y fue interesante aprender que en muchos casos la niñez matriculada es la primera generación que asiste a la escuela.

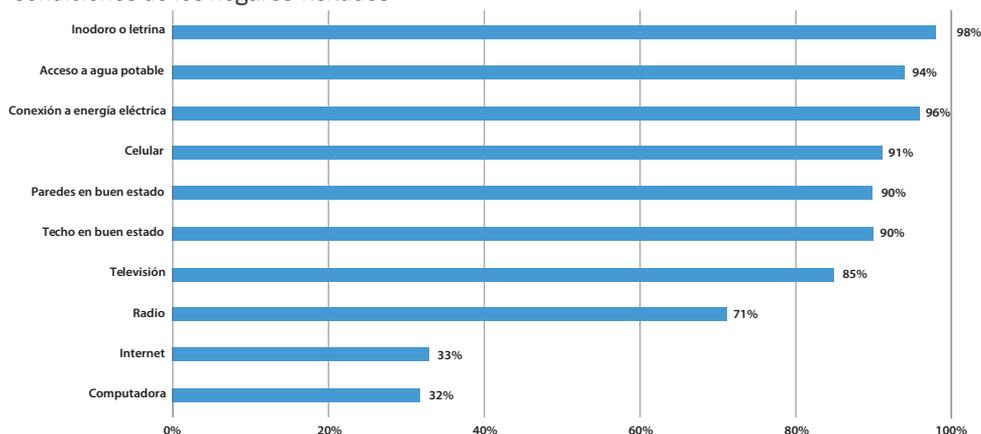
Hemos decidido integrar las condiciones de la vivienda y la estructura familiar en este estudio porque son insumos importantes para analizar el desarrollo de habilidades en niños y niñas. Así lo

destaca UNESCO (2021) respecto al informe ERCE 2019:

La evidencia del estudio de factores asociados señala algunas pistas para orientar el rumbo. En primer lugar, se destaca la importancia crucial de la mejora de las condiciones de vida de la población como primer factor que influye en los aprendizajes. (p. 106)

La Figura 4 muestra que, aunque el fenómeno de la migración se considera significativo en el municipio, se identificó que la mitad de la niñez evaluada habita con mamá y papá y el 84 % habita al menos con mamá.

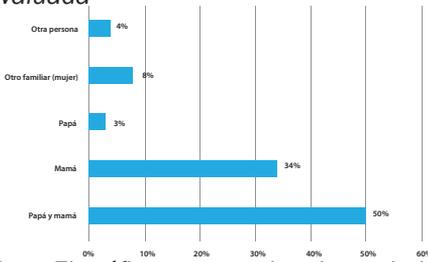
Figura 3
Condiciones de los hogares visitados



Nota. La figura muestra las condiciones de las viviendas visitadas. Fuente: Elaboración propia

Figura 4

Personas adultas a cargo de la niñez evaluada

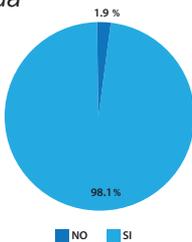


Nota. El gráfico muestra los datos de las personas adultas a cargo de la niñez. Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los planes de desarrollo humano a partir de 2008 y el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (2022-2026), el acceso a la educación en Nicaragua es una prioridad. En este proyecto se identificó que la mayoría de la niñez evaluada en el municipio de Estelí está matriculada. Además, se identificaron algunos casos aislados de niñez extra edad que cursan la escuela. Esto significa que, además de garantizar el acceso en edad regular, se continúa fortaleciendo la educación de jóvenes y adultos en todas sus modalidades y la inclusión en el sistema educativo en el sistema educativo.

Figura 5

Cantidad de niñez evaluada que está matriculada

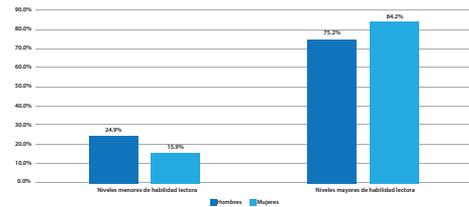


Nota. El gráfico muestra la cantidad de niñez que está evaluada. Fuente: Elaboración propia

Otro dato relevante que también coincide con lo descrito por UNESCO (2022), es que las niñas tienen mejores resultados en la habilidad de lectura. Esto, lejos de plantearlo como una competencia entre mejores y peores, nos genera preguntas respecto a las posibles causas.

Figura 6

Habilidad de lectura según sexo de la niñez evaluada

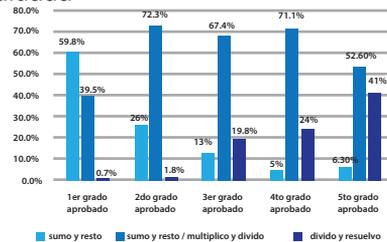


Nota. La figura expone las habilidades de lectura según el sexo. Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el informe de la UNESCO (2022) a nivel de Latinoamérica “las dificultades en matemáticas son más generalizadas que las de lectura” (p. 89). Esto coincide con los resultados obtenidos en esta investigación. Los gráficos, a continuación, ilustran los niveles diseñados para cada área (lectura y matemática) y hasta qué nivel cada grado logró resolver.

Figura 7

Niveles alcanzados en matemática respecto al grado cursado por la niñez evaluada



Nota. La figura muestra los niveles alcanzados en matemática correspondiente a los grados cursados. Fuente: Elaboración propia

Es notoria la cantidad de niños y niñas de menores grados que logran alcanzar operaciones de su nivel. Por otro lado, llama la atención los casos en los que logran resolver operaciones mayores a su nivel esperado como el caso de segundo grado resolviendo operaciones de multiplicación y división. Sin embargo, también es importante valorar los casos particulares que se quedan en el nivel mínimo o que no cumplen con lo esperado. Este resultado es una de las ventajas de aplicar un solo instrumento para todos los niveles, puesto que permite ver los niveles alcanzados respecto al grado, más allá de atribuir aciertos o fracasos a un determinado grupo.

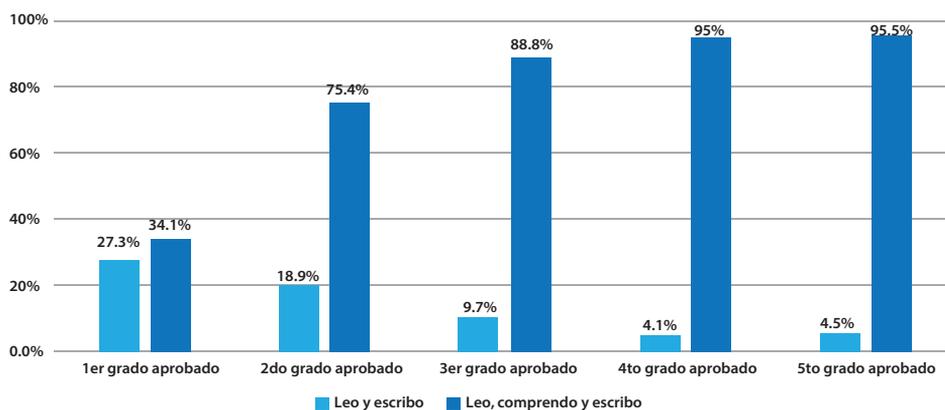
De acuerdo con autoridades del Ministerio de Educación de Nicaragua estos resultados se dan en un contexto de transformación curricular en el área de matemática y una estrategia nacional para la promoción de la lectura. Por lo tanto, es posible confirmar la pertinencia de las políticas educativas actuales y los desafíos a nivel local.

Factores asociados

A continuación, se presentan una serie de condiciones del hogar que por su alta significancia estadística resultaron como factores asociados al alcance de los aprendizajes al buscar correlaciones simples.

Figura 8

Niveles alcanzados en lectura respecto al grado cursado por la niñez evaluada



Nota. El grafico muestra los niveles de lectura alcanzados por la niñez. Fuente: Elaboración propia

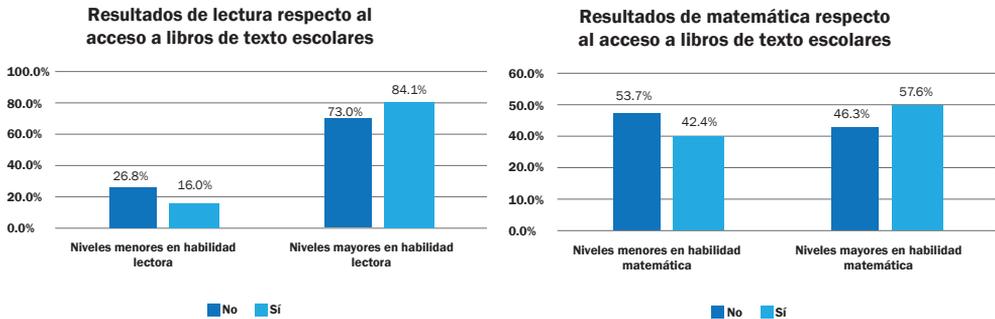
El acceso a libros de textos escolares se correlaciona estadísticamente de manera significativa con tener mejores resultados tanto en lectura como en matemática. En este sentido, es pertinente mencionar que, aunque el acceso gratuito a libros de texto para todos es prioridad para el Ministerio de Educación, el alto costo de impresiones de libros de texto se vuelve

un desafío que se enfrenta, en algunos casos, con el uso de libros de texto en formato digital.

El acceso a la televisión en casa también se correlaciona estadísticamente de manera significativa con tener mejores resultados en ambas áreas. Este dato convendría analizarlo en profundidad con el tipo de contenido que la niñez consume

Figura 9

Resultados de niñez en ambas áreas en relación con su acceso a libros de texto



Nota. Los gráficos exponen los resultados del acceso de libros en el área de lectura y matemáticas. Fuente: Elaboración propia.

en la televisión, ya que a nivel de política de gobierno se han realizado grandes esfuerzos por la implementación de teleclases y otros contenidos educativos.

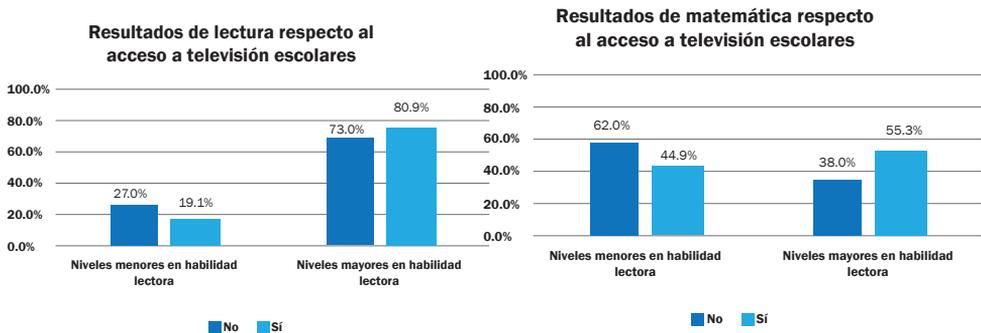
Tener acceso a computadora e internet se correlaciona estadísticamente de manera significativa con tener también mejores resultados. Si bien, es necesario profundizar en este dato con actores del territorio, este resultado puede estar relacionado con el acceso a libros

de texto en formato digital, como se mencionó en la Figura 9, pero también con la posibilidad infinita de recursos educativos ilimitados en formato virtual.

Otro factor asociado en ambas áreas es el material de lectura extraescolar, que muestra una correlación significativa con los resultados en los ejercicios. De acuerdo con la encuesta general, un 55 % de la niñez evaluada tiene acceso a estos.

Figura 10

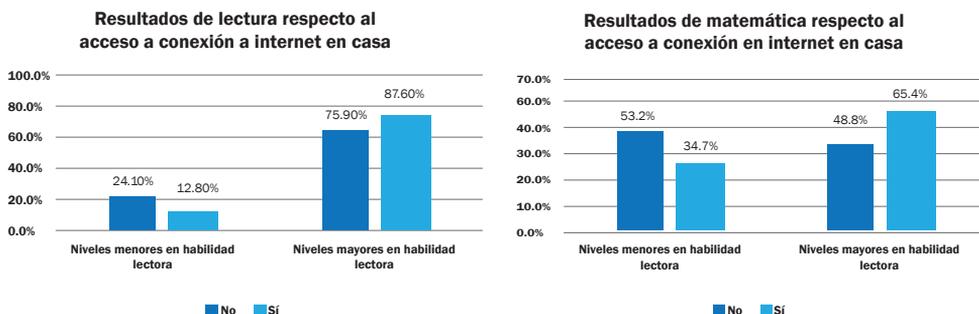
Resultados de niñez en ambas áreas respecto al acceso a televisión



Nota. Los gráficos muestran los resultados en acceso a la televisión. Fuente: Elaboración propia.

Figura 11

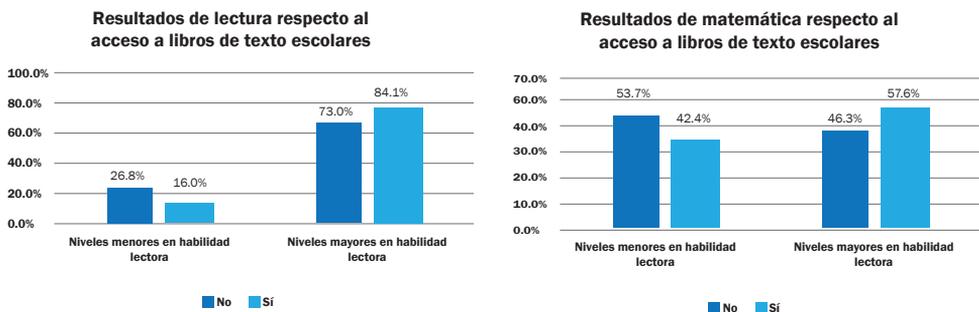
Resultados de niñez en ambas áreas respecto al acceso a internet



Nota. Los gráficos muestran los resultados respecto al acceso de internet. Fuente: Elaboración propia.

Figura 12

Resultados de niñez en ambas áreas respecto al acceso a material de lectura extra escolar



Nota. Los gráficos exponen los resultados respecto al material de lectura extraescolar. Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La niñez de siete a 13 años en el municipio de Estelí está matriculada en la escuela a excepción de un pequeño porcentaje del 1.9. Esto indica un buen resultado del esfuerzo que realiza el gobierno en conjunto con la población por garantizar acceso a la educación gratuita y de calidad incluyendo los casos identificados de educación extra edad.

También se identifica que, el 70 % de la niñez de Estelí que cursa el segundo

grado logra habilidades básicas de lectura y esto incrementa a medida que aumentan los años. Respecto al área de lectura, es posible hablar de un avance positivo, en coherencia con los esfuerzos para alcanzar un buen nivel de lectura comprensiva con la estrategia nacional. Se observa una tendencia similar con matemática. Sin embargo, esta disminuye al pasar a operaciones más complejas como multiplicación y división. Estos desafíos confirman la pertinencia

del actual proceso de transformación curricular de matemática que se realiza con el acompañamiento del gobierno de Japón.

Además, para el municipio de Estelí existe una correlación estadísticamente significativa entre quienes lograron resolver los ejercicios de acuerdo con el nivel esperado y el acceso a material de lectura (libros de texto y/o material extra), televisión, computadora e internet. Esto también confirma la pertinencia de las políticas educativas respecto a la necesidad de continuar con los esfuerzos por garantizar material educativo (libros de texto, biblioteca escolar) y conexión a internet en las escuelas, e incluso, energía eléctrica en los hogares y promover las teleclases u otros programas con contenido educativo.

Existe gran interés de las familias por conocer los avances en los aprendizajes de sus hijos e hijas. En este sentido, incluir la identificación de factores asociados al ejercicio de valoración permite visualizar que el aprender es un proceso y que implica muchas condiciones; por lo tanto, no debe ser limitado a expresiones de competencia como las notas o la inteligencia como cualidad únicamente cognitiva, sino que debe orientarse a un desarrollo humano pleno, integrando la Cooperación Genuina entre actores relacionados.

Listado de referencias

Banerjee, a.; Banerji, r.; Berry, j.; Duflo, e.; Kannan, h.; Mukherji, s.; Shotland, m.; Walton, m. (2016). From Proof of Concept to Scalable Policies: Challenges and Solutions, with an Application. National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w22931.n>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OECD (2007). *Evidence in Education: Linking Research and Policy*. [Evidencia en educación: vincular la investigación y las políticas] <https://www.oecd.org/education/ceri/evidenceineducationlinkigresearchandpolicy.htm>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6a. ed.). McGraw-Hill.

Hevia, F., Vergara, S. (2020). Particularidades, límites y potencialidades de las evaluaciones dirigidas por ciudadanos en América Latina. *Revista Educere Et Educare*, 15,35. file:///C:/Users/TI_CNU/Downloads/HeviayVergara-Lope-2020-Particularidadesdelimiteseptencialidadesdasavcopia.pdf

Ochoa, M. Caballero, C. Moreno, M. Valcárcel, N. (2017). Pensamiento crítico en acción: paradigma vital-esencial en la construcción de escenarios educativos alternativos populares latinoamericanos. *Cooperación Genuina*. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-cr%C3%ADtico-en-acci%C3%B3n.pdf>

Paz Sandin, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill.

UNESCO (2019). *Global proficiency framework reading and mathematics*. [Marco de competencia global en lectura y matemáticas]. https://gam.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/05/Global-Proficency-Framework-18Oct2019_KD.pdf

UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. París. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>



UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>

UNESCO (2023). *Evaluación para mejorar los resultados del aprendizaje*. <https://www.unesco.org/es/learning-assessments>



Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023

ISSN: 2789-567X

e- ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 1 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 20 de abril de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategia metodológica complementaria al plan pizarra



Bosco José Díaz Téllez
 diaztellez1@gmail.com
 orcid.org/0009-0000-0955-6695
 Ministerio de Educación



Pablo José Díaz Téllez
 Pablo.diaz@unan.edu.ni
 orcid.org/0000-0003-1575-1395
 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
 UNAN-Managua
 Managua, Nicaragua

Use of Learning and Knowledge Technologies as a methodological strategy complementary to the blackboard plan

Resumen

En este texto se presentan los resultados de una innovación educativa que se realizó en el Colegio Público Gaspar García Laviana del municipio de Tipitapa, departamento de Managua. Su propósito principal fue implementar las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) como una estrategia complementaria al plan pizarra. Esto con el fin de mejorar la comprensión en el campo de las matemáticas, a fin de que los docentes reviertan la apatía y el rechazo que los estudiantes sienten hacia el proceso de aprendizaje. Se utilizaron las TAC como una estrategia complementaria, de tal manera que, al incorporar estas tecnologías en el proceso educativo, los maestros puedan cambiar la percepción de los estudiantes hacia las matemáticas y hacer que la experiencia de aprendizaje sea más atractiva y participativa. La metodología empleada en el estudio se basó en desarrollar una investigación con enfoque mixto, con énfasis en lo cualitativo, aplicando técnicas de investigación como observación, entrevistas y test a la unidad de análisis que estuvo compuesta por cuarenta y dos estudiantes matriculados en el noveno grado del turno vespertino. El estudio demostró que

la incorporación de las TAC como una estrategia metodológica complementaria al plan pizarra en matemáticas tiene efectos beneficiosos. La integración de las TAC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas se percibió como una forma efectiva de mejorar la comprensión y el rendimiento de los estudiantes en esta disciplina. Los resultados de la investigación indicaron que esta combinación puede generar diversos beneficios, entre los que se destacan: la visualización de conceptos abstractos, la resolución de problemas complejos es más precisa y eficiente gracias a las herramientas digitales disponibles, los cálculos y análisis numéricos pueden realizarse con mayor rapidez.

Palabras clave: comprensión, innovación, herramientas.

Abstract

This paper is one of the results of an innovation that took place at the Gaspar García Laviana Public School in Tipitapa town (Managua, Nicaragua). Its main purpose was to implement Learning and Knowledge Technologies (TAC) as a complementary strategy to the blackboard plan in order to improve understanding in the field of mathematics, so that teachers reverse the apathy and rejection that students feel towards the teaching and learning process of the same, the Learning and Knowledge Technologies (TAC) were used as a complementary strategy, the idea was that by incorporating these technologies in the educational process, teachers can change the perception of the students. students towards mathematics and make the learning experience more engaging and participatory. The methodology used in this study was based on developing research with a mixed approach, with emphasis on the qualitative, applying research techniques such as observation, interviews and tests to the analysis unit that was made up of forty-two students enrolled in the ninth grade. This study shows that the incorporation of Learning and Knowledge Technologies (TAC, for its Acronym in Spanish) as a complementary methodological strategy to the blackboard plan in mathematics has beneficial effects. The integration of TAC in the teaching and learning process of mathematics was perceived as an effective way to improve students' understanding and performance in this discipline. The results of this study indicated that this combination could generate various benefits, such as the visualization of abstract concepts, the resolution of complex problems becomes more precise and efficient thanks to the available digital tools, the calculations and numerical analyzes can be performed faster.

Keywords: understanding, innovation, tools.

Introducción

El presente artículo es producto de la experiencia didáctica realizada en la disciplina de matemática en el noveno grado del turno vespertino del Colegio Público Gaspar García Laviana del municipio de Tipitapa, departamento de Managua. La investigación surge a partir de los retos y demandas que enfrenta la profesión docente en la actualidad en que la tarea del profesor no se debe limitar únicamente a la transmisión de la información. Actualmente, no es suficiente ser especialista en una asignatura porque los procesos de enseñanza implican interacciones complejas. El docente debe estar enfocado en ayudar al estudiante en su proceso de aprendizaje de manera integral, es decir, en su desarrollo humano pleno.

A partir del nuevo enfoque curricular asumido por el Ministerio de Educación de Nicaragua (MINED), se realizó una revisión del material bibliográfico sobre el uso de las tecnologías como recursos para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. En este sentido, Velasco (2017), afirma que las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) tratan de reconducir las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) hacia un uso más formativo y pedagógico. De este modo, las TAC van más allá de aprender a utilizar las TIC y permiten explorar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje. Al respecto, Díaz y Márquez (2019) aseveran que debe existir un cambio de paradigma en los usos formativos de las TIC de los estudiantes y docentes. Ello implica no solo dominar las herramientas, sino saber utilizarlas y aplicarlas para la adquisición de conocimientos.

En este sentido, la distinción entre TIC y las TAC reflejan un cambio fundamental en la forma en que se conciben y utilizan las tecnologías en el contexto educativo. Mientras que las TIC se centran principalmente en la transmisión y el intercambio de información, las TAC se enfocan en el uso estratégico de las tecnologías para facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje.

La idea de orientar las TIC hacia un uso más formativo y pedagógico implica reconocer su potencial como herramientas dinámicas que pueden enriquecer y diversificar los métodos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Esta evolución no solo implica capacitar a los estudiantes y docentes en el dominio técnico de las herramientas digitales, sino también fomentar su comprensión y aplicación efectiva en el contexto educativo.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que la mayoría de los centros educativos de educación secundaria a nivel nacional han sido dotados con soporte tecnológico necesario para introducir a los jóvenes en el uso de las TAC, como estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa por medio de las aulas digitales móviles.

En cuanto al uso de las TAC para enseñar matemáticas, a nivel internacional se encontró un estudio elaborado por Steegmann, Juan y Huertas (2011) titulado *Enseñanza de las matemáticas asistida por las tecnologías del aprendizaje y la comunicación: el proyecto M@thelearning*. El objetivo de este estudio consistió en hacer una investigación evaluativa sobre el estado actual y las tendencias futuras de la formación matemática con TAC dentro

del ámbito de los institutos de educación secundaria de Cataluña, entendiendo formación matemática en un sentido amplio que incluía la estadística, las matemáticas aplicadas a las ciencias sociales y otras áreas afines.

Los resultados de la investigación muestran cómo los docentes de matemáticas están utilizando diversas herramientas tecnológicas, especialmente software específico para mejorar la calidad de la enseñanza y promover un enfoque más profundo en el desarrollo de conceptos matemáticos, en lugar de dedicar tiempo excesivo a tareas repetitivas o mecánicas.

No obstante, con base en estos hallazgos, el equipo de investigadores se planteó como propósito general desarrollar competencias para resolver situaciones en diferentes contextos relacionadas con las funciones de segundo grado, su representación gráfica y características, así como sus valores máximos y mínimos haciendo uso de las TAC. Es decir, el proceso de investigación partió de la hipótesis que el uso de las TAC como estrategia complementaria al plan pizarra permite desarrollar competencias en el aprendizaje autónomo, creatividad e innovación y adaptabilidad. Además, los estudiantes pueden asumir una actitud crítica y autocrítica, responsable con el uso de las tecnologías.

Con este propósito, se planificaron 16 encuentros mediante el uso del plan pizarra sin la inclusión de las tecnologías y los restantes seis encuentros que sugiere la Macro Unidad Pedagógica (MUP) se dedicaron a realizar simulaciones. Así, se diseñaron gráficas de la función cuadrática mediante el uso de Geogebra, Hiper Scientific Calculator, Symbolab, WolframAlpha Quiziz, entre

otras, que sirven para el aprendizaje y evaluación. A través de estos elementos se resaltaron sus características a fin de comprobar los conocimientos adquiridos por los estudiantes. También, se hizo uso de aula virtual mediante el ADM de los carros móviles.

Materiales y métodos

En el proceso de investigación se utilizaron los enfoques cuantitativos y cualitativo, con un carácter mixto como enfoque dominante para abordar una pregunta de investigación desde diferentes perspectivas y obtener una comprensión más completa y profunda del fenómeno estudiado. Hernández Sampieri y otros (2010), afirman que esta metodología es especialmente útil cuando se busca una triangulación de datos y la posibilidad de contrastar y enriquecer los resultados obtenidos mediante diferentes métodos de recolección y análisis.

Se aplicó una prueba diagnóstica a los 42 estudiantes del noveno grado “C” del turno vespertino, con el objetivo de identificar las dificultades que presentan los estudiantes en el aprendizaje del contenido “funciones de segundo grado”; posteriormente, se aplicó una entrevista con el propósito de identificar las debilidades desde la perspectiva de la muestra de investigación, también se utilizaron listas de cotejo para evidenciar el desarrollo de competencias de los estudiantes. El estudio es de tipo explicativo, ya que “intenta examinar la naturaleza de las relaciones, causa y eficacia de una variable sobre otras mediante comparaciones” (Yuni y Urbano, 2006, p. 16).

Por su contexto, la presente investigación es de tipo experimental. Fidias (2012) afirma que esta “es un proceso que

consiste en someter a un objeto o grupo de individuos, a determinadas condiciones, estímulos o tratamiento (variable independiente), para observar los efectos o reacciones que se producen (variable dependiente)” (p. 34). En este caso se manipuló la variable estrategia didáctica con inclusión de las TAC, con el fin de generar aprendizajes significativos en la temática “funciones de segundo grado”.

La investigación es de campo y “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos” (Fidias, 2012, p. 31). En este sentido, Sánchez Espinoza (2004) plantea que el estudio de campo se “apoya en informaciones que provienen de entrevistas, cuestionarios, encuestas y observaciones” (p. 53). La muestra seleccionada fue de tipo no probabilística y correspondió a 42 estudiantes del turno vespertino de una población de 120 estudiantes que cursan el noveno grado en el Colegio Público Gaspar García Laviana de Tipitapa.

Resultados y discusión

La fase de intervención se llevó a cabo durante seis sesiones de clase en donde se aplicaron diversas estrategias didácticas con la implementación de las TAC, lo que permitió generar comprensión en el contenido funciones de segundo grado.

La intervención educativa se realizó mediante el desarrollo del modelo del plan pizarra en la enseñanza de las matemáticas, modelo que postula que “el aprendizaje activo se logra induciendo a pensar al estudiante, que este genere ideas de cómo resolver un problema, que

se le plantee con el conocimiento que tiene actualmente y que pueda realizar o plantear la solución” (Jarquín, 2023, p. 112). En cuanto al uso de las TAC en la mayoría de las ocasiones se limita o no ocurre por el tipo de metodología del plan pizarra, debido al factor tiempo (45 minutos). En este sentido, el autor referido manifiesta que el docente como parte de sus estrategias innovadoras podría incorporar el uso de las tecnologías en uno o dos de sus momentos, dado que existen un sinnúmero de aplicaciones para matemáticas como Geogebra, Hiper Scientific Calculator, Wolfram, Quiziz, mimind, entre otras, que sirven para el aprendizaje y evaluación.

Las TAC como estrategia didáctica se refieren al uso planificado y deliberado de diversas herramientas y recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de mejorar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias por parte de los estudiantes.

En este enfoque, las TAC se integran en el diseño curricular y en las actividades pedagógicas, con el propósito de enriquecer y diversificar las experiencias educativas. Las TAC pueden incluir software, aplicaciones móviles, plataformas en línea, simulaciones, videos educativos, juegos interactivos, entre otros recursos tecnológicos.

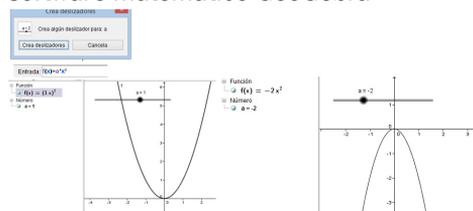
A continuación, se presenta una breve descripción de cada sesión de aprendizaje desde la perspectiva de los docentes investigadores, destacando las estrategias didácticas utilizadas el ambiente de aprendizaje y los resultados obtenidos con su aplicación.

Gráfica y características de la función $y=ax^2$ con $a>0$ y $a<0$

Para el abordaje de esta primera sesión se incluyó el uso del software GeoGebra. El principal propósito fue analizar el comportamiento de la función $f(x)=ax$, cuando a toma distintos valores, para lo cual a los estudiantes se les solicitó realizar las siguientes actividades:

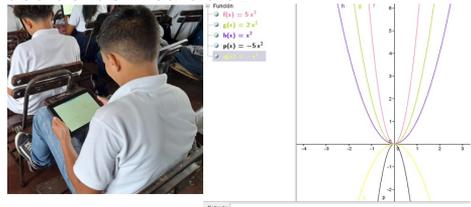
1. Abrir GeoGebra desde tu Nicatabled
2. Abrir una ventana en GeoGebra
3. En la barra de entrada escribir la expresión $y=ax^2$

Figura 1
Intervención número uno, utilización software matemático GeoGebra



Nota: Creación y utilización de deslizadores en software matemático GeoGebra para ver el comportamiento de la gráfica de una función cuadrática

Figura 2
Intervención número uno, utilización software matemático GeoGebra, con el uso de las Nicatabled.



Nota: Utilización de Geogebra para generar diferentes formas de una función cuadrática de la forma $y=ax^2$

Los deslizadores son una característica importante y poderosa en GeoGebra que brinda una forma interactiva de explorar y comprender conceptos matemáticos al permitir variar los valores de los parámetros de una construcción de manera dinámica. Los deslizadores son una novedad importante en GeoGebra que potencian la interactividad y la exploración en el aprendizaje de matemáticas. Estos permiten una experiencia de aprendizaje más dinámica, ayudan a comprender las relaciones matemáticas y promueven la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Gráfica y características de la función $y=ax^2+c$

Para el abordaje de la segunda sesión con inclusión de las TAC se utilizó la calculadora científica Hiper Scientific Calculator, una aplicación gratuita de cálculo científico, el software está libre de publicidad y se proporciona de forma gratuita. Se trata de una herramienta ideal para ingenieros, estudiantes de matemáticas y cualquier otra persona que necesite realizar cálculos avanzados.

Posterior a la explicación de los conceptos de una función de la forma $y=ax^2 + c$ en donde a un número real excepto 0 (cero).

En esta segunda sesión procedimos a utilizar la aplicación Hiper para trabajar funciones de tipo $f(x)=ax^2+c$ cuando a y c toma distintos valores, a los estudiantes se les solicitó hacer lo siguiente:

1. Abrir Hiper Scientific desde tu Nicatabled
2. Ingresar los diferentes tipos de funciones
3. Presionar la opción más... y observar la gráfica
4. Asignar diferentes valores para

a y c, además de observar sus características

5. Socialización en plenario.

Figura 3

Intervención número dos, utilización de la Calculadora Científica HiPER



Nota: Utilización de la Calculadora Científica HiPER para generar diferentes formas de una función cuadrática de la forma $Y=ax^2+c$

Figura 4

Comportamiento de la gráfica de la función cuadrática cuando se le agrega un número más c a través de la Calculadora Científica HiPER



Nota: Utilización de la Calculadora Científica HiPER para generar diferentes formas de una función cuadrática de la forma $y=ax^2+c$ con $a < 0$

Figura 5

Inversión dos utilización del pizarrón y la Calculadora Científica HiPER



Nota: Uso de la Calculadora Científica HiPER para generar diferentes formas de una función cuadrática de la forma $y=ax^2+c$

Gráfica y características de la función $y=a(x-h)^2$

La sesión tres se realizó a través de la utilización de la aplicación Quizizz con lo cual se evaluó lo asimilado acerca del contenido gráfico de la función $y=a(x-h)^2$ y lo asimilado en sesiones anteriores.

Figura 6

Intervención tres utilización de Quizizz



Nota: Utilización de aplicación Quizizz para evaluación de conocimientos acerca de una función cuadrática.

Una de las grandes ventajas de un quiz es que se puede emplear de múltiples maneras; se puede combinar con diferentes elementos para darle un toque especial y estimular la inteligencia e imaginación. Es menos formal y no tiene esa percepción terrible ante los jóvenes como sí lo podría generar un examen u otro método de evaluación.

Figura 7

Explicación actividad Quizizz



Nota: Utilización de la aplicación Quizizz para evaluación de conocimientos acerca de una función cuadrática.

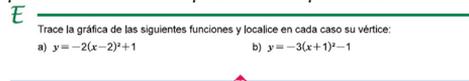
Gráfica y características de la función $y=a(x-h)^2 + h$ con $a>0$ y $a <0$

La sesión cuatro se trabajó a través de aplicación Symbolab, una calculadora digital que sirve para ilustrar de manera visual el procedimiento detrás de un problema. También, le es útil a los estudiantes cuando están haciendo una tarea, en caso de que no puedan contactarse con el profesor.

A los estudiantes se les solicita hacer lo siguiente:

1. Abre Symbolab en tu Nicatabled
2. Toma una captura del ejercicio propuesto.
3. Observar las características

Figura 8
Intervención cuatro utilización de Symbolab para resolver comprendo lo aprendido



Nota: Ejercicios propuestos del Libro de Texto de Matemática noveno grado para la educación secundaria de Nicaragua pagina 72.

La aplicación Symbolab es importante en la educación porque ofrece una forma accesible y efectiva de fortalecer la comprensión de los conceptos matemáticos, mejorar las habilidades de resolución de problemas y promover un aprendizaje más profundo y significativo en matemáticas y disciplinas relacionadas.

Gráfica y características de la función $y=ax^2 + bx + c$ con $a>0$

En la sesión número cinco se utilizó el software Wolfram Alpha que trata de un buscador libre y gratuito de respuestas. Este funciona bajo numerosas

Figura 9
Observación de las características de la función cuadrática a través del uso de Symbolab



Nota: Utilización de la aplicación Symbolab para graficar e interpretar características de una función cuadrática de la forma $a(x-h)^2 + k$

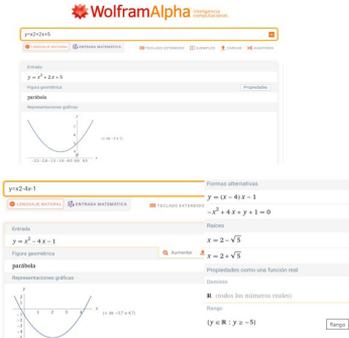
plataformas como Windows, Mac, sistema Android, etc. Se puede acceder a través del enlace www.wolframalpha.com. El propósito de esta sesión fue analizar el comportamiento de la función $f(x)=y=ax^2 + bx + c$ con $a<0$, resolviendo ejercicios propuestos por el libro de texto de noveno grado.

A los estudiantes se le solicitó realizar las siguientes actividades desde sus Nicatabled:

1. Abrir una ventana y accedemos a www.wolframalpha.com
2. En la barra de entrada escribir la expresión $y=x^2+2x+5$ (un aspecto a resaltar es que no es importante que elevemos al cuadrado la primera ecuación, ella lo reconoce automáticamente y te presenta otras opciones).

Imagen 10

Intervención cinco utilización del programa WolframAlpha



Nota: Utilización del software wólframAlpha para graficar e interpretar características de una función cuadrática de la forma $a(x-h)2+k$

Figura 11

Aclaración de dudas en la utilización del programa WolframAlpha



Nota: Uso de las TAC en el área de matemática en los alumnos de noveno grado, Colegio Gaspar García Laviana, participación activa, desarrollando habilidades y destrezas para reconocer características que presentan los ejercicios propuestos

Wolfram Alpha es importante desde una perspectiva pedagógica debido a su capacidad para fomentar la comprensión profunda, el aprendizaje activo y autodirigido, así como el desarrollo de habilidades de resolución de problemas. Es una herramienta versátil que puede enriquecer la experiencia de aprendizaje y apoyar tanto a estudiantes como educadores en su búsqueda de conocimiento matemático y científico.

Gráfica y características de la función de la forma $y=ax^2 +bx + c$ con $a<0$

En la sesión número seis la intervención se dio mediante utilización de los medios audiovisuales, para esto se presentó un video a fin de observar la forma de utilizar Geogebra para graficar la función $y=ax^2 + bx + c$ con $a<0$

Figura 12

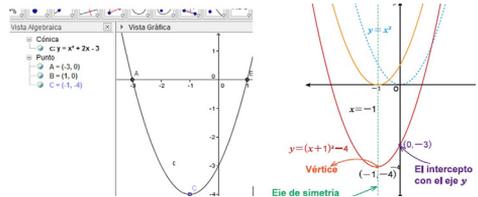
Uso de medios audiovisuales



Nota: Presentación de video para la utilizar Geogebra en funciones cuadráticas

Figura 13

Intervención seis utilización del Software GeoGebra



Nota: Resultado final al utilizar Geogebra en funciones cuadráticas, reconocimiento de los puntos notables en grafica de una parábola.

En esta etapa el estudiante fue capaz de identificar eje de simetría, intercepto en el eje x y en el eje y si es que existe, y estará listo para culminar con el tema de máximo y mínimo explicando cuando se genera un máximo y un mínimo.

Los resultados del estudio indican que la intervención didáctica tuvo un impacto positivo en el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes. Estas incluyen participación activa, habilidades

de reflexión, pensamiento crítico, una actitud de búsqueda de conocimiento, creatividad, empatía y, lo más importante, la capacidad de que los discentes sean constructores activos de su propio proceso de aprendizaje.

Estos resultados contrastan notablemente con el modelo mecanicista de enseñanza, que históricamente ha retratado al estudiante como un sujeto pasivo e introvertido en el proceso educativo. El modelo se ha tendido a suponer que el estudiante no participa activamente, no reflexiona, carece de pensamiento crítico y no tiene la capacidad de formular juicios ni argumentos.

El hecho de que los estudiantes hayan desarrollado competencias como la participación, la reflexión, el pensamiento crítico y la autonomía en su propio aprendizaje a través de la intervención didáctica indica que, los métodos pedagógicos empleados en el estudio han demostrado efectividad para superar esta visión limitada y desactualizada del rol del estudiante en el proceso educativo.

En resumen, los resultados del estudio destacan que la intervención didáctica ha logrado transformar el papel del estudiante, empoderándolo como un participante activo y reflexivo en su propio proceso de aprendizaje. Estos resultados sugieren que se implementen enfoques pedagógicos modernos y centrados en el estudiante que sean más efectivos para fomentar habilidades y competencias claves para el éxito en un mundo cada vez más complejo y dinámico.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la metodología didáctica implementada les permitió participar activamente en

las actividades. Además, destacaron que estas metodologías fueron consideradas dinámicas y participativas, lo que mantuvo el interés y compromiso durante el proceso de aprendizaje. Los estudiantes también mencionaron que las estrategias didácticas implementadas en el estudio contribuyeron de forma significativa a la comprensión del contenido.

Los docentes investigadores, por su parte, evaluaron positivamente los resultados obtenidos. Observaron que los estudiantes lograron adquirir diversos conceptos en una variedad de situaciones. Se destaca la importancia de la participación y la interacción entre el docente y los estudiantes, lo que enriqueció la experiencia educativa. Además, se constató el aprendizaje de los estudiantes en cada etapa sistemática, en sus niveles de participación y en su desempeño general.

Las perspectivas convergentes entre los estudiantes y los docentes investigadores respaldan la efectividad de la metodología didáctica empleada en el estudio. La participación activa, las estrategias participativas con inclusión de las TAC, así como la interacción en el aula contribuyeron al logro de una comprensión profunda y al éxito general de la experiencia de aprendizaje. Estos hallazgos respaldan la noción de que enfoques pedagógicos más interactivos y centrados en el estudiante pueden tener un impacto positivo en el proceso educativo.

La prueba diagnóstica develó varias debilidades en la comprensión de los conceptos relacionados con el contenido de las funciones por parte de los estudiantes. Además, se identificó una falta de pensamiento crítico,

evidenciando que los estudiantes carecían de la habilidad para analizar y evaluar de manera profunda los ítems planteados en la prueba. También, se notó una baja capacidad de análisis en general, lo que sugiere que los estudiantes tenían dificultades para descomponer y comprender en detalle los aspectos de los problemas presentados.

Otra observación importante fue la escasa contextualización de los conocimientos de los estudiantes. Esto implica que su comprensión de los conceptos estaba

aislada de su aplicación en situaciones del mundo real, lo que sugiere que la conexión entre la teoría y la práctica pudo haber sido insuficiente. La exploración de conocimientos previos fue una herramienta valiosa en el proceso investigativo. Esta permitió identificar los conceptos específicos en los cuales los estudiantes enfrentaban mayores dificultades. Los conceptos problemáticos se convirtieron en áreas de enfoque durante el proceso de intervención.

Figura 12

Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en la prueba diagnóstica.

Concepto	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas	
	No	%	No	%
¿Qué es una variable dependiente?	10	24%	32	76%
¿De las ecuaciones presentadas cual es una línea recta en la gráfica?	20	48%	22	52%
una pareja de elementos dado en cierto orden al primero se le llama x y este se conoce también como	20	48%	22	52%
si $x=2$ en $y= 2x+3$ el resultado del par ordenado es:	13	31%	29	69%
En la siguiente línea escribir una expresión cuadrática	4	10%	38	90%
El dominio de la siguiente función lineal $y=x+2$ es:	0	0%	42	100%
La línea vertical "y" en el plano cartesiano también se conoce como:	3	7%	39	93%
El punto donde se cortan el eje de las x y el eje y se llama:	15	36%	27	64%
los puntos (a,b) es lo mismo que (b,a)	5	12%	37	88%

Nota. Preguntas realizadas a los estudiantes de 9no grado C del turno vespertino del Colegio Gaspar García Laviana antes de las intervenciones en la evaluación de conocimientos sobre una función.

Los resultados de la prueba final revelaron un progresivo avance en la comprensión del contenido por parte de los estudiantes, lo cual fue evidente después de la implementación de la intervención didáctica. Se observó que los estudiantes adquirieron una mejor comprensión de los conceptos en comparación con sus niveles iniciales

antes de la intervención.

Es particularmente significativo notar que los conceptos en los que los estudiantes habían tenido mayores dificultades durante la prueba diagnóstica fueron precisamente aquellos en los que se observó un avance más destacado después del estudio. Esta mejora

específica indica que las estrategias didácticas implementadas tuvieron un impacto positivo y efectivo en el abordaje de las debilidades previas de los estudiantes.

Los resultados de la prueba final también sugieren que la intervención didáctica

logró cumplir su objetivo de mejorar la comprensión y el dominio de los conceptos problemáticos. Esto respalda la idea de que enfoques pedagógicos cuidadosamente diseñados y adaptados pueden marcar una diferencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 13

Porcentaje de respuestas correctas e incorrectas en la prueba final.

Concepto	Respuestas correctas		Respuestas incorrectas	
	No	%	No	%
¿Qué es una variable dependiente?	36	86%	6	14%
Reconoce el vértice en la siguiente grafica	40	95%	2	5%
Reconoce el punto de intercepto en el eje x de una función cuadrática	39	93%	3	7%
Reconoce el eje de simetría en la grafica	37	88%	5	12%
En la siguiente línea escribir una expresión cuadrática	42	100%	0	0%
El dominio de la siguiente función cuadrática x^2+2x+3 es:	38	90%	4	10%
Escriba la concavidad de la siguiente ecuación cuadrática: $-5x^2+2x+6$	42	100%	0	0%
El desplazamiento de la parábola de color azul es:	37	88%	5	12%
¿Cuál de estos términos pertenece al término cuadrático?	40	95%	2	5%
¿Cuál de estas imágenes pertenece a la gráfica de una función cuadrática?	42	100%	0	0%

Nota. Preguntas realizadas a los estudiantes de 9no grado C del turno vespertino del Colegio Gaspar García Laviana después de las seis intervenciones en la evaluación de conocimientos sobre una función cuadrática

Los resultados generales fueron satisfactorios y respaldan de manera positiva la implementación de estrategias didácticas innovadoras con la inclusión de las TAC dentro de un enfoque pedagógico constructivista. Estos resultados validan la idea de que la aplicación de las TAC en el contexto del estudio de los contenidos de función cuadrática ha contribuido significativamente a la comprensión por parte de los estudiantes.

Conclusiones

La implementación de la innovación pedagógica a través del uso de las TAC en la enseñanza de las matemáticas generó comprensión profunda en los estudiantes. Al adoptar un enfoque pedagógico basado en el constructivismo, los resultados obtenidos se diferencian de los que se implementan en un currículo academicista y tradicional. Sin embargo, esta metodología requiere

cambios en los roles y actitudes tanto de los estudiantes como de los maestros para lograr aprendizajes significativos, duraderos y aplicables en la vida real.

Una propuesta didáctica que se apoye en los principios teóricos del constructivismo dispone al maestro como un mediador entre los estudiantes y el objeto de aprendizaje. Al mismo tiempo, considera al discente como un agente activo que construye su propio conocimiento a través de una interacción dinámica y constante con el contenido y su entorno circundante.

La combinación de la innovación pedagógica a través de las TAC y un enfoque constructivista conlleva a resultados educativos más efectivos y significativos. Este enfoque reconoce la importancia de empoderar a los estudiantes para que sean protagonistas de su propio aprendizaje y para que adquieran habilidades y conocimientos que puedan aplicar en diversos contextos de la vida.

El uso de las TAC tuvo un impacto significativo en la comprensión de los estudiantes respecto al contenido de “funciones cuadráticas”. Esta mejora se hizo evidente en múltiples aspectos y manifestaciones dentro del entorno educativo:

Verbalización durante las sesiones de clase: los estudiantes mostraron un aumento en su capacidad para expresar y discutir conceptos relacionados con funciones cuadráticas. La intervención permitió que los estudiantes se sintieran más cómodos al compartir sus ideas y preguntas, lo que, a su vez, indica una mayor comprensión y participación activa en las discusiones en clase.

Participación activa: la aplicación de las TAC incentivó una participación más activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La tecnología, al ser interactiva y visual, puede motivar a los estudiantes a involucrarse de manera más dinámica en las lecciones.

Asertividad en las evaluaciones escritas: los estudiantes demostraron asertividad en las evaluaciones escritas evidenciando una comprensión más sólida del contenido. La asertividad en las respuestas puede indicar confianza en su comprensión y aplicación de los conceptos de funciones cuadráticas.

En conjunto, estos indicadores confirman que la aplicación didáctica que incorporó las TAC generó una comprensión profunda y efectiva del contenido de funciones cuadráticas. La participación activa, la capacidad de expresar ideas con claridad y la mejora en el rendimiento en las evaluaciones escritas son resultados concretos que validan el enfoque pedagógico y tecnológico adoptado.

La influencia positiva de las TAC y las estrategias didácticas innovadoras, participativas y activas se hizo evidente en los cambios actitudinales observados en los estudiantes. Estos cambios se manifestaron en actitudes más inclusivas, una mayor participación en las actividades, un aumento en la curiosidad y en la disposición a cuestionar y explorar. En resumen, los estudiantes se volvieron más proactivos en su enfoque de aprendizaje.

Particularmente, se destacó que los estudiantes pasaron de ser receptores pasivos a ser protagonistas activos en su proceso de aprendizaje. Esto se manifestó en varias formas:

Inclusividad y participación: los estudiantes se mostraron más dispuestos a colaborar y a participar activamente en las actividades de clase. Este cambio sugiere una mayor apertura para trabajar en equipo y aprender de manera colaborativa.

Habilidad para preguntar y explorar: la disposición a hacer preguntas y explorar conceptos evidenció un mayor nivel de compromiso y una actitud de indagación y búsqueda de conocimiento.

Desarrollo de opiniones y argumentos: los estudiantes expresaron sus propias ideas y opiniones, respaldándolas con criterios y argumentos razonados. Esto indica un progreso en el pensamiento crítico y en la capacidad de comunicar y respaldar sus puntos de vista.

Rol del estudiante y del maestro: la intervención didáctica reafirmó que los estudiantes asumen un papel activo y central en su propio aprendizaje, mientras que el maestro actúa como un mediador y facilitador.

Estos resultados corroboran que las estrategias didácticas innovadoras implementadas, incluyendo el uso de las TAC, tienen el potencial de generar una comprensión profunda y significativa en los estudiantes, especialmente en el estudio de los contenidos de matemáticas. La transformación actitudinal observada demuestra que un enfoque pedagógico que promueve la participación activa y el aprendizaje basado en la construcción de conocimiento puede ser altamente efectivo para la formación integral de los estudiantes.

Este enfoque tiene varias implicaciones:

Rol del maestro: este deja de ser el

transmisor de información y se convierte en un guía, facilitador y mediador. Su función es proporcionar oportunidades para la exploración, la reflexión y el descubrimiento.

Rol del estudiante: adquiere un papel más activo en su proceso de aprendizaje. En lugar de ser un receptor pasivo, se convierte en un constructor activo de conocimiento a través de la interacción con el contenido y el entorno.

Aprendizaje significativo: el enfoque constructivista se basa en la construcción de conexiones significativas entre el nuevo conocimiento y las experiencias previas. Esto facilita una comprensión más profunda y duradera.

Contextualización: se fomenta la aplicación práctica del conocimiento en contextos del mundo real, lo que aumenta su relevancia y utilidad para los estudiantes.

Colaboración y participación: se valora la colaboración entre estudiantes y la participación activa en discusiones y actividades, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje.

En resumen, la combinación de la innovación pedagógica a través de las TAC y el enfoque constructivista puede llevar a resultados educativos más efectivos y significativos. Este enfoque reconoce la importancia de empoderar a los estudiantes para que sean protagonistas de su propio aprendizaje y para que adquieran habilidades y conocimientos que puedan aplicar en diversos contextos de la vida.

Listado de referencias

- Díaz, L., y Márquez, R. (2019). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como estrategias en la formación de los docentes de la escuela Normal Superior de Cúcuta, Colombia. *Ánfora*.
- Fidias, A. (2012). El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica. *EPISTEME, C.A.*
- García , A., Caballero, J., & González, A. (2019). Matemática noveno grado: Libro de texto educación secundaria. *MINED*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación (5ta ed.). *McGrawHill*.
- Jarquín, R. (2023). Plan de Pizarra como metodología activa del aprendizaje significativo y amigable en Matemáticas para la educación secundaria en Nicaragua. *Revista científica de FAREM Estelí: Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 108-130.
- Sánchez Espinoza, J. (2004). Metodología de la investigación científica. *Distribuidora Cultural*.
- Steedmann, C., Juan, Á., y Huertas, M. (2011). Enseñanza de las matemáticas asistida por las tecnologías del aprendizaje y la comunicación: el proyecto M@ thelearning. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55,4, 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1581>
- Velasco, M. (2017). Las TAC y los recursos para generar aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 771-777.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Brujas.



Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 08 de marzo de 2023

Fecha de aceptación: 14 de junio de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

La enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, un tema pendiente en la escuela multigrado en Colombia



Fernando Arturo Romero Ospina
humanodelirio@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-4744-3234>
Institución Educativa Departamental Gonzalo
Jiménez De Quesada Sede Rural Cuayá
República de Colombia

Teaching and learning of social sciences, a pending
issue in the multigrade school in Colombia

Resumen

Este ensayo tiene como propósito reflexionar sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en la escuela rural multigrado en Colombia. La metodología es cualitativa de tipo descriptivo, con el fin de identificar las características del fenómeno social. En el escrito se enfocan tres componentes; inicia con la descripción de las prácticas pedagógicas que se efectúan en la escuela multigrado, seguidamente el análisis de las discusiones que se han generado en las ciencias sociales. Por último, se destaca la importancia de conocer estas discusiones para llegar a tomar como ejemplo la problemática de la lectura de los mapas y los libros de textos que se utilizan en el contexto de la primaria en modalidad multigrado. De igual forma, se plantea la importancia de una formación pedagógica para el maestro de escuela multigrado en el marco de la enseñanza y aprendizaje, para lo que es imprescindible la investigación de las prácticas pedagógicas. Asimismo,

se propone un currículo flexible en las instituciones educativas en Colombia y acciones que promuevan el pensamiento crítico en los estudiantes.

Palabras clave: educación rural, ciencias sociales, formación docente, estudiante.

Abstract

The main proposal of this essay is to reflect on the teaching and learning of social sciences in rural multigrade schools in Colombia. For this purpose, it is based on a descriptive qualitative methodology in order to identify the characteristics of the social phenomenon. The paper focuses on three components; it begins with the description of the characteristics and practices that take place in the multigrade school, continues with the discussions that have been generated in the social sciences, and highlights the importance of knowing them in order to take as an example the problem of reading maps and textbooks that are used in primary school in multigrade modality. Likewise, the importance of adequate training for the multigrade school teacher, a flexible curriculum in educational institutions in Colombia and actions that promote critical thinking in students are discussed. Finally, the importance of a professional training of the teacher in the framework of teaching and learning is raised, for which research on pedagogical practices is essential.

Keywords: rural education, social sciences, teacher, student.

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales es un tema que genera debate por su importancia en el contexto educativo colombiano; este ha vivido bajo la sombra de la violencia, la desigualdad y la exclusión social. Es fundamental porque se está buscando un proceso de reconciliación en la sociedad después de años de violencia ininterrumpida y buscar el proceso de paz. En el año 2016, el Ministerio de Educación de Colombia (MEN) ha venido trabajando en la cátedra de la paz que busca comprender el conflicto armado para que no se vuelva a repetir y se desarrolle una cultura de paz (Jojoa Patiño, 2016).

Es necesario preguntarse acerca de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, en especial en las Instituciones Educativas Multigrado que en su mayoría se encuentran ubicadas en zonas rurales de Colombia, donde la violencia se intensifica y esta recae en las dinámicas de los centros.

Por lo anterior, se señala la importancia de efectuar cambios en las prácticas pedagógicas en el área de las ciencias sociales. Dado que, esta tiene implicaciones en la sociedad que busca un proceso de reconciliación, de transformaciones sociales y de una memoria histórica que permita reflexionar

sobre las diversas causas y efectos del conflicto, lo que lo convierte en un reto en la construcción de acciones que visibilicen las voces que nunca han sido escuchadas y dejar de lado la memoria oficial.

Esto requiere la identificación de los componentes de una escuela multigrado, para después señalar la importancia de comprender la epistemología de las ciencias sociales. Las discusiones que se generan en su entorno permiten efectuar una lectura crítica de la manera en que se aprende y enseña. Esto requiere una formación constante del maestro de escuela multigrado para integrar elementos de su contexto y generar transformación en su quehacer y en la comunidad.

Una escuela multigrado es un contexto educativo en el cual un maestro o una maestra promueve los procesos de enseñanza y aprendizaje a diversos grados en un solo espacio, cohabitando estudiantes con diversas edades, diferentes ritmos de aprendizajes, talentos excepcionales y necesidades educativas especiales. Por tanto, lo convierte en un espacio de diversidad e integración.

Este tipo de contextos educativos se desarrolla en su mayoría en el sector rural por la dificultad que conlleva estudiar en el casco urbano o por circunstancias demográficas. Por consiguiente, lo transforma en un espacio de vital importancia para las comunidades rurales, puesto que es un escenario de encuentro de la comunidad y del aprendizaje.

De acuerdo con Uttech (2001), “es sumamente difícil y desgastante enseñar

a cada grado por separado, manteniendo a los alumnos de los otros grados ocupados en diversas actividades” (p. 29), lo que va en detrimento en un proceso de aprendizaje adecuado. La idea de la separación por grados en la escuela multigrado se da desde la perspectiva que asegura que el aprendizaje se relaciona al nivel del desarrollo del estudiante. Sin embargo, esta postura exige una revisión, ya que cae en el riesgo de que a algunos estudiantes no se les brinde el tiempo adecuado en su proceso de aprendizaje por la cantidad de estudiantes y por la división de las temáticas que se desarrollan desde el currículo institucional.

Al tener una diversidad de edades, diferentes ritmos de aprendizajes y niveles cognitivos, los estudiantes se colaboran en los aprendizajes sin importar la edad o el grado, lo que genera “aprendizaje contagiado”. Según Bustos (2010), en esta situación se produce una subida y bajada de niveles de conocimiento a causas de los diversos saberes de los estudiantes en los distintos niveles. Es decir, “es un aprendizaje que se da por un contagio inevitable y permanente, por mucha pasividad que tenga el alumnado en el transcurso de la tarea escolar” (p. 366).

Es necesario preguntarnos cómo se efectúa el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en este tipo de contextos, debido a que por factores como una inadecuada formación de docentes que trabajan en escuelas multigrado, se desempeñan profesionales con un conocimiento básico. Esto conlleva a prácticas tradicionales que se limitan a la memorización de datos y no a la reflexión crítica de la realidad, lo que

no responde a las necesidades que vive la sociedad colombiana.

Otro elemento en el contexto de “aprendizaje contagiado”, es que, al sentirse desbordados por la cantidad de temas y contenidos que se deben abordar, los maestros recurren a talleres o libros de textos escolares como un medio para “la enseñanza y el aprendizaje” y los consideran contenidos adecuados. Estas prácticas son necesarias debatirlas, puesto que la información que plantean estos textos, el uso de lenguaje y las representaciones que utilizan no son las adecuadas para los estudiantes y no permiten una lectura de la realidad social de las comunidades para generar procesos de reflexión.

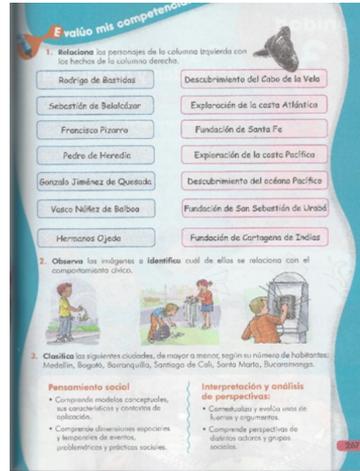
De acuerdo con las ideas de Wallerstein (1996), las ciencias sociales son:

La creación de las múltiples disciplinas de ciencia social fue parte del intento general del siglo XIX de obtener e impulsar el conocimiento “objetivo” de la “realidad” con base en descubrimientos empíricos (lo contrario de la “especulación”). Se intentaba “aprender” la verdad, no inventarla o intuir la. (p.16)

El ejercicio en la Figura 1, más allá de una memorización, parece ser más una anécdota; trivializa lo sucedido referente a la llegada de los españoles a América. Su falta de contextualización se expresa en la utilización de eufemismos como conquistadores, fundadores o aventureros, sin señalar sus prácticas esclavistas, acaparamiento de tierras y violencia en este territorio. La omisión de esta parte de la historia reproduce escenarios de colonización.

Figura 1

Actividades de libros de texto



Nota. La figura muestra el ejercicio de unir el nombre de un conquistador con la respectiva ciudad que fundó. Fuente: Tomado del libro Nuevo Integrado 4 (2020, p. 267).

De manera que los libros de textos escolares como herramientas didácticas requieren un análisis profundo por parte de los docentes en el momento de su utilización, por la información que poseen al tener una carga histórica. La falta de una revisión crítica desde los discursos que maneja, las imágenes utilizadas y la forma en que describe los hechos históricos puede generar caer en errores conceptuales que permanecen a lo largo del tiempo a nivel individual como colectivo. Esto se convierte en un ruido que no permite escuchar las voces de las comunidades marginadas.

Este ruido antes mencionado se evidencia con lo sucedió el 16 de septiembre de 2020, cuando en la comunidad Misak derrumbaron la estatua de Sebastián de Belalcázar, ubicada en la ciudad de Popayán, que es la capital del departamento de Cauca encontrada a una distancia de 593 km de la capital de

Colombia. Estas poblaciones viven en un sector que ha sido marcado por las luchas sociales, la violencia y el desplazamiento forzado.

La acción de esta comunidad causó un revuelo nacional con titulares en los medios de comunicación que directa e indirectamente lo señalaban de vandalismo. El ministro de Cultura expresó su rechazo y la academia colombiana de historia lamentó lo sucedido manifestando en una carta su simpatía por el sentimiento de la comunidad Misak. Pero, indica que “la esbelta estatua del escultor español Victorio Macho sobre el santuario indígena de Tulcán, cerro situado por arqueólogos payaneses desde 1957, representa un testimonio de los tiempos y así hay que aceptarlo” (El Tiempo, 19 de septiembre de 2020).

Este suceso indica que existen ciertas comunidades que requieren ser escuchadas y que los mapas y textos escolares utilizados no ubican este tipo de relatos. Por esto, es importante hablar sobre “orden de conocimiento”, ya que permite entender cómo las instituciones siguen reproduciendo una colonización de las mentes. Se destaca que “esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeas como el marco científico-académico intelectual” (Walsh, 2008, p. 137).

Otro elemento de relevancia son las facultades de educación, las cuales deben darle al maestro de escuela multigrado una formación integral para que exista una permanente preocupación por el conocimiento profesional del profesor.

Este tema lo trata Shulman (1986) citado por Valbuena (2007, p. 32), quien plantea las siguientes preguntas clave: ¿Cuáles son las fuentes de conocimiento del profesor?, ¿Cómo decide enseñar el profesor? ¿Qué enseñar?

Bolívar (2005) plantea que la base de la preocupación de Shulman por las didácticas específicas se centra en investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza. De modo que puedan ser potentes didácticamente, en este caso cómo hacer que las ciencias sociales como conocimiento disciplinar sea enseñable, siendo nuestra preocupación la escuela multigrado.

Los maestros de escuela multigrado deben efectuarse las preguntas antes mencionadas, ya que se vinculan directamente con su quehacer pedagógico. Por ejemplo, el maestro puede tener el conocimiento disciplinar, pero si tiene dificultades en su conocimiento pedagógico será difícil que pueda generar procesos de comprensión en los estudiantes, la sincronización de cada uno de los componentes puede generar escenarios de aprendizaje. De la misma manera, si se tiene claridad en cada uno de los componentes, el docente tiene la habilidad de realizar cambios de fondo en el plan curricular para construir puentes de diálogo entre las disciplinas. Por esto, el maestro debe promover procesos de participación.

Con lo anterior, se hace indispensable que el maestro de escuela multigrado esté en constante actualización para construir experiencias pedagógicas holísticas y relacionar la realidad de la comunidad y de los estudiantes, ya que en las zonas rurales se encuentra todo un campo por explorar.

Para la realización de un cambio en la escuela multigrado se debe partir por flexibilizar el currículo escolar. Vílchez (2004) expresa que el “currículo es el conjunto de aprendizajes compartidos que la escuela, deliberada y espontáneamente, pone a disposición de estudiantes y maestros para que desarrollen plenamente sus potencialidades y participen en el proceso constante de transformación vital” (p. 201). Esto quiere decir que es necesario generar experiencias de aprendizajes para propiciar espacios de colaboración y de transformación constante entre el maestro y los estudiantes. El currículo en su estructura debe permitir la realización de ajustes oportunos ante diversas situaciones que se presenten para fomentar en los discentes oportunidades de equidad y potenciar el desarrollo de capacidades en un proceso de calidad educativa con aprendizajes intencionados y significativos (Rodríguez et al., 2021).

Por esto, no se puede construir un currículo rígido porque negaría la diversidad de los estudiantes, las problemáticas que tienen en los diferentes contextos sociales y la oportunidad de generar procesos de cambio. Es necesario pensar en el currículo como un escenario de transformación, en donde la flexibilidad curricular promueva oportunidades, experiencias, ambientes y aprendizajes diversos (Rodríguez et al., 2021). A partir de lo anterior, se deben generar experiencias significativas que permitan la construcción de la realidad, ejercicios de curiosidad y de ver lo que nos rodea de otra manera, para provocar en los estudiantes un conflicto a nivel cognitivo sobre sus creencias y permitir una reflexión, con el fin de proponer nuevas

explicaciones de las situaciones que viven en su contexto.

Además, no se puede olvidar la interpretación de los hechos sociales que permiten una confrontación de saberes previos que se tienen y un diálogo entre los pares desde la argumentación. Maghei (2014) expresa que “se puede comprender sin interpretar, pero no se puede interpretar sin comprender” (p.17). Por ello, la autora señala la importancia de la experiencia, puesto que a partir de ella se generan reacciones, anticipaciones, selección de información, además de corroboración de información.

Otra herramienta es la observación. Yunis y Urbano (2014) afirman que es un acto de voluntad consciente, en que el sujeto selecciona una parte de la realidad. Señalan, además, cómo en las ciencias sociales el observador también cambia las condiciones del fenómeno a observar, ya que el observador tiene una serie de ideas, posturas éticas y políticas que se ponen en juego en este ejercicio.

Todos estos elementos van de la mano con el trabajo colaborativo y el diálogo entre pares, debido a que estas habilidades antes mencionadas se dan en la convivencia, en el contrastar los diferentes puntos de vistas y, desde la escuela multigrado, como existe diversidad de edades, favorece las relaciones personales y la construcción de aprendizajes.

Conclusiones

Las ciencias sociales van más allá de simples contenidos, significan una formación crítica de observar la realidad social para transformarla. Por ello, esta disciplina debe ser un tema estudiado con profundidad, puesto que las

implicaciones que se tienen frente a la comunidad educativa en Colombia son procesos de reconciliación, rescate de la memoria y comprensión del conflicto armado, en especial en el sector rural que vivió la violencia.

El protagonismo que tiene el profesor es fundamental, debido a que sus discursos y prácticas en estos escenarios causan gran impacto. Por esto, se deben propiciar procesos de reflexión sobre el quehacer docente y con ello generar dinámicas de integración entre los diversos saberes, para una lectura holística y hermenéutica de la realidad social.

Las prácticas pedagógicas desde el contexto rural deben permitir una circulación de saberes para romper los esquemas curriculares tradicionales y permitir una flexibilidad en los contenidos, sin que esto conlleve la pérdida de rigurosidad de los conceptos y los objetos de estudio de las ciencias sociales. Por ello, un elemento clave es la construcción de proyectos de aula que vinculen el conocimiento escolar con el saber de la comunidad. Además, el maestro debe ser un investigador, puesto que esto permite abrir espacios de participación para comprender los fenómenos sociales que atraviesa el contexto social de los estudiantes.

Finalmente, la transformación de la comunidad debe traducirse en el empoderamiento de los protagonistas que buscan modificar significativamente las estructuras en donde viven; esto no se reduce a que los individuos determinen su propia vida, sino a la existencia de una participación significativa en la comunidad.

Listado de referencias

- El Tiempo. (19 de septiembre del 2020). *Academia Colombiana de Historia lamenta derribo de estatua en Popayán*. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/academia-colombiana-de-historia-lamenta-derribo-de-estatua-de-sebastian-de-belalcazar-en-popayan-538737>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353- 378.
- Lapalma, A. I. (2001). El escenario de la intervención comunitaria. *Revista De Psicología*, 10(2), Pág. 61-70. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2001.18573>
- Jojoa, J. K. (2016). Cátedra de paz: un compromiso con la educación en derechos humanos. *Nova et vétera*, 25, 87-98. file:///C:/Users/TI_CNU/Downloads/Dialnet-CatedraDeLaPaz-6481666.pdf
- Cacciamani, S. (2014). *Saber formular hipótesis. Bases para preparar personas capaces de pasar todas las pruebas de la vida*. Magisterio Editorial
- Rodríguez, P. N., Mesa, Y. M., Cepero, M. C. G., Calderón, F. R. A., Hoyos, D. E. G., Silva, M. P., & Gómez, J. E. (2021). Flexibilización curricular: una ruta para crear oportunidades de aprendizaje en el marco de la transformación pedagógica. *La educación en primer lugar*. Volumen 3.

Uttech, M. (2001). *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México: Paidós.

Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la universidad pedagógica nacional (colombia)*. [Memoria para optar al grado de doctor]. [Madrid, Universidad Complutense de Madrid]. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/4878d6ad-d34d-4147-89de-c0057cfe231c/content>

Vílchez, N. G. (2004). Una revisión y actualización del concepto de Currículo. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 6(2), 194-208.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Editorial Siglo XIX.

Walsh, C. (2008). "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado". *Tabula Rasa*, 9, 131-152.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, (2nd.e.d.)*. Editorial Brujas. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/tc3a9cnicas-para-investigar-volumen-1-yuni-josc3a9-alberto-y-urbano-claudio-ariel.pdf>



Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 09 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 29 de mayo de 2023

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Relación entre la planificación y evaluación del aprendizaje en educación a distancia virtual



Juan Asdrúbal Flores-Pacheco
Bluefields Indian & Caribbean University (BICU)
asdrubal.flores@do.bicu.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-6553-7202>



René Antonio Noé Martínez
Universidad Pedagógica Nacional Francisco
Morazán (UPNFM)
rene.no.67@upnfm.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-2906-6017>



Francisco Javier Llanes-Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
flanes@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-9381-7965>

Relationship between the planning and evaluation of
learning in virtual distance education

Resumen

En el contexto de la reforma al sistema educativo nicaragüense se evidencia que generalmente la atención docente se centra en la planificación curricular del contenido a impartir en el curso. En este contexto, se deben considerar los criterios para la elección del tipo de evaluación y con ello asegurar el aprendizaje. Las evaluaciones deben seguir la estructura y el aseguramiento de elementos necesarios para la comprensión de su destinatario. En este texto se analiza la relación entre la planificación del contenido didáctico y las formas de evaluación (pruebas objetivas) empleadas en los cursos de educación continua (modalidad a distancia), a fin de cumplir con los procesos metodológicos requeridos para el efectivo proceso de aprendizaje y retroalimentación entre el discente y el docente. Para ello, se planteó un proceso de revisión documental de diez cursos

impartidos en formato de educación continua y en modalidad a distancia virtual, para determinar la relación entre el contenido, competencias y las pruebas objetivas aplicadas como herramientas de evaluación de aprendizajes. Se concluye que los cursos examinados deben presentar conexión directa, coherente y razonada entre las competencias y las pruebas de evaluación empleadas. Por tanto, la universidad debe focalizar atención a este elemento que pueda estar incidiendo en el rendimiento académico del estudiantado, especialmente en el área curricular.

Palabras clave: evaluación del currículo, prueba, reactivos, competencias.

Abstract

In the context of the reform of the Nicaraguan educational system, it is evident that teachers' attention is generally focused on the curricular planning of the content to be taught in the course. In this context, the criteria for choosing the type of evaluation should be considered to ensure learning. The evaluations must follow the structure and the assurance of elements necessary for the understanding of its addressee. This paper analyzes the relationship between the planning of didactic content and the forms of evaluation (objective tests) used in continuing education courses (distance mode), in order to comply with the methodological processes required for the effective learning process and feedback between the student and the teacher. For this purpose, a process of documentary review of ten courses given in continuing education format and in virtual distance modality was proposed, to determine the relationship between content, competencies and objective tests applied as learning evaluation tools. It is concluded that the courses examined must present a direct, coherent and reasoned connection between the competencies and the evaluation tests used. Therefore, the university should focus attention on this element that may be affecting the academic performance of students, especially in the curricular area.

Keywords: curriculum evaluation, test, reagents, competences.

Introducción

En el contexto de la educación formal, la planificación y la evaluación son dos procesos intrínsecos y sumamente necesarios para el desarrollo del acto educativo. De acuerdo con Barriga y Gajardo (2020), “la planificación y la evaluación se enriquecen mutuamente, potenciando las oportunidades reales de aprendizaje y las prácticas docentes” (p. 9). Es decir, en la práctica diaria el

docente debe utilizar de forma simultánea y complementaria ambos elementos, para generar experiencia de aprendizaje profundo, significativo, socioemocional y situado.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2013), si en la planificación de aula el docente selecciona diferentes aprendizajes

esperados, debe evaluar los aprendizajes logrados por medio de la técnica o el instrumento adecuado. Planteado de otra manera, una secuencia o planificación didáctica no estará completa si no incluye la forma de evaluar y el logro del aprendizaje por parte del estudiante.

Al respecto, García (2010) argumenta que el proceso de evaluación debe estar íntimamente relacionado con los objetivos, los métodos, técnicas y recursos establecidos en el plan didáctico. Por su parte, Moon (2004, p. 21) asegura que “los criterios de evaluación pueden ser desarrollados a partir de los objetivos de aprendizaje o de las tareas de evaluación, pero en cualquiera de los casos deberían relacionarse con los objetivos de aprendizaje”.

Actualmente, la educación superior nicaragüense ha realizado cambios en su pènsum curricular para formar profesionales con las competencias laborales que demanda la sociedad actual. En este contexto, es necesario reconocer la relación existente entre la capacidad de planificación del contenido didáctico y las formas de evaluación (pruebas objetivas) empleadas en los cursos de educación continua (modalidad a distancia), tomando en consideración que se debe cumplir con los procesos metodológicos requeridos para el efectivo proceso de aprendizaje y retroalimentación entre el discente y el docente.

En este texto se presentan los resultados de una investigación pionera en la revisión y evaluación del balance entre el contenido desarrollado en diez cursos y las estrategias de medición del aprendizaje, empleado por los docentes universitarios en entornos virtuales de

enseñanza a distancia de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Se presenta un análisis de la relación existente entre la planificación del contenido didáctico y las formas de evaluación (pruebas objetivas) implementadas en los cursos de educación continua (modalidad a distancia). Esto bajo el supuesto de estudio que no se cumplen con los procesos metodológicos requeridos para el efectivo proceso de la enseñanza-aprendizaje y retroalimentación entre el discente y el docente.

En la UNAN-Managua la educación continua se refiere a las “actividades educativas organizadas, planificadas sistemáticas que dan respuesta a las necesidades de actualización permanente de los académicos, profesionales y población en general” (UNAN-Managua, 2021, p. 12). La educación continua se diseña a solicitud de organizaciones que requieren la actualización de conocimientos y prácticas de sus colaboradores en un determinado campo de desempeño profesional. Esto significa que la entidad solicitante establece algunos componentes y características de los cursos, entre ellos, el contenido, duración, modalidad, número de participantes.

Los cursos examinados en este artículo se diseñaron y ejecutaron para el fortalecimiento de capacidades técnicas de docentes que ejercen su profesión en el subsistema de educación técnica. La modalidad de ejecución fue a distancia virtual mediante la plataforma Moodle de la universidad sede. Las temáticas son diversas, entre estas: acuicultura, gestión de fincas ganaderas, producción apícola, seguridad informática, competencias

blandas. Se identificó que el proceso de virtualización se realizó en tres momentos: diseño educativo, diseño didáctico y desarrollo de recursos y actividades de aprendizaje. Durante el diseño didáctico se definen las competencias bajo el enfoque socioformativo, las estrategias de aprendizaje, las evidencias de aprendizaje, los criterios e instrumentos de evaluación, entre otros elementos (UNAN-Managua, 2018). Se realizó el proceso de creación y organización de recursos y actividades en la plataforma Moodle, herramienta que ofrece una variedad de alternativas para el diseño de evaluaciones diagnósticas, formativas o sumativas. Las más comunes son la encuesta, el taller, la tarea y el cuestionario. Este último permite el uso de distintos tipos de preguntas (pareamiento, selección múltiple, complete, selección única, falso y verdadero).

Materiales y métodos

El presente artículo es un estudio de caso de corte descriptivo documental (Guevara et al., 2020) basado en el análisis de diez cursos desarrollados a lo largo del año académico 2022 bajo la modalidad de educación virtual a distancia en la UNAN-Managua. Los cursos fueron seleccionados de manera aleatoria y analizados en profundidad por medio de la caracterización de las pruebas y reactivas para su comparación con los objetivos planteados. Estos cursos fueron desarrollados para entidades gubernamentales con cobertura nacional en el territorio nicaragüense; por ello, su rango de incidencia es más amplio que la registrada por cursos presenciales. El contenido de cada curso fue diseñado para profesionales provenientes de diferentes disciplinas, con el fin de

fortalecer los conocimientos de sus especialidades y, a la vez, la ampliación de las experiencias laborales y prácticas, permitiendo la mejora significativa del proceso de aprendizaje (Arteaga, 2009).

Con el fin de alcanzar la capacidad de análisis de la relación entre la planificación y evaluación del aprendizaje mediante pruebas escritas de este curso, se plantearon las siguientes etapas de trabajo:

1. Recolección de información:

se recurrió a la Dirección de Educación a Distancia Virtual (DEDV) de la UNAN-Managua para obtener el acceso a la plataforma Moodle, que contiene toda la documentación de planificación y ejecución de los cursos descritos (Tabla 1). Adicionalmente, se tuvo acceso a la *Normativa de los Procesos de Educación Continua de la UNAN-Managua*, instrumento guía que regula los lineamientos y condiciones generales para la planificación curricular y la ejecución de los programas orientados a la Educación Continua, dirigida a la población en general organizada por las diferentes Unidades Académicas de la Universidad.

2. Organización y revisión de la información:

la información obtenida fue organizada en unidades didácticas subdivididas en semanas que varían en cantidad, de acuerdo con la extensión del plan temático establecido en el diseño curricular del curso desarrollado. Para garantizar el cumplimiento del objetivo de

este estudio, únicamente se analizaron las pruebas escritas desarrolladas en la plataforma virtual Moodle. Con la finalidad de mejorar la presentación e interpretación de la información, se presentan matrices (tablas) iniciando con una ficha técnica del curso que presenta los elementos necesarios para la comprensión de los elementos didácticos del curso. Se continúa con una matriz organizacional para facilitar el análisis de los componentes y competencias de mayor impacto en la planificación de contenidos y su evaluación basados en criterios técnicos, curriculares y la taxonomía de Bloom. Al final, se complementa con un cuadro comparativo basados en los criterios necesarios para el diseño adecuado de cuestionario postulado por Tenbrink (2010).

- 3. Procesamiento y análisis de la documentación:** basado en que la investigación busca identificar las tendencia y prácticas curriculares en la aplicación de evaluaciones por medio de pruebas escritas, se seleccionaron de manera aleatoria por medio de la función de números Random integrado en el programa estadístico SPSS (IBM, 2020) por medio del comando muestreo aleatorio donde se establece la el rango de números a seleccionar y el número de resultados deseados, que en este caso fue dos, definido por conveniencia a fin de realizar el análisis en profundidad de cada curso por medio de la revisión de las unidades y sus respectivas

semanas para la aplicación de los criterios de evaluación descritos en el inciso anterior. En los casos cuando el número aleatorio Random era mayor al número de semanas en las que se distribuía la unidad, se repitió el proceso n veces hasta obtener un número válido.

En la Tabla 1 se inicia con la caracterización de los elementos curriculares de los diez cursos analizados, entre las que se destacan la cantidad de unidades, número de semanas y duración de cada curso. Se observa que el rango de unidades oscila entre 3 y 8, mientras que el número de semanas oscila entre 7 y 20.

A partir de los cursos examinados se seleccionó aleatoriamente una unidad de estudio y se realizó el análisis de la competencia definida para proceder con la evaluación de los reactivos que componen la prueba escrita correspondiente a la unidad.

Resultados y discusión

En este apartado se describen los principales hallazgos obtenidos a través de la revisión de la redacción de las competencias y sus respectivos instrumentos de evaluación mediante pruebas escritas de diez cursos de formación continua ejecutados en modalidad a distancia virtual. Los cursos (CF) seleccionados abarcaban diferentes áreas temáticas y niveles de complejidad, fueron impartidos para personal que ejerce formación en el sistema de educación técnica de la UNAN-Managua.

Los resultados de este artículo revelan que la mayoría de los cursos evaluados

presentan competencias claramente definidas, aunque la mayoría carecen de los criterios de desempeño de las unidades examinadas. Además, se observó que las competencias definidas se clasifican en un nivel de complejidad medio en la taxonomía de Bloom (Silerio Quiñonezy Barraza Macías, 2013). En este sentido, no se logró identificar la relación entre los contenidos desarrollados con los reactivos y métodos empleados para la evaluación del aprendiente.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, se encontró que en las pruebas escritas utilizadas en la totalidad de los cursos predomina el uso del formulario verdadero o falso. También, se utilizan reactivos de selección múltiple y pareamiento (Tabla 2). Sin embargo, algunos cursos presentaron pruebas poco claras para evaluar las competencias específicas. En general,

estos hallazgos destacan la importancia de una definición adecuada de las competencias y el uso de instrumentos de evaluación apropiados.

Los resultados sugieren la necesidad de mayor capacitación y asesoramiento para los educadores en la elaboración de competencias, con sus respectivos criterios de desempeño y la selección de instrumentos de evaluación adecuados, para la formación continua en modalidad a distancia virtual. Es deseable la integración en momentos iniciales, medios y finales de procesos de seguimiento y mejora de los planes didácticos con énfasis en los procesos de evaluación.

En el nivel de microplaneación, la planeación didáctica de estos cursos debe estar relacionada con todas aquellas acciones que potenciarán y guiarán el enmarque en un aula de clase

Tabla 1

Caracterización de los cursos (CF) seleccionados para la identificación de la relación de la fundamentación teórica y las pruebas escritas

Código	Nombre del curso	Nº de unidades	Nº de semanas	Duración (horas)
CF1	Acuicultura	4	20	320
CF2	Administración de flota vehicular	3	13	120
CF3	Gestión de aduana	3	17	152
CF4	Gestión de fincas ganaderas	3	17	152
CF5	Gestión de recursos humanos	3	20	200
CF6	Operación y manejo de sistemas de riego	3	10	100
CF7	Producción Apícola	8	17	152
CF8	Seguridad e higiene industrial	6	21	280
CF9	Seguridad informática	3	8	74
CF10	Competencias blandas	6	7	35

Fuente: Dirección de Educación a Distancia Virtual (DEDV), UNAN-Managua, 2022

que debe responder a una estrategia didáctico-pedagógica (Barca-Lozano et al., 2012). En otros términos, la planeación trata de articular en un plan de trabajo todos aquellos elementos que intervendrán en el proceso enseñanza-aprendizaje (competencias u objetivos, contenidos, estrategias educativas, recursos didácticos y la evaluación), de tal manera que contribuyan al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.

Es evidente la necesidad de la inclusión de componentes fundamentales durante el proceso de planeación, siendo uno de ellos la definición de los objetivos, como aquellos enunciados de carácter didáctico que expresan, en forma clara y precisa, los cambios de conducta que se han de evidenciar en el estudiante, como efecto del proceso educativo (Salcedo, 2011) en un campo de conocimiento determinado y en un tiempo preestablecido (Gomez, 2021).

Los objetivos planteados en relación con una lección de aprendizaje puntual deben llamarse objetivos de aprendizaje (Noé, 2006), aun cuando generalmente podemos encontrar desde generales, específicos hasta operativos. Los primeros tienen un carácter abstracto y supone un acercamiento a las metas finales que enmarcan y orientan el proceso educativo; los segundos señalan los conocimientos, destrezas y/o habilidades que los estudiantes deben desarrollar durante los procesos de enseñanza-aprendizaje; por último, los operativos son aquellos que determinan las conductas deseadas generadas en los estudiantes, cuando hayan interiorizado el aprendizaje (Medina y Salvador, 2009).

Redacción de las competencias de los cursos

Es predominante en los cursos la definición de los componentes esenciales para la redacción de competencia con el empleo de verbo en presente, seguido de una amplia sección de contenido conceptual, someramente la finalidad y condición de texto. Sin embargo, en un único caso, (CF10), se identifican los criterios de desempeño claramente definidos para asegurar confiabilidad y validez en la evaluación de la competencia establecida para la unidad del curso.

De acuerdo con Tobón (2013), una vez que se han identificado y validado las competencias con todos sus componentes (verbo en presente, contenido conceptual, finalidad, condición de texto), se establecen los criterios, que son los desempeños concretos orientados tanto para la formación como la evaluación de las competencias. La redacción de los criterios se realiza de la misma forma que las competencias, pero sin la finalidad. Este mismo autor considera que es necesario concebir los aprendizajes esperados, los logros y los resultados de aprendizaje dentro del mismo concepto de criterios y no como conceptos diferentes porque su estructura es similar y consiste en pautas para orientar la formación y la valoración de las competencias. En este sentido, integra la concepción del aprendizaje efectivo del aprendiente en el centro de su propuesta, pasando de un paradigma tradicional a uno más holístico y con características constructivistas.

Verbos de desempeño de los cursos

Al aplicar la Taxonomía de Bloom (Silerio Quiñonez y Barraza Macías, 2013) para el análisis de los verbos empleados en los cursos, se identificó el predominio de la presentación de un verbo de desempeño ubicado en el nivel de aplicación y complejidad media. En menor proporción, se emplean verbos en el nivel de comprensión de baja complejidad o en el nivel de evaluación con alta complejidad. Entre los verbos de complejidad alto se emplearon los siguientes: aplica, planifica, emplea, implementa, desarrolla. En este nivel se espera que el estudiante pueda aplicar conceptos, reglas, principios, teorías, mediante la solución de problemas teórico-prácticos, resolución de problemas matemáticos, financieros, construcción de gráficos, cuadros, métodos y procedimientos.

A modo de ejemplo, en la unidad 1 Planificación del sistema de producción acuícola del CF1, se definió la siguiente competencia: “Planifica de manera ética y técnica un sistema de producción para el desarrollo e implementación de un proyecto acuícola, de acuerdo al enfoque de planificación y buenas prácticas acuícolas”. Al comparar el contenido desarrollado en la unidad, se evidencia que está enfocado en que el estudiante conozca los aspectos teóricos de los enfoques, marco conceptual y las etapas de la planeación; por tanto, se carece de correspondencia entre el contenido y la competencia definida para la unidad (Aguirre, 2017).

Instrucciones en los cuestionarios

Es común que las pruebas empleadas para la evaluación carezcan de encabezados de orientación general y específica, que permita la comprensión

de los objetivos de aprendizaje y/o competencias por parte del estudiante. A continuación, se presenta un ejemplo con el CF1:

Texto Original Del Curso CF1 (Unidad 1 - Semana 3):

Estimado(a) participante,

Para el desarrollo de esta actividad deberá leer nuevamente el documento: Planeación de la instalación, ubicado en el área de recursos de aprendizaje de la semana. Posteriormente, deberá responder el cuestionario habilitado para esta actividad. Este cuestionario es de carácter obligatorio.

De acuerdo con Tenbrink (2010), en la introducción del cuestionario debe especificarse lo siguiente: 1. Título de la prueba que permita situar sobre lo que se va a preguntar, 2. Indicación sobre lo que debe hacerse en cada respuesta, 3. Indicación sobre cómo se califica la prueba, 4. Una indicación sobre las limitaciones de la prueba, por ejemplo, el tiempo de duración.

Utilización de los reactivos de evaluación

La mayoría de las pruebas escritas examinadas de los cursos utiliza reactivos de verdadero o falso, en las cuales prevalecen las declaraciones verdaderas. Se identificó un caso donde todas las respuestas son falsas (Tabla 2). En este sentido, García (1994) define los términos reactivos o ítems y argumenta que una correcta construcción técnica del instrumento permite evidenciar la posesión de determinados conocimientos, habilidades, destrezas, nivel de logros, actitudes, características

de personalidad. Para la Secretaría de Educación del Gobierno de Veracruz, un reactivo es “la formulación de una proposición o un problema para que sea

contestado por un sujeto, con el fin de conocer el nivel de dominio de un tema o área de conocimiento determinado” (s.f., p. 21).

Tabla 2

Tipos de reactivos por cursos

Código	Verdadero o falso	Selección múltipe	Complete	Total reactivos
CF1	8	-	-	8
CF2	10	-	-	10
CF3	9	-	-	9
CF4	20	-	-	20
CF5	29	-	-	29
CF6	4	6	-	10
CF7	9	1	-	10
CF8	20	-	-	20
CF9	3	13	4	20
CF10	1	4	-	5

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Elaboración de reactivos en los cursos evaluados

Ejemplos de reactivos	Debilidades identificadas
<p>Criterios para la evaluación y selección de la especie para cultivo, conocimiento del ciclo biológico de la especie, fundamentalmente lo relacionado a su ecología, hábito alimentario.</p> <p>Estas herramientas no están integradas dentro de un Sistema de Información Geográfica (GIS) y no incorporan la generación de rutas óptimas origen-destino.</p> <p>Al empleador no le interesa conocer los antecedentes de la persona que pasará a formar parte de una organización</p>	<p>El enunciado no posee un verbo principal claro para que el estudiante puede decidir si es verdadero o falso.</p> <p>En el enunciado no se esclarece cuáles son las herramientas; por lo tanto, existe imprecisión en la redacción de este.</p> <p>El enunciado es impreciso y se ha localizado como oración literal del texto básico de la unidad del curso.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, se identificaron los siguientes:

- La mayoría de los reactivos son oraciones literales con breves modificaciones a los enunciados falsos.

- En uno de los cursos los reactivos de selección múltipe son una copia exacta de los ejercicios de autoevaluación descritos en un documento disponible en la Web.

Relación competencia versus instrumentos de evaluación

Al analizar la relación entre las competencias planificadas y los instrumentos de evaluación utilizados, no se encontró evidencia de la relación existente entre la competencia definida y los tipos de reactivos empleados en la evaluación. La elección de los tipos de reactivos utilizados en una evaluación no está relacionada con la competencia que se está evaluando.

Ejemplo del CG4 (semana 10)

Competencia de la unidad 2: Manejo y uso de programas y equipos de medición de fincas.

Aplica, de manera responsable, las herramientas de planificación y administración de fincas ganaderas, para desarrollar tecnologías en la producción ganadera con base en el análisis cualitativo y cuantitativo de sistemas de producción.

Reactivos de verdadero falso utilizados en el instrumento de evaluación:

La disminución en las precipitaciones es una de las consecuencias del cambio climático. Seleccione una:

Verdadero

Falso

Adaptación al clima es controlar todos los efectos y repercusiones del clima. Seleccione una:

Verdadero

Falso

El plan de finca ayuda a la integración de la familia. Seleccione

una:

Verdadero

Falso

En Castillo y Cabrerizo (2010) se detalla el procedimiento técnico de elaboración de pruebas objetivas. Se recomienda que el docente tome decisiones sobre los objetivos que se van a examinar, de qué contenidos; el número total de preguntas que tendrá la prueba para determinar el peso o número de preguntas que se dedica a cada bloque de contenidos; el número de ítems de dificultad media, alta y baja para incluir en la prueba y cómo se distribuyen entre los distintos contenidos.

Además, se debe cuidar que los reactivos sean claros, con frases cortas, evitando la ambigüedad y explicitando el modo de responder. También, la dificultad de estos reactivos debe ser progresiva, es decir, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, con el propósito de evitar que desde el principio algunos estudiantes se frustren y no puedan continuar.

Tabla 4
Análisis integral de los cursos evaluados

Datos de los cursos examinados	Aspectos técnicos de la planificación de competencias	Aspectos técnicos de la planificación de la evaluación
CF1 Semana examinada:3 Unidad 1: Planificación del sistema de producción acuícola Tema 2: Marco conceptual de la acuicultura	El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de aplicación (complejidad medio) de la Taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño. Se dispone de texto básico con el contenido de la unidad	El cuestionario contiene ocho reactivos de verdadero o falso, de los cuales seis son verdaderos. El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010). Se evidencia problema de redacción del reactivo 6. Los reactivos están organizados con la misma secuencia del desarrollo del contenido. La mayoría de los reactivos son oraciones literales con breves modificaciones a los enunciados falsos.
CF2 Semana 4 Unidad 1: Gestión operativa de flota vehicular Tema: Software de gestión de flotas	El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de comprensión (complejidad bajo) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño. Se dispone de texto básico con el contenido de la unidad.	El cuestionario contiene 10 reactivos de verdadero o falso, de los cuales 6 son verdaderos. El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010). Se evidencian problemas con la redacción de los reactivos (1, 2, 3 y 8). La mayoría de los reactivos son oraciones literales con breves modificaciones a los casos falsos. Tres de los 10 reactivos se redactaron con el texto de la introducción de la unidad.
CF3 Semana: 1 Unidad: 1 Gestión de Servicios para la importación de mercancías Tema 1: Normativa Aduanera	El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de aplicación (complejidad medio) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño. No se dispone de texto básico, se utiliza como recursos didácticos el enlace a lectura de 8 documentos normativos.	El cuestionario contiene 9 reactivos de verdadero o falso, de los cuales ninguno es verdadero. Existe un reactivo de emparejamiento que contiene igual número de opciones en las columnas A y B. El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos de los aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010). Los reactivos están relacionados con la normatividad en un nivel de memorización de enunciados. Al no disponer de un texto básico orientador, no es posible identificar el nivel de complejidad progresiva de los ítems.

Datos de los cursos examinados	Aspectos técnicos de la planificación de competencias	Aspectos técnicos de la planificación de la evaluación
<p>CF4</p> <p>Semana 10</p> <p>Unidad 2: Manejo y uso de programas y equipos de medición de fincas.</p> <p>Tema 1: Manejo y adaptación al cambio climático en la producción pecuaria</p>	<p>El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de aplicación (complejidad medio) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño.</p> <p>No se dispone de texto básico, se utiliza como recursos didácticos tres documentos (publicaciones) relacionada con la temática.</p>	<p>El cuestionario contiene 20 reactivos de verdadero o falso, de los cuales 15 son verdaderos.</p> <p>El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos de los aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010).</p> <p>Los reactivos son enunciados más elaborados, es decir, no se encontraron oraciones literales del contenido de los documentos. Al no disponer de un texto básico orientador, no es posible identificar el nivel de complejidad progresiva de los ítems.</p>
<p>CF5</p> <p>Semana 5</p> <p>Unidad 2: Documentos legales de Contratación de Personal</p> <p>Temas: Generalidades de contratación de personal</p> <p>Relación laboral y contrato de trabajo</p> <p>Tipos de contrato y documentos legales de contratación</p>	<p>El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de aplicación (complejidad medio) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño.</p> <p>Se dispone de texto básico con el contenido de la unidad.</p>	<p>El cuestionario contiene 4 reactivos de verdadero o falso, de los cuales 3 son verdaderos. Además, se tienen 6 reactivos de selección múltiple.</p> <p>El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos de los aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010).</p> <p>Los reactivos de verdadero o falso son enunciados más elaborados, es decir, no se encontraron oraciones literales del contenido de los documentos. Sin embargo, los reactivos de selección múltiple son una copia exacta de los ejercicios de autoevaluación descritos en un documento disponible en la Web.</p>
<p>CF6</p> <p>Semana 5</p> <p>Unidad 4: Operación y manejo del Riego por aspersión</p> <p>Temas: Control de válvulas en la entrada de sistemas de riego</p> <p>Aforo de aspersores</p>	<p>El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de aplicación (complejidad medio) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño.</p> <p>Se dispone de texto básico con el contenido de la unidad.</p> <p>El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de evaluación (complejidad alto) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño.</p> <p>No se dispone de texto básico con el contenido de la unidad.</p>	<p>El cuestionario contiene 20 reactivos de verdadero o falso, de los cuales 15 son verdaderos.</p> <p>El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos de los aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010).</p> <p>Los reactivos son enunciados más elaborados, es decir, no se encontraron oraciones literales del contenido de los documentos. Al no disponer de un texto básico orientador, no es posible identificar el nivel de complejidad progresiva de los ítems.</p>

Datos de los cursos examinados	Aspectos técnicos de la planificación de competencias	Aspectos técnicos de la planificación de la evaluación
<p>CF7</p> <p>Semana: 8</p> <p>Unidad 2: Manejo productivo y reproductivo del apiario</p> <p>Temas: Labores de manejo</p> <p>Cosecha de miel</p> <p>Recolección de polen</p>	<p>El verbo de desempeño de unidad se ubica en el nivel cognitivo de aplicación (complejidad medio) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño.</p> <p>No se dispone de texto básico con el contenido de la unidad.</p>	<p>El cuestionario contiene 9 reactivos de verdadero o falso, de los cuales 4 son verdaderos. Además, se tiene 1 reactivo de selección múltiple.</p> <p>El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos de los aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010).</p> <p>Algunos de los reactivos son enunciados literales descritos en los recursos didácticos de apoyo. Al no disponer de un texto básico orientador, no es posible identificar el nivel de complejidad progresiva de los ítems.</p>
<p>CF8</p> <p>Semana 1</p> <p>Unidad 1</p> <p>Ley 618 de Higiene y Seguridad Laboral y su reglamentación</p> <p>Temas</p> <p>Ley 618</p> <p>Norma técnica para trabajos con riesgo físicos, químicos y biológicos</p> <p>Identificación de los factores de riesgos.</p>	<p>El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de evaluación (complejidad alto) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño.</p> <p>No se dispone de texto básico con el contenido de la unidad.</p>	<p>El cuestionario contiene 20 reactivos de verdadero o falso, de los cuales 9 son verdaderos.</p> <p>El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos de los aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010).</p> <p>Los reactivos son básicos relacionados con aspectos específicos de la ley. Al no disponer de un texto básico orientador, no es posible identificar el nivel de complejidad progresiva de los ítems.</p>
<p>CF8</p> <p>Semana 1</p> <p>Unidad 1</p> <p>Ley 618 de Higiene y Seguridad Laboral y su reglamentación</p> <p>Temas: Ley 618</p> <p>Norma técnica para trabajos con riesgo físicos, químicos y biológicos</p> <p>Identificación de los factores de riesgos.</p>	<p>El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de evaluación (complejidad alto) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño.</p> <p>No se dispone de texto básico con el contenido de la unidad.</p>	<p>El cuestionario contiene 20 reactivos de verdadero o falso, de los cuales 9 son verdaderos.</p> <p>El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos de los aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010).</p> <p>Los reactivos son básicos relacionados con aspectos específicos de la ley. Al no disponer de un texto básico orientador, no es posible identificar el nivel de complejidad progresiva de los ítems.</p>

Datos de los cursos examinados	Aspectos técnicos de la planificación de competencias	Aspectos técnicos de la planificación de la evaluación
CF9	El verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de aplicación (complejidad medio) de la taxonomía de Bloom. No se encuentran definidos los criterios de desempeño.	El cuestionario contiene 3 verdadero o falso, no fue posible identificar el número de respuestas verdaderas o falsas. Además, contiene 13 ítems de selección múltiple, 4 ítems de complete.
Semana 6 Unidad 2 Amenazas de intrusión en la red Tema 2 Tipos de sistemas de detección de intrusos	Se dispone de una presentación en PowerPoint con las ideas principales del tema.	El cuestionario contiene una introducción, pero carece de algunos de los aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010). Se identifican algunos reactivos que se corresponden al nivel de aplicación, sin embargo, la mayoría son de evaluación de conocimientos. Al no disponer de un texto básico orientador, no es posible identificar el nivel de complejidad progresiva de los ítems.
CF10	El verbo de desempeño del curso se ubica en el nivel cognitivo de aplicación (complejidad medio) de la taxonomía de Bloom. Se identifican los criterios de desempeño derivados de la competencia general del curso y en correspondencia con la unidad de aprendizaje.	El cuestionario contiene 1 reactivo de verdadero o falso, el cual es verdadero. También cuenta con 4 reactivos de selección múltiple.
Semana 3 Unidad 3 Trabajo en equipo	Se dispone de una cartilla con los contenidos esenciales de la unidad.	El cuestionario contiene una introducción que contiene algunos de los aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010). Los reactivos son de evaluación de aspectos de conocimiento generales del trabajo en equipo. Se aprecia que los reactivos están alineados a los criterios de desempeño establecidos en la planificación.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta el análisis integrado de los aspectos técnicos de planificación por competencia con su respectivo instrumento de evaluación mediante pruebas escritas de dos cursos:

1. Se examinó la semana 3 del curso CF1, la cual se considera una continuación de la unidad sobre la Planificación del sistema de producción acuícola, junto con el tema 2: Marco conceptual de la acuicultura. En este curso el verbo de desempeño de la unidad se ubica en el nivel cognitivo de aplicación (con una complejidad media) de la Taxonomía de Bloom. Sin embargo, no se encuentran definidos los criterios de desempeño, aunque se dispone de un texto básico que contiene el contenido de la unidad.
2. El cuestionario consta de ocho reactivos de verdadero o falso, de los cuales seis son verdaderos. El cuestionario incluye una introducción, aunque carece de algunos aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010). Los reactivos están organizados siguiendo la misma secuencia que el desarrollo del contenido, y la mayoría de ellos son oraciones literales con breves modificaciones en los enunciados falsos.
3. En el curso CF2 se evaluó la semana 4 correspondiente con la unidad 1: Gestión operativa de flota vehicular y el tema: Software de gestión de flotas. El verbo de desempeño de la unidad se encuentra en el nivel cognitivo de comprensión (con una

complejidad baja) de la Taxonomía de Bloom. Sin embargo, no se encuentran definidos los criterios de desempeño, aunque se dispone de un texto básico con el contenido de la unidad.

4. El cuestionario consta de diez reactivos de verdadero o falso, de los cuales seis son verdaderos. Aunque el cuestionario incluye una introducción, esta carece de algunos aspectos esenciales recomendados por Tenbrink (2010). Además, se evidencian problemas en la redacción de los reactivos 1, 2, 3 y 8. La mayoría de los reactivos son oraciones literales con breves modificaciones en los enunciados falsos. Cabe destacar que tres de los diez reactivos se redactaron con el texto de la introducción de la unidad.

La taxonomía de las tres C (conducta, contenido y condición) (Noé, 2006) brinda un complemento para la valoración de las competencias u objetivos de aprendizaje desde esa perspectiva, en que la condición consiste en las herramientas que se le proveen al estudiante para que demuestren las competencias adquiridas; sin la definición de estos criterios resulta difícil evaluar el aprendizaje.

Conclusiones

En el contexto de la implementación de la educación a distancia se han reivindicado los derechos educativos de la población de nuestro país. La modalidad virtual ha dado respuesta a la necesidad de ampliar las formas de aprendizaje y acceso a más beneficiarios, de acuerdo con el modelo educativo centrado en el desarrollo

humano de las personas, familias y comunidades, impulsado por el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. Es por ello, que este proceso debe ser evaluado para su mejora continua.

Los resultados de la investigación demostraron que en algunos casos no existe conexión ni planificación adecuada en relación con tipo y reactivos de las pruebas escritas empleadas en las evaluaciones. De igual manera, se constató que en la planificación de algunos cursos no existe relación entre el contenido didáctico y las estrategias de evaluación del aprendizaje por parte del docente que dirige el curso, evidenciándose la imperiosa necesidad de complementar la formación científica con la especialización pedagógica con un enfoque por competencias en el contexto de la reestructuración del modelo educativo nacional.

Si bien es cierto, se cuenta con los criterios técnicos y normativos establecidos por la UNAN-Managua; no obstante, se debe prestar mayor atención a la preparación y acompañamiento pedagógico y curricular de los facilitadores de estas modalidades de educación continua.

Con esta experiencia se identifica la necesidad del seguimiento y evaluación de los programas de educación a distancia en modalidad virtual. Se sugiere la creación de rúbricas y guías de elaboración de planes curriculares que complementen y sirvan como herramientas para los docentes en la fase de planificación previa, durante y posterior al desarrollo de cada clase, unidad y curso. A su vez, se debe diseñar y ejecutar un programa de capacitación que prepare al docente para redactar objetivos de aprendizajes y los ítems

de evaluación a fin de valorar el nivel alcanzado en la apropiación de los aprendizajes.

Esta investigación de índole documental permite identificar oportunidades de mejoras en cuanto al diseño curricular, así como visualizar focos de aprovechamiento que permitan enriquecer los procesos formativos desde la educación virtual. Es por ello que, a partir de estos resultados es oportuno que desde el conocimiento pedagógico se replanteen la planificación de evaluación, o bien, se lleve a cabo una valoración en torno a la evaluación de los aprendizajes.

Listado de referencias

- Aguirre, C. (2017). Estilos de aprendizaje de docentes: oportunidad para la mejora de la enseñanza -aprendizaje en la Universidad Nacional Agraria, Managua, Nicaragua. *La Calera*, 17(28), 28-32.
- Arteaga, H. (2009). El docente investigador en la formación de profesionales. *El Docente Investigador En La Formación de Profesionales*, 1(27), 1-21.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L. S., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiño, M., & Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3). <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156101>
- Barriga Aravena, E., & Gajardo Rojas, L. V. (2020). *Planificación y evaluación del aprendizaje desde el desafío de diversificar la enseñanza*. Ediciones delaJunji.
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2010). *Evaluación educativa del aprendizaje y las competencias*. Pearson Educación S.A.

- García Ramos, J. M. (1994). *Bases pedagógicas de la evaluación: guía práctica para educadores*. Síntesis Editorial.
- García, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía*, 439-459.
- Gómez-Arteaga, I., y Escobar Mamani, f. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: Incremento de la desigualdad social en el Perú. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (15), 152-165.
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (2009). *Didáctica general*. Pearson Educación.
- Moon, J. (2004). Using reflective learning to improve the impact of short courses and workshops. [Utilizar el aprendizaje reflexivo para mejorar el impacto de los cursos cortos y talleres.] *Journal of continuing Education in the Health professions*, 24 (1), 4-11.
- Noé, R. (a) (2006, 12 de mayo). "Relación existente entre la planificación, lo que ocurre en el aula y la evaluación de los aprendizajes" [Conferencia]. Tegucigalpa, Honduras.
- Noé, R. (b) (2006, 10 de febrero.). *El Quehacer Educativo y Evaluación de los Aprendizajes*. [Conferencia] Tegucigalpa, Honduras.
- Salcedo Galvis, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Pedagogía*, 113-130.
- Secretaría de Educación del Gobierno de Veracruz. (s.f.). *Manual para la elaboración de reactivos*.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate*. Serie documentos, 59.
- Silerio Quiñonez, J., & Barraza Macías, A. (2013). La evaluación del aprendizaje en educación media superior: dificultades y posibles soluciones. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de La Red Durango de Investigadores Educativos*, 5(9), 52-58.
- Tenbrink. (2010). *Evaluación: guía práctica para los profesores*. Narcea.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. e.d.). ECOE.
- UNAN-Managua. (2018). *Planificación del proceso de aprendizaje en ambientes virtuales*.
- UNAN-Managua. (2021). *Normativa de los programas de Educación Continua de la UNAN-Managua*.



Índice. Año 3, núm. 5, enero-junio 2023
ISSN: 2789-567X
e- ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 25 febrero de 2023
Fecha de aceptación: 29 de mayo de 2023
Artículo original arbitrado por pares ciegos

El uso de deícticos en el discurso docente: un estudio con profesores universitarios



Zobeyda Catalina Zamora Úbeda
zobeyda.zamora@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0003-4016-5929>
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
UNAN-Managua
Managua, Nicaragua

The use of deictics in teaching discourse: a study with university professors

Resumen

Este estudio presenta el uso de deícticos como estrategias discursivas de los docentes para incentivar el proceso enseñanza y aprendizaje en el aula. El objetivo de esta investigación consiste en identificar los deícticos utilizados por dos profesores que imparten la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua). En esta investigación se empleó una metodología cualitativa en la que se utilizó como instrumento una rejilla de observación que toma como base el Análisis del Discurso desde el paradigma interpretativo. Por tanto, el estudio se centra en el contexto natural en el aula. Los resultados muestran que los deícticos que más emplean los docentes son los personales y los de tiempo. En el caso de los deícticos de persona los que más prevalecieron en los enunciados emitidos por los docentes fueron los de primera persona plural (nosotros/nos) quienes los utilizaron con el fin de incorporarse al grupo, es decir, se incluye en el discurso para empatizar con sus interlocutores. Esta estrategia les permite crear un ambiente de confianza y cercanía con los estudiantes y mejora el clima en el aula y facilita el proceso enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: deícticos, recurso discursivo, enseñanza, aprendizaje.

Abstract

This study presents the use of deictics as discursive strategies by professors to encourage the teaching and learning process in the classroom. The objective of this research is to identify the deictics used by two professors who teach the subject Reading, Writing and Spelling Techniques at the Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). In this research, a qualitative methodology was used in which an observation grid based on discourse analysis from the interpretative paradigm was used as an instrument. Therefore, the study focuses on the natural context in the classroom. The results show that the deictics most frequently used by professors are personal and time deictics. In the case of personal deictics, the most prevalent in the statements issued by professors were those of the first-person plural (we/us) who used them in order to join the group, that is, they are included in the discourse to empathize with their interlocutors, a strategy that allows them to create an atmosphere of trust and closeness with students, and consequently, improves the classroom climate and thus facilitates the teaching and learning process.

Keywords: deictics, discursive resource, teaching, learning.

Introducción

Este estudio aborda el discurso docente y evalúa la interacción del profesor con los estudiantes en el contexto del aula. El uso de los deícticos ha sido abordado por diferentes autores (Coseriu, 1978; Muñetón, Ramírez y Rodrigo, 2005; Calsamiglia y Tusón, 2007; Tanz, 2009; Rendón, Soler y Cortés, 2012, Ulloa 2016, entre otros). Por otro lado, la práctica diferencial y particular de estrategias discursivas invitan a la interacción entre los participantes del contexto comunicativo en forma colaborativa. En el ámbito educativo facilita la práctica de un modelo educativo más participativo.

En el análisis del discurso, el contexto juega un papel preponderante debido a que los principios que regulan el uso del lenguaje determinan la participación del enunciador y el enunciatario. Van Dijk

(2001, p.33) define el contexto como “la estructura de aquellas propiedades de la situación social que son sistemáticamente —es decir, no causalmente— relevantes para el discurso”. Por consiguiente, se considera relevante el contexto o situación comunicativa para entender el acto comunicativo. Desde la interacción en el aula es importante conocer quiénes interactúan, cómo lo hacen, dónde lo hacen, quién domina o toma más turnos de palabras, quién controla el género discursivo, quién ejerce control o dominación discursiva y qué fin persigue, si es convencer, incitar, persuadir, orientar, etc.

Este estudio se realiza con el fin de conocer los deícticos que predominan en el discurso de dos profesores que imparten la asignatura Técnicas

de Lectura Redacción y Ortografía en la UNAN-Managua. Este tipo de investigaciones permite identificar las estrategias discursivas que crean un ambiente positivo en el aula e inciden en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Los deícticos son elementos que remiten al contexto—lingüístico o extralingüístico— que rodea el acto de la enunciación. Las deixis señalan y sitúan, en el espacio y en el tiempo, personas, objetos y acciones, tomando como punto de referencia el eje de coordenadas centrado en el yo, aquí, ahora del hablante, por lo que se convierten en unidades lingüísticas que relacionan el enunciado con la situación en que es emitido (Ulloa, 2016).

En este estudio se utiliza de manera indistinta deíctico o deixis. Lyons (1980) define la deixis como el estudio

de la “localización e identificación de personas [deixis personal], objetos, eventos, procesos y actividades de las que se habla, o a las que se alude, en relación con el contexto espacio-temporal creado y sostenido por la enunciación” (p. 547). Los deícticos son aquellos elementos gramaticales o herramientas con que cuenta la lengua para referirse a alguno de los participantes en el acto comunicativo.

La Nueva gramática de la lengua española (2010) define la deixis como “la propiedad que poseen muchas expresiones gramaticales para expresar significados que dependen de la posición que ocupen en el espacio o en el tiempo el hablante y el oyente” (p. 327). Así, se considera los deícticos como marcadores discursivos que guían o ubican a los interlocutores en tiempo y espacio.

Tabla 1

Clasificación de los deícticos conforme la nueva gramática de la lengua española

Tipo de deixis	Definición	Clasificación
Deixis ostensiva, ad oculos o sensible	Se obtiene por simple mostración, por la preferencia física de lo que se señala en el contexto extralingüístico.	Demostrativos: Singular: esta, este, esto; esa, ese, eso; aquel, aquella, aquello. Plural: estos, estas; esos, esas; aquellos, aquellas. Deixis textual: cuando se hace referencia al texto mismo.
Deixis personal	Los elementos que se refieren a los participantes en el acto de la enunciación.	Pronombres personales: yo, tú/ vos, él, nosotros, vosotros / ustedes, ellos. Pronombres posesivos: mío, mía, míos, mías, tuyo, tuya, tuyos, tuyas, suyo, suya, suyos, suyas, nuestro, nuestra, nuestros, nuestras, vuestro, vuestra, vuestros y vuestras. Flexión verbal de persona: -mos; - nos.

Tipo de deixis	Definición	Clasificación
Deixis temporal	Permite localizar -directa o indirectamente- los acontecimientos en relación con el momento en que se habla.	Se manifiestan en los morfemas temporales del verbo. Se ordena sobre el eje presente-pasado- futuro. Afecta a los adverbios de tiempo: ayer, hoy, mañana, tarde, temprano, etc. Adjetivos: pasado, reciente, entrante, nuevo, presente, moderno, actual, último, anterior, posterior, entre otros. Días de la semana y meses del año.
Deixis locativa	Es la propia de los demostrativos de lugar.	Demostrativos: este, ahí, allá, acá. Adjetivos con valor espacial: norteño, occidental, oriental, superior, inferior, etc. Algunos adverbios, locuciones adverbiales y grupos preposicionales: adelante, a la izquierda, un poco más arriba, etc.
Deixis cuantitativa	Hace referencia a cierta cantidad de algo que se muestra o se percibe (deixis ostensiva), al igual que cuando indica algo que ha sido mencionado anteriormente (deixis anafórica).	Adverbios de cantidad como: mucho, bastante, tanto.
Deixis de modo o manera	Es propia del adverbio así, que se puede parafrasear con un demostrativo: de este modo.	

Nota. Tipos de deixis de acuerdo con el contexto en que se ubican los interlocutores. Fuente: Manual de la Real Academia (2010, pp. 328-329).

Materiales y métodos

Esta investigación se orientó a través del paradigma interpretativo, cualitativo, el cual se relaciona con la fenomenología. Los investigadores de esta orientación se centran en la descripción y comprensión de lo que es el discurso único y particular del sujeto más que en lo generalizable, aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica (Schuster, Puente, Andrada y Maiza, 2013).

Desde el punto de vista metodológico esta investigación trata de un estudio de casos, en que se seleccionan casos representativos que brindan una basta información para estudios detallados y se usan cuando un investigador pretende entender algo sin necesidad de generalizar.

Población objeto de estudio

Para el estudio se seleccionó a dos grupos de clase de la Facultad de Educación e Idiomas: licenciatura en Educación Primaria y licenciatura en Ciencias Naturales. La selección fue aleatoria, debido a que fueron los docentes los que condujeron a las carreras, debido a que, en el momento en que se realizó el estudio, los grupos de clases estaban asignados a los docentes como parte de su carga académica.

La planta del profesorado del Departamento de Español de la UNAN-Managua está conformada por un total de 20 docentes; se seleccionó a dos para este estudio. Además, se implementó como instrumento una guía de observación relacionada con la tipificación de los défticos que propone la Nueva gramática de la lengua española, Manual (2010).

Para el estudio se optó por la primera unidad de la asignatura Técnicas de Lectura, Redacción y Ortografía y se analizó la unidad relacionada con las Técnicas de lectura: estrategias y esquemas de comprensión lectora. En esta clase los docentes desarrollan aspectos teórico-prácticos con el fin de que los estudiantes adquieran las competencias básicas de comprensión lectora.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la realización de este trabajo se aplicó la técnica de la observación directa en dos situaciones espontáneas en las aulas y las grabaciones en audio-video. Por medio de las grabaciones, se obtuvo información directa a través de la técnica de la observación. La grabación en audio-video reforzó la visita en el aula. Una vez grabadas las clases se procedió a la transcripción utilizando como herramienta el programa informático TRANSANA, que facilita la transcripción y el análisis cualitativo de datos procedentes de vídeo y audio.

Con relación a la codificación de la transcripción de los audios y videos utilizados, se seleccionó la letra D para identificar al docente, por aspectos éticas no se menciona el nombre de los implicados y se trata como docente A o docente B. En el caso de los estudiantes, se codificaron con combinaciones de letra más número (A1), según el orden de aparición de las participaciones de los discentes en la clase. Cuando varios estudiantes hablaban a la vez, se utiliza XX que significa solapamiento.

Resultados de investigación

A continuación, se presentan los deícticos utilizados por los docentes con su respectivo análisis.

Los deícticos utilizados por el docente A

En el discurso del docente A se evidenció la inclusión de las experiencias personales como una estrategia que le permitió al profesor relacionar el contenido de la clase con las vivencias o conocimientos previos de los discentes. Esto se marcó por medio de los deícticos de persona (yo, nosotros, ustedes). En la Nueva gramática de la lengua española. Manual (2010, p. 328) se afirma que: “la primera persona (yo) hace referencia al hablante, la segunda persona (tú/vos) caracteriza al oyente, mientras que la tercera persona (él/ellos) alude a las personas o cosas distintas de uno y otro”.

Como se ha mencionado, los deícticos son elementos que conectan la lengua con la enunciación, estos se agrupan en categorías gramaticales como demostrativos, posesivos, pronombres personales, adverbios y verbos, que no adquieren sentido pleno más que en el contexto en el que se emiten (Calsamiglia y Tusón, 2007). En el discurso del docente A sobresalen los deícticos de persona, estos se consideran elementos gramaticales o herramientas de la lengua para referirse a los participantes. Veamos el episodio en el que el docente analiza el poema Lo fatal del poeta Rubén Darío:

D: Hablábamos a partir de la relación que yo hago con el poema Lo fatal y lo relaciono con el poeta Rubén Darío. Este poema, me arroja un sentido, pero podemos ir un poco más allá, podemos saltarnos la figura de Darío y tratar

de comprenderlo (el poema) a partir de lo que nosotros hemos sentido, nosotros hemos experimentado, yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia y descubrieron que se iba a morir ¿Recuerdan ustedes eso? ¿Recuerdan esa experiencia? Yo sí recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven, no, muy joven, pero ya apto para comprender eso, descubrí que las personas que me rodeaban, incluyéndome a mí mismo, nos íbamos a morir y cuando descubrimos eso nos sentimos atormentados// porque descubrimos que la vida no es eterna, eso es doloroso. Nosotros ahora lo aceptamos, sabemos que la vida es perecedera. Cuando yo comprendí que mis padres se iban a morir y que todos los que me rodeaban se iban a morir, me atacó en llanto, porque noooo, es decir, nadie nos dice de cuando nacemos, no venimos con ese chip integrado, es algo que descubrimos por medio de la vida consciente ¿Estamos claros? Lo que acabo de hacer es un ejercicio del nivel inferencial al relacionar mi experiencia con el tema abordado en el poema Lo fatal.

En este episodio el docente utiliza como herramienta didáctica el poema Lo fatal del poeta nicaragüense Rubén Darío. El docente relaciona la vida del escritor con sus vivencias cotidianas o experiencias personales para ejemplificar cómo los estudiantes pueden aplicar el nivel de lectura inferencial.

Tabla 2
Agrupación de los deícticos de persona identificados en el fragmento antes mencionado

Uso de la primera persona del plural (sujeto expresado) nosotros / nos	Uso de la primera persona del plural (omitido)	Uso del pronombre en primera persona del singular (yo)	Pronombre en primera persona del singular (omitido)	Pronombres posesivos (Mi)	Adjetivo posesivo (Mi)	Pronombre primera persona singular (me)	Pronombre personal segunda persona del plural (ustedes)
A partir de lo que nosotros hemos sentido. Nosotros hemos experimentado. Nosotros ahora lo aceptamos... nos íbamos a morir... cuando descubrimos (nosotros) nos sentimos atormentados. nadie nos dice de cuando nacemos	(nosotros) hablábamos a partir de la relación... Pero (nosotros) podemos ir un poco más allá... 3. (nosotros) podemos saltarnos la figura de Darío... cuando descubrimos (nosotros) nos sentimos atormentados. (nosotros) sabemos que la vida es perecedera nadie nos dice de cuando (nosotros) nacemos no (nosotros) venimos con ese chip integrado es algo que (nosotros) descubrimos por medio de la vida consciente ¿(nosotros) Estamos claros?	el caso que yo les pongo con mi hijo... Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia... Yo si recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven... Cuando yo comprendí que mis padres se iban a morir...	(yo) descubrí que las personas que me rodeaban...	incluyéndome a mí mismo... lo mismo me pasó a mí...	Yo si recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven... Cuando mi hijo lo comprendió lloró	Darío me arroja un sentido. (yo) descubrí que las personas que me rodeaban... lo mismo me pasó a mí... ... que todos los que me rodeaban se iban a morir. Todos los que me rodeaban se iban a morir. me atacué en llanto.	Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia... ¿Recuerdan ustedes eso?
5	8	4	1	2	2	6	2

Nota. Deícticos utilizados por el docente A. Fuente: Elaboración de autora.

La tabla 2 presenta un total de 30 enunciados en que se evidencia la presencia de deícticos de persona, de los cuales prevalecieron 15 (50 %), estos se encuentran en primera persona plural (nosotros/nos). Este tipo de estructuras pueden poseer el sujeto gramatical expreso u omitido.

Así se evidencia que cinco son expresados de manera directa ‘nosotros’ y diez omitidos, un ejemplo de estos últimos: (nosotros) sabemos que la vida es perecedera. “El uso de este tipo de construcciones ofrece una composición total, es decir, el pronombre personal ‘nosotros’ sirve para representar al locutor

que ocupa un lugar en un colectivo” (Calsamiglia y Tusón 1999, p. 139). Por tanto, el docente usa este plural para incorporarse al grupo, es decir, se incluye en el discurso, con el fin de crear empatía con sus interlocutores. Esta estrategia le permite crear un ambiente de confianza y cercanía con los estudiantes.

En segundo lugar, se encontraron seis pronombres conjugados en la primera persona del singular (me), este es una forma átona que representa al yo, y designa a la persona que habla, en este caso al profesor. Esta estrategia es utilizada por el docente con el fin de hablar de sus experiencias personales: Cuando yo comprendí que mis padres se iban a morir y que todos los que me rodeaban se iban a morir, me atacué en llanto. El profesor utiliza el ‘me’ (pronombre reflexivo) para acentuar la acción o indicar que la acción directamente lo afecta a él. Esto le permite lograr cercanía y confianza con los estudiantes, es una manera de demostrar empatía, recurso que le facilita atenuar su discurso y abrir la posibilidad de que los estudiantes se sientan identificados con él.

Asimismo, se refuerza la inclusión en el discurso cuando el docente utiliza cinco pronombres de la primera persona del singular (yo). De estos se evidenció uno omitido —por medio de la conjugación verbal— y cuatro expresos, ejemplo: Yo sí recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven, no, muy joven, pero ya apto para comprender eso, descubrí que las personas que me rodeaban, incluyéndome a mí mismo, nos íbamos a morir. El pronombre de la primera persona del singular (yo) designa a la persona que habla y se relaciona con la manifestación de la subjetividad

en el discurso. Como se mencionó anteriormente, solo se presentó un único uso del pronombre de la primera persona del singular omitido en el verbo ‘descubrí’, es decir, que equivale a decir “yo descubrí”. La utilización de la primera persona hace referencia al hablante, en este caso, al docente. Por consiguiente, con el uso de este recurso se crea un clima de confianza en el aula. El docente persigue que el estudiante se identifique con lo que él enuncia. Esta estrategia discursiva le permite activar el interés a partir de la evocación de las emociones.

Seguidamente, se evidencia el uso del adjetivo átono ‘mi’ en dos ocasiones: Yo sí recuerdo que en un momento de mi vida siendo muy joven... / Cuando mi hijo lo comprendió lloró. El adjetivo mi está antepuesto al nombre. En el primer caso, es utilizado con el fin de evocar pertenencia —mi vida—, por el contrario, en el segundo caso se evidencia una correspondencia, es decir, hay una relación de parentesco —mi hijo— o vínculo social.

Por último, se evidenciaron dos pronombres en segunda persona del plural (usted): Yo no sé si ustedes recuerdan el primer momento cuando despertaron a la conciencia.../ ¿Recuerdan ustedes eso? El uso del deíctico de la segunda persona del plural —usted— tiene significado de alejamiento en el discurso como resultado de una relación asimétrica entre docentes y estudiantes, en que el docente tiene el control de la interacción. Normalmente, los discentes se dirigen al profesor con el pronombre usted, quien recibe en esta forma el trato de respeto. En el español de Nicaragua se emplea el “usted” como una forma de tratamiento en relaciones

sociales verticales —de menor a mayor— marcadas por la distancia entre sus interlocutores, lo cual se determina por factores como el grado de respeto: entre desconocidos o pocos conocidos (usted), la edad (del niño al adulto), parentesco (hijo-padre), ocupación (empleado-jefe), profesión (paciente-médico, alumno-docente), entre otros.

Los deícticos utilizados por el docente B

En el desarrollo de la clase del docente B se muestra cómo el profesor promueve la participación de los estudiantes. El docente inicia su discurso con la exploración de actividades para comprobar si los estudiantes realizaron la clase práctica asignada en la sesión anterior, la cual consistía en aplicar a una lectura los niveles de comprensión lectora: el nivel literal, el nivel inferencial y el nivel crítico:

D: Antes de empezar el tema de hoy que corresponde a los niveles de comprensión lectora, que es algo bastante... bastante breve, porque posteriormente lo vamos a interiorizar, esto nos va a servir para aplicarlos en nuestra lectura y también para elaboración de nuestros ensayos (transcripción de la grabación del profesor B).

En este primer segmento se clasifican los deícticos de tiempo: antes, hoy, posteriormente. El uso de estos le permite al profesor enunciar lo que acontecerá en el transcurso de la clase cuando, por ejemplo, afirma: “Antes de empezar el tema de hoy que corresponde a los niveles de comprensión lectora, que es algo bastante... bastante breve”. El verbo realizativo que marca el discurso es ‘empezar’, que se encuentra en infinitivo, cuyo significado radica en

dar principio o comienzo de algo; por tanto, se presenta una deixis temporal. De esta manera, el docente utiliza este recurso como una estrategia discursiva que le permite introducir su clase y captar la atención de sus interlocutores. En este episodio se repite dos veces el cuantificador indefinido ‘bastante’, este significado reside en que es ‘suficiente o que basta’. Además, indica algo que ha sido mencionado anteriormente; por consiguiente, se presenta una deixis anafórica, la cual se utiliza con la intención de atenuar el discurso, pues cuando menciona que es ‘bastante, bastante breve’, con la repetición intenta persuadir de que no será algo extensivo ni engorroso. Por lo tanto, se adelanta para no crear bloqueo cognitivo en los discentes.

Otro recurso que aparece en el discurso del docente B es la secuencia de los deícticos de tiempo ‘antes’ y ‘posteriormente’, que se presentan como una estrategia discursiva en una secuencia que funciona como partícula que le permite ordenar el discurso. Esto quiere decir, que hay un antes y un después, no es otra cosa que relacionar el contenido de la clase anterior con la siguiente. Así, el profesor mantiene el hilo conductor de su quehacer didáctico que le facilita incorporar los conocimientos previos con los nuevos.

En el enunciado ‘posteriormente lo vamos a interiorizar esto nos va a servir para aplicarlos en nuestra lectura y también para elaboración de nuestros ensayos’. El verbo realizativo en este acto de habla es el verbo ‘ir’ en la forma conjugada ‘vamos’, que se encuentra en la primera persona del plural del modo indicativo, además del significado pragmático de los

deícticos de persona —vamos, nuestra lectura, nuestros ensayos —consiste en designar a un grupo de personas entre las que se encuentra quien habla, es decir, el docente se incluye en el discurso con lo cual intenta lograr cercanía entre los estudiantes.

Del mismo modo, se presenta el deíctico de persona en el pronombre de la primera persona del plural ‘nos’ el cual designa o incluye a las personas que hablan. De igual manera, se describe el uso de los deícticos personales o pronombres posesivos en primera persona del plural ‘nuestra’ y ‘nuestros’. El docente se involucra en una actividad que en realidad no va a realizar. Así lo evidencia un docente implicado en esta investigación: “esto nos va a servir para aplicarlos en nuestra lectura y también para elaboración de ‘nuestros’ ensayos”. Es claro que el profesor no realizará el ensayo, sino los estudiantes, por tanto, la intención del docente es lograr una proximidad o cercanía con los discentes, una estrategia que conlleva a la empatía y, de alguna manera, el estudiante se siente acompañado en el proceso.

Al respecto, Cros (2002) señala que las estrategias de aproximación, en el discurso docente, regulan la interacción y suelen basarse en las formas que sirven para mostrar acuerdos y cooperación, es decir, en los recursos que se utilizan para reforzar la sensación de que los interlocutores pertenecen a un mismo grupo social.

La intención por parte del profesor, al utilizar los deícticos de tiempo y de persona desde el inicio de la clase, no es otro motivo que incorporar a su discurso las voces de los estudiantes; de esta manera, el profesor atenúa su discurso

de imposición o autoridad en el aula de clase. Esto se reafirma en el acto de habla declarativo siguiente en el que intenta llegar a un acuerdo en común: Eeeh, antes de empezar quiero que pongamos en consenso la clase práctica de la clase anterior.

El docente atenúa su discurso en la medida en que intenta llegar a acuerdos bilaterales “pongamos en consenso”. Por tanto, muestra acercamiento y persuade a los estudiantes para que cooperen en el desarrollo de la clase, lo cual no solo se evidencia en el deíctico de tiempo a través del verbo ‘poner’ en su forma conjugada en la primera persona del plural ‘pongamos’, cuyo significado radica en ‘disponer algo para un cierto fin’, sino también en el sustantivo ‘consenso’. Este significado pragmático consiste en llegar a acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo.

Conclusiones

En este estudio se analizaron los deícticos y la forma cómo estos contribuyen de manera positiva en el discurso docente. En el análisis se evidenció que los dos docentes utilizaron de manera reiterativa los verbos en la primera persona del plural (nosotros), incentivando relaciones horizontal o simétrica —entre iguales— y creando un ambiente de cercanía y confianza. Esto denota cuidado de los docentes en no afectar su imagen positiva y no mostrarse como autoritario. Así, cuando los docentes se dirigen a los discentes de ‘usted’ y evitaron utilizar el deíctico en la segunda persona del singular —vos—, conocido también como voseo. En Nicaragua esta forma de tratamiento es usada en relaciones horizontales, es decir, entre iguales.

Los deícticos que más prevalecieron, en ambos docentes, fueron los de persona, lo que demostró que la primera persona del singular (yo, mí, me) y la segunda del plural (ustedes) fueron usadas para marcar distanciamiento; en cambio, la segunda persona del plural (nosotros) creó acercamiento y atenuó el discurso de los docentes, es decir disminuyó la imagen autoritaria. Los deícticos de persona, sobre todo los usados en la primera persona del plural (nosotros) fue el más empleado por los docentes para lograr cercanía y confianza con los discentes, a fin de tener una mayor proximidad y complicidad en la enunciación.

Los resultados revelaron que cada profesor tiene sus propias estrategias discursivas para promover la participación en el aula. Sin embargo, se logró apreciar que mientras el docente A utilizó más deícticos de persona, el docente B utilizó más deícticos de tiempo, como una manera de contextualizar el discurso y ubicar a los discentes en tiempo y espacio.

En definitiva, cada docente es encargado de construir sus propios entornos de aprendizajes que le permita promover el fin educativo beneficioso para mejorar las habilidades de comunicación y, por tanto, las habilidades sociales. Queda evidencia que las estrategias discursivas que utiliza el docente pueden favorecer la autoestimulación del aprendizaje —el llamado aprender a aprender— y hacer que los discentes se sientan protagonistas del proceso de aprendizaje, dominen concepto o materia concreta, centren la atención de la clase y, sobre todo, se muestra la importancia de incentivar el diálogo en el aula que les permita discutir y elevar la conciencia del estudiantado.

Listado de referencias

- Calsalmiglia, H. y Tusón, A. (2007). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Coseriu, E. (2016). La semántica en la lingüística del siglo XX: tendencias y escuelas. Arco/Libros.
- Cros, A. (1995). El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico. *Revista Comunicación, Lengua y Educación*, 25, 95 -106. file:///D:/Revista%20-%20PC2/Descargas/Dialnet-EIDiscursoAcademicoComoUnDiscursoArgumentativo-2941576-1.pdf
- Lyons, J (1980). Semántica. Teide. Muñetón, M., Ramírez G. y Rodrigo, M (2005) Estudio longitudinal de la producción de deícticos en castellano en niños de 12 a 36 meses durante actividades cotidianas. *Anuario de Psicología*, 36 (3). Universitat de Barcelona. <https://raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/view/61821>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Rendón, M. I., Soler, F., y Cortés, M. (2012). Relaciones deícticas simples, toma de perspectiva y competencia social. *Suma Psicológica*, 19(2), 19-37. <http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v19n2/v19n2a02.pdf>
- Schuster, A.; Puente, M.; Andrada, O. y Maiza, M. (2013) La Metodología cualitativa, herramienta para inves-

tigar los fenómenos que ocurren en el aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología* 4,(2). 109-139.

- Ulloa, T. (2016). Comportamiento discursivo de los verbos deícticos en muestras orales de hablantes de la ciudad de Santiago de Cuba. *Dirāsāt Hispānicas*, 3, 129-139. file:///D:/Revista%20-%20PC2/Descargas/Dialnet-ComportamientoDiscursivoDeLosVerbosDeicticos-EnMues-5601615.pdf
- Tanz, C. (2009). Studies in the acquisition of deictic terms. [Estudios en la adquisición de términos deícticos]. Cambridge studies in linguistics.
- Van Dijk, T. (comp.) (2001). *El discurso como interacción en la sociedad*. Gedisa.

entrevistas





“Al pueblo de Nicaragua nos caracteriza la unidad, la unidad que hemos venido practicando desde la Cruzada Nacional de Alfabetización. Ahí es donde se enfoca el modelo educativo centrado en el desarrollo humano de la persona, la familia y la comunidad, todos siendo parte de la revolución”

Maestro Orlando Pineda



Laleska Iletse Gutiérrez Orozco
lgutierrez@cnu.edu-ni
<https://orcid.org/0000-0003-4109-4181>
Consejo Nacional de Universidades
CNU

La organización e implementación de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua” es un acontecimiento único en la historia del siglo XX en el país. La visión del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en su práctica de los ideales y principios revolucionarios de solidaridad, equidad y justicia social, favoreció las condiciones de vida de miles de familias nicaragüenses, que en tiempos pasados no contaban con acceso a la educación, esta era privilegio de una minoría.

A partir del triunfo de la Revolución Popular Sandinista se han suscitado

transformaciones profundas en materia de desarrollo humano para la población nicaragüense. La educación ha sido un ámbito vinculante y un indicador de desarrollo humano, una aspiración intrínseca de las personas a nivel personal y colectivo; está impresa en la naturaleza de manera cotidiana. Uno de los ejemplos para el mundo en los avances educativos a nivel histórico en Nicaragua es la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, la primera victoria educativa a nivel nacional.

En la quinta edición de *Índice, Revista de Educación de Nicaragua* conversamos con el maestro Orlando Pineda, alfabetizador,

educador popular y coordinador de la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (AEPFCFA), quien nos comparte sobre el compromiso y trabajo permanente del FSLN por acabar el analfabetismo y con ello erradicar la pobreza, una tarea consecutiva en esta segunda etapa de la Revolución.

Laleska Gutiérrez (L.G.): Buenas tardes, maestro ¿Cómo se encuentra?

Orlando Pineda (O.P.): Buenas tardes. Como Asociación Educación Popular Carlos Fonseca Amador (AEPFCFA) nos sentimos muy felices de estar compartiendo con la Revista Índice, que llega a muchas partes de Nicaragua y de América Latina. Especialmente, como un hijo de Nicaragua del Caribe Norte, me siento muy contento por esta invitación; con todo el amor y cariño queremos compartir lo que hemos hecho en estos 43 años desde la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización hasta nuestros días.

Es necesario que la comunidad internacional se dé cuenta de los grandes aportes y logros que hemos tenido. La educación en Nicaragua tiene como principios el humanismo, el amor, el compartir y el internacionalismo; por ello, es importante compartir el conocimiento al pueblo nicaragüense, en especial a los jóvenes.

L.G.: ¿Cuál considera que fue el aporte más significativo de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, constituida como la primera victoria educativa para la liberación y triunfo del pueblo en Nicaragua?

O.P.: Durante la organización de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, la Dirección Nacional nunca advirtió los inmensos aportes y transformaciones

sociales. Vamos a seguir repitiéndolo todas las veces, las revoluciones son tan prodigiosas, tan benditas, diría yo. Una revolución está hecha para darle un inmenso abrazo a la educación y a la salud. Las revoluciones se sostienen especialmente a favor de la salud y la educación.

Desde antes de 1979 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se planteaba como objetivo declarar a América Latina “libre de analfabetismo”, pero Nicaragua antes del 2000, específicamente en 1980 con el proyecto educativo de la Cruzada en un periodo de cinco meses ya presentaba grandes resultados: el analfabetismo se redujo del 50.35 % al 12.96 %. Esta gran hazaña fue protagonizada mediante una movilización popular de los jóvenes nicaragüenses.

Al terminar la Cruzada, la UNESCO otorgó a Nicaragua el premio Nadezhda Krupskaya y bautiza el proyecto como la movilización y participación más grande del siglo XX, porque miró que 95,582 jóvenes se movilizaron por voluntad propia a las montañas de nuestro país para enseñar a leer y escribir a los obreros y campesinos. Esos jóvenes subieron hacia las montañas donde estaban las madres campesinas dispuestas a atenderlos. Ellas les daban de comer a esos brigadistas y les enseñaron a tapiscar el maíz.

También estaban participando las madres y los padres campesinos. Hasta este momento, ¡cuántas personas tenemos involucradas ya! Además, las madres de esos brigadistas de 20, 16, 14 y 13 años subían a las montañas con pinolillo, leche y demás alimentos para

compartir con los jóvenes. Eran amigos, amigas, hermanos y hermanas, ¡una Nicaragua entera haciendo suya la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización!

En la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización hubo varios aportes, pero el principal fue sentar las bases para garantizar la movilización popular de miles de jóvenes. En aquellos tiempos ya contábamos con un referente que era Cuba, donde 60,000 jóvenes contribuyeron a su proyecto educativo. Los logros de la Cruzada en Nicaragua son parte de la gran audacia de la Dirección Nacional con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista, el 19 de Julio. ¡Cinco meses más tarde ya estábamos yéndonos a la montaña!

La reducción del analfabetismo al 12.69 % fue una gran proeza realizada en corto tiempo. La UNESCO admiró el gran río de jóvenes que regresábamos de la montaña, por ello nos bautizó como la movilización y participación más grande del siglo XX. Además de los 95,582 jóvenes estaban miles de madres que iban hacia las montañas a dejar pinolillo, galletas, pan, cualquier cosa. ¡Ahí iban las pobres mujeres a mirar a sus hijos para abrazarlos y admirarlos por la proeza que estaban haciendo en esa montaña tan profunda donde solo camino lodoso había! No había carretera. ¿Cuántas personas llevamos ya? 95,582 Marías, Juanas y Antonias enseñándoles a echar tortillas a las muchachas, enseñándoles mil cosas del campo que tenían que hacer. Eran madres campesinas protegiendo a esos jóvenes. También, esos 95.582 Juanes y Pedros que les enseñaron a los jóvenes a afilar el machete, a levantarse a las cinco de la mañana para ir a trabajar a la socla de los campesinos; y los

ciento y pico de choferes que llevaban la comida hacia las distintas montañas; las botas, las pangas y los campesinos con la provisión rumbo a las distintas partes del este, oeste, norte, sur de esta patria. Sin mencionar a la gente que estaba en el Ministerio de Educación.

Además, los nicaragüenses tomamos con amor a nuestra patria e hicimos nuestra la movilización y participación. Esa gran tarea ha sido admirada por el mundo entero. Ese fue el aporte más grande durante aquella temporada.

Nicaragua sigue siendo participativa y movilizativa. Fijémonos bien en las jornadas de vacunación masivas, en las visitas casa a casa, en la participación de la comunidad universitaria en las diferentes campañas y actividades del Gobierno. El país todavía está movilizado a favor de las tareas de salud, educación, infraestructura; donde nos llame la patria y la revolución, ahí están estos jóvenes de ayer, hoy y mañana, movilizándose en las distintas tareas.



L.G.: ¿Podría comentarnos cuál fue su experiencia en el proceso de organización y desarrollo de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización?

O.P.: Hay dos aspectos. Cualquiera diría que la Cruzada Nacional de Alfabetización comenzó el 23 de marzo de 1980 y nos

fuimos al campo, porque así se conoce, pero la verdad es que 60 días antes habían cerca de 40 o 50 personas de la UNAN, la Juventud, la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN), campesinos y obreros reunidos en un solo lugar. Unos trabajando en la cartilla, otros en la logística y otros en distintas comisiones. Estuvimos 60 días concentrados para lograr organizar todo. Nosotros tenemos los libros en el Museo de la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador. Estos fueron trabajados antes y durante la Cruzada Nacional de Alfabetización.

En ese momento se decidió cómo iba a ser el reglamento y se propone la fundación de una comisión nacional, después una comisión departamental, luego una comisión municipal y una comisión comunal. Esta última se encargaba de decir cuáles eran los albergues donde estarían los jóvenes en aquel tiempo.

Había una paginita ya diseñada desde Managua que todos los jefes de departamento tenían. Los brigadistas que estábamos en las montañas debíamos traerla hasta Managua. Es decir, el padre campesino decía si iba a tener un brigadista o dos en esa comunidad, entonces venía esa página directamente



a Managua. Si había 7,525 brigadistas, debían estar 7,525 páginas, entonces eran sacos y sacos.

Esas comisiones que se encontraban en las montañas ayudaban principalmente a las comisiones municipal y comunal. Las comisiones para cada punto de alfabetización en las comunidades o en los municipios debían ser el brazo derecho, los enlaces del Ministerio de Educación. Luego, esas ayudaban a la organización nacional a tener un orden casi perfecto. ¡Yo creo que la excelencia en la implementación de la Cruzada Nacional es una de las cosas que se debe poner en práctica en la actualidad!

L.G.: ¿Cuál cree que fueron las transformaciones sociales desde la visión y filosofía de una Nueva Nicaragua que vinculara los logros de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización?

O.P.: Hay que tomar en cuenta que la Cruzada Nacional de Alfabetización sienta las bases, a como ya lo sabemos, y logra que cada joven encontrara su vocación profesional ¿Qué quiero decir? Aún hoy día hay muchos jóvenes en busca de algunos planes en su vida ¿Y qué pasa?, que llegan a quinto año y no saben qué van a estudiar: “Quiero estudiar Medicina” y después se arrepienten, abandonan la carrera. “Voy a estudiar Ingeniería”, después se arrepienten.

La Cruzada Nacional de Alfabetización logra que esos 95,582 jóvenes tomen sus decisiones a la orilla de los ríos, en las montañas, en los bosques. En la belleza de la naturaleza el joven logra concentrarse y decir: —Voy a estudiar Medicina, voy a estudiar Magisterio— sencillamente, por ejemplo, porque

querían regresar siendo maestros para servirle a esas comunidades, servirle a la patria. En la montaña logran estudiar Magisterio, Enfermería o Medicina para servir como médicos a esos lugares donde habían dejado a sus madres y padres campesinos, donde habían dejado esa comunidad y deseaban poder regresar para aportar. Esas son transformaciones del ser humano. Una mujer u hombre alfabetizado le sirve a la patria con los principios que ha generado su conocimiento.

Esas son parte de las transformaciones que nos hereda la Gran Cruzada Nacional de la Alfabetización. Si no la hubiéramos tenido, los pobladores nicaragüenses seríamos distintos, pensaríamos en nosotros, nada más. En cambio, esta revolución y la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización nos han enseñado que no somos de nosotros. Los nicaragüenses, los revolucionarios somos para el pueblo, nos debemos al pueblo y tenemos que estar con el pueblo.

La Cruzada Nacional de Alfabetización tiene como principio la paz. Ahí nace el amor hacia la paz. Cuando vos alfabetizás a un ser humano lo transformás, se trata de que piense de otra manera, que aprenda a amar, que es la paz; amar significa compartir lo tuyo con el otro. Con el proyecto educativo también aprendimos sobre el respeto a los derechos humanos.

La Revolución Popular Sandinista y la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización nos dejaron tres principios que seguimos practicando: la paz, el respeto a los derechos humanos y el amor. Por eso cada día abonamos a favor de la paz, no solo la paz de Nicaragua, que ya la tenemos, sino por la paz del mundo.

La Insurrección cultural contribuyó al internacionalismo para compartir nuestro conocimiento y experiencias con otros países.

L.G.: Nos mencionó algo muy importante, maestro, y es el amor ¿Podría comentarnos cuáles fueron esos referentes pedagógicos y metodológicos de la pedagogía del amor que se implementaron durante la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización?

O.P.: Desde la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización no solo enseñamos a leer y escribir y ¡listo! Sería una burla enseñarle a leer al obrero y al campesino, a una familia: “mamá sale con papá” y sentirnos satisfechos con eso. Sería una burla enseñar a leer a un ser humano para que lea un libro o el periódico. Nosotros tenemos seriedad, por eso en la Cruzada el joven enseñó a leer para que esa comunidad entendiera que es mejor prevenir la enfermedad que la enfermedad misma. No solo nos concentramos en la enseñanza de leer un libro, nos enfocamos más allá; enseñamos cómo prevenir el dengue, la diarrea y otros padecimientos.

Desde la Cruzada Nacional de Alfabetización hemos puesto en práctica aprender a leer ¿Para qué? Aprender a leer para producir rubros que generen ganancias a las familias. Es sumamente necesario que la familia duerma en una cama bonita, no en un tapete; que el campesino tenga un televisor; que la familia tenga el pan de cada día en tres tiempos ¿Qué quiero decir? Para que las familias tengan todas esas cosas que menciono, para que la familia viva bien, necesitamos producir la tierra para mejorar la economía de las familias, del municipio, departamento y de la nación,

ello contribuirá a disminuir la pobreza. Esa es la teoría del amor, no hablar solamente “te enseñó a leer y listo”. Eso no es correcto, se trata de enseñar a leer para que el hombre y la mujer puedan ganar la batalla del cuarto grado, llegar a sexto grado, el bachillerato, que es lo que el Ministerio de Educación está haciendo, y luego tener odontólogos, enfermeras, maestros, licenciados, ingenieros. En eso contribuimos desde hace tiempo.

L.G.: ¿Podría comentarnos algunas experiencias basadas en la pedagogía del amor durante la insurrección cultural?

O.P.: La Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador se ha dado a la tarea de trabajar la pedagogía del amor. Confieso que no la hemos escrito, solo la hemos puesto en práctica, pero sí nos unimos con el Ministerio de Educación (MINED) y con el Consejo Nacional de Universidades (CNU). Yo creo que podríamos escribir lo que estamos haciendo con el CNU en Tik Tik Kanú. Eso es pedagogía del amor. Ahí tenemos una universidad que forma a estudiantes en las áreas de agricultura y ganadería. A la par de ello tenemos una escuela campesina enfocada en el ámbito de la ingeniería agropecuaria ¿Qué pasa con los que llegaron hasta cuarto grado? ¿Qué pasa con los que solo saben leer? ¿Los apartamos? Pues no. La educación es incluyente, debemos preocuparnos porque, si tenemos bachilleres, también debemos formar técnicos en agricultura y ganadería, especialmente con el aporte de productores locales.

Debemos estar claros de que la tecnología avanza. Por ello, en Tik Tik Kanú (Región Autónoma de la Costa Caribe Sur, RACCS) tenemos una escuela de computación

en conjunto con la UNAN-Managua; esta institución nos presta a sus profesores para contribuir con la formación de los jóvenes. Asimismo, en esta región los campesinos de la comunidad, expertos en la producción de arroz, en la tecnificación del frijol y en la porcicultura desarrollan charlas sobre agricultura y ganadería.

Estamos preparando las bases para articular la pedagogía del amor con las nuevas tecnologías y así, cuando llegue el momento, podamos estar preparados con nuestra gente. Eso significa que estamos alfabetizando en la agricultura y ganadería con herramientas alternativas enfocadas en el desarrollo humano pleno de los protagonistas. En Tik Tik Kanú y en los pueblos circunvecinos tenemos cerca de 85 campesinas y campesinos que saben preparar el queso técnicamente; comenzaron vendiendo 500 libras de queso, hoy están vendiendo 5,000 libras. La Universidad Nacional Agraria (UNA), a través de sus autoridades, ha contribuido en áreas técnicas como los bloques alimenticios para elevar la producción del ganado. Esto demuestra que la educación en Nicaragua no está aislada, está vinculada con la salud, agricultura y ganadería; piensa en los campesinos, en la participación de personas en distintas tareas. Por esta razón, la pedagogía del



amor puede implementarse en muchos municipios de Nicaragua. Con este modelo pedagógico atendemos preescolar, primaria, secundaria, escuelas técnicas de computación, escuelas de agricultura y ganadería, así como otras áreas del conocimiento a nivel universitario.

En este momento histórico los nicaragüenses debemos sentirnos muy orgullosos por lo que estamos haciendo a favor de nuestra patria, pero también por ser un modelo educativo que logra aprender con amor, cariño y respeto de su pueblo. En Nicaragua todos estamos inmersos en la educación; una muestra de ello es que la Alfabetización se celebra en las escuelas y en cada casa. Los puntos de alfabetización no podrían tener cabida solo en las aulas, están en cada familia que presta su casa como espacio educativo.

La pedagogía del amor se vive cuando el hijo del vecino que está en sexto grado o primer año va a ayudar en ese punto, mientras agricultores llevan elotes o pinolillo a ese espacio para que las ocho, nueve o diez personas que están aprendiendo a leer coman algo y se sientan alegres. Estamos hablando de una Nicaragua con un modelo totalmente distinto a la educación tradicional.

Somoza nos hereda el 96 % de analfabetismo en Río San Juan. Eso significa que solo cuatro de cada 100 personas sabían leer. ¡Imagínese! 96 % de analfabetismo. ¡Qué crimen! ¡Qué irrespeto a los derechos humanos! ¿Por qué? Es lógico, si quieres explotar a un pueblo, mantenlo iletrado, analfabeta. Después de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, por lo extenso que era Río San Juan, la Dirección Nacional toma la decisión de organizar tres zonas

especiales: Caribe Norte, Caribe Sur y Río San Juan para darle prioridad en salud y en educación. Sin embargo, al tomar esa decisión había un gran problema, Somoza solamente había dejado 40 escuelas de tercer grado y un instituto tecnológico. En esas 40 escuelas solamente había 64 maestros para una población tan grande y extensa como Río San Juan. Se necesitaban, por lo menos, 500 maestros.

Nos preguntamos ¿Cómo hacemos frente a un departamento con un porcentaje tan alto de analfabetismo? En ese momento nace la brigada “Benicio Herrera Jerez”, la primera brigada después de la cruzada que sale hacia las montañas y que penetró en Río San Juan durante la guerra. Teníamos que ganarnos el corazón de cada uno de esos pobladores. Por ello, nace la idea de que los mismos maestros de la brigada sean los que aprendan de salud preventiva.

Los brigadistas de las escuelas normales y 50 de la UNAN-Managua iban preparados para combatir, para enfrentarse a la guerra, porque ya estábamos en el año 83 en la mera guerra en Río San Juan, territorio fronterizo con Costa Rica, nación que estaba apoyando a la contrarrevolución financiada por el imperio norteamericano. Por tal razón, había una emboscada día a día. Muchachas y muchachos en edades de 21 a 24 años estaban preparados en arme, desarme de franco tiradores, listos para disparar; pero también atendían temas de salud. Además, nos dimos a la tarea para que cada brigadista organizara las distintas cooperativas y pudiera dedicarse a sembrar y producir aguacates, así como la raicilla, que en 1999 se exportaba a Alemania.

La brigada “Herrera Jerez” no se dedicó solamente a la alfabetización, también organizó la Escuela Normal para formar a los maestros locales. De esta manera, la brigada sentó las bases para una pedagogía desligada a “Pi es igual a 3.1416”. Esta se relacionó con el compartir conocimientos sobre la agricultura y la ganadería para mejorar las economías de las familias. La UNAN-Managua, la UNAN-León y la UNA han contribuido en la formación de profesionales de distintas áreas del conocimiento desde el territorio.

La gente de Río San Juan todos los martes o jueves salía y regresaba los viernes, venían repletos de chiltomas, cebollas, bananos, plátanos, carnes; con la alfabetización se terminó todo eso. Hoy día son productores de leche, raicilla, que es una planta medicinal. No necesitan ir a ningún lado porque son productores. Durante el proceso de alfabetización organizamos 350 cooperativas. Hoy Río San Juan evidencia su progreso mediante la construcción de carreteras.

La gente asumió la educación como propia, y claro, si un pueblo asume la educación como propia, entonces hemos vencido. Esa es la victoria, que el pueblo asuma sus propias responsabilidades. Yo vine de ahí en 1999, un poquito antes de perder las elecciones me trasladaron desde allá a Managua a la Dirección Nacional con la tarea de visitar cada uno de los departamentos y hablar sobre la pedagogía del amor. Aquí lo hemos hablado un poquito rápido, pero es extenso porque tiene que ver mucho con el bienestar de la población. Sin embargo, ¿cómo compartir la educación con toda la familia y comunidad? La municipalidad junto con el Ministerio de Educación

debe ser el principal responsable de la educación de la población de la localidad. Asimismo, debe dar seguimiento a cada una de las personas que están en primaria y secundaria.

La Dirección Nacional tenía el sueño de replicar el modelo de Río San Juan en cada uno de los departamentos del país, pero en ese tiempo perdimos las elecciones. Ahí nace la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (AEPCEFA), un día después de haber perdido las elecciones, el 26 de febrero de 1990.

No podíamos, en ningún momento, decir: “Bueno, pongámonos a llorar”. Sí, estábamos llorando con un ojo y con el otro estábamos pensando qué hacer porque debía nacer un organismo que no dejara morir en ningún momento la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, que debe mantenerse viva toda la vida, que implica seguir haciendo educación hasta el último día de nuestras vidas. Ese fue el trabajo de la Asociación en el periodo de 1900 hasta el 2007, luchar y preservar no solamente la alfabetización, sino también la pedagogía del amor que tuvo un auge en San Francisco Libre y en otros municipios donde nos llamaron. Por eso, cada 23 de agosto con el Comandante Daniel Ortega íbamos a declarar territorios como San Francisco Libre, Niquinohomo, Nandasmo, Palacagüina libres de analfabetismo; abonamos a favor de que el Ministerio de Educación bajo los mandatos en el periodo 1990-2006 no hicieran caso omiso a las necesidades del pueblo, porque teníamos que seguir alfabetizando para demostrar que había un Frente Sandinista de Liberación Nacional luchando por la educación de nuestro país. También, porque

teníamos un juramento del General Sandino, un juramento del Comandante Carlos Fonseca Amador para continuar alfabetizando; debíamos continuar por nuestros héroes y mártires que murieron soñando con un pueblo alfabetizado.



Aún con ello, en 1992, el modelo de alfabetización para la salud, agricultura y cuidado del medioambiente se replicó en San Francisco Libre, municipio del departamento de Managua. Ahí se reprodujo lo que habíamos hecho en Río San Juan, aunque de una manera distinta, porque se crea el primer Centro Medicinal de Hidro Fangoterapia. También, con ayuda de distintas instituciones de Managua se realiza la reforestación de los afluentes y de las áreas urbanas de San Francisco Libre. La sequía de cinco o seis años causó llagas en la piel de los niños de uno, dos y tres años de edad de ese municipio de Managua, porque la mezcla del polvo, estiércol de vaca y polvo contaminaron la tierra y empiezan a producirse problemas en la piel de los niños y adultos. Esto sucedió durante el mandato de Violeta Barrios en que nos negaron las medicinas para llevarle a los niños.

Por suerte de la vida, un recién alfabetizado cuenta que no se sentía tranquilo por la picazón del cuerpo, de la sarna, porque niños y adultos tenían picazón. El hombre se llama Chimino,

él buscó el lago cuando estaba casi 6-7 kilómetros de la parte urbana, pero a medio camino se encontró con unas aguas milagrosas —¿Para qué voy a ir al lago si aquí me puedo ir a bañar?— se preguntó. Según él, esas aguas eran tibias; le dió sueño y se acostó en la gamba de un palo. A las tres de la tarde se despertó y como no tenía picazón en algunas partes, se volvió a bañar. Terminó quedándose ahí hasta el día siguiente en la mañanita; se despertó, se volvió a bañar y el hombre se sintió tan tranquilo porque ya no tenía picazón. Luego fue al pueblo a decir que allí estaba la medicina.

Logramos trasladar a los niños en una camioneta negra. Chimino después escribió una carta que decía: —Gracias a Dios y a las aguas milagrosas que logré bañarme en esas aguas y hoy yo no tengo picazón— (hoy Chimino debe tener 90 años). Cuando leemos la carta inmediatamente le digo a unos compañeros que teníamos en San Francisco Libre: ¿Dónde está Chimino? ¿Dónde está ese hombre? Me llevan donde Chimino y él me empieza a comentar —Figúrese, maestro, que así, así, así— A lo que yo respondí: Buscate tu machete y me enseñás dónde quedan esas aguas. Estaban ubicadas a unos 500 metros de la parte urbana de San Francisco Libre. Íbamos chapeando el monte hasta que llegamos al lugar. ¡Cuál es mi sorpresa!, que sale humo de las aguas, por eso mandamos a limpiar bien y empezamos a hablar en cada comunidad para traer a diez o 20 niños por día para bañarlos ahí. Así fue como salvamos a todos los niños que tenían problemas de salud en el municipio.

Cuando la gente reconoce los beneficios intrínsecos de la Alfabetización en

materia de salud también desea aprender a leer y escribir. Así fue que en 1993 en San Francisco Libre logramos disminuir el analfabetismo en un 3.5 %.

No es posible llegar a decir “Yo te voy a enseñar a leer” y la gente se acerca. Eso no es cierto. Nicaragua ha tenido muchos triunfos en el ámbito de la educación, especialmente en la alfabetización y con la pedagogía del amor de la que mucho se escribe ya en Cataluña, en Sevilla, en Valencia y en la misma Universidad de Barcelona, España. Es diferente cuando vos le decís a la gente: “Vos tenés cinco manzanas de tierra. Si lográs sembrar 100 palos de aguacate en una manzana y por cada uno cosechás 300 unidades; 300 unidades de aguacates multiplicado por 100, ¿cuánto te da? Eso equivale a 30,000 unidades a un precio de 30 córdobas, entonces tenemos 30 por 30,000 aguacates. Eso nos da 900,000 córdobas. Significa que tenés 900,000 córdobas que nunca los habías visto por una manzana”. —¿Qué hago con las otras cuatro manzanas que tengo?—, ellos pueden pensar —Aprendo a leer para que me enseñen a producir otros rubros que generen recursos económicos—. Esa es la pedagogía del amor, una pedagogía que no tiene que ver con solo aprender a escribir “mamá y papá van al cine” o “mi mamá me ama”, “papá me ama” o un libro. Aprendés a leer para vivir una vida totalmente distinta. No es simplemente: “Yo te quiero enseñar a leer y escribir”.

Otra cosa es que para enseñar a leer tenés que estar enamorado; si vos no estás enamorado de ayudar a la gente, si no te nace ayudar, si no sentís la patria en tu corazón, en tus venas, en tu cuerpo, es mejor no ser parte. Siempre he dicho que las cosas hay que hacerlas

con amor; de lo contrario, vamos a ser infelices realizando las tareas que se nos encomiendan, porque cuando se hacen las cosas con amor estás lleno de felicidad. Yo creo que, hablando un poco de la pedagogía del amor, que a nivel muy personal agradezco porque me ha dado mucha felicidad, cada obrero, cada hombre, cada mujer que aprende a leer, que toma un libro y que sabe leer, no solamente sabe poner su nombre. Cuando un joven enseña a una persona con quien estuvo tres o cuatro meses y ve resultados en su proceso de aprendizaje, le ruedan las lágrimas de alegría. Esa es la felicidad de ayudar a nuestro pueblo para que pueda salir adelante.

L.G.: ¿Nos podría comentar el contexto en que la UNESCO otorga un segundo reconocimiento a Nicaragua?

O.P.: En aquel tiempo, cuando estábamos en la plena guerra en Río San Juan donde se tenía el 96 % de analfabetismo era muy duro trabajar. Los años 1982, 1983 y 1984 fueron terribles, perdimos cinco maestros ahí; era pura guerra. La Brigada “Benicio Herrera Jerez” tenía su estado mayor, pertenecíamos al Ministerio de Educación, yo era el responsable del MINED ahí. Logramos construir todas las escuelas de primaria en Río San Juan hasta sexto grado. No había una comunidad donde no hubiera preescolar y primaria. Logramos abrir la primera Escuela Normal con el nombre “Mélida Anaya Montes”, una escuela lindísima que la ubicamos en un cerro arriba de San Miguelito, donde divisamos todos los volcanes de Occidente, en un cerro plano donde se miraba toda la belleza de Solentiname. Ahí se miraba todo el lago y se respiraba un aire puro. En aquel tiempo habíamos comprendido que la educación debe dar felicidad. Por eso en

Río San Juan es raro que haya un maestro de Managua, todos son de ahí, todos son licenciados, ingenieros.

En aquel tiempo bajamos a muchachas campesinas y las preparamos en sexto grado rápidamente para estudiar en la escuela. También, logramos la primera escuela de agricultura y ganadería en Solentiname; teníamos puestos de salud, primaria, secundaria, todo. En 1987 cuando el Ministerio de Educación mira que, además de la primaria y secundaria, estamos logrando bajar los índices en analfabetismo, le notifica a la UNESCO que nosotros queremos declarar a Río San Juan libre de analfabetismo. Por ello, viene a Nicaragua Ana Luisa, estadígrafa de la UNESCO de su sede en Francia, y pasa llevándose por San José, Costa Rica, a Juan Chong. Llegan a Río San Juan a investigar esa zona de guerra, pobre y difícil, en la que 64 % era agua, y me dicen —Bueno, ¿adónde vamos a ir?— Entonces, les muestro el mapa de Río San Juan para que marquen con una “X” adonde querían ir, si a diez lugares o a todos. Los acompañarían 100 compañeros del Ejército. Uno de los lugares por recorrer era Buena Vista de Boca de Sábalo, una zona peligrosísima, pero ellos habían decidido ese lugar. Nosotros solo dijimos: —Esa zona es peligrosa, pero muy bien, vamos a ir— Fuimos a La Azucena, San Miguelito y El Castillo.

Después de hacer un recorrido en tres, cuatro días, se sentaron y como a las 3:00 de la tarde el Estado Mayor de Río San Juan me llamó y me dicen —Maestro, la UNESCO dice que tiene el 3.67 % de tasa de analfabetismo—. Fue uno de los días más felices de mi vida porque no había sido una zona fácil, había perdido a cinco

maestros en ese tiempo y fue duro para mí. ¡Fue una gran alegría para el pueblo! Yo le comuniqué a todos los compañeros la noticia, ellos se sentían muy felices. La UNESCO declaró que Río San Juan era el primer departamento de América Latina libre de analfabetismo, entonces le otorgó a Nicaragua el segundo premio Nadezhda Krupskaya.

Yo soy un hombre muy feliz porque también aboné a la Cruzada Nacional y en Río San Juan estuvimos al frente. He aportado y sigo aportando a esta patria para mantener esos dos premios que nos otorgaron. Como nicaragüenses debemos sentirnos orgullosos por todos los que participamos.

L.G.: ¿De qué manera la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización abona a que la familia, los niños, niñas y jóvenes se sientan parte de esta gran revolución educativa?

O.P.: Yo creo que es sumamente necesario que todos los maestros y los técnicos del Ministerio de Educación, los profesores y comunidad educativa de todas las universidades del CNU debemos ser líderes y estar completamente enamorados de la educación en Nicaragua. Nuestro país ha sido un ejemplo para América Latina. Durante la Cruzada Nacional de Alfabetización los ojos del mundo estuvieron puestos en nosotros, por eso debemos seguir dando ejemplos, no por vanidad, sino para salvar a América Latina, África y el mundo entero del analfabetismo. Es penoso tener millones de personas en el mundo que aún no saben leer ni escribir, millones de niños que no están en la escuela. Nicaragua no es parte de eso, ni Venezuela, ni Cuba porque tenemos gobiernos preocupados por la educación,

la marcha y el seguimiento de quienes aprenden a leer porque hay que darles un seguimiento. Nicaragua no se siente culpable de esa catástrofe en el mundo de la educación, de ese irrespeto a los derechos humanos y de ese irrespeto a la paz de los gobernantes capitalistas que no abonan por la educación de su pueblo.

El Ministerio de Educación debe tener mucho cuidado en cerrar los tres ríos más importantes en nuestra patria: el primero, no permitir que en las comunidades de esta patria exista un iletrado, porque la tarea de alfabetizar no solo les corresponde a los maestros. Tenemos jóvenes que quieren trabajar por nuestra revolución como todos los que están en la escuela de computación de Tik Tik Kanú, como los que nos llevamos a construir los dormitorios donde iban a ir a descansar los garífunas, miskitos, mayagnas de la universidad que tenemos en Tik Tik Kanú que aglutina todas las etnias de este país. ¿Dónde hay universidades en otros países que junten a los indígenas en un solo espacio? No hay.

El segundo río es que todos los que aprenden a leer sean atendidos para que no retrocedan. Si no le damos seguimiento van a tener una regresión. El tercer río es el más delicado, consiste en tener a todos los niños en la escuela. En el mundo, millones de niños no están en la escuela y van a ser iletrados más tarde. Por eso, la patria y el Ministerio de Educación, los alcaldes, la población nicaragüense tienen la responsabilidad de que en Nicaragua esos tres ríos se mantengan para seguir siendo orgullo de esta América donde la educación es totalmente distinta a otros países. Aquí hay participación de todo el pueblo,

tenemos un Ministerio de Educación con miles de maestros más que en aquellos años. Hoy día no hay una comunidad donde no existan tres, cuatro, cinco o seis maestros. ¡Eso es una belleza! Ese lujo no lo tienen otros países y nosotros tenemos que seguir abonando.

Yo creo que hemos sabido leer nuestro entorno político, económico y social. Nosotros perfectamente sabemos que una de las transformaciones de la cruzada es que hoy tenemos gente que con segundo año te puede hablar de los hechos históricos a nivel nacional e internacional. Hay transformaciones que se leen y notan al instante. Hoy día los pueblos originarios son tomados en cuenta. ¿Dónde se ha visto una universidad en la montaña donde estén las diferentes etnias de un país aprendiendo agricultura y ganadería? ¡Imagínate, ingenieros en agricultura y ganadería! Cuando vos estudiás, te graduás como fitotecnista o como agrónomo, pero no salís ingeniero en agricultura y ganadería. En el Caribe Sur sí porque estamos luchando a favor de lograr que, tanto los campesinos en la escuela campesina como en la universidad, logren aprender técnicas de agricultura y ganadería para producir 45,000 manzanas de tierra que están sin uso en la zona. Estamos poniendo en práctica cómo sembrar almendro porque en el año 2030 vamos a vender aceite de almendras producido en Nicaragua. En un tiempo cercano también vamos a producir aceite de coco. Esto es fruto de la educación en Nicaragua y se está logrando con la articulación del CNU, a través de la contribución de la Universidad Nacional Agraria. El propósito de estos proyectos es que la educación sea el motor para disminuir la pobreza y lograr

el desarrollo económico.

L.G.: Desde su perspectiva ¿Cómo Nicaragua sigue siendo un ejemplo para el mundo a través del proceso de alfabetización? ¿Qué elementos podemos destacar en la tarea para disminuir los índices de analfabetismo en nuestro país?

O.P.: La paz. Debemos destacar que mientras nos mantengamos unidos, podremos lograr que esta Nicaragua siga siendo victoriosa, abonando a favor de la paz, sumar y multiplicar. Estos son los deseos de nuestra revolución porque unidos podemos lograr muchas cosas. Debemos retomar el ejemplo del trabajo conjunto de los subsistemas educativos: Consejo Nacional de Universidades (CNU), Ministerio de Educación (MINED), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) y Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR).

Si el caso fuera contrario y estuviéramos divididos, cada quién haciendo lo que quiere pensando en individualismo, no se podría abonar a favor de logros victoriosos del pueblo. El mundo entero debe mirar que estamos hablando de paz, unidad, desarrollo humano; nos debe observar realizando tareas, como las que hemos venido trabajando desde 2007 hasta este momento.

L.G.: El Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional se ha interesado mucho por los pueblos originarios y afrodescendientes, ¿cuáles considera que han sido los avances en Nicaragua en este contexto?

O.P.: Bueno, nosotros somos sandinistas, nuestra revolución está enamorada de los pueblos originarios y afrodescendientes. Por lo tanto, como AEPCFA debemos

hacer propio ese enamoramiento para contribuir con los avances en nuestro país y lograr que los pueblos originarios y afrodescendientes se sientan cerca porque son nicaragüenses. Nosotros no podemos poner en práctica lo que hacen en otros países que marginan a los pueblos originarios. Aquí en Nicaragua nuestro gobierno ha priorizado a los pueblos originarios; cuatro meses después de la Gran Cruzada Nacional realizamos una para ellos.

Desde ese momento, nuestro Buen Gobierno sandinista se ha preocupado por contribuir al desarrollo de los pueblos originarios. Por ejemplo, existe atención a la formación integral de la población mediante centros educativos como el instituto ubicado en el corazón de Bosawás. ¿Dónde hay un interés en grandes edificios para los pueblos originarios? Solo en Nicaragua. ¿Cuántos maestros hay ahí? Hace poco logramos que 77 maestras de primaria y secundaria aprendieran computación con cuatro maestros de la UNAN-Managua. En esos tiempos, para llegar, debíamos caminar ocho horas desde Bonanza. Hoy, nuestro Gobierno ha mejorado las condiciones de vida con una carretera; en hora y media estás ahí. Pero cuando los ríos están llenos no se puede pasar.



Aquí en Nicaragua, ¿en qué lugar de los pueblos originarios no hay una escuela? Solo imagínate que los pueblos originarios de Río Coco están libres de analfabetismo, los miskitos, mayagnas están libres de analfabetismo desde 2010 con el programa “Yo, Sí Puedo”. En cada lugar había un televisor y era fácil para nosotros tener un punto de alfabetización mediante un programa televisivo que se producía y transmitía desde Managua. Cada lugar tenía un televisor de 48 pulgadas donde todos querían aprender a leer. Había hasta 24 personas frente a un televisor aprendiendo a leer en una sola clase y los niños también abajo aprendiendo con el método de alfabetización “Yo, Sí Puedo”. ¡Era una cosa bonita!

Nuestro Gobierno logró llegar a cada comunidad indígena con 350 televisores que iban hasta Río Coco; no estamos hablando de una atención o amor a los pueblos originarios de palabra, son hechos. También, hay hijos de familias de pueblos originarios que están en las universidades estudiando; algunos son internos y nuestro Gobierno les otorga una beca en la UNAN-Managua, UNA y UNAN-León, por ejemplo. No estamos hablando de un gobierno que no incluye en sus proyectos a los pueblos originarios; todo lo contrario, hablamos con hechos concretos y los nicaragüenses debemos sentirnos orgullosos porque esto no se mira en otros países.

En 2008 el comandante Daniel Ortega Saavedra nos pidió a la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador ir a la Costa Caribe Norte y Sur, por eso estamos trabajando ahí; llegamos a los lugares más difíciles de nuestra patria y abonamos para que

nuestro Gobierno vaya hacia adelante en la lucha y a favor de la paz, cariño y amor hacia los pueblos originarios. No vamos a salir de ahí hasta que miremos un gran progreso en toda la zona de los pueblos originarios de Nicaragua.

L.G.: Desde su perspectiva, maestro, ¿cómo fundamentaría el modelo educativo de Nicaragua centrado en la persona, familia y comunidad?

O.P.: Yo creo que, el desarrollo económico de un país tiene sus bases en la educación. Eso lo tenemos claro. Pero, es lógico que hay varios caminos. Si el niño pasa de sexto grado y no quiere ir al bachillerato o quizás se bachillera y no quiere ir a la universidad, o si llega al tercer año y no quiere ir a la universidad, está el camino de la educación técnica. En nuestro país existen varias opciones que permiten a las personas aportar económicamente al desarrollo de su localidad.

Todos estos ríos que mencioné tienen como objetivo principal lograr que el país deje de ser pobre y pueda tener un desarrollo político, económico y social. Claro, no puede hacerlo solo el gobierno, solo el Ministerio de Educación, el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico o solamente el Consejo Nacional de Universidades; toda la población nicaragüense debe apoyar en este proceso.

Al pueblo de Nicaragua nos caracteriza la unidad, la unidad que hemos venido practicando desde la Cruzada Nacional de Alfabetización. Ahí es donde se enfoca el modelo educativo centrado en el desarrollo humano de la persona, la familia y la comunidad, todos siendo parte de la revolución. El ejemplo más

vivo fue cuando el pueblo se unió a favor de un objetivo principal: la erradicación del analfabetismo, enseñar a leer y escribir a nuestro pueblo para poder seguir luchando por una nueva educación y una nueva sociedad. No nos detenemos ahí porque tenemos que seguir con el nuevo modelo educativo, participativo y movilizativo con nuevas generaciones.

Es importante que los de cabello blanco encomendemos tareas a la juventud para que ellos participen, que vean un ejemplo en lo que hemos hecho. Por eso, la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador está en los lugares más difíciles para que el joven se vuelva integral; sencillamente damos el ejemplo. Esto implica que los maestros de primaria, secundaria y de la universidad debemos seguir dando el ejemplo, estar enamorados de compartir con la gente en los lugares más difíciles. Es más, de no vivir mi propia vida común sino vivir la vida del campesino, la vida del pueblo para ayudar, darle todo al pueblo sin esperar nada a cambio para que los jóvenes nos sigan.

L.G.: Durante la Cruzada Nacional de Alfabetización nuestros campesinos nunca dejaron de trabajar, iban al campo y en la tarde participaban en el proceso de alfabetización. ¿Podría compartirnos algunos aspectos organizativos y de implementación?

O.P.: La Cruzada Nacional de Alfabetización no podía impedir que nuestra gente siguiera trabajando, como quien dice sacar la tarea en un solo día. No era posible. La alfabetización era una hora al día sin dejar de producir. ¿Se imagina un país sin producir por seis meses? ¿Se imagina que los obreros dejaran de trabajar las máquinas? ¿Qué

hubiéramos hecho en esta patria? No era el objetivo. El objetivo era enseñar a leer y escribir sin descuidar el trabajo, sin descuidar los talleres de mecánica.

L.G.: Para finalizar ¿Cuáles serían los retos y desafíos de la alfabetización como un componente integral para el desarrollo humano pleno en esta segunda etapa de la revolución?

O.P.: Debemos tener cuidado con los tres ríos que compartí y hago mucho énfasis en eso porque es peligroso retroceder al analfabetismo. Siempre y cuando podamos lograr cerrar esos tres ríos y que todos los habitantes de esta Nicaragua abonemos, vamos a mantener los niveles de analfabetismo en lo mínimo, debemos aspirar a tener el 1 % o 3 % porque son cifras deseables, aceptables no solo para la UNESCO. Pero, a nosotros no nos interesa un número, realmente nos interesa mantener una población letrada. El gran reto es seguir aprendiendo de lo que hemos venido haciendo y mejorar lo que hemos hecho.

Finalmente, quisiera referirme a la juventud para que pueda tener confianza y nosotros en ella. Creo que deben existir conferencias de hombres y mujeres que están en distintas partes haciendo buenas cosas por el pueblo. No solo la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador está trabajando con los pueblos originarios, tenemos otras grandes mujeres y hombres que están trabajando en las comunidades capaces de contar su experiencia para que nuestros jóvenes se entusiasmen por los proyectos revolucionarios. El joven vive de entusiasmo, de alegría, de movimiento y no podemos brindarle solo palabras, tenemos que hacerlos trabajar, involucrarlos en tareas. Podemos

decirles a los jóvenes: “Vamos a construir una escuela”, y estoy seguro de que participan. Solo hay que empujarlos, hay que moverlos.

El reto de nuestra educación es grande. Las universidades deben seguir movilizando a los jóvenes para que puedan tener conciencia de mirar y trabajar con la gente pobre de las comunidades, especialmente que se interesen por la Costa Caribe de Nicaragua y se involucren en las montañas de este país para que tengan una nueva visión. Así es como la Gran Cruzada Nacional logró transformar tantos jóvenes. El Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Universidades tienen el reto de enviar jóvenes a darle seguimiento a personas de distintas comunidades para lograr un cambio de seres humanos nuevos.

L.G.: Muchas gracias, maestro Pineda, por brindarnos este espacio y compartir con la comunidad educativa aspectos relevantes de la organización y su participación en la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización en la primera y segunda etapa de revolución.

O.P.: Nuevamente muchas gracias a la Revista Índice por la invitación. Hemos compartido con mucho amor, con mucho cariño y queremos seguir instando al pueblo de Nicaragua para continuar en unidad y aportar al modelo educativo en Nicaragua que transforma a la persona, la familia y la comunidad.



Entrevista por:

MSc. Laleska Iletse Gutiérrez Orozco

Transcripción de la entrevista:

MSc. Laleska Iletse Gutiérrez Orozco

Edición del texto:

MSc. Nohemí Rojas Icabalzeta

Producción audiovisual y apoyo logístico:

Equipo técnico audiovisual Dirección de Educación a Distancia Virtual (DEDV)
UNAN-Managua

comentarios de libros



- Silvia López de Maturana Luna

Los buenos profesores Educadores comprometidos con un proyecto educativo

Jazmina Angélica Vargas Rodríguez

jvargas@cnu.edu.ni

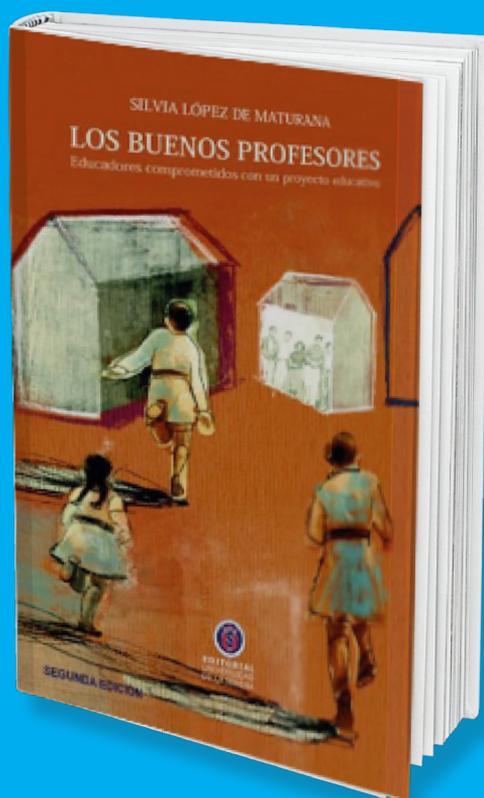


<https://orcid.org/0000-0002-1863-2642>

Consejo Nacional de Universidades

CNU

Managua, Nicaragua



El libro *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*, de la doctora Silvia López de Maturana Luna, evoca un carácter emotivo y despierta recuerdos de estudiante y del actuar como docente en los diferentes niveles educativos. De la misma manera, produce sentimientos de empatía y respeto ante las historias de vida que presenta y de las historias de profesores que dejaron experiencias fundantes de la vida. En la medida que se avanza en la lectura, es posible pasar a un estado de reflexión ante cada uno de los planteamientos de la autora sobre el proceder de los profesores y su impacto en la vida de los estudiantes.

La obra es una investigación y una exhaustiva reflexión en el que la autora conjuga los referentes teóricos de reconocidos pedagogos e investigadores con las historias de vida de un grupo de profesores de Chile y España. Así, desde una perspectiva holística abre la posibilidad de desentrañar los referentes epistemológicos que subyacen en la práctica educativa de los

buenos profesores para ser compartida como experiencias con la comunidad educativa y sociedad a fin de vitalizar y de acuerdo con sus propias palabras “dar nuevos significados, nuevo lenguaje

y nueva visión a la práctica pedagógica [...] de encontrar en ellos criterios, pautas, referentes desde donde nutrirse creativamente” (p. 42).

Los planteamientos sobre la comprensión de los procesos educativos desde la perspectiva de los buenos profesores; entendiendo el adjetivo “bueno” a aquellas acciones, actitudes y relaciones que impactan de manera positiva en la vida de los estudiantes; lejos de la idealización y de contar historias para encantar al lector, se aborda con científicidad y, a la vez, con sentimientos de gratitud, respeto, esperanza y confianza dando cuenta que es posible generar prácticas pedagógicas situadas, significativas, que se originan de la interacción de los actores principales del proceso de aprendizaje. Por ello, considero importante aclarar que, como dice López de Maturana, no se trata de hacer de ellos y ellas un modelo para copiar, ni generalizar.

Las ideas que proporciona el texto posibilitan situarlo en el contexto educativo nicaragüense. El modelo de desarrollo del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), a partir de la restitución del derecho a la educación gratuita y de calidad al pueblo, ha garantizado la implementación de políticas y programas con alcances inigualables en la historia de nuestro país. La educación hoy tiene rostros, espacios geográficos donde antes nunca se hablaba de ello, educación Secundaria a Distancia en el Campo, Universidad en el Campo (UNICAM), Carreras Técnicas según las necesidades territoriales son algunos de los programas emblemáticos.

En el primer capítulo caracteriza a un buen profesor, según lo consideran docentes y estudiantes entrevistados. Algunos de los calificativos utilizados fueron “gustan de su trabajo”, “son amables”, “activos”, “cariñosos”, “responsables” y “mediadores”. Sin embargo, para “definirlo y precisarlo”, la autora realiza un análisis bibliográfico de pensadores, investigadores, pedagogos como Woods, Lowick, Fenstermacher, Van Manen, Hansen, Atkinson y Claxton, Freire, entre otros. De esta manera, sitúa el tema desde una perspectiva moral (no moralizante) y epistemológica, a fin de identificar aquellas acciones de los profesores que provocan cambios en las actitudes de los estudiantes para descubrir las características generalizables, diferenciando lo que hay de común en su actuar con lo que es propio de la persona docente.

El lector puede ubicarse como estudiante o docente, puesto que las historias de vida narradas no son ajenas a las personales. Como estudiante podemos recordar las vivencias con un profesor bueno o uno no tan bueno y, como docente, la introspección del propio actuar en el proceso educativo.

El modelo educativo en Nicaragua concibe una educación centrada en el desarrollo humano pleno de la persona, la familia y la comunidad. Es en este ámbito, donde también se pone la mirada en los profesores, puesto que, al hacer énfasis en la persona, no se excluye a

la persona profesor; todo lo contrario, lo revitaliza, le reasigna el lugar privilegiado que implica mediar procesos educativos, reconociendo los desafíos personales y profesionales que enfrenta día a día para contribuir a la calidad educativa desde su actuar en el ambiente de aprendizaje. Por lo tanto, la capacidad de comparar la práctica docente personal con las que se encuentran en el libro brinda una oportunidad de mejora.

En el siguiente capítulo *La cara educativa de la enseñanza en la escuela*, a través del análisis, se argumenta que el proceso complejo de enseñanza-aprendizaje es una relación dialéctica de elementos complementarios y no una relación lineal en la que uno es consecuencia del otro. Este planteamiento retoma el concepto de la enseñanza escolar como “proceso intencional, específico y complejo que necesita del sentido común y de habilidades específicas para saber qué, cómo, dónde y para qué hacerlo” (p.16).

Interesante que, al situarse la perspectiva epistemológica de la autora, el concepto de enseñanza retorna al papel mediador del docente. En este sentido, los buenos profesores tienden a reflexionar sobre su práctica, planificar deliberadamente sus acciones, poner en práctica el conocimiento y la intuición pedagógica, desarrollar la capacidad y criterios para tomar decisiones en el tratamiento de los temas, dialogar con el contexto, tomar en cuenta las características y necesidades de los estudiantes, encontrar soluciones a situaciones imprevistas en un determinado momento, todo ello de manera acertada, lo que no significa que sean perfectos o carentes de errores, incertidumbres y tensiones. Por el contrario, los buenos profesores son conscientes de que muchas veces es un

proceso de prueba-error, y es por ello que los resultados de su quehacer no le son indiferentes, sino que continúan en la búsqueda de otras alternativas o nuevas formas de educar y que seguramente su concepto y valoración de la educación les hace permanecer en movimiento. Como dice López de Maturana, “Aventuramos que los profesores comprometidos con un proyecto educativo son capaces de lograr sinergia en la relación teoría – práctica” (p. 58).

¿Dónde queda el aprendizaje? ¿Entonces el estudiante sigue siendo un actor pasivo en su aprendizaje? Decía anteriormente que la enseñanza y el aprendizaje no son causa ni consecuencia uno del otro, sino una relación dialógica, complementaria. La autora afirma que “el aprendizaje escolar es el resultado del esfuerzo de los alumnos gracias a la enseñanza de los profesores que posibilitan la acción de estudiar y que le enseñan como aprender”.

La calidad educativa consiste en una responsabilidad compartida con colegas, directivos y todos los partícipes del Sistema Educativo Nacional. Por ello, la promoción de espacios de reflexión, de análisis de las acciones pedagógicas que realizan los profesores, sobre todo el rescate de las buenas prácticas de algunos docentes, son incentivos que favorecen aprendizajes colaborativos.

En ocasiones, son más comunes las reuniones de profesores y directivos para tratar “problemas” o para ver lo que está mal, pero pocas veces se dedica tiempo para potenciar las posibilidades del profesorado, para el reconocimiento de prácticas educativas innovadoras que no están escritas en libros, porque surgen del trabajo atinado de los profesores,

en el día a día, e impactan de manera positiva en la vida de los estudiantes.

Otro aspecto que saca a luz el estudio de las teorías e investigaciones es la valoración de *El compromiso con un proyecto educativo*, capítulo en el que le permite hipotetizar que “la profesionalidad docente –desde una óptica pedagógica– depende de la valoración del compromiso con un proyecto educativo, y puede restituir el papel transformador de la educación escolar” (p. 158).

En este aparatado se destaca la relación entre la profesionalidad que la sociedad y el Estado hacen del rol docente (profesionalidad conferida socialmente) y la profesionalidad construida por el mismo en su quehacer individual y colectivo (profesionalidad asumida). El planteamiento de Gimeno citado por la autora en la obra refiere al trabajo colaborativo de los actores educativos, pues cuando estos son alentados y se les permite probar con nuevas prácticas, se enriquece la formación pedagógica de los profesores, y esto responsabiliza a todos a ser parte de los procesos.

El establecimiento de una cultura escolar en la que ha anquilosado y transferido prácticas educativas repetitivas, arbitrarias, descontextualizadas de las realidades que viven los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje crea un espacio en el que se puede perder el sentido de educar y de aprender. La buena nueva en Nicaragua es que se está haciendo camino, hay interés, hay espacios como foros nacionales de educadores e investigadores, publicaciones educativas, encuentros de investigadores educativos y otros avances que se implementan desde el

trabajo conjunto entre los subsistemas educativos: Ministerio de Educación (MINED), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y Consejo Nacional de Universidades (CNU). El desarrollo de estas acciones crea condiciones para recopilar, sistematizar y exponer la experiencia de los buenos profesores, aquellos que tienden a desenvolverse desde el profesionalismo con el que abordan su materia y las actividades educativas con actitud responsable, ética y comprometida, a fin de no repetir lo que hacen otros y así contribuir a la calidad educativa, que no se puede medir con indicadores cuantitativos, pero que transforma.

¿Cómo se sabe cuándo un docente está comprometido con un proyecto educativo? Algunas características de un profesor comprometido que se evidencian en su día a día: la relación con sus estudiantes es de mutuo aprendizaje, intencionado y significativo. Es decir, sale al encuentro de los problemas en la búsqueda de alternativas para solucionar, conoce a sus estudiantes, identifica sus fortalezas y sus limitaciones. Por eso crea condiciones para facilitar el aprendizaje; se involucra y participa activamente en el quehacer de la comunidad educativa; promueve conversaciones y espacios para tratar temas de prácticas innovadoras, posibilidades de proyectos, discusión de situaciones a mejorar; además, es crítico ante situaciones injustas y propositivos en la búsqueda de soluciones.

Cabe decir que, el profesor comprometido con un proyecto educativo no limita su actuar al ámbito escolar, trasciende a las familias involucrándolas en el proceso

de crecimiento y autorrealización de los estudiantes, se implica en las acciones y proyectos de la comunidad porque es sensible ante las necesidades o acontecimientos que lo rodean.

¿Qué ha llevado a los buenos profesores a ser comprometidos? Es el cuestionamiento de la autora ante las conclusiones de su estudio, destacando de forma amplia cada una de las características que resumo brevemente: la autoconfianza para emprender nuevas maneras de enseñar y aprender, la motivación de logro que los desafía a seguir intentando a retarse a sí mismos. Poresogustandeaprenderyactualizarsus conocimientos y el trabajo colaborativo, lo que permite las relaciones dialógicas, así como la sinergia educativa. Es decir, la cooperación y complementariedad para mejorar su trabajo; el bienestar que implica establecer buenas relaciones humanas y tener satisfacción por lo que hace y le apasiona.

Retomo una de las ideas de la doctora López de Maturana en que refiere el compromiso del profesor con un proyecto educativo, para extenderlo al compromiso con el modelo de desarrollo humano del país:

La implicación y el posicionamiento político del profesor son constructos relevantes para entender el compromiso con un proyecto educativo. Ambos se acoplan sinérgicamente y no bastan por sí solos para definirlo [...]. Un profesor puede estar posicionado políticamente pero no implicado y viceversa. (p. 96)

Quizás los profesores que lean el libro se sientan identificados por estos u otros

rasgos, viéndose a sí mismos y sintiéndose interpelados a la toma de conciencia de la responsabilidad que supone implicarse de manera comprometida o no en el proyecto educativo de país, el cual tiene como fin el desarrollo de la persona, familia y comunidad. Es decir, el desarrollo humano de los nicaragüenses.

En conclusión, el libro despierta interés al enfocar la mirada en la cotidianidad del quehacer educativo para identificar a aquellos profesores que silenciosamente están haciendo lo mismo que otros, pero de otra manera; colegas que se les ve contentos y satisfechos de su trabajo, aun en medio de las dificultades y contrariedades que conlleva la profesión docente y aquellas que podría estar pasando personalmente.

El enfoque educativo que se concibe en el modelo de desarrollo humano del país centrado en la persona, la familia y la comunidad no se limita a los ambientes de aprendizaje, que se hacen realidad con las buenas prácticas de profesores comprometidos a nivel profesional y personal. El hecho pedagógico se debe abordar con el modelo de desarrollo humano desde la formación inicial de los futuros docentes, porque el compromiso se debe promover en la conciencia social desde su formación. El desarrollo de las competencias profesionales, actitudes y valores, así como la responsabilidad ética, social y política son un mismo proceso o al menos tendrían que serlo, para que la implicación activa y el compromiso de los futuros docentes sea coherente a nivel personal y profesional con el modelo de desarrollo del país.

memoria documental



MEMORIA DOCUMENTAL

El modelo educativo en Nicaragua es un aporte a la transformación evolutiva del desarrollo de nuestro país. Sus bases se encuentran en la política educativa en la historia revolucionaria en que se instauran la filosofía, principios de una nueva educación y sociedad. La Gran Cruzada Nacional de Alfabetización en 1980 se constituyó como la primera gran victoria educativa que daría pautas a las transformaciones profundas del pueblo mediante un nuevo modelo educativo centrado en el desarrollo integral de los nicaragüenses. En el modelo educativo de Nicaragua los aprendizajes integrales se expresan de forma clara; evidencian cómo estos deben ser reales, contextualizados y significativos para el desarrollo del país.

En la sección Memoria documental de la quinta edición de *Índice, Revista de Educación de Nicaragua* presentamos

cómo la visión y filosofía del modelo educativo centrado en el desarrollo humano pleno de las personas, familias y comunidades tienen sus bases en la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización.

Los documentos que aquí se registran dan cuenta de los aspectos abordados tales como la metodología, organización y funcionamiento del proyecto educativo desde los 80, así como los aspectos vinculantes de la educación del futuro para lo que se consideran temas sociales, económicos y culturales. El primer texto es *Cruzada Nacional de Alfabetización "Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua"*. Seguidamente, se presenta *Mirando hacia el futuro*, un texto que documenta cómo el nuevo modelo educativo en Nicaragua estuvo presente desde el triunfo de la Revolución Popular Sandinista.

1. Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua

El escrito fue obtenido del libro *La educación en el primer año de la Revolución Popular Sandinista*, obra publicada en julio de 1980 por el Ministerio de Educación. En este documento se presenta la visión del proyecto impulsado por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), para la reconstrucción del país desde una perspectiva cercana al cambio socioeconómico con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista. Además, se destacan los distintos procesos considerados para el éxito de la Cruzada Nacional de Alfabetización que fueron desarrollados para la mejor comprensión del deber y funcionamiento del trabajo realizado. Asimismo, en el texto se abordan elementos logísticos como la organización de los tres grandes grupos alfabetizadores: los Alfabetizadores Populares (AP), el Ejército Popular de Alfabetizadores (EPA) y las Milicias Obreras de Alfabetización (MOA), que aportaron a los logros de la primera gran victoria educativa en Nicaragua.

En el texto se pueden encontrar detalles sobre la estrategia, preparación, metodología y documentos, que contribuyen a una mayor comprensión sobre el arduo trabajo detrás de uno de los momentos más importantes en la reconstrucción de una nueva Nicaragua. Estos hechos se plantean como los cimientos del modelo educativo en Nicaragua en la segunda etapa de la Revolución a partir de 2007, demostrando el compromiso con el desarrollo humano pleno de las personas, familias y comunidades.

2. Mirando hacia el futuro

En 1979 Nicaragua acababa de terminar una etapa oscura legada por la dictadura somocista. La Cruzada Nacional de Alfabetización, una gesta heroica por y para los nicaragüenses, disminuyó el número de analfabetismo de 50.35 % al 12.96 %. Luego de la tarea titánica de la Gran Cruzada se realiza una selección de distintos documentos que permitieron la creación de la obra *Nicaragua triunfa en la alfabetización*. El libro fue coordinado por Hugo Assmann y publicado por el Ministerio de Educación en 1981. Los temas abordados se extienden desde el funcionamiento y organización de la educación en Nicaragua hasta los subsistemas que deben crearse para lograr un desarrollo en el país a futuro.

El capítulo *Mirando hacia el futuro* argumenta que el cambio en Nicaragua no podía limitarse en que las personas aprendieran a leer y escribir; debían llegar más allá para aportar al desarrollo integral del país. Así, la sociedad nicaragüense en los años 80 debía comprender las bases, principios y filosofía, para, desde su protagonismo, contribuir a la visión de una nueva educación y sociedad del naciente modelo educativo. La educación sería, desde entonces, un factor imperante para el desarrollo social, económico y cultural de Nicaragua, un hecho histórico que se retoma en la segunda etapa de la revolución con el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) a partir de 2007.

1. LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION "HEROES Y MARTIRES POR LA LIBERACION DE NICARAGUA"

"Puedo asegurarle que ahora, entre los oficiales, las analfabetas se cuentan con los dedos de la mano y sobran. Desdichadamente, por falta de suficientes maestros y otros elementos, entre los soldados el progreso fue apenas perceptible...

"El General Pedro Altamirano, a quien los enemigos llaman Pedrón... cuando principió la lucha no sabía leer ni escribir y por eso casi siempre le puse como Secretario al General Juan Santos Morales. Durante los azares de la lucha y a pesar de su edad, solamente porque yo se lo ordené, Altamirano aprendió a leer y escribir cancanando y cacarañando, pero ha progresado mucho ahora, asómbrese, también sabe escribir a máquina, pero con un solo dedo".

(Augusto César Sandino, citado por José Román en "Maldito País", Ed. El Pez y la Serpiente, Managua, 1979, pp. 135 y 113).

En los primeros tiempos del Frente Sandinista de Liberación Nacional (F.S.L.N.), el Comandante en Jefe de la Revolución Popular Sandinista, CARLOS FONSECA, decía a sus compañeros, cuanto éstos entrenaban a los campesinos en la montaña: "...y también enséñenles a leer".

La erradicación del analfabetismo fue un proyecto que siempre estuvo presente, desde sus inicios, en la lucha sandinista.

El Frente Sandinista de Liberación Nacional (F.S.L.N.), ha considerado que el fenómeno social del analfabetismo es una condición y un fruto del somocismo y de los regímenes oligarcas anteriores.

Para el somocismo, la alfabetización de las masas populares era algo innecesario, inconveniente e imposible.

La política económica de los viejos grupos dominantes, sus mecanismos de explotación y acumulación expresados sobre todo en el predominante de trabajo del país, era de una naturaleza tal que la alfabetización aparecía como una tarea "innecesaria".

Por otra parte, la alfabetización de las masas populares era un proyecto inconveniente al modelo de dominación somocista. Alfabetizar y consolidar la alfabetización, con un nivel de educación que equivalía a los primeros grados de la escuela primaria, era democratizar una sociedad y dar a las masas populares los primeros instrumentos para la toma de conciencia de la realidad explotadora y dominadora y para luchar por su liberación. Por eso, alfabetizar a las masas populares era algo que la dictadura no podía soportar sin negarse a sí misma.

Pero, la alfabetización no era sólo un proyecto conflictivo e "innecesario" para la dictadura somocista, sino que su realización era imposible, dado que la erradicación del fenómeno social del analfabetismo es una tarea que, en un país como Nicaragua, sólo se pudo haber realizado organizando y

movilizando a las mismas masas populares, decisión imposible para el somocismo y los viejos grupos dominantes.

La Revolución Popular Sandinista se propuso un proyecto distinto al del somocismo en el campo económico, social y político.

La decisión de erradicar el analfabetismo no fue un gesto demagógico sino una exigencia del proyecto revolucionario, en sus diferentes niveles productivos, sociales, políticos e ideológicos.

En el campo de la producción, la Cruzada y su necesaria continuación, garantizó la capacitación laboral adecuada al proyecto productivo de la Revolución.

La Cruzada alfabetizadora no entró en contradicciones con el otro gran proyecto del Gobierno de Reconstrucción Nacional para el año 1980: el Plan de Reactivación Económica.

La Cruzada, en primer lugar, no extrajo ni desvió de la producción recursos financieros o fuerza de trabajo. Sobre un presupuesto calculado, aproximadamente, en doscientos millones de córdobas (veinte millones de dólares), una parte fue asumida por el Gobierno de Nicaragua y, el resto, se obtuvo de fuentes internacionales gubernamentales o privadas.

Por otra parte, tampoco desvió ni extrajo del sector productivo fuerza de trabajo, ya que la participación de las masas populares fue a dos niveles.

En primer lugar, tuvimos la participación de los sectores no productivos de la nación, como son los estudiantes y la juventud en general, los cuales participaron en condiciones de total voluntariedad, sin que esto perjudicara a la producción o le distrajera fuerza de trabajo necesaria.

Los maestros que participaron, son los mismos maestros que han laborado como empleados del Ministerio de Educación,

simplemente cambiaron, durante unos meses, la ubicación de sus aulas, el contenido de sus cursos y el nivel de su alumnado.

En cuanto a la participación de las masas productivas, fue planificada para que se realizara en los momentos no productivos de la jornada. De modo que, de ninguna manera, esta participación perjudicó al proceso productivo. Lo mismo cabe decir en lo que respecta a los alfabetizandos. Los horarios de alfabetización jamás interfirieron con sus labores productivas.

Luego, la Cruzada Nacional de Alfabetización que, como hemos visto, no contradujo ni perjudicó al proceso productivo, fue ella misma una inversión que creó una cantidad no despreciable de fuentes de trabajo.

Estuvo dentro de la política de la Cruzada de Alfabetización, el producir en Nicaragua, siempre que fuera posible, utilizando materias primas y fuerza de trabajo nicaragüense todo aquel material y aquellos equipos e instrumentos que se requirieron para la alfabetización (tizas, botas, pizarrones, cuadernos, uniformes, manuales, etc.).

Así, por ejemplo, para la elaboración del uniforme de los brigadistas de la alfabetización, se solicitó la tela para que la confección de esas prendas fuera aquí en Nicaragua, con mano de obra nicaragüense.

Solamente fue elaborado fuera de Nicaragua, aquel equipo o material que no pudo ser producido en Nicaragua, tal es el caso, por ejemplo, de las lámparas de gas, las cuales fueron donadas, en un total de 50.000, por los sindicatos suecos.

De modo que, en ese sentido, la Cruzada Nacional de Alfabetización generó incluso fuentes de trabajo, en los meses más críticos del año 1980.

Asimismo, la Alfabetización fue una inversión política y social que redundó fuertemente

y en forma positiva en la capacitación de la fuerza de trabajo, en primer lugar, y, en segundo lugar, en la consolidación y crecimiento de las organizaciones revolucionarias de masas ya que todo esto influyó positivamente en el proceso productivo, a mediano y a largo plazo.

De modo que, no solamente no hubo contradicción entre el proyecto de la alfabetización nacional y el proyecto de reactivación económica, sino que el primero fortaleció y dinamizó en forma considerable al segundo.

2. Estrategia de la Alfabetización

Uno de los principios de la Cruzada Nacional de Alfabetización fue el de que la Alfabetización en la Revolución no era un proceso añadido o paralelo a ella, sino que surgió de la naturaleza misma de la Revolución.

El nivel educativo no fue algo extraño a la Revolución, ésta fue, por naturaleza, educadora. Por consiguiente, la Alfabetización en su contenido, en su metodología, en su organización fue la continuación, la consolidación de la Revolución Popular Sandinista. Su metodología conllevó los mismos niveles de participación popular que caracterizaron a la Revolución Sandinista.

Por eso es que este proyecto de Alfabetización fue realizado por las organizaciones revolucionarias de masas, dirigidas y convocadas por su Vanguardia Nacional el Frente Sandinista de Liberación Nacional (F.S.L.N.).

Este fue el primer gran principio estratégico. Fue el pueblo quien alfabetizó al pueblo, a través de sus organizaciones de masas, dirigidas por su vanguardia revolucionaria. Esto hizo que los niveles de democracia de la Revolución Popular Sandinista, se realizaran y se fortalecieron en el mismo proceso de la Alfabetización, ya que no se puede organizar

un proyecto educativo más democrático que aquel que se hace descansar sobre las organizaciones revolucionarias de las masas.

Desde este punto de vista, no sólo el resultado de la Alfabetización, es decir, el hecho de que centenares de miles de nicaragüenses aprendieran a leer y escribir, fuera una expresión y una consolidación del contenido democrático de la Revolución, sino que en el proceso mismo de la Alfabetización, se actualizó el contenido democrático de la Revolución Popular Sandinista.

3. La Organización de la gran Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua”

Presupuesta esta estrategia y estos principios políticos que encauzaron a la Cruzada Nacional de Alfabetización, explicaremos brevemente el sistema organizativo implementado para llevar a cabo este proyecto.

En fidelidad con los principios antes anunciados, el proyecto nacional de Alfabetización contó como primera gran instancia, con una Comisión Nacional de Alfabetización, presidida por el Compañero Carlos Tünnermann Bernheim, Ministro de Educación, en la cual participaron 18 organizaciones tales como la Dirección Nacional del Frente Sandinista de Liberación Nacional, el Ejército Popular Sandinista, la Asociación de Trabajadores del Campo, la Central Sandinista de Trabajadores, la Juventud Sandinista 19 de Julio, la Asociación de Mujeres Nicaragüenses “Luisa Amanda Espinoza”, la Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua, (ANDEN); los Ministerios de Educación, Bienestar Social, Salud, Trabajo, Planificación, Transporte y el Ministerio del Interior, y organizaciones tales como INDE, las Escuelas Radiofónicas, la Unión de Periodistas Nicaragüenses, la

Jerarquía de la Iglesia Católica, la Federación de Educadores Católicos de Nicaragua y otras organizaciones nacionales que, de una forma u otra, se involucraron en esta gran tarea, dándole, de esa forma, todo el sentido de verdadero PROYECTO NACIONAL.

La Coordinación Nacional

El Ministerio de Educación contó con una Coordinación Nacional presidida por el Compañero Fernando Cardenal, la cual fue el órgano ejecutivo de la Comisión Nacional.

Esta Coordinación Nacional estuvo constituida por varias divisiones: la División Técnica Pedagógica, la División Administrativa, etc., dentro de las cuales estuvieron incluidos departamentos tales como el Departamento de Apoyo Logístico, el Departamento de Finanzas y Proyectos, el Departamento de Archivos y Museos, etc.

Esta Coordinación Nacional tuvo el poder de crear comisiones en las cuales participaran miembros de las organizaciones que pertenecieran a la Comisión Nacional de Alfabetización. Así, por ejemplo, para llevar a cabo la etapa del Censo, previa a la Alfabetización propiamente dicha, se creó una Comisión de Censo en la cual estaban representadas todas las organizaciones de la Comisión Nacional y éstas fueron las que movilizaron a sus propias organizaciones para llevar a cabo el Censo de todo el país.

4. La preparación inicial de la Cruzada Nacional de Alfabetización

Es conveniente hacer un pequeño recorrido histórico de las etapas alcanzadas en el proyecto de alfabetización. Quince días después del triunfo de la Revolución, la Dirección Nacional del Frente Sandinista y el Gobierno de Reconstrucción Nacional, por conducto del Ministerio de Educación, nombraron al Compañero Fernando Cardenal, Coordinador de la Cruzada Nacional de Alfabetización y le instruyeron

para que comenzara a organizar el equipo que bajo su cargo, habría de planificar la Cruzada Nacional de Alfabetización. Ya desde antes del triunfo, un equipo de trabajo designado por el Frente Sandinista de Liberación Nacional había elaborado un ante-proyecto de alfabetización que sirvió de partida para la planificación posterior.

El primer paso realizado por la Coordinación Nacional, fue el de estudiar las experiencias de alfabetización que se habían dado en países hermanos tales como Cuba, Mozambique, Ginea-Bissau y Cabo Verde, etc., y consultar a los expertos en la materia, tales como el Profesor Pablo Freire, algunos asesores de la UNESCO y la OEA, etc.

De este estudio se extrajeron aquellos elementos que respondían a las necesidades y a la realidad del proceso nicaragüense. Inmediatamente se iniciaron varias tareas paralelas, la primera de las cuales fue la definición del método y la elaboración del contenido programático de los manuales y cuadernos de alfabetización.

5. El método y los textos

El método utilizado en la Cruzada Nacional de Alfabetización, se inspiró, en parte, en métodos anteriores, tales como el de Pablo Freire, la experiencia metodológica de la República de Cuba y otros similares pero se completó con particularidades muy nicaragüenses. Podemos decir que este método consta de los siguientes momentos: se escogieron, en primer lugar, los temas del contenido del Cuaderno de Alfabetización. Estos son 23 temas ligados todos con el proceso revolucionario y con los puntos del Programa del Gobierno de Reconstrucción

Nacional. Así, por ejemplo, el primer tema se refiere al máximo héroe de Nicaragua, Augusto C. Sandino; el segundo tema se refiere al Fundador del Frente Sandinista y Comandante en Jefe de la Revolución, Carlos Fonseca.

Otros temas se refieren a puntos del Programa de Gobierno, tales como la vivienda, la salud, la definición de la política internacional, etc.; otros se refieren a los Comités de Defensa Sandinista (CDS), el Ejército Popular Sandinista (E.P.S.), etc.

Una vez seleccionado estos temas, se escogió para cada uno de ellos una imagen que, ordinariamente, es una fotografía, la cual expresa, en forma visual, algunos elementos fundamentales del tema. Esta imagen servirá, en el momento de la Alfabetización para que el alfabetizador promueva un diálogo alrededor del tema que la imagen sugiere. Este es un momento de fuerte contenido político, no sólo por lo que se supone que va a expresar el diálogo, sino por el hecho de dar la palabra o participación a las masas populares, sobre todo a las masas campesinas.

Es probable que, más de un campesino vivirá, por primera vez, en este momento, la experiencia de expresar en público la visión que personalmente tiene de la realidad nicaragüense.

De esta primera etapa de contenido político, se pasa a un segundo momento, un momento de síntesis en el cual se extrae una oración que condensa alguno de los elementos fundamentales del contenido del tema. Así, por ejemplo, en el primer tema que se relaciona con Augusto c. Sandino, se extrae la oración "Sandino: Guía de la Revolución". Esta

oración, además de relacionarse con los puntos esenciales del tema, da pie a que se extraigan de ella, en forma analítica, los elementos necesarios para el aprendizaje de la lecto-escritura. En las palabras "La Revolución" por ejemplo, están contenidas las cinco vocales que han de utilizarse en la primera lección.

En las otras lecciones las palabras se dividen en sílabas, entre las cuales se elige una a partir de lo cual se estudia toda la familia silábica a la cual pertenece. Ejemplo: Fon-se-ca origina el estudio de las sílabas, si, so, se, sa.

El aprendizaje se lleva a cabo a través de ejercicios de reconocimiento de las sílabas como UNIDADES FONÉTICAS. Simultáneamente se enseña la escritura de las mismas.

Con las sílabas recién estudiadas y las aprendidas en lecciones anteriores, se construyen nuevas palabras promoviendo la creatividad del grupo alfabetizador (Etapa sintética del método).

A continuación el Cuaderno de Lecto-Escritura ofrece pequeños textos gradualmente avanzados, a través de las lecciones, en la medida que se va realizando el estudio de nuevas familias silábicas.

Las palabras y frases estudiadas se escriben también al dictado, con el propósito de completar las habilidades fundamentales de la lecto-escritura.

Como puede verse, el método tiene algunas semejanzas con otros métodos utilizados en otras regiones y por otros expertos, pero tiene también particularidades nicaragüenses.

A partir de estos principios metodológicos,

se elaboró el Cuaderno de Lecto-Escritura que fue utilizado por los Alfabetizandos y los Alfabetizadores.

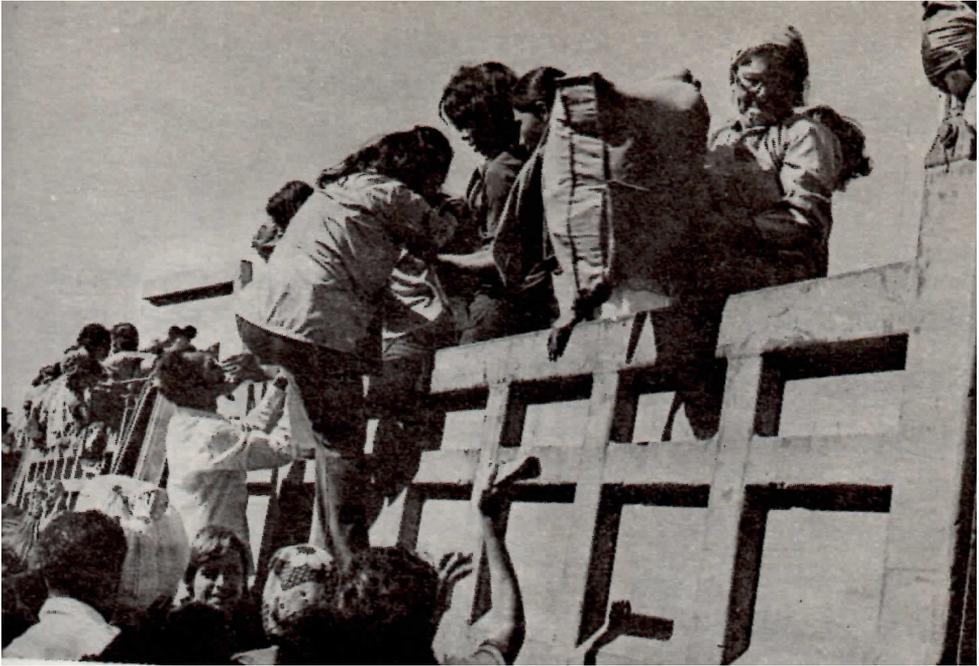
Se preparó también un cuaderno para el aprendizaje de las operaciones aritméticas fundamentales: suma, resta, multiplicación y división, así como algunas nociones de fracciones, pesas, medidas, etc.

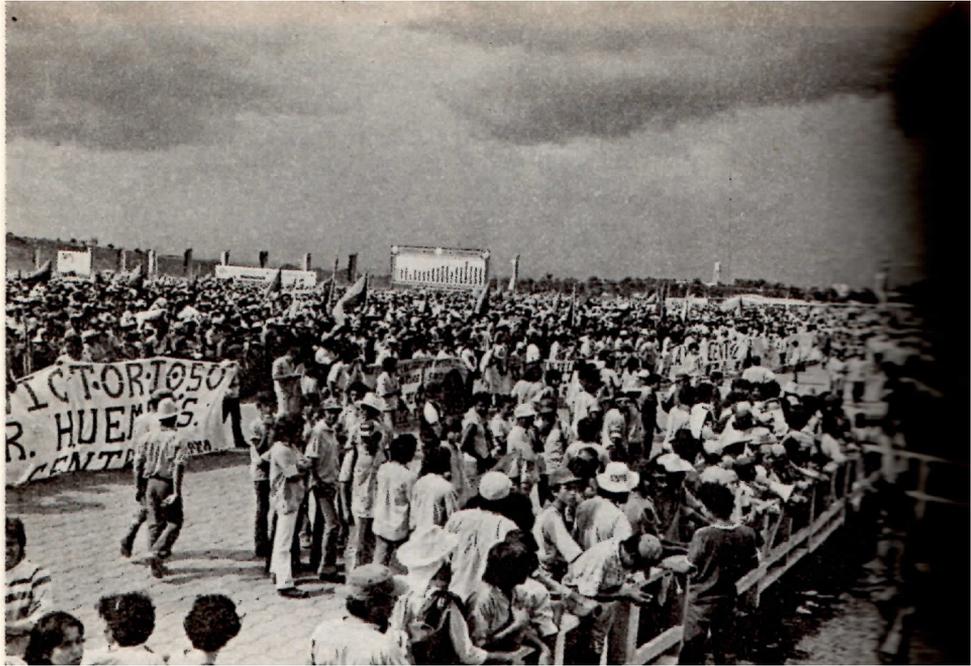
El título del texto es “Cálculo y Reactivación: Una sola operación”, indica su enfoque metodológico. La enseñanza, aprendizaje de estos elementos, va ligado a temas tales como la producción, el agiotismo, Reforma Agraria, etc.

Estos fueron los dos textos básicos en la Cruzada de Alfabetización. Un folleto complementario, el Cuaderno de Orientaciones para el Alfabetizador, desarrolló a fondo los temas que llevan el mensaje político, explicando los pasos metodológicos y sugiriendo recomendaciones generales para el desarrollo del proceso educativo.









6. El Censo

Al mismo tiempo que se definía el método y se elaboraba el contenido programático de la Alfabetización, se comenzó a organizar y realizar el Censo Nacional de Alfabetización, cuya meta fue la de censar a toda la población nicaragüense mayor de 10 años para descubrir o detectar los siguientes informes: quién sabe leer y escribir y quién no sabe, cómo se llama, dónde vive, qué oficio u ocupación desempeña, qué disponibilidad tiene para aprender o para enseñar. Se detectó también, a través de la boleta censal, la disponibilidad de locales y algunos otros elementos.

Se tomaron como unidades censales la familia y el lugar de habitación. Este censo, como todo censo nacional, debió haber exigido, normalmente, un costo sumamente elevado y un largo período de tiempo. Sin embargo, partiendo de la estrategia de la convocatoria de las masas populares, se confió a las organizaciones de masas la responsabilidad de la tarea logrando un costo muy bajo en tiempo y dinero. La parte técnica fue realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo de Nicaragua (INEC), pero los encuestadores fueron extraídos de las organizaciones populares de masas.

Tras una preparación breve, pero intensa, se les distribuyó a lo largo de toda la República, llevando a cabo, en un período no mayor de dos semanas, el empadronamiento de toda la población mayor de 10 años.

Una vez realizado el censo se procedió a su procesamiento. La idea inicial era de procesarlo por medio de máquinas computadoras, pero el volumen de boletas era tal, que hubiera sido necesario utilizar durante dos semanas continuas todas las computadoras existentes en ese momento

en el país y todos los técnicos del ramo.

Esta decisión hubiera tenido efectos negativos inaceptables para la economía nacional. Por tanto, se tomó la decisión de procesarlo manualmente. Para ello, se preparó a un número de cerca de 2.500 codificadores voluntarios, los cuales, en un período breve pero intenso, fueron tecnificados para llevar a cabo la codificación, la cual fue realizada en pocos días.

Dado lo extenso de los informes recogidos por las boletas censales, para este procesamiento se escogieron únicamente aquellos datos cuya información fuera necesaria para planificarla Cruzada Nacional de Alfabetización, dejando, para un momento posterior, el procesamiento para computadoras de todos los datos de la boleta censal a través de una muestra representativa.

Los resultados daban base para organizar la preparación de los alfabetizadores y conocer la relación que existía entre alfabetizadores potenciales y analfabetos.

El censo reveló en cifras globales una tasa del 52% de analfabetos en la población mayor de 10 años. Hay datos interesantes, como son, por ejemplo, los que se refieren a la población infantil comprendida entre 10 y 14 años. Este sector de edad totaliza el 21% del universo de analfabetos.

Se descubrió que la población infantil entre 10 y 14 años tiene niveles de analfabetismo sumamente elevados, sobre todo en el sector rural, llegando a alcanzar en algunas regiones del campo tasas del 74 hasta el 80%. Esto es una prueba empírica de la estafa de la escuela somocista, y un grito de alerta para el futuro de la Revolución y de la Educación en el País.

Otro dato interesante fue la relación entre las personas disponibles a alfabetizar y el número de analfabetos. El censo reveló una relación de 1 a 3, es decir, que contamos potencialmente con una persona disponible a alfabetizar por cada tres analfabetos existentes en el país. Claro que esta es una tasa a nivel nacional que varía según las regiones. Ordinariamente hay superávit en las ciudades y en el sector rural hay déficit.

En términos políticos este fue un dato sumamente interesante, suponía que ya desde el momento en que se hizo el censo existía una grandísima disponibilidad de la población alfabetizada para participar en la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Por otra parte, un dato interesante desde el punto de vista político es el que nos revela que, en términos relativos hay más disponibilidad para alfabetizar en la población de la zona del Atlántico que en el resto del país, más disponibilidad en la población de la zona Norte, que en la zona Central y del Pacífico. Es decir, que la disponibilidad para alfabetizar aumentó en proporción directa a la distancia del Capital y de la región del Pacífico.

En base a esto se dividió el país en dos zonas: la zona Urbana y la Zona Rural. Para la zona Urbana se escogió, como estructura fundamental, la de los Comités de Defensa Sandinista y la Central Sandinista de Trabajadores (CST). Para la zona Rural se escogieron las estructuras del Ministerio de Desarrollo Agropecuario (MIDA), Juventud Sandinista 19 de Julio (JS); Asociación de Trabajadores del Campo (ATC), Asociación Nacional de Educadores de Nicaragua (ANDEN), y las estructuras del Ministerio de Educación (M.E.).

Esta división enroló tres grandes grupos

de alfabetizadores: los Alfabetizadores Populares (A.P.), el Ejército Popular de Alfabetizadores (EPA), y las Milicias Obreras de Alfabetización (MOA).

Las Milicias Obreras de Alfabetización (MOA) estuvo compuesta por escuadras de trabajadores urbanos que alfabetizaron a sus compañeros en los centros de trabajo. Hubo algunas escuadras de MOA que partieron a reforzar al EPA, en el campo. Estos alfabetizadores se organizaron a través de la Central Sandinista de Trabajadores (CST).

Los Alfabetizadores Populares (AP) estuvieron compuestos por todos aquellos alfabetizadores voluntarios, que en sus horas no productivas, alfabetizaron en las zonas urbanas: ama de casa, trabajadores, empleados del Estado, y todos aquellos que deseando alfabetizar no podían desplazarse a tiempo completo al campo o a la montaña, por varios meses. Estos alfabetizadores se organizaron a través de los Comités de Defensa Sandinista (CDS).

El Ejército Popular de Alfabetización (EPA) estuvo compuesto por los alfabetizadores que pudieron desplazarse por varios meses, a tiempo completo, a las regiones del campo y montaña para realizar la tarea de la Alfabetización. Debido a estas exigencias, el Ejército Popular de Alfabetización estuvo compuesto fundamentalmente por voluntarios de las escuelas secundarias, universitarios y maestros. Estos alfabetizadores se organizaron a través de la Juventud Sandinista 19 de Julio y la Asociación Nacional de Educadores Nicaragüenses (ANDEN).

Participaron también, algunos grupos organizados de alfabetizadores venidos de otros países, que simbólicamente

representaban la solidaridad de todos los pueblos y gobiernos amigos que, a través del mundo, apoyaron la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización de la Revolución Popular Sandinista. Así, por ejemplo, el Ministerio de Educación de España puso a disposición del Ministerio de Educación de Nicaragua un contingente de maestros que participaron en la Cruzada Nacional de Alfabetización. Asimismo, participaron varios centenares de maestros cubanos. Un contingente de cincuenta alfabetizadores dominicanos, y cerca de cuarenta maestros jubilados costarricenses.

7. La organización del Ejército Popular de Alfabetización (EPA)

Las Brigadas:

Para garantizar la alfabetización en las zonas rurales del país, se contó con la participación masiva de jóvenes estudiantes, los cuales estuvieron organizados en el Ejército Popular de Alfabetización (EPA), rememorando las tradiciones de la lucha del Ejército Popular Sandinista (EPS). Este ejército de Liberación Cultural, utilizó cuadernos y lápices como armas, levantando barricadas educativas que se enfrentaron al analfabetismo hasta aniquilarlo.

El Ejército Popular de Alfabetización estuvo organizado en Frentes, Brigadas, Columnas y Escuadras

Los Frentes:

El país estuvo dividido, para los fines de la Alfabetización rural, en seis Frentes que llevaron los mismos nombres y la misma ubicación geográfica que los gloriosos Frentes de la Guerra de Liberación Nacional:

- Frente Occidental “Rigoberto López Pérez” (Chinandega, León).
- Frente Oriental “Roberto Huembes” (Chontales, Boaco, Zona del Rama).
- Frente Nor-Oriental “Pablo Ubeda” (Zona montañosa de Matagalpa, Jinotega y Yelaya: Siuna, Bonanza, Rosita).
- Frente Central “Camilo Ortega Saavedra” (Masaya, Carazo, Managua, Granada).
- Frente Norte “Carlos Fonseca Amador” (Jinotega, Estelí, Matagalpa, Nueva Segovia, Madriz).
- Frente Sur “Benjamín Zeledón” (Rivas, Río San Juan).

Las Brigadas:

Las brigadas estuvieron constituidas por todos los alfabetizadores que se ubican en un municipio, comprendido en alguno de los diferentes Frentes, independientemente de la cantidad de alfabetizadores.

El Estado Mayor de una Brigada lo formaron el responsable de la Brigada, el segundo al mando y los responsables de las Columnas.

Para garantizar una adecuada atención, control y evaluación de las Brigadas, los responsables fueron compañeros de tiempo completo en esta actividad y en continua coordinación con la Comisión Municipal de Alfabetización.

Las Columnas:

Las Columnas estuvieron constituidas por cerca de 120 alfabetizadores

divididos en cuatro Escuadras. El campo de ubicación geográfica de las Columnas coincidió, en la medida de lo posible, con el de una comarca rural.

El Estado Mayor de una Columna lo formaron el responsable de la Columna, el segundo al mando y los responsables de las Escuadras.

Para garantizar la atención, control y evaluación de las Columnas, los responsables fueron compañeros de tiempo completo en esta actividad y seleccionados de entre los responsables más capaces de las Escuadras.

Las Escuadras:

Las Escuadras estuvieron compuestas por cerca de 30 alfabetizadores, teniendo las siguientes características:

- Los responsables de las Escuadras no tuvieron otras responsabilidades en Brigadas o Columnas.
- Cada Escuadra tuvo de 1 a 3 auxiliares técnicos (maestros) para asesorar pedagógicamente a los alfabetizadores.
- El Estado Mayor de la Escuadra lo formaron el responsable, el segundo al mando y los asesores técnicos.
- Cada Escuadra tuvo un nombre que pudo ser el de un mártir revolucionario, de batallas revolucionarias famosas, de países solidarios, etc., con su correspondiente lema o consigna.
- Los componentes de una Escuadra pertenecieron a un mismo Instituto o Facultad con el

fin de facilitar su organización y capacitación previa, así como el apoyo mutuo.

- Las Escuadras fueron de un mismo sexo y grupo de edad, lo cual facilitó su ubicación en función de las dificultades de las zonas y localidades.
- Los alfabetizadores de una Escuadra se orientaron por la Guía de Alfabetizador y su correspondiente Reglamento e impartieron las clases siguiendo el método y contenido del Cuaderno de Lecto-Escritura.
- Todo alfabetizador menor de edad tuvo que ser autorizado por los padres o tutores para poder participar como Brigadista de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Para garantizar la salud y seguridad de los Brigadistas, se tomaron una serie de medidas con la participación de organizaciones de masas, Ministerios, Ejército Popular Sandinista y Policía Sandinista.

Las principales de estas medidas fueron:

- Vacunación de todos los Brigadistas contra las principales enfermedades infectocontagiosas previsibles.
- Se equipó a los Brigadistas con Botiquines de primeros auxilios.
- Con el apoyo y colaboración del Ministerio de Salud y la Cruz Roja, los Brigadistas se entrenaron en medida de primeros auxilios y de higiene.
- Se dio a los Brigadistas entrenamiento de campo a través

del movimiento Scout.

- Se organizó una red de comunicación e información con participación de las estructuras de radioaficionados, sistema de comunicación del Ejército Popular Sandinista y una red de radio propia de la Cruzada Nacional de Alfabetización, que pasó de cerca de 50 estaciones de radio.

A través de diferentes medios de comunicación, se mantuvo una amplia divulgación sobre la marcha de la Cruzada, declaración de territorios libres de analfabetismo, noticias sobre los Brigadistas, entrevistas, etc.

El proceso de alfabetización fue una actividad de enseñanza-aprendizaje, en la cual las dos partes, alfabetizando y alfabetizadores, aprendieron y enseñaron a la vez.

Esta experiencia consolidó en nuestra juventud la semilla de los que serán la mujer y el hombre como nuevos nicaragüenses. Los jóvenes Brigadistas descubrieron el mundo extraordinariamente rico, pero ayer muy desconocido por el campesino.

El alfabetizador, al instalarse en la zona y convivir con el campesino, además de descubrir los valores de nuestros hermanos campesinos, dispuso de tiempo para participar en actividades de las familias campesinas, contribuyendo con la producción y con la elevación a través de la capacitación que para ese efecto recibió, de los hábitos de salud e higiene de la región.

8. La Capacitación de los Alfabetizadores

Para poder garantizar la capacitación de cerca de 180.000 alfabetizadores, se

utilizó una mecánica multiplicadora en la capacitación.

En una primera etapa se preparó un equipo de 80 capacitadores (futuro entrenadores de los alfabetizadores (futuros entrenadores de los alfabetizadores), en un Taller de 15 días. Este primer grupo pasó a una experiencia de campo para comprobar la eficacia de su preparación. En una segunda etapa se capacitó a otro equipo similar y luego a cerca de 12,000 maestros.

Fue este grupo de cerca de 12.000 capacitadores el que tuvo a su cargo la preparación del universo total de alfabetizadores (18.000), a nivel departamental y municipal, en un Taller de diez días de duración, en los primeros días del mes de marzo de 1980.

Los elementos capacitadores fueron seleccionados entre los maestros, estudiantes y miembros de organizaciones de masas más capaces, desde el punto de vista técnico, pedagógico y político-organizativo.

En el período de capacitación masiva de los 180.000 alfabetizadores, se contó con el apoyo de los medios de comunicación (periódicos, T.V., radio, etc.), del país.

La conciencia revolucionaria de los Brigadistas y alfabetizadores populares expresada en el juramento del alfabetizador, su entrega sin límites ya demostrada, fue la garantía del triunfo total sobre el analfabetismo y el más bello homenaje nacional a la memoria de los Mártires y Héroes de la Revolución Popular Sandinista.

9. El Apoyo Logístico a la Cruzada Nacional de Alfabetización

La Cruzada Nacional de Alfabetización conllevó una gran movilización de masas, esto presentó exigencias de Apoyo Logístico sólo comparables con las de la Guerra de Liberación Nacional.

Así, por ejemplo, hubo que garantizar y organizar el transporte de todo el material pedagógico y técnico (cartillas, manuales, lápices, tizas, borradores, etc.); el transporte de personal; los locales para los momentos de alfabetización; el alojamiento de los Brigadistas en el campo y la montaña; un sistema de salud preventiva y curativa; el subsidio alimenticio para las familias campesinas que alojarían a los Brigadistas; un sistema de comunicación e información que permitiera mantener un contacto directo y continuo con todas las Brigadas distribuidas a lo largo y ancho del país; el abastecimiento de kerosene y baterías para las lámparas y transistores, etc.

Para responder a esas exigencias logísticas, la Coordinación Nacional de la Cruzada de Alfabetización tuvo un Departamento de Apoyo Logístico.

En lo que atañe al sistema de salud se coordinó, con el Ministerio de Salud, un plan de vacunación masiva de los Brigadistas contra las principales enfermedades infecto-contagiosas, así como un tratamiento preventivo contra la malaria y un sistema de servicios curativos de emergencia.

En el campo de la información y la comunicación se montó una red permanente, con la participación de los radioaficionados voluntarios del país organizados en el CREN, los sistemas

de comunicación del Ejército Popular Sandinista y un equipo de radio propio de la Cruzada Nacional de Alfabetización, que cuenta con cerca de 50 estaciones de radio.

Por otra parte, se contó con el apoyo del Sistema Sandinista de Televisión, de las radioemisoras del Gobierno de Reconstrucción Nacional, de los periódicos oficiales del Frente Sandinista de Liberación Nacional y de varios órganos privados de comunicación de masas para rendir servicios de información y comunicación, durante los meses que duró la Alfabetización, así como para reforzar semanalmente las orientaciones técnicas, pedagógicas y políticas que en los Talleres de Capacitación se proporcionó a los alfabetizadores.

Con esta finalidad se creó un programa radial "Puño en Alto", que cotidianamente difundió, por la mañana y por la tarde, instrucciones, orientaciones, información, etc., a los alfabetizadores y alfabetizandos.

10. Las Finanzas de la Cruzada Nacional de Alfabetización

El proyecto de la Alfabetización Nacional, fue calculado en un costo de aproximadamente 20 millones de dólares, o sea, 200 millones de córdobas. Aunque en términos absolutos esta es una cifra baja, si se toma en cuenta la magnitud del proyecto —(conviene recordar que ese mismo fue el costo de la Campaña de Alfabetización Cubana)—; este presupuesto no pudo ser asumido en su totalidad por el Gobierno de Reconstrucción Nacional. Por ese motivo, se solicitó a los países, instituciones, partidos políticos, sindicatos, etc., gobiernos y pueblos solidarios con

la Revolución Popular Sandinista, una participación sustancial en el financiamiento de la Cruzada Nacional de Alfabetización Nicaragüense.

Nos animó siempre la convicción confirmada por la experiencia de que todo gobierno, toda institución u organización progresista y democrática consideraría como un gran honor y como una tarea indiscutiblemente humanitaria el apoyar, en la medida de sus posibilidades, a este gran proceso de liberación cultural, cuyos beneficios redundaron no solamente en pro de las masas populares nicaragüenses, sino que aportó como experiencia orientadora y motivadora, un gran impulso a la lucha contra el analfabetismo en todo el Continente Americano y en el mundo entero.

Varios fueron los gobiernos y organismos extranjeros que respondieron a este llamado de solidaridad. Destacan, entre otros: República Democrática Alemana y República Federal de Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Canadá, Colombia, Chile (Partido de Vanguardia), Costa Rica, Cuba, Checoslovaquia, Dinamarca, Ecuador.

El Salvador, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Holanda, Honduras, Italia, Inglaterra, México, Panamá, Perú, Puerto Rico.

República Dominicana, República Popular Democrática de Yemen, Suecia, Suiza, Uruguay, Venezuela, Yugoslavia, la URSS.

Los Sindicatos suecos asumieron el financiamiento de 50.000 lámparas de gas que fueron utilizadas por los Brigadistas del campo y de la montaña.

Diferentes instituciones religiosas y grupos de solidaridad se comprometieron a coleccionar los fondos necesarios para financiar algunos rubros particulares de la Cruzada de Alfabetización, tales como lápices, cuadernos, tizas, etc.

Organismos internacionales como la OEA, la UNESCO, BCIE, UNICEF y Comunidades Económicas Europeas aportaron una ayuda sustancial para este proyecto, calificado por ellos como de gran interés internacional.

Para permitir que cualquier gobierno o institución solidaria pueda participar, en la medida de sus posibilidades, el costo total de la Cruzada Nacional de Alfabetización se dividió en sub-proyectos de mayor o menor envergadura, de forma que existieran diferentes metas financieras al alcance de todas las instituciones y organismos. Así, por ejemplo, se pudo participar financiando el costo de una unidad de alfabetización (15 dólares para la zona urbana, 146 dólares para la zona rural) o financiando la edición del Manual de Lecto-Escritura (800 mil dólares).

Se emitió también una serie de Bonos de Cooperación Patriótica e internacional, los cuales pudieron ser adquiridos por individuos y grupos nacionales y extranjeros.

11. El Sistema de Publicidad y Propaganda de la Cruzada Nacional de Alfabetización

En íntima relación con el proyecto de financiamiento, se montó un gran sistema de publicidad y propaganda orientado a informar y motivar la colaboración, a todo nivel, en pro de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Para este fin, los

departamentos de Publicidad y Diseño de la Coordinación Nacional elaboraron una serie de afiches, rótulos de carretera, etc.

Se trabaja actualmente en el proyecto de una pequeña película documental, de un video-tape y de un documento audiovisual que puedan ser distribuidos dentro y fuera del país. Por su originalidad, vale la pena mencionar un proyecto publicitario que asumió la industria de Fósforos de Nicaragua, el cual consistió en ilustrar las cajetillas de fósforos con las diferentes letras del alfabeto acompañadas de una palabra y de una imagen adecuada. Estas cajetillas, coleccionadas por los alfabetizandos, han servido de instrumentos de apoyo al proceso de aprendizaje.

Sabedores de la gran trascendencia que para la Revolución Nacional Sandinista tiene la Cruzada Nacional de Alfabetización, los diferentes medios de comunicación de masas del país mantuvieron una continua y variada información sobre los acontecimientos relacionados con la preparación y ejecución de este proyecto.

12. El Museo de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización

La Cruzada Nacional de Alfabetización fue, sin duda alguna, el acontecimiento más trascendente en la historia de la educación del país. Los frutos revolucionarios que resultaron de este gran encuentro nacional han sido de una importancia tal, tanto para Nicaragua como para otros países hermanos, que ameritan que la historia de este gran proyecto sea conservada de la manera más vivida para la posteridad. Es por eso que se tomó la decisión de constituir

el Museo-Archivo de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización.

En este Museo se están conservando todos aquellos documentos, instrumentos, fotografías, canciones, materiales de publicidad, etc., que permitirán a los futuros visitantes e investigadores de nuestra Revolución Popular Sandinista reconstruir, en sus detalles, la heroica gesta a través de la cual las masas populares organizadas, conducidas por su vanguardia, el Frente Sandinista de Liberación Nacional, desterraron para siempre el analfabetismo de la sociedad nicaragüense.

Uno de los documentos más importantes de este Museo será, sin duda alguna, una película que, sobre la Cruzada Nacional de Alfabetización, va elaborando día a día, a todo lo largo del proyecto, el Instituto Nicaragüense de Cine (INCINE).

13. La Costa Atlántica

Siguiendo la política de la Dirección Nacional del Frente Sandinista de Liberación Nacional y del Gobierno de Reconstrucción Nacional de reconocer, integrándolos a la cultura nicaragüense, los valores y especificidades de las minorías étnicas y culturales del país, la Alfabetización de los nicaragüenses miskitos y de los otros grupos bilingües de la Costa Atlántica (angloparlantes, etc.), está planificado de forma que accedan primero al dominio de su lengua materna para continuar luego con la alfabetización en castellano.

Dado que este proceso supone una adaptación muy particular, el desarrollo del proyecto alfabetizador en la Costa Atlántica llevará un ritmo diferente al del resto del país, por el hecho de que supone la preparación de cuadernos especiales de lecto-escritura en otras lenguas, y la

capacitación de alfabetizadores para la enseñanza de las mismas.

Ya se han constituido, para tal efecto, los equipos técnicos para la planificación y ejecución de esta alfabetización especial y algunos de estos equipos Miskito e Inglés se encuentran ya en la etapa de los proyectos pilotos.

14. Algunos otros temas de interés sobre la Cruzada Nacional de Alfabetización

a. El Uniforme:

Dentro del proyecto de la Cruzada Nacional de Alfabetización se equipó a los miembros de las Brigadas del campo y de la montaña (los Brigadistas) con un uniforme y un equipo que consta de las siguientes partes: una cotona (camisa campesina del siglo pasado) de color gris y económica confección; un pantalón (de azulón o mezcilla); un par de botas montañeras; una mochila rústica; una escarapela distintiva en la cotona; hamaca y, en algunos casos, mosquitero e impermeable.

Este uniforme fue un símbolo y un distintivo con funciones muy importantes dentro del proyecto.

En efecto, las Brigadas Alfabetizadoras constituyeron, en todo el sentido de la palabra, el gran Ejército Popular de Alfabetización, vanguardia de la Liberación Cultural. La función de los Brigadistas exigió una inversión mínima en símbolos que tiene toda la justificación política. El uniforme identificó al Brigadista ante los compañeros campesinos, ante las autoridades políticas, militares y administrativas del país, lo cual le facilitó el apoyo que su misión revolucionaria necesitaba. Para

los mismos Brigadistas la portación del uniforme constituye un recuerdo continuo del tipo de comportamiento revolucionario, patriótico y a veces heroico a que se han comprometido ante el pueblo nicaragüense. La historia de nuestro proceso revolucionario y de otros procesos semejantes, muestran ampliamente el valor motivacional y político que conllevan ciertos símbolos revolucionarios, aun los más sencillos y austeros.

Supimos la necesidad urgente e imperiosa de inversiones productivas que necesitaba la economía nicaragüense pero, creímos que la inversión de los uniformes de los Brigadistas no entraría en contradicción con aquéllas. En efecto, los fondos para financiar las materias primas de dicho uniforme no fueron extraídos ni desviados de otros sectores productivos sino que se solicitaron a instituciones y grupos extranjeros.

Por otra parte, la mayoría de los elementos del uniforme (cotona, pantalones, mochilas, botas y sombreros) fueron elaborados en el país con el financiamiento obtenido del exterior, creando de esta forma nuevas fuentes de trabajo en un momento en el que el desempleo alcanzaba niveles angustiantes como consecuencia del desastre económico y social heredado de la dictadura somocista.

Por otra parte, cabe añadir que el equipo de los Brigadistas es gratuito.

b. La opinión de los expertos internacionales sobre la Cruzada Nacional de Alfabetización:

En la planificación y puesta en marcha de las diferentes etapas de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, se consultó la experiencia y la opinión

de las personalidades más altamente calificadas en este campo. Vale la pena destacar aquí la opinión que, al respecto, emitieron dos de las más representativas de entre ellas.

Es el señor Director General de la UNESCO, Dr. AMADEU MAHTAR M'BOW, al concluir su reciente visita a nuestro país, tras haber dialogado ampliamente con los Responsables de la Coordinación Nacional, dirigió al Compañero Ministro de Educación, Dr. CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM, una carta, fechada el 19 de Diciembre de 1979, de la que extraemos el siguiente párrafo: "Quisiera reiterarle lo mucho que me impresionó la forma sistemática e inteligente en que se ha preparado la Cruzada Nacional de Alfabetización, a la cual la Organización no sólo adquiere prestar el mayor apoyo, sino igualmente tener la posibilidad de aprovechar sus experiencias en favor de otros países de la región e incluso de otras regiones. Para estos efectos, el proyectado Centro de Documentación sobre la Alfabetización que se establecería durante el transcurso de la Cruzada y su post-fase, será un instrumento de gran valor".

El Profesor PABLO FREIRE, reconocida autoridad mundial en el campo de alfabetización popular, quien convivió con el equipo de la Alfabetización Nacional durante varios días, manifestó su total apoyo a nuestro proyecto, al cual calificó de excelente, en su planificación, metodología, contenido temático y formas organizativas.

Cabe señalar aquí, la opinión emitida por la experta en censos, MADEMOISELLE ISABELLE DEBLE, enviada por la UNESCO para asesorar al equipo de la Coordinación Nacional en la elaboración

del Censo previo a la Alfabetización. Al conocer la forma en que dicho Censo fue organizado y ejecutado, en un tiempo récord y con máxima economía de recursos humanos y materiales, tras haber sometido el procedimiento y los resultados a todas las pruebas estadísticas de objetividad, confiabilidad y representatividad, lo calificó de éxito maravilloso y de un verdadero modelo que debería ser imitado por otros países, en proyectos similares.

c. Los sub-productos de la Cruzada Nacional de Alfabetización

La primera y fundamental tarea de la Cruzada Nacional de Alfabetización fue la de dar un golpe de muerte al analfabetismo en el transcurso del año 1980.

No obstante, la estructura organizativa y los inmensos contingentes que la Cruzada movilizó para realizar la tarea fundamental, también fueron utilizados para generar una serie de sub-productos de gran impacto social.

En coordinación con varios Ministerios del Gobierno de Reconstrucción Nacional (Salud, Cultura, Bienestar Social, Planificación); Entes Autónomos (Instituto de Recursos Naturales y del Ambiente, etc.), la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua y otras instituciones se usó la estructura de la Cruzada Nacional de Alfabetización para una serie de proyectos.

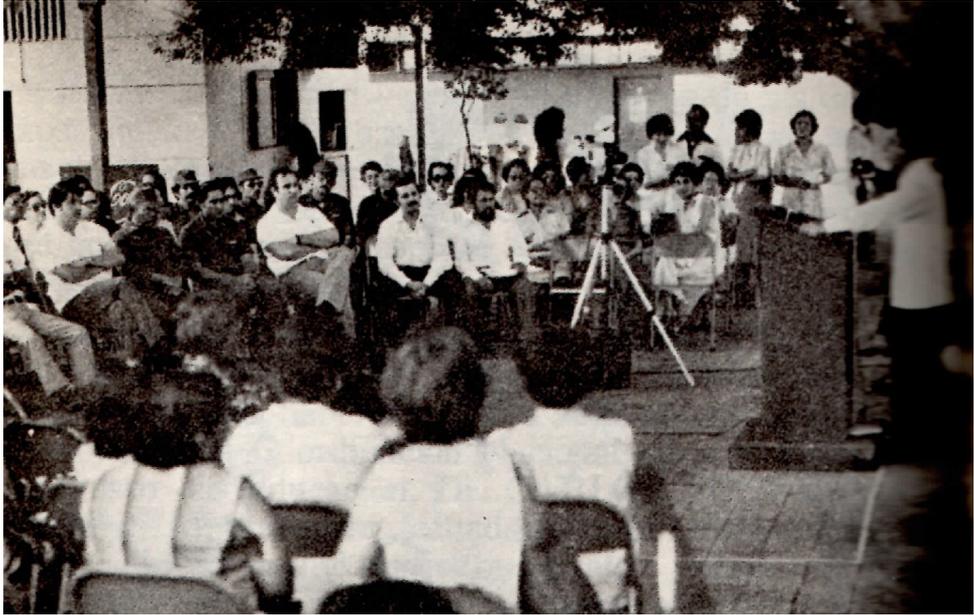
Entre los proyectos sub-productos cabe mencionar:

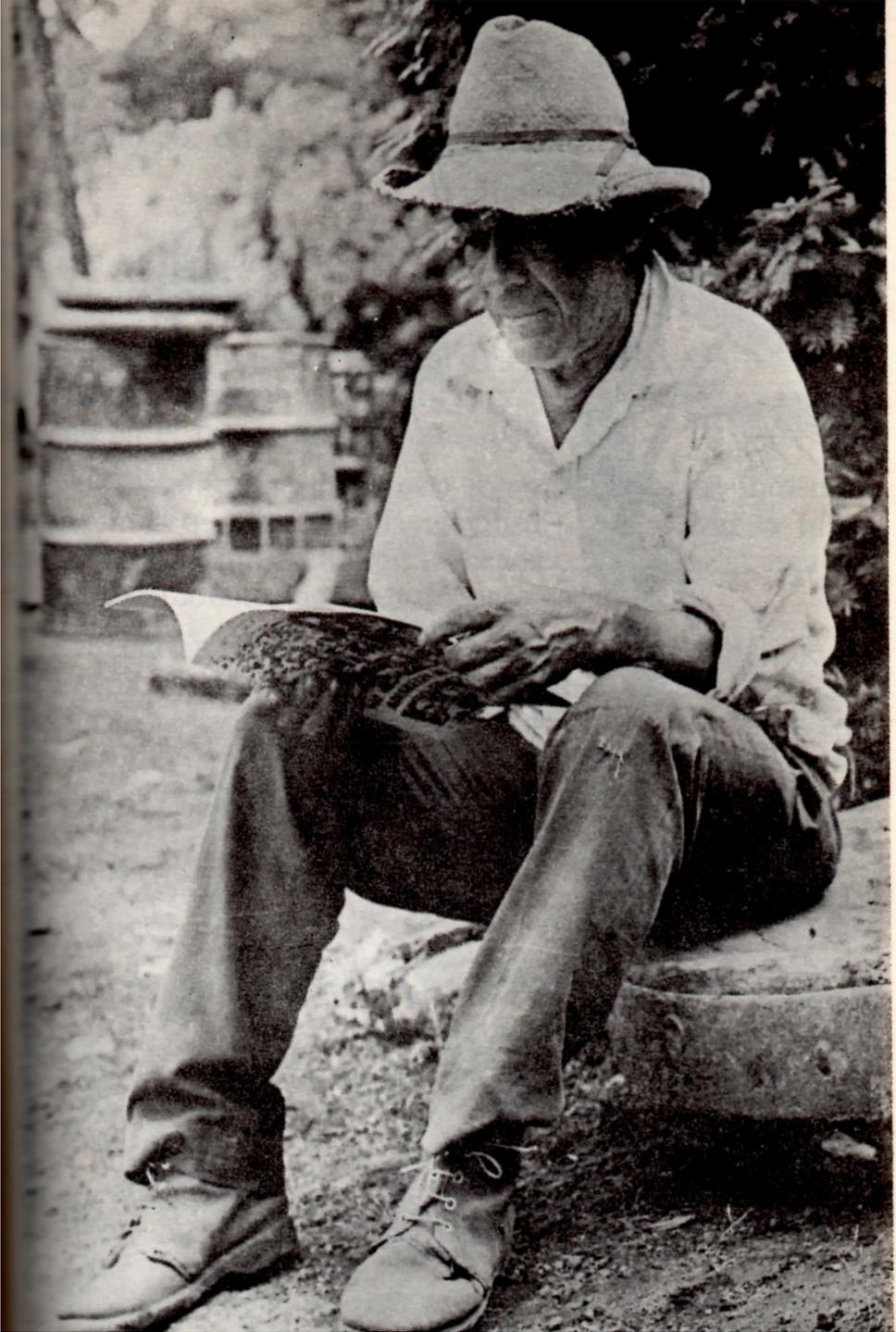
- La recolección de ejemplares de la flora y la fauna de las diferentes regiones del país.
- La recolección del tesoro nacional

en leyendas, cantos populares, etc.

- Investigaciones para detectar posibles tesoros arqueológicos, yacimientos minerales, etc.
- Un proyecto de recuperación de la Historia Oral de la Guerra de Liberación Nacional.
- Proyectos de educación sanitaria. El Ministerio de Salud elaboró una cartilla sobre medicina preventiva, salud ambiental, y se capacitó a los Brigadistas para que pudieran difundir esta educación sanitaria.
- Una encuesta agropecuaria.









Cabe mencionar que el Censo de Alfabetización tuvo una serie de datos, cuya utilidad ha trascendido las metas de la Cruzada Nacional de Alfabetización. El informe final de este Censo reveló informes monográficos sobre cada una de localidades del país, de gran interés para el Gobierno de Reconstrucción Nacional y para las organizaciones de masas.

a. La Educación Informal de los Niños durante la Cruzada Nacional de Alfabetización

Aprovechando las vacaciones escolares normales que en el año 1980 se prolongarían un poco más en función de la Cruzada Nacional de Alfabetización, el Ministerio de Educación, en coordinación con los Comités de Defensa Sandinista y otros organismos, ejecutó un proyecto que hizo que éstas se convirtieran en momentos privilegiados de educación informal en varios campos, en contraposición a las vacaciones escolares que durante la dictadura somocista constituían un tiempo muerto.

El proyecto, que fue elaborado por el personal del Ministerio de Educación, contenía programas de labores agrícolas, actividades artísticas, actividades deportivas, manualidades, etc.

El proyecto incluyó calendario, orientaciones precisas para la realización de cada punto del programa (incluido el presupuesto).

La ejecución de este proyecto exigió la participación patriótica de los padres de familia, los cuales, organizados en Comités de Defensa Sandinista, entraron de lleno, con apoyo y orientación técnica del personal del Ministerio de Educación, en una dinámica educadora no muy complicada cuyos resultados positivos todos admiramos.

15. Las etapas de la Post-Alfabetización

Después de la Cruzada Nacional de Alfabetización y dentro de la misma dinámica tenemos que responder a dos tareas fundamentales.

La primera, cuyo tratamiento corresponde al Ministerio de Educación en su totalidad, es la de cortar las raíces del analfabetismo, es decir, la falta de escolarización primaria para decenas de miles de niños nicaragüenses o se da una respuesta satisfactoria a este problema o sería necesario realizar una Cruzada Nacional de Alfabetización cada 10 años en Nicaragua.

La segunda tarea, para lo cual se creará un Vice-Ministerio de Educación de Adultos, es la de garantizar el seguimiento de los recién alfabetizados y la estructuración de un programa de educación de adultos, universal, progresivo y permanente.

Al mismo tiempo habrá que responder a las exigencias educacionales de aquellos adultos que ya sabían leer y escribir, pero que no han terminado el equivalente a la escuela primaria ni están inscritos, en la actualidad, en un sistema de educación formal, es decir, los adultos sub-escolarizados.

Según la naturaleza de las tareas que tendremos que afrontar, dividimos la post-alfabetización en tres etapas:

1. La etapa de sostenimiento;
2. La etapa de consolidación de la Cruzada Nacional de Alfabetización y Aprestamiento al programa de Educación de Adultos: el seguimiento;
3. La etapa del programa de

Primaria Especial para Adultos o Educación Básica y otros proyectos educativos no formales.

Etapas de sostenimiento de los adelantados y reforzamiento de los atrasados:

La Etapa de Sostenimiento estaría orientada a los recién alfabetizados que hayan concluido el programa de la Cruzada Nacional de Alfabetización antes del 15 de agosto, fecha de clausura de la Cruzada. Tendría como objetivos impedir el deterioro del aprendizaje de la lecto-escritura y de las operaciones aritméticas fundamentales y contribuir a mantener la motivación de los recién alfabetizados en este período de transición. Es decir, que esta etapa estaría todavía integrada a la CNA, y de hecho por las condiciones actuales de escasez de recursos humanos, serían los mismos alfabetizadores los que tendrían a su cargo atender a estos alfabetizados que habrían terminado antes; sin embargo, no debemos olvidar que la tarea principal de alfabetizador es "Alfabetizar", y, por ende, atender a los alfabetizandos que se encuentran retrasados en su U.A.S. o en la U.A.S más cercanas. Tomando pues en cuenta esta doble tarea, pensamos que el alfabetizador podría asumir al mismo tiempo dos funciones:

- Una, con los que finalizaron antes: el monitoreo o la animación de círculos de lectura o de estudio, utilizando un material preparado para tal fin, breve, ameno y de metodología flexible.
- Otra, con los alfabetizandos atrasados: el reforzamiento del proceso de alfabetización con los alumnos atrasados de UAS o de las UAS más cercanas.

1. Definición:

A partir del proceso de la Cruzada Nacional de Alfabetización y de sus logros surge como necesidad de consolidación y el inicio de la creación de un universo educativo mayor. Pensamos que es necesario una etapa previa al Programa de Educación Básica o Primaria Especial de Adultos que permita a los recién alfabetizados, por una parte, consolidar la lecto-escritura y las operaciones aritméticas fundamentales; por otra, recibir un aprestamiento para la dinámica de la educación no-formal, el auto-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación masiva en su proceso de educación.

Esta etapa se revela tanto más necesaria por cuanto que no tenemos en este momento la capacidad organizativa, ni los recursos humanos (docentes) suficientes para entrar de inmediato en un proceso educativo más sistemático. Esta etapa de consolidación y aprestamiento, que sería la antesala del programa de Educación Básica, se iniciaría después de terminada la Cruzada Nacional de Alfabetización. En lo que concierne a la duración y fecha de inicio habrá que reflexionar sobre el problema que plantea el inicio de los "cortes a partir de noviembre con su consiguiente migración masiva, sobre todo en el campo".

Desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, las metas serían:

1. Consolidar el dominio de tres materias instrumentales (lecto-escritura, matemáticas, dibujo, etc.).
2. El aprendizaje de nociones fundamentales de Historia, Geografía, Ciencias Naturales,

etc., con una mayor presencia de lo cotidiano, regional, sectorial y comunitario en los contenidos, programáticos, los cuales no serían exhaustivos ni sistemáticos.

- a. El universo de alumnos en la etapa de consolidación y aprestamiento

El universo asumido en esta etapa debe de definirse teniendo en cuenta criterios de carácter político, económico y social, como también nuestras propias limitaciones en cuanto a recursos humanos, organizativos y materiales.

Teniendo en cuenta estas premisas, el universo potencial abarcará a todos los recién alfabetizados que querrán continuar su formación, y se piensa invitar a incorporarse a los sub-escolarizados cuyo nivel de escolarización sea más o menos equivalentes al del recién alfabetizado.

Al mismo tiempo, deberá implementarse el Programa de la Cruzada Residual, que iría orientando a todos los adultos analfabetos que no se incorporaron o no terminaron la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Consideramos que el universo concreto e inmediato del programa de "Consolidación y Aprestamiento" será conocido después de haberse implementado un Censo que nos permita conocer la cantidad de recién alfabetizados que estarán interesados en continuar y al número de sub-escolarizados que querrán incorporarse. Por otra parte, es obvio que el interés por seguir su formación dependerá, en parte, de un plan fundamental en este plan de motivación, la participación de las organizaciones de masas que asumirán como tarea estratégica, la educación permanente de las masas populares.

En este campo jugará también un papel importante el estímulo institucionalizado en los centros de trabajo para con los trabajadores que se inscriban en un programa de educación de adultos. La sociedad entera debe valorizar y estimular al adulto estudiante.

- b. El Universo de maestros populares en la etapa de Consolidación y Aprestamiento

1. *Canteras:*

Nicaragua no cuenta con el número de maestros necesarios para sacar adelante la tarea de la educación de adultos; a duras penas cuenta con elementos humanos necesarios para la educación de niños y adolescentes. Para este programa se van a necesitar miles de maestros populares, por lo cual debemos pensar, desde ahora, en un nuevo tipo de maestro, al cual daremos una capacitación especial, acelerada y en la brecha.

Nuestra ambición debe de ser a de forma progresivamente en un período de unos seis o siete años, varios miles de estos nuevos maestros populares que sean orgullo del magisterio nacional.

La Cruzada Nacional de Alfabetización es la cantera por excelencia, de la cual deben de salir la mayor parte de nuestros futuros candidatos a maestros. Debemos pues actualizar las potencialidades educadoras de los siguientes elementos que participan en ella:

- EPA, AP, MOA y ANDEN.
- Miembros de las comunidades campesinas involucradas en la Cruzada, con capacidad magisterial para la etapa de Consolidación y Aprestamiento.
- Maestros polivalentes de primaria

y de secundaria, del Ministerio de Educación.

→ Maestros de la Sección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación.

2. *Requisitos:*

Intentando conformar el perfil de lo que sería el maestro popular ligado a la enseñanza-aprendizaje de la etapa de “Consolidación y Aprestamiento”, adelantemos algunas de nuestras reflexiones:

- a. El haber participado eficientemente como alfabetizador en la Cruzada Nacional de Alfabetización.
- b. Gratuidad del servicio (al menos en la primera etapa de la post-alfabetización).
- c. Que no sea menor de 14 años (cuando se trate de un estudiante) y la aprobación de los padres para los que enseñarán en condiciones equivalentes a las de los Brigadistas del EPA.
- d. Prueba de conciencia, entrega y disciplina revolucionaria en sus actividades en la Cruzada Nacional de Alfabetización.
- e. Una probada capacidad de organización.
- f. Marcado interés por las actividades docentes.
- g. Capacidad creativa para captar y canalizar las inquietudes populares.
- h. Decisión de dedicarle tiempo a la capacitación permanente (deseo de superación).

1. *Funciones del maestro popular:*

El maestro popular en un sistema educativo abierto masivo y popular, tiene que asumir varias funciones. Desde ahora podemos adelantar que este maestro voluntario, (no se excluye la posibilidad de un subsidio bien modesto, pero es innegable que la “voluntariedad” será una condición que nos ha dado lo limitado de nuestros recursos) podría dividirse inicialmente en dos tipos como lo hubo en la Cruzada.

c. *Un maestro popular a tiempo completo:*

Como lo es ahora el Brigadista del EPA y algunos MOA, destinado fundamentalmente al campo y zonas aisladas y de difícil acceso.

Este maestro deberá asumir varias modalidades educativas, según las necesidades de cada región. Nuestro maestro popular, además de su presencia en la acción educativa, tendrá que echar mano a otras modalidades de enseñanza, tales como, por ejemplo:

- 1. La atención periódica a colectivos de Educación Popular en los cuales se desempeñaría como Coordinadora Popular de Educación.
- 2. El monitoreo ligado a la radiofonía como apoyo fundamental al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3. La utilización de materiales didácticos de apoyo en una metodología de auto-aprendizaje.
- 4. La incorporación en su tarea de “asistentes” captados de entre los alumnos más destacados.

d. Un tipo de maestro a tiempo parcial:

Este maestro trabajará dos o tres horas al día en la Educación de Adultos —modalidad parecida a la del Alfabetizador Popular—y destinado principalmente a la ciudad, en donde el problema de recursos humanos y docentes sería menor. Este voluntario podría reclutarse de entre los obreros, maestros, profesionales, amas de casa, estudiantes, etc., que, además de sus ocupaciones, darían unas horas a la enseñanza popular de los adultos, como lo hacen los A.P. y MOA en la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Aquí señalamos la posibilidad de recurrir al maestro de Primaria y de Secundaria que, al haber cumplido con sus labores docentes, estaría dispuesto y preparado para entregar, diariamente, dos o tres horas por la noche a la Educación de Adultos. Esta posibilidad de contar con un maestro polivalente (de niños/de adultos) es una sugerencia que hay que discutir ampliamente con las instancias correspondientes del Ministerio de Educación.

Dados estos pasos en la delimitación del universo, se haría una convocatoria abierta a recién alfabetizados y sub-escolarizados equivalentes para la matrícula en esta etapa, aprovechando la dinámica y la estructura de la CNA, de modo que antes de finalizar ésta, tengamos ya la futura estructura montada. Sobre decir que antes y durante la matrícula debe haber toda una campaña de propaganda nacional (un plan nacional de motivación) que irá informado y motivando a los alfabetizados y sub-escolarizados sobre el programa, los horarios, las modalidades de incorporación, etc.

Capacitación de los maestros populares:

La estrategia de captación del futuro maestro popular tendrá necesariamente en cuenta la rica experiencia de la CNA; es de ésta de donde tendrán que salir la gran mayoría de los futuros maestros populares. Deben aprovecharse las estructuras existentes de la CNA para hacer llegar a los candidatos potenciales, en primer lugar, toda la información requerida al respecto e irlos motivando desde ahora para su participación en esta tarea. En segundo lugar, a través de las estructuras de la CNA deben canalizarse las directrices y las posteriores tareas orientadas a la captación de estos candidatos a maestros populares.

La participación de las organizaciones revolucionarias de masas es fundamental en este proceso, es tarea inmediata de estas organizaciones populares de informar, atraer y estimular a aquellos miembros que puedan entregar total o parcialmente su tiempo y dedicación a la educación popular.

e. Capacitación de los maestros populares

Objetivos:

El maestro popular que requerirá la etapa de Seguimiento (de Consolidación y Aprestamiento) tendrá fundamentalmente las mismas características pedagógicas que el alfabetizador de la Cruzada Nacional de Alfabetización, aunque enriquecido por esta experiencia y otro más. En efecto, en este nivel lo fundamental sería el dominio de programas sistemáticos de las materias y la capacidad pedagógica para consolidar el manejo, por parte de los alumnos, de las materias instrumentales (lecto-escritura, operaciones aritméticas

fundamentales, dibujo).

Por lo tanto, el primer objetivo de la capacitación del maestro popular de esta etapa será el de consolidar y perfeccionar su formación.

Por otra parte, habrá que capacitarlo en el manejo de los temas que se elaborarán para esta etapa y en el dominio de la metodología y técnicas pedagógicas que se emplearán, las cuales deberán ser un poco diferentes a las que se implementaron para la Cruzada Nacional de Alfabetización.

f. Contenido Curricular:

En la etapa de Consolidación y Aprestamiento, el programa de enseñanza-aprendizaje girará alrededor de las tres materias instrumentales antes mencionadas: lecto-escritura, operaciones aritméticas fundamentales y dibujo; las dos primeras formaban ya parte del programa de la Cruzada Nacional de Alfabetización, la última no.

Con estas materias son “formas” que exigen un contenido, éste se extraería de varias fuentes (historia, folklore, temas políticos de la revolución, etc.). Estos contenidos temáticos no seguirán un programa sistemático y exhaustivo como en los programas de la Escuela Primaria.

La selección de esta matriz temática deberá ser el resultado de una investigación científica, en la cual se consultaría a las organizaciones revolucionarias de masas y se tomaría en cuenta la evaluación de la CNA (sobre todo el Primero y Ultimo Congreso de Evaluación). De esta forma se definirían:

- Los centros de interés temáticos.
- Las expectativas regionales

y sectoriales para intentar responder a ellas en la medida de lo posible.

Por otra parte, no podremos olvidar los siguientes aspectos que inciden directamente en la configuración de todo material didáctico:

- El alumno (¿a quién está destinado?)
- El maestro (¿quién lo transmite?)

Tomando en cuenta el universo de alumnos que asumiremos en esta etapa, deberá darse una importancia particular al nivel de conciencia de los educandos y a su práctica productiva.

Tomando en cuenta al maestro, consideraremos como fundamental en la elaboración del material de enseñanza, la experiencia totalmente nueva (donde lo organizativo está fuertemente ligado a lo pedagógico) que habrán tenido los que participaron en la Cruzada Nacional de Alfabetización.

Los temas que serán tratados deberán tener una mayor profundidad que los que fueron desarrollados ya en las etapas anteriores. Debe procurarse ligarlos aún más a aspectos concretos del quehacer de transformación de la realidad social a nivel comunitario regional y nacional.

Estructuras físicas:

Frente al reto de asumir el seguimiento educativo de los centenares de miles de recién alfabetizados que salieron de la promoción del 15 de agosto de 1980, el programa de Educación de Adultos debe entrar a suplir el gran déficit de aulas.

Las formas de responder a este problema tendrán que ser variadas y aquí, como en todos los niveles de este

gran proyecto, deberá darse prueba de una gran creatividad y de una gran capacidad para maximizar los recursos ya existentes y para crear estructuras físicas que permitan una acción lo menos dependiente de agentes externos a la comunidad involucrada.

g. El inventario de locales:

Como primera medida, se debe hacer un inventario de todos los locales disponibles que podrían servir para la enseñanza de adultos.

En primer lugar, esto supone elaborar un Censo de los locales escolares que están bajo el control del Ministerio de Educación y hacer lo mismo con respecto a las escuelas privadas. Este censo estaría en función del aprovechamiento de los locales para turnos nocturnos y vespertinos.

En segundo lugar, hay que inventariar los locales no-escolares, pero que pueden ser utilizados para la post-alfabetización. En esta categoría entran:

- a. Los locales empresariales, es decir, los locales de los centros de trabajo (después de las horas laborales).
- b. Los locales de las organizaciones de masas y otros.

Es decir, el principio es, en lo que respecta a las estructuras físicas, potencializar al máximo y hacer rendir en la tarea educativa todas las estructuras físicas, potencializar al máximo y hacer rendir en la tarea educativa todas las estructuras físicas que ya están dando un servicio productivo, social, etc.

Esta tarea debe de hacerse en forma organizada utilizando los tres niveles

que conllevó la Cruzada Nacional de Alfabetización: los niveles nacional, departamental y municipal, y tomando el municipio como unidad-base.

Se trata, pues, de que la actividad misma de la Alfabetización permita censar la disponibilidad de locales para la post-alfabetización.

Pero no basta detectar los locales disponibles, sino que hay que investigar si cuentan con los requisitos necesarios para la Educación de Adultos, la cual se ubicará fundamentalmente en las noches y en las tardes. En aquellos locales que serán utilizados además para otras labores educativas (escuela primaria diurna, locales de trabajo, etc.), hay que prever el sistema de coordinación y de control de forma que estos locales puedan ser empleados en dos momentos diferentes sin que haya problemas.

Hay que prever también los locales para la administración y capacitación magisterial, es decir, aquellos locales que van a servir para alojar a la estructura organizativa y administrativa de la educación de adultos a nivel municipal, departamental y central, así como los locales para seminarios, encuentros, etc., previstos en la formación de los maestros populares.

Para esto puede servir mucho la experiencia de las comisiones departamentales y municipales de la CNA.

h. La Construcción de locales-escuelas:

Sin embargo, estas respuestas no podrán resolver en su totalidad la gran carencia de locales, por lo cual se contempla, como segunda medida, la de construir locales

comunitarios para la post-alfabetización a través de todo el país.

Para llevar a cabo este proyecto, se deben elaborar unas guías hechas por los equipos del Ministerio de Educación, en las cuales se fijen los criterios y las orientaciones necesarias, para que las escuadras del Ejército Popular de Alfabetización puedan construir en cada Comarca y Comunidad campesina, con la participación de los miembros de la comunidad, el futuro local-escuela.

Se trata de diseñar los proyectos arquitectónicos y pedagógicos que conlleven todos los requisitos mínimos fundamentales de una estructura física, apta para la educación popular de los adultos y que al mismo tiempo pueda ser llevada a cabo con materiales tomados del mismo campo y con el aporte de la mano de obra local en vez de máquinas y otros instrumentos más caros.

La estructura organizativa de la Post-Alfabetización

Tanto la etapa inmediata de Seguimiento, (Consolidación y Aprestamiento), como las subsiguientes (Educación Básica y otros proyectos), tienen una característica fundamental, en lo que se refiere a la organización: Se trata de una tarea que debe ser definida como un Proyecto Nacional y que exige, por lo tanto, la involucración y participación organizada de varios Ministerios, entes estatales y organizaciones revolucionarias de masas.

Las instancias organizativas del programa de Educación de Adultos serán fundamentalmente dos: El Ministerio de Educación, del cual dependería el futuro Vice-Ministerio de Educación de Adultos; y una Comisión Nacional de Educación de

Adultos, compuesta por representantes de varios Ministerios y entes estatales así como de organizaciones revolucionarias de masas.

i. El Ministerio de Educación y el Vice-Ministerio de Educación de Adultos:

Desde los inicios de la preparación de la Cruzada Nacional de Alfabetización se planteó, como tarea posterior a ésta, la creación de un Vice-Ministerio de Educación coordine todas las tareas nacionales relacionadas al Programa de Educación de Adultos.

Es decisión de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional que el Ministerio de Educación coordine todas las tareas nacionales relacionadas al Programa de Educación de Adultos.

No está definida todavía la naturaleza organizativa de este Vice-Ministerio, pero su estructuración deberá alimentar, en gran parte, de la experiencia de las estructuras de la CNA.

Por otra parte, parece evidente que entre este Vice-Ministerio y las otras instancias del Ministerio de Educación, debe de haber una fuerte y rica coordinación, apoyo e intercambio a nivel de estructuras físicas, programas, equipos, personal, etc.

j. La Comisión Nacional de Educación de Adultos:

Como decíamos antes, la tarea de implementar una educación universal, progresiva, permanente y flexiva de los adultos de las masas populares, tiene un valor estratégico e involucra a todas las organizaciones revolucionarias y a la mayor parte de los entes estatales, así como a los sectores empresariales (tanto los de propiedad del pueblo como

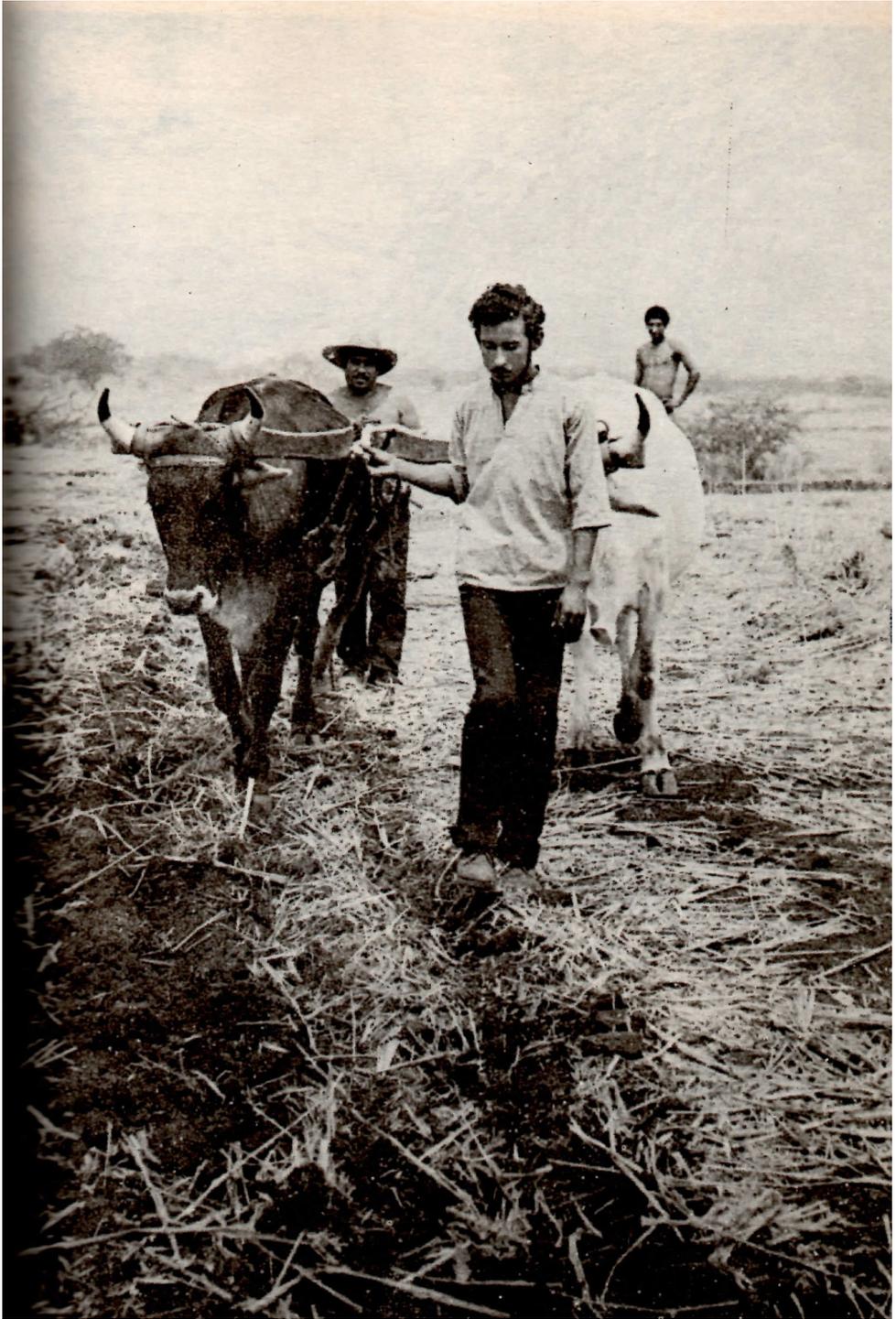
los privados), a las iglesias y a cualquier organización patriótica.

Sobre este punto, la experiencia vivida en la Cruzada Nacional de Alfabetización es

modélica en este campo, la naturaleza de la etapa de la post-alfabetización, acarreará algunas modalidades diferentes en la Comisión Nacional de Educación de Adultos.









2. Mirando hacia el Futuro

Las pautas fundamentales del futuro de la educación nicaragüense, serán determinadas por nuestra Vanguardia y nuestra Junta de Gobierno, en función de los planes globales del desarrollo de la sociedad y teniendo presente los valiosos insumos que proporcionará la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización y la Consulta Popular sobre Fines y Objetivos de la Educación, próxima a realizarse. Indispensables serán también, para su señalamiento, los datos que se desprendan del diagnóstico científico y sistemático de la situación actual, que el Ministerio de Educación viene elaborando.

El mejor conocimiento del desarrollo histórico de la educación nicaragüense es básico para su comprensión dialéctica y para la definición de su nuevo rumbo, de acuerdo con las orientaciones de nuestro proceso revolucionario. Sin embargo, hay una serie de principios que ya han sido proclamados por los dirigentes de la Revolución y que dan contenido a la nueva filosofía educativa, que necesariamente tiene que reflejarse en el quehacer escolar y extraescolar del futuro. En apretada síntesis, esos principios son:

- a) *Estrecha relación de los programas educativos con la realidad nacional.*

La Nueva Educación tiene que partir del conocimiento objetivo de nuestra realidad. Planes y programa de estudio deben conducir a su mejor conocimiento, pues el proceso de transformación se inicia con la mejor comprensión de esa realidad. (1)

- b) *Vinculación de la educación con el trabajo:*

La Nueva Educación debe estrechar sus relaciones con el proceso productivo y propiciar la dignificación del trabajo manual, tan importante como el intelectual para la realización del hombre integral, a que aspira la Revolución. El trabajo productivo será, entonces, elemento formativo esencial de los nuevos planes y programas de estudio. Así se estimulará la transformación de la mentalidad de consumidor a la de productor, propia de una sociedad que aspira a servir los intereses de las grandes mayorías. (2)

- c) *Atención a las necesidades reales del país y de sus grandes mayorías populares:*

La futura educación nicaragüense debe estar en función de las verdaderas necesidades del país y de sus sectores mayoritarios. No puede seguir siendo un privilegio de reducidos sectores sociales ni instrumento de su dominación y de sus intereses. Debe dar respuesta adecuada a esas necesidades económicas, sociales y políticas. (3)

- d) *Formación de los Recursos Humanos calificados que la Revolución y el país requieren:*

“Dentro de las necesidades fundamentales que hoy experimentamos, la Educación, el Sistema Educativo Nacional, tiene la importantísima tarea de resolverle a nuestro pueblo, de resolverle a nuestro país y de resolverle a nuestra Revolución, la aplastante necesidad que tenemos de Recursos Humanos”. (4)

e) *Educación crítica y liberadora:*

La educación debe contribuir al proceso de liberación de todos y cada uno de los nicaragüenses; estimular en ellos la formación de la conciencia crítica que les mueve a transformar la realidad, mediante una profunda toma de conciencia, de las situaciones de injusticia social que se dan en dicha realidad.

f) *La educación como sistema:*

La Nueva Educación se concibe como un sistema. Los nuevos planes que se estructuran para su desarrollo introducirán el enfoque de la educación como un sistema, es decir, como un todo coherente e interrelacionado, como un conjunto o complejo de elementos concatenados estrechamente entre sí, que unen a todos los niveles y modalidades de enseñanza y todas las formas de manifestación del proceso educativo: la educación formal, la no-formal y la informal.

Se trata, pues, de incorporar los conceptos de sistema educativo y de escuela única articulada, en el sentido de las necesarias relaciones y articulaciones verticales y horizontales, que deben existir entre todas las modalidades educativas.

g) *Educación planificada:*

La Nueva Educación será planificada a corto, mediano y largo plazo. Este principio deberá realizarse en estrecha relación con la planificación general económica y social. La educación tendrá a su cargo la preparación de los recursos humanos calificados que requieran los planes nacionales de desarrollo. La planificación educativa será participativa y arrancará del diagnóstico de las necesidades y locales.

h) *Racionalización económica del sistema:*

La Nueva Educación utilizará racionalmente los recursos que se pongan a su disposición y se preocupará por los costos y rendimientos.

i) *Orientación: sistema:*

En la Nueva Educación se enfatizarán las tareas de Formación Vocacional y Orientación Ocupacional, a fin de conjugar las demandas de la fuerza de trabajo con la oferta educativa escolarizada. Esta tarea será responsabilidad de la sociedad entera y de la comunidad educativa y no simplemente de los orientadores escolares.

j) *Unidad entre Educación escolar y Educación extra-escolar:*

Acogiendo el concepto de sociedad docente, la nueva educación tendrá en cuenta todas las oportunidades educativas y las coordinará en un solo gran proceso, así sean escolarizadas o no.

k) *Educación permanente:*

El principio de la educación como proceso continuo de formación y desarrollo que dura toda la vida estará presente en la Nueva Educación.

l) *Vinculación con las Organizaciones de Masas:*

El quehacer de la Nueva Educación debe contemplar la participación de los organismos de masas, participación que será institucionalizada.

Estos son algunos principios orientadores de la Educación del futuro, de la Educación Sandinista. Los programas que por ahora pueden preverse para darle contenido, se llevarían a cabo por medio de una serie de subsistemas, partes integrantes del Nuevo Sistema Educativo, de acuerdo con la concepción, ya enunciada, de la educación como un todo coherente e interrelacionado.

En primer término, deberá atenderse el reto cuantitativo, lo que significa ampliar, de manera extraordinaria, los servicios educativos. Además, será preciso

satisfacer las nuevas necesidades educativas que generará el resultado exitoso de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización.

En consecuencia, corresponde prever, para los próximos años, un gran esfuerzo nacional para elevar la tasa de escolaridad en todos los niveles, de manera especial, en el nivel de enseñanza primaria, de suerte que se liquide el analfabetismo en sus propias fuentes: el alto porcentaje de niños que hoy día no acuden a las escuelas o las abandona después de cursar un primero o segundo grado. Esfuerzos especiales tendrían que hacerse para incrementar el índice de retención en todos los niveles, de manera particular en el primario, aspecto que se liga con el mejoramiento cualitativo del sistema y las condiciones nutricionales de la población en edad escolar.

Este enorme esfuerzo, debidamente, sistematizado, puede concebirse como un subsistema dirigido a ampliar los niveles de cobertura, productividad y eficacia del sistema educativo. Necesariamente tendrá que ligar con el esfuerzo encaminado a transformar los servicios educativos, pues no se trata de ampliar los servicios actuales, sino de ofrecerlos con una nueva orientación, nuevas modalidades y nuevos planes y programas.

m) Sembrar el país de escuelas:

La ampliación supone la expansión de la capacidad instalada del sistema educativo, particularmente en las zonas rurales. Se requerirán fuertes inversiones para lograr la meta de “sembrar el país de escuelas”. Importante será, dentro de este propósito:

→ La colaboración de las comunidades, mediante el programa de construcción

de escuelas comunales, que contempla el aporte de tierra y mano de obra por parte de la comunidad.

- La expansión de los niveles de cobertura arrancará desde el nivel preescolar o inicial, que transformado en servicios del Estado, deberá llevarse principalmente a los barrios marginados y a las zonas rurales, contemplando la participación de las comunidades organizadas en C.D.S. mediante formas no escolarizadas o “preescolares abiertos” (centros de Extensión Pre-Escolar no Escolarizada).
- La incorporación de la Educación Especial al sistema educativo implica el compromiso de llevarla a todos los departamentos del país, creando un centro de Educación Especial, por lo menos, en cada cabecera departamental. En el nivel de Educación Primaria, la meta será alcanzar una cobertura del 95% de los niños en el tramo de edad correspondiente, en los próximos cinco años, meta gigantesca sólo comparable con lo que ha sido la Cruzada Nacional de Alfabetización.
- Junto con la enseñanza primaria regular, se ofrecerán los programas de primaria acelerada, como parte de la Educación de Adultos, llamada a dar continuidad al esfuerzo de la alfabetización masiva de nuestros hermanos trabajadores y campesinos.
- La Educación de Adultos será otro gran programa nacional

que coordinará el Ministerio de Educación, para lo cual se contempla la creación del Vice-Ministerio de Educación de Adultos.

- La Educación de Adultos constituirá, por sí, otro subsistema y comprenderá todos los esfuerzos que el país realiza en materia de formación, capacitación y perfeccionamiento de los adultos. Los programas de educación de adultos no sólo se ofrecerán por medio de las modalidades formales de la educación, sino recurriendo a las no formales o desescolarizadas.
- La Introducción del concepto de Educación General Básica, de nueve años de duración y que considera como un solo bloque educativo los seis grados de primaria y los tres del actual Ciclo Básico de enseñanza media, implica el compromiso de que en el futuro sea este el nivel mínimo rural, meta sumamente ambiciosa que sólo será posible alcanzar mediante un sostenido esfuerzo de varios años, durante los cuales las inversiones en el sector educativo tendrán que ser apreciables.

Desde el nivel primario se iniciará la vinculación con el trabajo, para lo cual se enfatizará en los programas de Orientación Técnica y Agrícola en los grados 5to. y 6to. y se incorporará el huerto escolar a las tareas regulares de este nivel educativo. Los planes y programas de estudio contemplarán períodos de dedicación de los estudiantes a las tareas productivas y de desarrollo comunal en el campo y la ciudad.

La diversificación de la enseñanza media es un imperativo de la Nueva Educación, que implica el fortalecimiento de los Institutos Técnico-Agrícolas; la revisión a fondo de los planes y programas del ciclo diversificado, en todas sus modalidades, y la ampliación de la enseñanza normal, de acuerdo con un nuevo perfil de lo que debe ser el maestro que requiere nuestra Revolución.

En la ampliación y transformación de la enseñanza normal está implícito uno de los retos más trascendentales de la Nueva Educación, pues en ella deberá forjarse el nuevo maestro revolucionario, dispuesto a presentar sus servicios donde ellos sean requeridos, provisto de gran claridad política y debidamente capacitado en las disciplinas pedagógicas. Se establecerá, además, el Servicio Social de egresados de las Escuelas Normales y Facultades de Educación.

Todos los esfuerzos encaminados a transformar el sistema educativo podrán integrarse en un subsistema que comprenda el diagnóstico científico de la situación, la transformación de la estructura del sistema y de su administración, el rediseño de los planes y programas de estudio, etc.

La elaboración de los nuevos planes de programas de estudio es tarea de tal trascendencia que no puede realizarse de la noche a la mañana, sino gradualmente. El esfuerzo hasta ahora realizado, mediante los programas de estudio transitorios, será profundizado hasta llegar a la elaboración científica de los nuevos planes y programas, que permitirán la preparación de nuestros propios textos escolares. Es éste un propósito firme de la Revolución Popular Sandinista, a cuyo cumplimiento será

preciso dedicar gran atención.

El otro gran propósito, ligado con todos los anteriores y pieza clave de la Nueva Educación, es el de crear el Subsistema de Formación, Perfeccionamiento y Capacitación de los Recursos Humanos que requiere el Sistema Educativo. El generar un gran proceso de elevación del nivel político y académico del magisterio nacional. Para eso se recurrirá a los más avanzados aportes de la tecnología educativa y se organizarán actividades de capacitación en servicio del alto porcentaje de maestros empíricos, de manera especial de los que sirven en las áreas rurales.

El mejoramiento de la administración educativa, como soporte indispensable de todo el esfuerzo, merecerá gran atención, así como la puesta en marcha del modelo de regionalización educativa que se ha venido discutiendo y perfeccionando. Las grandes tareas para el futuro en esta área pasan por la definición del modelo operativo de regionalización y administración educativa; la capacitación del personal consagrado a las tareas administrativas; la creación de un modelo de control y evaluación para cada instancia y proceso del sistema educativo; el diseño del subsistema de evaluación y supervisión educativa; el fortalecimiento de la administración regional y departamental, etc. Finalmente, corresponde mencionar los esfuerzos que en el futuro deberán hacerse en cuanto a la ampliación y mejoramiento de las bibliotecas escolares, como parte del Subsistema Nacional de Bibliotecas y Archivos del país; la mejor atención al Centro Nacional de Materiales Educativos; la creación de la Editorial del Ministerio de Educación; el fortalecimiento de

la Biblioteca Pedagógica y del Centro de Documentación, etc. Todos estos programas, junto con el de Formación Vocacional y Orientación Ocupacional y el Programa de Promoción Educativa Comunal (PRODECO), contribuirán al mejoramiento y enriquecimiento del currículum y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el futuro, el Programa PRODECO deberá ampliar y fortalecerse, dados los importantes objetivos que persigue y que son entre otros:

- Crear condiciones físico-pedagógicas a los efectos de que los comunitarios adquieran habilidades y destrezas para satisfacer necesidad económicas y materiales.
- Promover e incrementar el establecimiento de Escuelas Agropecuarias, a fin de responder a las necesidades del Desarrollo integral en áreas rurales, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Proporcionar fuentes de información científica y técnica a los alumnos, comunitarios y agentes de cambio para contribuir al cultivo de las actitudes individuales y colectivas, para lograr la aplicación de los conocimientos.
- Cooperar eficazmente con el programa escolar, en su esfuerzo para satisfacer las necesidades de formación política, cultural, económica y social.
- Crear condiciones físicas y dietéticas, aprovechando los recursos disponibles de la comunidad para que la población

escolar sea beneficiada a los efectos del desarrollo físico y mental.

- Motivar y orientar a las organizaciones de masas y comunitarias en general, para que se incorporen a los trabajos de construcción de la escuela, de tal suerte que, mediante esta necesidad concreta y sentida, se valgan de los recursos existentes y puedan ser sujetos de su propio desarrollo.
- Conjugar en la práctica las tareas de cultura y deportes como armas de la Revolución que contribuyan a la formación integral del individuo.

El Ministerio de Educación ha desempeñado un papel clave en cuanto a la organización de Comisiones Nacionales destinadas a abordar ciertas áreas como Sub-Sistemas Nacionales. Es así como se han constituido la Comisión Nacional de Bibliotecas, la Comisión Nacional de Educación Agrícola y la Comisión Nacional de Educación Técnica. Estas Comisiones están llamadas a jugar un rol importante en el desarrollo de los correspondientes subsistemas, articulando y coordinando todos los esfuerzos.

Sujeto a revisión y como un adelanto de lo que significa la instrucción al concepto de la educación como sistema, podemos prever para el futuro de la organización del Sistema Educativo Nacional integrado por dos grandes subsistemas:

- El Sub-sistema Nacional de Oferta de Servicios Educativos; y
- El Sub-sistema Nacional de Funcionamiento y Perfeccionamiento del Sistema Educativo.

A su vez éstos, asumidos como sistemas, se dividirían así:

- a) El Sistema Nacional de Oferta de Servicios Educativos Escolares, en:
 - Sub-sistema de Educación Pre-Escolar
 - Sub-sistema de Educación General Básica
 - Sub-sistema de Educación Media Diversificada (5)
 - Sub-sistema de Educación Especial (6)
 - Sub-sistema de Educación de Adultos (7)
 - Sub-sistema de Educación Superior (8)
- b) El Sistema Nacional de Funcionamiento y Perfeccionamiento del Sistema Educativo, a su vez en:
 - Sub-sistema Nacional de Políticas y Planeamiento Educativo.
 - Sub-sistema Nacional de Contenidos, Métodos y Tecnología Educativa.
 - Sub-sistema Nacional de Formación, Capacitación y Perfeccionamiento de los Recursos Humanos para el Sector Educativo.
 - Sub-sistema Nacional de Formación Vocacional y Orientación Ocupacional.
 - Sub-sistema Nacional de Instalaciones y Recursos Físicos del Sistema.
 - Sub-sistema Nacional de Bibliotecas y Centros de

Documentación Socioeducativa.

- Sub-sistema de Administración, Evaluación y Supervisión Escolar.
- Sub-sistema de Administración de Recursos Humanos, Financieros y Materiales.

Este es apenas un esbozo, una mirada hacia el futuro de nuestra Educación. La Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, la Consulta Popular y los trabajos de Diagnóstico y Pronóstico ya emprendidos, serán los que en definitiva aportarán los insumos para que mediante un método de planificación participativa se logre llegar a la definición concreta de ese futuro tan estrechamente ligado con nuestra Revolución Popular Sandinista.

Notas para señalar acentos ortográficos en el texto original

(*se toma como referencia el inicio del capítulo en esta edición de Revista Índice)

P. 169 En el documento aparece LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACION “HEROES Y MARTIRES POR LA LIBERACION DE NICARAGUA” por LA CRUZADA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN “HÉROES Y MÁRTIRES POR LA LIBERACIÓN DE NICARAGUA”.

P. 173 En el documento aparece FONETICAS por FONÉTICAS.

P. 186 En el documento aparece CONTÍNUA por CONTINUA.

P. 187 En el documento aparece CONSTITUÍDO por CONSTITUIDO.

P. 198 En el documento aparece ESPECTATIVAS por EXPECTATIVAS.

poiesis y praxis



Poesis y praxis

Gran Cruzada Nacional de Alfabetización: triunfo y liberación del pueblo

El triunfo de la Revolución Popular Sandinista en 1979 trajo consigo un nuevo sistema educativo para la reorientación de la educación llamada a interpretar la realidad para posibilitar su transformación. La Gran Cruzada Nacional de Alfabetización en 1980 fue el hito en la historia que cambió la vida de miles de nicaragüenses mediante la erradicación del analfabetismo imperante en el país desde oscuras décadas de la dictadura somocista (1937-1979). Actualmente, en la segunda etapa de la Revolución el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) a través del Sistema Educativo Nacional sigue forjando caminos para contribuir a la mejora de las condiciones de vida de los nicaragüenses, concibiendo, en este orden, la educación como bastión insoslayable para el desarrollo sostenible del país.

La Sección *Poesis y praxis* de la quinta

edición de *Índice, Revista de Educación de Nicaragua* presenta cuatro textos en los que, desde la narración de historias de vida, experiencias de sistematización y de creación, los autores expresan sus vivencias en este gran proceso de liberación.

El primer texto es una narración en primera persona con la experiencia de un protagonista, a quien la Cruzada Nacional de Alfabetización le permitió formarse y convertirse en docente y, en la actualidad, un líder pedagógico en el ámbito universitario. Seguidamente, compartimos parte de una sistematización de experiencias del reciente proceso de organización e implementación del Censo Nacional de Alfabetización en el Distrito 1.1 de la ciudad de Managua. Finalmente, presentamos dos textos literarios que recogen el significado de la alfabetización y su relevancia para el pueblo.

La Cruzada Nacional de Alfabetización

Una milpa que dio sus frutos



La presente narrativa escrita con el propósito de demostrar cómo un acontecimiento sociocultural realizado con entrega y amor hacia los demás, brindó los frutos deseados y enalteció los valores supremos de la hermandad, la solidaridad y la superación de las personas y de la sociedad en general. La Cruzada Nacional de Alfabetización sintetiza el sacrificio y heroicidad de un pueblo volcado a romper las cadenas que lo ataban y oprimían, darlo todo por el bien común. Es el desprendimiento de una juventud sedienta y deseosa de aportar su granito de arena para la transformación social de una nación que, siendo pequeña geográficamente, sueña con ser grande en valores, creatividad con identidad, dignidad y vocación soberana de defender la paz y su autodeterminación.

Para comprender la esencia del contenido del escrito es pertinente describir el medio geográfico rural donde comienza y se desarrollan parte de los acontecimientos. Aquí narro cómo vivieron los campesinos aquella experiencia hermosa de albergar y convivir con jóvenes, casi niños, y adoptarlos como si fueran sus hijos e hijas u otro familiar cercano.

El proceso revolucionario y cultural cambió la vida de los individuos y de la sociedad en general. El texto está redactado de manera autobiográfica, con la intención de sintetizar toda la experiencia vivida como un alfabetizado que, a partir de ese magno acontecimiento logró formarse y servir a la sociedad desde la docencia. También, he tratado de plasmar mi agradecimiento con todos esos hombres y mujeres que han contribuido en mi formación, sobre todo a los que hicieron la revolución y dieron sus valiosas vidas: a los héroes y mártires.

La formación profesional es muy importante para todo ser humano. Esta se vuelve trascendental cuando se desarrolla un proceso revolucionario que encuentra al individuo con 14 años de edad, sin saber leer ni escribir y, a partir de un acontecimiento inédito, como la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, es proyectado hacia el aprendizaje real. En este momento se combinan el conocimiento académico, intelectual, científico, técnico y político-ideológico con ese conjunto de saberes y experiencias que da la vida misma y mejor aún si esta relación de vida y ciencia está vinculada con las vivencias del campo y sus hermosas raíces culturales.

Mi comunidad

Al iniciar esta narrativa historiográfica, considero importante poner en contexto, en primer lugar, que soy originario del municipio de Achuapa del departamento de León. Nací y crecí en una comarquita pedregosa o más bien lajosa, donde enormes planchas de roca ígneas se solidificaron hace millones de años y que hoy sirven de simiente para albergar a la comarca que me vio nacer y que muy bien lleva puesto su nombre: Las Lajas, comunidad que limita con las comarcas de San Juan de Limay, departamento de Estelí.

Es en ese lugarcito rural olvidado por la historia, en el extremo noroeste del departamento de León, donde precisamente comienza esta historia, en ese paraje campesino inmerso en un ambiente culturalmente cuasi norteño occidental, pasé mi infancia y mi adolescencia junto a mis padres y hermanos quienes, al igual que mis abuelos, tíos y demás familiares, vivían empobrecidos y analfabetas, sufriendo la exclusión social bajo el yugo oprobioso de la dictadura militar somocista.

Es evidente que la educación no era una prioridad para Somoza y sus secuaces, y lo más duro del abandono social es que muchos de nuestros viejos campesinos terminaban creyendo que eran pobres por designio y voluntad de Dios. Los pobladores de la comunidad nos dedicábamos a las labores agrícolas y a la raquítica ganadería de subsistencia, sin asistencia técnica de ningún tipo y sin financiamiento que nos permitiera mejorar la producción de alimentos o su hato ganadero. Esto como consecuencia del agravante histórico de que las mejores tierras siempre estaban en manos de

los terratenientes explotadores de la zona. Las áreas de laderas pedregosas o terrenos escabrosos, abruptos y de difícil acceso estaban destinados para la pobreza excluida y analfabeta.

Con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista, en 1979, el municipio de Achuapa tan solo contaba con una escuela de primaria en el casco urbano y cuatro escuelitas dispersas en el área rural para atender a la población de las 28 comarcas, que en ese momento conformaban el municipio. Estas escuelitas eran incipientes, con una educación primaria incompleta, sin ningún espíritu de superación y carentes de un plan de continuidad educativa.

El censo realizado por el gobierno a raíz del triunfo revolucionario, previo a la gran Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, se realizó a nivel general, y no tengo a mano el dato específico de mi comunidad; sin embargo, apegándome a las estadísticas globales que datan que el analfabetismo en Nicaragua superaba el 50 %, como lo planteó en sus momentos Armas (1981) “Se llegó a censar a 1.434.738 personas mayores de diez años, resultando 722.431 personas analfabetas, sin depurar los aptos y no aptos, que representaron el 50.35 % de la población total, este porcentaje nacional encuentra en lo rural más del 80 % y en algunos departamentos un analfabetismo superior al 95 %.

Atendiendo a esto último y como conocedor de mi entorno, puedo asegurar, sin temor a equivocarme, que el 90 % de la población de Las Lajas y las zonas aledañas no sabíamos leer ni escribir, pues aquella era una de las comunidades que carecían de escuelas. Así, en ese ambiente crecieron y

envejecieron mis bisabuelos, abuelos, mis padres y por el mismo camino del oscurantismo íbamos mis siete hermanos y yo. No obstante, esta situación cambió para nosotros, gracias a esa luz que pusieron en nuestro camino el General Sandino y el Comandante Carlos Fonseca Amador: “Y también enséñenles a leer”.

La llegada de los brigadistas a Las Lajas

Tras el triunfo de la Revolución Popular Sandinista llegaron aires nuevos de cambio para las comunidades rurales como Las Lajas y muchas más. Era emocionante cuando nos dijeron: “¡Vienen los brigadistas!”. Recordemos que en las Lajas todos éramos analfabetas y fue una gran alegría saber que iban a llegar los brigadistas, que en su mayoría eran jóvenes entre 13 y 17 años, que llegaban dispuestos a enseñarnos a leer y escribir.

En Las Lajas y el Guanacaste, desde enero de 1980 comenzaron los preparativos para recibir a “los muchachos”. Las familias Pérez, Osorio, García, Vásquez, Quintero, Calderón se dispusieron a darles la bienvenida en la ermita de la comunidad. También lo hicieron los de las familias Cerros, aunque un poco más ariscos, ya que por su condición de evangélicos eran un tanto huraños y esquivos.

Aquel 23 de marzo se dio la bienvenida a los 13 jóvenes destinados para Las Lajas, todos de la ciudad de León. Puedo recordar sus nombres y de algunos hasta los apodos: Mario Gutiérrez García (El Super Pollo), Carlos Guerrero (El Chaparro), Enrique Martínez Herrera (Chespirito), Isidro Rueda Rojas, Mariano López, Oscar Danilo Guardado Salgado, Javier Zepeda Rubí (Cara de Mango),

Dionicio Balladares, Silvio Navarro (Pata de Cacho), Fernando Green García (El Marrano), José Ángel Aráuz, Carlos Ortiz, Justo Ochoa, Fernando Téllez Pérez (El Burgués), Eddy Picado (El desertor) y, por supuesto, el más niño de todos, Orlando Betanco Montalván (Vocecita o Voz de niño).



Nota. Brigadistas originarios de León que participa en la Cruzada Nacional de Alfabetización que estuvieron en Las Lajas. En la foto acompañados por los campesinos: Vicente Vasquez, Eugenio Vasquez, Félix Pedro Osorio, Julio Reyes Osorio y Eloy Pérez Pérez.

El Colectivo de Educación Popular (CEP) de mi casa estaba integrado por los miembros adultos de la familia y seis vecinos más. ¡Todo aquello que nos estaba pasando con la alfabetización era para nosotros el verdadero significado de la Revolución Sandinista! El inicio de la Cruzada Nacional de Alfabetización en Las Lajas fue toda una algarabía, porque venían los muchachos con sus cotonas color gris, las lámparas Coleman (valga el anuncio), las cartillas El Amanecer del Pueblo, las pizarras de cuerina negra, los lápices, las tizas, las primeras lecciones, aprender a leer la frase La revolución. ¡Imagínense, cuan grande era la alegría nuestra con aquel acontecimiento que solo el hecho de ver que el brigadista estaba encendiendo la lamparita, era una emoción desbordante!, porque nosotros no conocíamos esas lámparas,

nos alumbrábamos con candiles o con astillas de ocote. ¡Y que alegría era la de todos cuando podíamos deletrear nuestros nombres o cuando alguien del grupo lograba descifrar una palabra!

El brigadista Voz de niño o Vocecita

Orlando Betanco era un adolescente de 12 años, casi un niño que cumplió los 13 años el 13 de mayo en plena cruzada, originario del barrio San Felipe de León. Fue él quien quedó ubicado en nuestra casa, y desde aquel día se convirtió en uno más de nuestra familia. Por el carisma de Orlando, un chavalito extrovertido, de fácil conversación, jodador y de carcajadas enérgicas; también por la forma de ser de mi padre, un señor humilde pero muy listo, afable y tranquilo y el carácter de mi madre, una mujer muy querendona, servicial y platicadora, rápidamente los demás brigadistas se encariñaron con la familia del Vocecita. Era común después de las clases, por las noches, tener en nuestra casa las grandes tertulias en las que participaban: Chespirito, El Marrano, El Burgués, El Chaparro, Oscar Danilo, Cara de mango y otros, tomando café y contando chistes o riéndose de las anécdotas divertidas que les había sucedido durante el día, por culpa de su analfabetismo sobre la vida en el campo.

Era encomiable la labor del brigadista Orlando Betanco, luchando cada tarde para que todos los miembros de su CEP aprendiéramos a leer y escribir; recuerdo lo duro que era para él hacer que doña Natalia aprendiera, pues a ella se le había metido en la cabeza que nunca iba a aprender, pero fue tanto el empeño que le pusieron ambos, que al final lo lograron. Es importante decir, al igual que los demás jóvenes de León, lo hacían con sus familias campesinas,

Orlando también trabajó en el campo con nosotros, sembrando frijoles, maíz y trigo millón u ordeñando las vacas. Cierta día mi madre hasta unos piojos le extrajo de la cabeza, pues como todo cipote, el Voz de niño se divertía, bañándose en las pozas de la quebrada o jugando los juegos del campo, junto a nosotros o enseñándonos los juegos nuevos traídos de la ciudad.

A mí se me hacía difícil comprender cómo era posible que siendo yo dos años y medio mayor que Orlando, él ya tuviera un segundo año de secundaria aprobado y yo apenas me estuviera alfabetizando. Debo recordar que él siempre fue un jovencito muy inteligente, sabía de todo: de lectura, de música, de historia, de la vida urbana, de la revolución, etcétera. Sin embargo, Néstor, mi hermano, y yo que siempre andábamos con él, no comprendíamos y comentábamos que cómo Orlando siendo un tipo tan listo, no supiera la diferencia entre un toro y un buey, una albarda corriente y una montura o entre una yegua y una burra.

Orlando Betanco o Vocecita, como lo llamaban sus compañeros, por tener a su edad una voz ronca y un vocabulario exquisito que se hacía escuchar, tenía una pronunciación correcta de las palabras; hacía que nosotros, los cipotes campesinos con nuestros acentos norteños, lo sintiéramos muy elegante y sofisticado. Fue Orlando Betanco quien condujo nuestros aprendizajes de las letras, la esencia viva de revolución y nos llevó a mi hermano Néstor y a mí por vez primera a conocer la ciudad de León. ¡Qué maravilla para nosotros! Ir a León, ver por vez primera la catedral, subir al fortín, ver por vez primera un edificio de cuatro pisos: el hospital

de León. Posteriormente, Orlando fue movilizado en varias ocasiones en defensa de la revolución. Es el mismo Orlando Betanco a quien unos años más tarde me lo encontré desempeñándose como un excelente profesor de Matemática en la ciudad de León.

Y aprendimos en cinco meses ...

Al finalizar los cinco meses, los brigadistas alfabetizadores habían alcanzado su cometido, lograron alfabetizar a casi todos los campesinos de Las Lajas y El Guanacaste. En mi caso particular, ¡Qué alegría! cuando yo pude escribir mi nombre Juan Ramón Osorio Pérez, pude escribirlo gracias a la Cruzada Nacional de Alfabetización, gracias a la Revolución.

Esa luz maravillosa que nos llegaba era la que los enemigos de la revolución no querían para nosotros; por ello, el imperialismo y sus lacayos hicieron todo lo posible por truncarla, incluso asesinando a brigadistas como Georgino Andrade, primer mártir de la Cruzada — porque la contra asesinó a ocho más. Sobre Georgino el diario Barricada (2023) publicó: “El 18 de mayo de 1980, Georgino Andrade fue asesinado por la contrarrevolución. Caía el primer mártir de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Lo asesinaron por ser un joven carismático y con mucho liderazgo en las comunidades rurales en las que trabajaba. Con ese atroz crimen, la contra y el imperio, que la financiaba, pretendían sembrar el terror en el pueblo y detener la Cruzada”.

Gracias a la sangre derramada por nuestros mártires es que hoy decimos que esta lucha es sagrada. Una jornada de cinco meses llena de solidaridad, patriotismo y humanismo. La Cruzada sirvió para vincular al campo con

la ciudad; se había producido un aprendizaje socioeducativo en dos direcciones, ya que nosotros habíamos aprendido a leer y a escribir, a comprender que el mundo llegaba más allá de nuestras piedras, habíamos aprendido a sentir la revolución y a vivirla como una luz de fulgurantes destellos que se posaba sobre nuestros cerebros, sedientos de saber cosas nuevas, sin dejar de lado la idiosincrasia campesina. Se establecieron lazos familiares y de convivencia entre el campo y la ciudad que en algunos casos sobreviven, aún después de 40 años de la gran epopeya, de esa gran insurrección cultural que marcó a la sociedad nicaragüense.

La Cruzada fue esa simbiosis entre el campo y la ciudad. Los muchachos que llegaron a alfabetizar aprendieron de nosotros y nosotros aprendimos a leer y escribir, un aprendizaje que nos permitió afianzar nuestra toma de conciencia. El campesinado comprendía que desde su labor agrícola era partícipe de una Revolución en marcha que le restituía sus derechos y el estudiantado de la ciudad, que hay un campo que produce la comida que viene a la ciudad.

“Todo mundo ha catalogado la Cruzada Nacional de Alfabetización como la epopeya cultural más determinante en la historia de Nicaragua y, efectivamente, no deja de ser esta afirmación que pareciera tal vez un poco exagerada, pero cuando analizamos las circunstancias, los componentes, los pormenores, realmente uno tiene que rendirse ante la evidencia de que se llevó a cabo una verdadera insurrección, una verdadera revolución cultural”. (La voz del sandinismo, 2010)



Nota. Los profesores cubanos que fueron mis maestros Rolando Acosta Alfonso (izquierda) e Israel Reyes Fernández (del medio) acompañados del maestro Gustavo Tejero (derecha). Todos miembros del Contingente "Augusto César Sandino"

Después de la Cruzada con los cubanos

El profesor cubano, Muchulí, como le llamábamos cariñosamente, era un mulato de Guantánamo, amable servicial; se hizo amigo de toda la comunidad y de los brigadistas, era un verdadero maestro de vocación. Con él cursamos primero y segundo grado. Luego llegarían los maestros Rolando Acosta Alfonso, originario de La Habana e Israel Reyes Fernández de Villa Clara, con quienes aprobé el tercero y cuarto grado, respectivamente.

En 1983 fui movilizado en los batallones de reserva donde sufrimos un accidente automovilístico al volcarse un camión militar; como consecuencia de ello

murieron algunos compañeros y mi padre quedó con una discapacidad para siempre, por lo que debí asumir desde muy joven la responsabilidad del hogar para ayudar a mi madre y hermanos.

Ese mismo año, como consecuencia del recrudecimiento de la guerra de agresión imperialista en la zona, los cubanos tuvieron que ser removidos a zonas más seguras. Por ello, el quinto grado lo aprobé con maestros nicaragüenses. Sin embargo, la Cruzada me había despertado el interés por prepararme, había encendido en mí la chispa y el deseo de obtener mayores conocimientos, ya había sembrado en mí la semilla de la superación, la cual fue afianzada con las enseñanzas de los cubanos con quienes logré un avance significativo desde el punto de vista de la lectoescritura, interpretación y comprensión lectora, creación literaria, comprensión de la realidad y toma de conciencia de clase, un aprendizaje y formación político-ideológica que me permitió abrirme camino como líder juvenil de Juventud Sandinista 19 de Julio, tanto en Las Lajas como en el municipio de Achuapa.

En 1984 logré cursar el sexto grado en la Escuela Adelita Sorto de Achuapa. Justamente, en esos mismos días se había dado el traslado de mi familia, desde la comunidad de Las Lajas hacia la comunidad de El Lagartillo, una cooperativa y asentamiento ubicado a unos cuatro kilómetros al sur de Las Lajas en el mismo municipio. El traslado se hacía por medidas de seguridad, ya que, según nuestras autoridades y nosotros mismos, estaríamos más seguros ahí, pues en Las Lajas estábamos siendo asesinados por los mercenarios de la contra que operaban de Honduras, entrando por San Francisco del Norte y

San Juan de Limay. El último día de ese año la cooperativa “Santiago Aráuz Reyes” de EL Lagartillo fue cruelmente atacada por la contrarrevolución, asesinando a seis miembros de la comunidad, de los cuales, tres eran familiares míos.



Nota. Juan Ramón Osorio Pérez (derecha), acompañado de Maurice Demirerre (izquierda), cooperante suizo, asesinado por la contrarrevolución en Somotillo, en febrero de 1986.

Posteriormente, ingresé a estudiar educación secundaria en el Instituto Rodolfo Reyes Toruño de Achuapa. Sin embargo, en 1986 tuve que interrumpir mis estudios para integrarme a cumplir con mis dos años de Servicio Militar Patriótico (SMP) en la zona de San Rafael del Norte y luego en la 21 Brigada de Infantería Mecanizada, ubicada en Las Grietas, departamento de Chinandega, finalizando en la unidad militar Gaspar García Laviana, municipio de Villa Nueva.

Al salir del SMP decidí irme a estudiar a la Facultad Preparatoria de León con una beca que otorgaba el gobierno revolucionario para los hijos de obreros y campesinos. Así logré bachillermarme en 1990 a la edad de 25 años.

Aquellos fueron años muy duros por las secuelas de la guerra en todos los aspectos. El FSLN había perdido las

elecciones en abril de ese año y la triunfante derecha proyanqui venía con todo su venenoso revanchismo contra los derechos del pueblo, aplicando las más abyectas medidas neoliberales; desde el primer momento enviaron a miles de trabajadores al desempleo, violaron los más elementales derechos que habían sido restituidos por la Revolución, comenzaron a desmontar todo lo que estuviera relacionado con la alfabetización y la educación en general.

Ingresé a la UNAN-León

En 1991 ingresé a la Facultad de Ciencias de la Educación, siempre becado, pero ahora en condiciones difíciles, pues ya no teníamos al gobierno revolucionario y tuvimos que lanzarnos a las calles, en protestas para no dejarnos arrebatar el 6 % constitucional que estaba destinado a la educación superior. Eran los días más difíciles de los años 90 en que varios compañeros abandonaron el estudio, pues ya les costaba más a sus padres apoyarles.

Recuerdo que para esos años 1992, 1993, ya había nacido mi hija Yahoska, y en varias ocasiones en que viajé hasta El Lagartillo conseguía prestados los veinte córdobas del pasaje o terminaba yéndome al raid, para poder ir a ver a mi hija, a mis viejos y hermanos. El regreso también era sumamente difícil, porque en la casa de mi mamá no había dinero y ella tenía que sacrificar los frijoles o la cuajada de la comida diaria para darme algo de dinero. Por ello, en la mayoría de las veces prefería no ir y me quedaba en la PREPA hasta dos o tres meses sin ir a la casa.

Mientras pasaba por esas vicisitudes, yo pensaba y recordaba que allá en Las

Lajas, en 1980, cuando andábamos trabajando en la huerta con algunos de los brigadistas, ellos nos decían que la alfabetización debía ser como esta milpa que da chilotes y elotes: —ya verán—, nos decían, —también la alfabetización será esa milpa que dará sus frutos—. Por ello, le puse mayor empeño para no irme de la Facultad a pesar de la crisis y la pobreza en que vivía mi familia durante la década de 1990.

Siempre fui un alfabetizado convencido de que la cruzada no solo me había sacado del oscurantismo, sino que se trataba de un proceso libertario culturalmente mucho más profundo, una acción liberadora según los postulados de Paulo Freire, pues como bien lo planteó Arrien (2006, p. 3) la Cruzada significó “la realización de la acción global sin precedentes en la historia de Nicaragua con la finalidad de erradicar el analfabetismo. Esta acción alimentada por la concepción y espíritu pedagógicos contenidos en la experiencia de Paulo Freire y de lecciones derivadas de la alfabetización en Cuba convierten a la Cruzada en un todo político-pedagógico donde se conjugan fuertemente la organización, movilización y participación de todo un pueblo”.

Ese espíritu de lucha impregnado con la sangre de Georgino Andrade, primer mártir de la Cruzada, fue lo que me mantuvo receptivo y participativo, pues aun con todos los tropiezos y peripecias sufridas, como consecuencia de las medidas neoliberales, nunca pensé en dejar mis estudios. Siempre me enfoqué en lo que deseaba: coronar mi carrera de Ciencias Sociales y convertirme en maestro de esa área. Antes de egresar de la Facultad, estuve trabajando en un

colegio religioso, el que muy pronto me mandó a la calle, dando cumplimiento a las políticas neoliberales.

En 1995 nació mi segunda hija, Perla Nadieska, y aunque no tenía un empleo fijo, traté de culminar mis estudios, a pesar de tener que asumir mayores responsabilidades, ahora ya con dos hijas. Ese año me gradué de licenciado en Ciencias de la Educación con mención Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, inicié labores como docente de educación media en un colegio privado que me abrió las puertas y me brindó la oportunidad de trabajar y graduarme verdaderamente como maestro de vocación, pues tanto la directora como la subdirectora me permitieron poner en práctica mis conocimientos y mis estrategias metodológicas basadas en el constructivismo, el aprender haciendo, que tanto aprendizaje nos dejó tanto a mis estudiantes como a mí mismo.

Aunque cada año intentaba obtener una plaza en el Estado, nunca lo logré, ya que los funcionarios del Ministerio de Educación de los gobiernos de derecha siempre me rechazaron. —No hay vacante—, me decían. Ahora, pienso que nunca me dieron la oportunidad por varias razones: a la derecha le molesta que los pobres surjamos y nos preparemos, otra razón pudo haber sido el hecho que soy un campesino sandinista. La verdad es que siempre me evadieron y por ello, para ganar el sustento de mi familia tuve que defenderme en el colegio privado, donde creo haber cumplido muy bien la misión de docente que se me encomendó.

Continué con mi preparación

Debo decir que hay episodios que, a uno como ser humano lo marcan en la

vida hasta para la toma de decisiones. Para mí, la Cruzada Nacional de Alfabetización fue un acontecimiento sin precedentes. La relación establecida con los muchachos brigadistas en ese hecho histórico, trabajar con ellos en el campo, aprender a leer y escribir fue como una luz puesta en el camino, dado que me permitió aprender a dimensionar la vida de otra manera. A partir de ese acontecimiento no he dejado de estudiar, pero, sobre todo, me dio el ímpetu para sobreponerme ante los obstáculos y seguir adelante con mi preparación.

Durante 12 años luché por obtener una plaza en el Estado como docente de educación media, nunca lo logré. No obstante, no estaba dispuesto a estancarme, por ello, “haciendo de tripas corazón” logré realizar varios cursos académicos: un Diplomado de Filosofía y Ética Profesional en la UNAN-León, un posgrado en Políticas y Gestión Educativas desde la Escuela Base, un Diplomado en Investigación Acción Participativa, ambos auspiciados por el Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana (IDEUCA).

En el año 2008, ya con el gobierno revolucionario en el poder, obtuve la plaza en el Estado y durante tres años ocupé el cargo de asesor pedagógico del Ministerio de Educación en León. En el año 2009 participé en los VIII Juegos Florales Centroamericanos, Belice y Panamá, realizados en homenaje a Mariana Sansón de Buitrago, con el poemario *Sombras de mi otro yo* y *Frutas y Versos del Trópico*. Obtuve el primer lugar, por lo que se me otorgó la Flor de Liz en Oro y un pergamino de reconocimiento, más el derecho a publicar mi poemario. En el año 2012 egresé de la Maestría en Didácticas

Específicas de las Ciencias Sociales en la UNAN-Managua, mediante convenio con la Universidad de Barcelona, España. En 2015, con la colaboración de la Alcaldía de Achuapa y la UNAN-León, publiqué el libro historiográfico *Achuapa Alma vida y corazón*.

En 2015 fui delegado por la UNAN-León para formar parte de la Comisión Ejecutiva de Articulación Educativa MINED-CNU. Durante tres años desempeñé el cargo de coordinador del Diplomado en Gestión Educativa para directores y subdirectores de Educación Básica y Media. En el año 2018 dejé el cargo en el CNU para desempeñarme como Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades en la UNAN-León. También, imparto clases en el área de Ciencias Sociales, lo que me permite mantenerme activo como docente y en contacto con los estudiantes.

Todos los anteriores son logros personales, pero sin la sangre derramada por los héroes y mártires nunca los hubiera logrado, sin una Revolución verdadera nunca hubiera alcanzado dichos triunfos. Yo, sin Revolución, a lo mejor ya me hubiera muerto del sol, pues mis riñones hubieran sucumbido por el trabajo bajo el sol o por el abuso del alcohol. La Revolución para mí significa todo, por ello soy y trato de ser siempre leal a mis principios.

A manera de conclusión

La Cruzada Nacional de Alfabetización constituye la epopeya más grande como proyecto social y como símbolo de amor y solidaridad que ha desarrollado el pueblo de Nicaragua gracias a la Revolución Popular Sandinista. La Alfabetización fue una luz con que Sandino y Carlos

Fonseca iluminaron nuestro camino y con la Revolución se hizo realidad. La Alfabetización es la manera más viable para la reivindicación de los derechos e identidad del campesino; le permite darse cuenta que existe como ser humano y como ser social productivo, no como objeto de explotación, sino como un sujeto activo que puede construir su propio destino.

La cruzada ha sido elogiada por muchos expertos en educación como un proyecto hecho realidad, es decir, que no se quedó en el discurso, como proceso aglutinador y de repercusiones socioculturales de gran alcance. Así lo plantea Arrien (2006): “La Cruzada de Alfabetización del año 1980 entraña un hito importante en la historia educativa de Nicaragua, íntima e inseparablemente conectado con la fuerza de un Proyecto Político, revolucionario y popular. De ahí su sello característico y propio. La Cruzada fue galardonada con el premio Nadezhda Krúpskaya de la UNESCO (1980), premio que otorga la UNESCO a las personalidades, organismo o países que realizan acciones en pro del desarrollo de los pueblos en materia cultural y educativa.

Las oportunidades y puertas que me abrió la gran Cruzada Nacional de Alfabetización, las he asumido con responsabilidad, como el punto de partida para formarme profesionalmente y trascender al servicio de las presentes y futuras generaciones, es decir, desempeñándome al servicio del proceso revolucionario y de las transformaciones sociales que desarrolla nuestro buen Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, que a diario lucha por erradicar el analfabetismo la pobreza y

otros nefastos flagelos heredados por los sistemas políticos y socioeconómicos, explotadores e inhumanos.

Me siento orgulloso de ser parte de un proceso revolucionario que trabaja por hacer grande a la patria con la creatividad de sus ciudadanos. Un pueblo que lleva en sus venas la sangre de mujeres y hombres patriotas, dignos y orgullosos de su identidad. Una nación que lleva impregnada en su ser la sangre de Nicarao, Diriangén, Andrés Castro, Darío, Sandino y tantos más, nobles personajes que son el vivo ejemplo de esa vocación soberana de defender la paz y la autodeterminación de todo un pueblo que, como bien lo dijo el poeta: “tiene la conciencia de ser vivo”,

Quiero concluir mi escrito con el poema de mi autoría titulado: “Yo, sí puedo” que, a mi juicio, sintetiza lo vivido por este humilde campesino que valora mucho las oportunidades brindadas por la gloriosa Revolución Popular Sandinista.

YO, SÍ PUEDO



Yo analfabeto era tan ciego
llegando a viejo y sin saber
hasta que un día un brigadista
me puso en la lista para aprender.
Vi a los muchachos con sus mochilas,
cotona y cartilla para enseñar,
iban deseosos que yo triunfara
y les enseñara a cultivar.

En cinco meses la Gran Batalla,
allá en Las Lajas yo me integré,
pude leer en tan solo cien días
en mi linda cartilla El Amanecer.
Ya nadie más podrá explotarme
ni arrebatar me lo que aprendí,
así yo puedo enseñar a otros
los nuevos rostros de mi país

Cómo olvidar las lecciones bellas
y la epopeya que se libró,
desde aquel día yo perdí el miedo
hoy, yo sí puedo escribir amor.
Amor que da todo aquel que enseña
que lucha y sueña con gran valor
por acabar con tanta arrogancia
que da ignorancia al trabajador.

Fue una luz puesta en mi camino
que trazó Sandino al amanecer,
y un hermano con visión de Nica
un día en Zinica logró encender.
Muchas naciones y pueblos hermanos
nos dieron su mano en la gran misión
y la UNESCO premió la hazaña
Nadiezda Krupskaya fue el galardón.

Hoy, con orgullo yo puedo gritarlo:
Aquí está Carlos tu sueño de ayer;
somos hombres y mujeres de bien
...y también nos enseñaron a leer.

Hoy, yo sí puedo mirar las luces
hoy, yo sí puedo leer y escribir
hoy, yo sí puedo pintar futuros
y darte mi mano para compartir.
Hoy, yo sí puedo sacar mis cuentas
usando el lápiz y el papel.
Ya nunca más andaré a tuestas,
pues, de la oscurana ya me libré.
y para que esta luz aquí se mantenga
esta revolución yo siempre defenderé.

Juan Ramón Osorio Pérez
Junio, 2009

Censo Nacional de Alfabetización en la segunda etapa de la Revolución. Experiencia en la UNAN- Managua

 Ninfa Patricia Ramos Castillo (1)
nramos@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-1536-761X>

 Marcela del Carmen Guadamuz Marín (1)
mguadamuz@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0009-0003-8073-1814>

 María Auxiliadora Meneses Arévalo (1)
mmeneses@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-1562-9165>

 Álvaro Trejos
Secretario Político D 1.1
nicartrejos@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-2866-6488>

(1) Universidad Nacional Autónoma de
Nicaragua, Managua
UNAN-Managua
Managua, Nicaragua

Desde los años 80 se ha promovido la alfabetización de la población y en la segunda etapa de la Revolución no es la excepción. Esto se refleja en el aumento del nivel educativo, las oportunidades de estudio y el aumento de la población alfabetizada. Además, ha facilitado el acceso a la educación formal, lo que permite a más personas la oportunidad de recibir una educación de calidad, centrada en el desarrollo pleno de la familia, la comunidad y el ser humano.

El texto presenta los resultados del proceso de sistematización que se desarrolló a partir de la experiencia de la ejecución del Censo Nacional de Alfabetización en el Distrito 1.1 del municipio de Managua, específicamente

en el Recinto Universitario Rubén Darío (RURD) de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). El tema es relevante por ser el primer proyecto educativo de esta naturaleza y por los hallazgos obtenidos para la erradicación del analfabetismo en Nicaragua.

Entonces, surge la siguiente interrogante: ¿Cuál es el propósito del Censo Nacional de Alfabetización? Las respuestas son las siguientes:

- En primer lugar, identificar y zonificar donde haya personas analfabetas.
- En segunda instancia, el impacto es bidireccional: 1) nos permitió

esforzarnos en este tema en general y 2) el impacto de las movilizaciones en los 12,000 espacios.

La sistematización de experiencias en educación es un proceso reflexivo y analítico que documenta las experiencias educativas. Esto implica recopilar información y detallar actividades, metodologías, resultados para identificar las lecciones aprendidas (Van de Velde, 2008).

Punto de partida

La historia de Nicaragua registra que quince días después del triunfo de la Revolución Popular Sandinista, la Dirección Nacional del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) orientó la planificación y organización de esta gran campaña que cambiaría la vida de miles de nicaragüenses, la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización.

Figura 1

Ejército Popular de Alfabetización (EPA)

Figura 2



Nota. La imagen muestra al Ejército Popular de Alfabetización (EPA).

Fuente: MINED

La creación del Ejército Popular de Alfabetización (EPA) fue una labor intensa porque integró a 95,582 voluntarios, entre estudiantes, maestros,

trabajadores de la salud, asesores pedagógicos, conductores, oficinistas y amas de casa que se desempeñaron como alfabetizadores para asumir el compromiso de capacitarse y viajar por toda Nicaragua, con el fin de realizar la acción de amor y bien común por las familias.

Los brigadistas enseñaron a leer y escribir a 406,056 nicaragüenses, contribuyó a la reducción de la tasa de analfabetismo de un 50.35 % a un 12.96 %. La Campaña de Alfabetización en español terminó oficialmente el 23 de agosto de 1980; sin embargo, el 30 de septiembre del mismo año comenzó la alfabetización en Inglés, Miskito y Mayagna, con el objetivo de alfabetizar a 16,500 nicaragüenses en la Costa Atlántica. El trabajo continuó hasta 1990 por el Viceministerio de Educación de Adultos.

El 23 de agosto en Nicaragua se celebra el aniversario de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización, con la firme mística revolucionaria y la apuesta por los cambios, transformaciones y porvenir de las familias nicaragüenses, con el propósito de continuar beneficiando a la población de los contextos urbanos y rurales, entre estos, campesinos, obreros y estudiantes como acción progresiva para restituir el derecho a la paz, educación de calidad y con calidez humana, sin ningún calificativo que limite el avance personal y colectivo.

Cuando recordamos este proceso se activa la luz que se encendió para iluminar la vida de los nicaragüenses. La tarea que iniciaron las generaciones pasadas se basa en los principios y continuidad del legado del comandante en jefe Carlos Fonseca Amador, quien expresó “Y también enseñenles a leer”

con la fuerza, amor, dignidad y vigor. El objetivo principal del alfabetizador en Nicaragua representa una necesidad fundamental para la educación de las familias. Este proceso en los 80, más allá de enseñar a leer y escribir, significó contribuir a la superación cultural del pueblo y promover la práctica consciente de la responsabilidad en derechos y deberes como ciudadanos para lograr una participación ciudadana activa de su propio desarrollo. Por tanto, la acción de alfabetizar implica impulsar valores que afiancen el respeto a los derechos humanos y la convivencia pacífica.

Al visualizar los objetivos del por qué iniciar esta misión se generan varias preguntas claves, entre estas: ¿a quién alfabetizar?, ¿qué vamos a enseñar?, ¿cómo?, ¿qué estrategia se ejecutará? La respuesta para la primera pregunta es identificar a las personas analfabetas y cuántas hay, esto implica alfabetizar a personas adultas o jóvenes que por diferentes razones no lograron estudiar y que demuestran deseos por aprender a leer y escribir. Para la segunda pregunta es necesario considerar que las personas alfabetizadas son adultas con gran experiencia, lo que implica que en el proceso también se compartirán aprendizajes. Con respecto a la tercera pregunta, se debe tomar en cuenta la situación económica, los problemas de trabajo y las responsabilidades familiares, por lo que es posible que en determinado momento las personas tengan que ausentarse o lleguen cansados. Ante ello, se hace necesaria una atención individualizada.

En el contenido del Manual para el alfabetizador, en aquel momento histórico de 1980 se hacía la siguiente pregunta: ¿Qué se quería lograr con el

estudio de lecto-escritura? Los objetivos principales eran tres: 1) Contribuir con la formación básica integral de los trabajadores de los diferentes sectores, desarrollando en ellos la capacidad de análisis, la interpretación y generalización de la correspondiente práctica laboral; 2) Iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura, escritura y el desarrollo de habilidades básicas de expresión oral y escrita. 3) Impulsar el carácter democrático en nuestra sociedad, proporcionando la participación social, la reflexión crítica y la discusión abierta y pluralista a través del proceso de la alfabetización.

Organización y participación de la UNAN-Managua en el Censo Nacional de Alfabetización

El trabajo del Censo Nacional de Alfabetización se guía mediante el compromiso social con el pueblo. En ese sentido, la UNAN-Managua sigue trabajando para aportar a la erradicación del analfabetismo. La comunidad universitaria de la institución ha acompañado los procesos que emanan de las políticas de Estado, basadas en el proyecto de país que tiene el GRUN, orientadas a metas y resultados para el desarrollo económico, social, tecnológico, agropecuario, educativo y humano. Por tanto, las políticas del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, a través de la educación gratuita de calidad y calidez, promueven progreso y desarrollo para el pueblo nicaragüense.

La UNAN-Managua, como universidad pública al servicio del pueblo nicaragüense, es un proyecto revolucionario. Las áreas del conocimiento en esta institución universitaria son educación, arte y humanidades,

ciencias económicas y administrativas, ciencias de la salud, ciencias sociales y jurídicas, ciencias básicas y tecnológicas y ciencias agropecuarias. La institución universitaria promueve principios, valores éticos y revolucionarios para el fomento de la identidad nacional, la cultura de paz, humanismo, equidad, respeto a la diversidad, multiculturalidad, protección del medioambiente, así como aquellas acciones que rigen la labor académica y administrativa.

El objetivo de este escrito es explicar la participación de la UNAN-Managua en el Censo Nacional de Alfabetización, desde las experiencias significativas que se vivieron durante su implementación. Además, se busca interiorizar las lecciones aprendidas para el fortalecimiento de las buenas prácticas, mediante una mirada introspectiva y reflexiva para la presentación de datos actuales del porcentaje de personas que

no pueden leer ni escribir en el Distrito 1.1.

Durante la Revolución Popular Sandinista se realizó el primer Censo Nacional de Alfabetización. Hoy, a 43 años de la Insurrección cultural, en la segunda etapa de Revolución, se desarrolla un proceso vinculado con la educación y su transformación evolutiva. El propósito es atender de manera oportuna y pertinente todos aquellos casos que resulten de la información indagada para planificar estrategias y brindar la atención educativa a los nicaragüenses que lo requieran.

En la Figura 3 se visualiza el área geográfica del Distrito 1.1. Está organizado en siete territorios divididos en 50 barrios en la zona urbana y 11 comarcas en la zona rural. El trabajo del censo se organizó con los líderes y lideresas de barrios y comarcas, con los ciudadanos y

Figura 2

Mapa del Distrito 1, municipio de Managua



Nota. En la figura se indica el área geográfica del Distrito 1. Fuente: Elaboración propia

las instituciones del Estado en el Distrito. La UNAN-Managua está ubicada en la circunscripción de este distrito. Cabe resaltar que esta misión fue un reto para la comunidad universitaria, puesto que se debía cumplir con las tareas académicas en los horarios y turnos distribuidos. El trabajo fue arduo, pero se cumplió con la tarea encomendada, que permitió construir nexos cada vez más fuertes con la población y vincular el quehacer universitario para el cumplimiento de las políticas públicas y programas que contribuyan al desarrollo humano y social del pueblo.

El Rol de la universidad en la ejecución de las políticas del Estado Nicaragüense

La universidad, como institución centrada en la construcción del conocimiento y la formación de profesionales, juega un papel esencial en el plan de desarrollo humano integral de las familias nicaragüenses. En primer lugar, su responsabilidad educativa es la preparación de personas para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Los programas académicos deben ser diseñados no solo para transmitir conocimientos, sino

Figura 3

Encuentro para sensibilización al personal de la UNAN-Managua



Nota. En la imagen se muestra un encuentro que se sostuvo con personal de la UNAN-Managua.

también para diseñar estrategias de aprendizaje centradas en las personas y para cultivar habilidades sociales y éticas que contribuyan al bienestar de las familias y comunidades.

Además de la formación académica, la universidad tiene la función de ser un motor de investigación aplicada, orientada en identificar las necesidades específicas del país para generar soluciones innovadoras pertinentes con las problemáticas concretas que afectan a las familias nicaragüenses. Por lo tanto, a la par de la generación de conocimientos, se necesita la aplicación de estrategias para contribuir con la calidad de vida de la población.

Figura 4

Capacitación realizada con personal de la UNAN-Managua



Nota. La imagen refiere la participación de personal de la UNAN-Managua durante el proceso de capacitación.

La participación en el Censo Nacional de Alfabetización se inicia desde la Unidad de Victoria de la UNAN-Managua “Segundo Lezama”, integrada por la comunidad universitaria. Es decir, ciudadanos revolucionarios comprometidos y conscientes del deber social con el país.

Desde la organización política del Distrito 1.1 se solicitó voluntarios para participar en el levantamiento de la información relacionada con aspectos académicos de la población. De esta manera, se procedió

a levantar los datos de los compañeros voluntarios para iniciar con el proceso de sensibilización sobre la importancia de aportar en el cumplimiento de tareas y así colaborar en el Censo Nacional de Alfabetización.

Figura 5
Capacitación a la comunidad universitaria de la UNAN-Managua



Nota. En la imagen se observa uno de los encuentros dentro del plan de capacitación al personal de la UNAN-Managua.

La comunidad universitaria se preparó para participar en el Censo Nacional de Alfabetización 2023. Se capacitó sobre el llenado de la ficha a 500 compañeros seleccionados de la universidad. Se organizaron en equipos por días y turnos. En las prácticas participaron 300 miembros de la institución. El censo se desarrolló en un periodo de 35 días, a partir del 10 de junio. Se realizaron visitas en 61 barrios del Distrito 1.1.

La participación de la comunidad universitaria de la UNAN-Managua evidenció el rol de la institución en su vinculación social, como un agente activo que aporta al progreso del país, particularmente en las ciencias sociales, salud, tecnología, educación, artes y desarrollo humano integral. A través de la formación, la investigación, la extensión y la innovación, la universidad diseña e implementa estrategias que impulsan el bienestar de las familias nicaragüenses.

En este ámbito, es fundamental reflexionar con base en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los avances significativos relacionados con los procesos de transformación evolutiva de la educación en Nicaragua, dejando atrás los 16 años de oscurantismo que heredaron los gobiernos neoliberales? Al respecto, se realizó una búsqueda de información relacionada con la situación actual de la educación en el país. Se encontraron datos en el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNCL-DH 2022-2026), en el que se expresa que a partir del cambio de política educativa se ha venido avanzando en lo siguiente:

- La matrícula escolar de niños, jóvenes, adolescentes y adultos en las diferentes modalidades ha pasado de 1,672,000 estudiantes en 2006 a 1,800,293 en 2020 (+7.7 %), aún con la disminución en la tasa de natalidad del país.
- En 2020 el porcentaje de aprobación en educación primaria y secundaria fue de 90.9 % (+79.4 % en relación a 2006). (p. 29)

En Nicaragua, la educación inicial, primaria, secundaria y universitaria, ha sido gratuita con el mandato del presidente Daniel Ortega Saavedra a partir de 2007. El presupuesto de educación ha aumentado un 45.7 %, con ello se logró la restitución de derechos de las familias nicaragüenses y se concibe al ser humano como el centro de las políticas educativas.

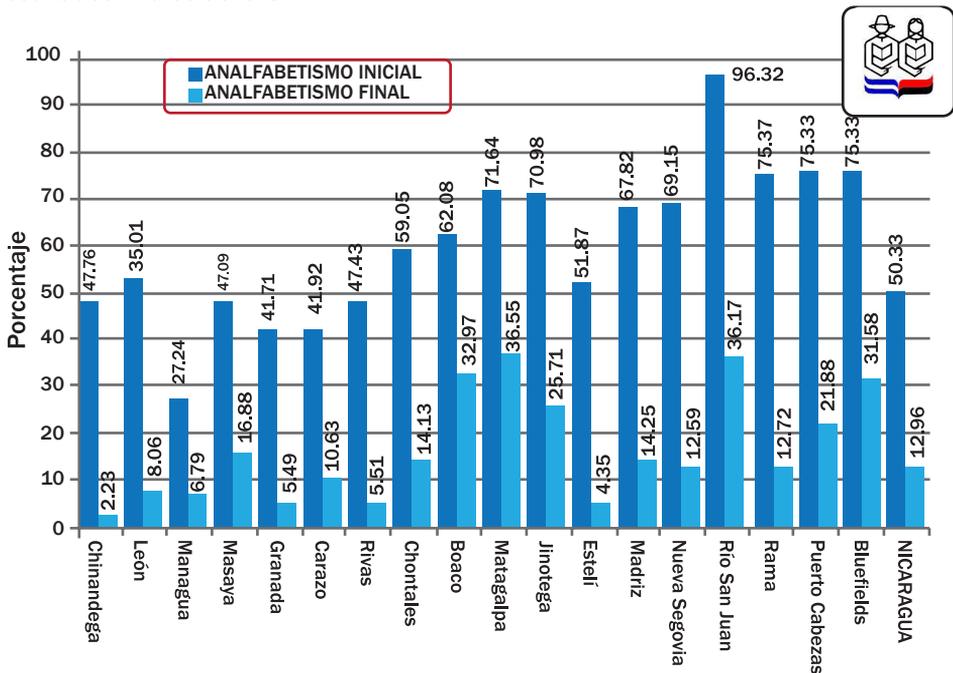
Los avances en la educación se ven reflejados en el desarrollo de un modelo multicultural e inclusivo centrado en la persona. En la formación preescolar,

secundaria, educación técnica y superior se fomenta la construcción de comunidades sostenibles, resilientes, plenas, integrales y en paz. En el año 2023 se sigue cumpliendo con proyectos en la mejora de la infraestructura de diferentes instituciones educativas. Se garantiza la merienda escolar, paquete escolar para maestros y estudiantes, el bono económico para bachilleres, entre otros avances significativos que dan cuenta de que las familias, los niños, las niñas y los jóvenes son los protagonistas de la educación en Nicaragua.

Las políticas ejecutadas por los gobiernos neoliberales incidieron de forma negativa en el progreso de la educación en el

periodo de 1990 a 2006. Así, la labor realizada en la primera etapa de la Revolución sobre la erradicación del analfabetismo se vio afectada por los 16 años de gobiernos neoliberales que se encargaron de incrementar la tasa de analfabetismo en un 22 % en el 2007 (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, 2021). Sin embargo, a partir de 2007 se trabaja por la reducción de la brecha escolar, para garantizar la equidad y justicia social en nuestro país, tal como lo declara el Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLCP-DH 2022-2026).

Figura 6
Resultados finales de la CNA



Nota. La figura muestra la estadística de alfabetismo durante los años 80. Fuente: Ministerio de Educación (MINED).

Experiencias de los Protagonistas

Figura 7

Organización del personal administrativo de la UNAN-Managua



Nota. La figura muestra la participación del personal de la UNAN-Managua en el proceso de organización del Censo.

En la búsqueda constante por mejorar la calidad de vida de las familias nicaragüenses, en 2007 el presidente Daniel Ortega Saavedra promulgó el Decreto Ejecutivo No. 116-2007, que restituyó el derecho a la educación gratuita en el país y contribuyó al desarrollo humano pleno. Así, la educación en Nicaragua transita por 16 años de transformaciones que posicionan a las familias nicaragüenses como parte esencial del crecimiento económico y social del país.

Experiencia de docentes que participaron como encuestadores del Censo Nacional de Alfabetización

En el proceso de organización e implementación del Censo Nacional de Alfabetización participaron como encuestadoras docentes universitarias de la UNAN-Managua. Esta tarea incluyó capacitaciones en dos grandes bloques: 8 de junio de 2023 y 13 junio de 2023. Esto permitió conocer el trabajo que se realizaría para el levantamiento de

información en el Censo. Adicionalmente, los compañeros del Distrito 1.1 explicaron la metodología que se utilizaría para la ejecución del proyecto educativo. Así, caracterizaron a la población meta y explicaron las características del terreno.

Figura 8

Participantes del Censo Nacional de Alfabetización



Nota. En la imagen se observa a los participantes del Censo Nacional de Educación durante el proceso de organización e implementación.

Durante el proceso de implementación del Censo, como parte del compromiso con las familias nicaragüenses, con la Revolución Popular Sandinista y con la memoria de nuestros héroes y mártires, la comunidad universitaria de la UNAN-Managua contribuyó a las diferentes demandas de la sociedad. Este aporte se realizó mediante capacitaciones para realizar visitas casa a casa para abordar el tema de cultura de paz, prevención del Covid-19, gestión de riesgos ante desastres naturales, planes de emergencia familiar, participación en los ejercicios multiamenazas, censo de extrema pobreza, censo de alfabetización 2023, entre otros.

Con este trabajo se logró empatía con las familias en la comunidad, solidaridad, respeto, bien común, amor al prójimo y buenas prácticas de acercamiento e

involucramiento con las familias. Esto permitió crear una vinculación con la comunidad, basada en el trabajo proactivo, respeto, comunicación, apoyo, bien común entre nuestra institución, los líderes, las familias y la comunidad.

La metodología utilizada en el Censo Nacional de Alfabetización se basó en un enfoque sistemático y participativo. La ejecución incluyó acciones como el diseño metodológico, se estableció una ficha para la recopilación de aspectos de la vida académica y social de las familias nicaragüenses y se orientó la recopilación de datos casa a casa. Antes de realizar la visita casa a casa se capacitó en la metodología de visita, el acercamiento a la población, familiarización con el instrumento y la importancia del llenado de manera adecuada, para garantizar la consistencia y precisión en la recopilación de datos. Asimismo, se ejecutó una campaña de divulgación para que la población permitiera el acceso a los encuestadores y, a su vez, se hizo énfasis en los objetivos y la importancia de la participación activa de la población.

Después de la recopilación de información se orientó la verificación de datos, con el fin de garantizar la calidad de la información y la fidelidad de los datos. En esta labor, a los encuestadores los acompañaron líderes de la comunidad que conocen la dinámica social de la población local.

En resumen, el Censo Nacional de Alfabetización requirió de una minuciosa planificación, ejecución, control y seguimiento en el desarrollo. Se realizaron filtros de evaluación-reflexión para asegurar que la información recopilada fuera precisa y útil para la formulación de estrategias de continuidad educativa.

Los datos se actualizaron y se detallaron aspectos del sistema educativo como matrícula, niveles educativos, infraestructura y docentes, teniendo un impacto significativo como información precisa y actualizada.

El censo permitió identificar necesidades y desafíos específicos, para así desarrollar estrategias y políticas efectivas que aporten a la calidad educativa y con ello promover el aprendizaje y la prosperidad en cada rincón del país. En este enfoque, se considera necesario continuar con el proceso de la práctica de cultura de paz para lograr la participación ciudadana activa, el fortalecimiento de la red vecinal, red de amistad, red parental, red de liderazgo, entre otras, que han permitido las buenas prácticas proactivas del bien común en los diversos contextos de las familias nicaragüense a nivel nacional.

Vivencia de los dirigentes territoriales: una mirada desde la organización política

El proceso de planificación, organización e implementación del censo tiene una dirección y coordinación desde el orden político, puesto que fue un trabajo articulado de las instituciones estatales, para el cumplimiento de las tareas propuestas a fin de elevar los niveles educativos de la población.

En Nicaragua no existen diferencias entre áreas urbanas y rurales para acceder a la educación y a la alfabetización. La organización y planificación debe mejorar para que se obtenga información actualizada de la cantidad de población que falta por alfabetizar, así como información referida a la ubicación respecto a sus domicilios y escuelas en su entorno. De esa forma, se tendrá una

visión más profunda de la situación de las personas analfabetas.

Otro aspecto relevante y fundamental para el éxito del Censo Nacional de Alfabetización ha sido la coordinación interinstitucional entre las diferentes instituciones del Distrito 1.1. Se visitó conjuntamente a las familias de los barrios de este distrito y se recopilaron los datos para construir una estrategia que posibilite erradicar el analfabetismo.

Lecciones aprendidas

Al finalizar las visitas cada encuestador entregaba las fichas, ellos se encargaron de digitalizar, procesar y consolidar la información recopilada.

En la Figura 9 se presentan los resultados cuantificados del Distrito 1.1. Se logró identificar a 2,942 ciudadanos que no saben leer ni escribir. Estos son los beneficiarios directos de las estrategias que desde el Gobierno de Reconciliación

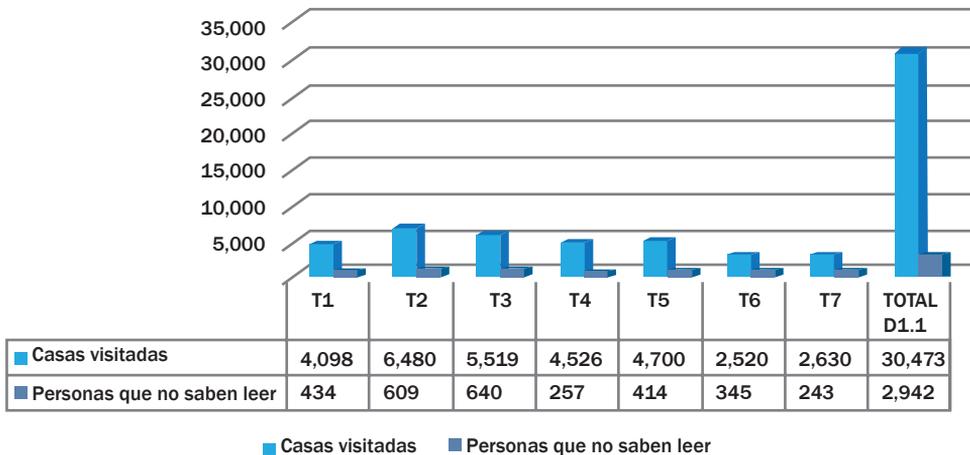
y Unidad Nacional se desarrollarán para erradicar el analfabetismo. Con estos resultados, el Gobierno implementará programas y políticas para contribuir con la calidad de la educación, mediante el acceso, participación comunitaria y otros indicadores.

Prácticas significativas durante el proceso de ejecución del Censo Nacional de Alfabetización 2023

1. El Censo Nacional de Alfabetización movilizó a una parte de la comunidad universitaria de la UNAN-Managua, que mostró su compromiso con la sociedad.
2. El esfuerzo y dedicación de los equipos de trabajo se evidenció en el cumplimiento de las tareas asignadas para realización del censo.
3. La metodología activa y participativa destaca la

Figura 9

Resultados del Censo Nacional de Alfabetización 2023



Nota. En la figura se muestran los resultados del censo de alfabetización llevado a cabo en el año 2023.

importancia del trabajo de los miembros de la comunidad universitaria en el cumplimiento de las tareas encomendadas por el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.

4. Los equipos del proceso de organización e implementación pusieron en práctica sus habilidades y experiencias para la ejecución del trabajo.
5. El conocimiento de los procesos históricos permite que se retomen las buenas prácticas para mejorar el trabajo que se delega.
6. La coordinación interinstitucional es un factor clave para el cumplimiento de las tareas asignadas.
7. La vinculación de la universidad con la población nicaragüense permite crear vínculos de solidaridad, empatía, bien común y desarrollo.

Finalmente, se ratifica el compromiso de la UNAN-Managua con el pueblo nicaragüense, para brindar una educación de calidad que contribuya al desarrollo integral de nuestro país.

¡PUÑO EN ALTO, LIBRO ABIERTO!

Listado de referencias

Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (2021). Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2023. *GRUN*.

Van de Velde, H. (2008). Sistematización de experiencias: Texto de referencia y consulta. (2da ed.). CICAP/VOLENS. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Sistematizacion-de-Experiencias-CICAP-ABACOenRed-Herman-Van-de-Velde-2008.pdf>

Alfabetización

Siempre que se cuenta una historia se cuenta el origen.

Y esta comienza en el Centro de América, más precisamente en Nicaragua. Eran los años más duros de la siembra, se luchaba, se combatía, a veces se ganaba, a veces se perdía, fue cuando el novio de la Patria Rojinegra ordenó al jefe de un grupo que se entrenaba: “Y también enséñenles a leer”. Y esa fue la chispa que encendió el fuego y que aún consume la ignorancia.

Es sabido que, en Nicaragua había un cáncer, el cáncer del analfabetismo, el cáncer de la servidumbre y la humillación. El ambiente se debatía en un clima de zozobra y oscuridad. La sociedad estaba encadenada, sin esperanza, no había en ese mundo más que ígneas tormentas que envenenaban y mordían con odio los lomos fuertes del pueblo.

Iletrado el abuelo, iletrado el hijo, iletrado el nieto, iletrado el yerno, iletrados los que no habían nacido y todo porque un grupo mandaba –no gobernaba-. Ese grupo de Caínes modernos, de brutos sanguinarios, se oponían al desarrollo, se oponían a la luz, se oponían a la esperanza. Era como que millones de arpias ensuciaran el sendero a seguir.

En Nicaragua, desde 1821 hasta 1979, se asesinaba la Armonía. No había comprensión, no había reconciliación, como que había muerto el amor.

Fue cuando llegó el Frente Sandinista de Liberación Nacional, Carlos y las enseñanzas de Sandino. En ese momento se decidió qué hacer. Esgrimir los ideales lumínicos, con Amor Angélico en el Corazón. Forjan un Ejército con una sola misión: Acabar con la ignorancia, acabar con la oscuridad, acabar con la zozobra y el miedo y ese Ejército fue formado por hombres y mujeres jóvenes llenos de Esperanza.

El fuego sandinista ordena organizar un ejército único en el mundo, cuyos soldados no herirían, no matarían, más que la ignorancia. Ese ejército fue aplaudido en todo el planeta y recibió nuestra Bendita Nicaragua, Premios, Reconocimientos, Aletazos de la Gloria.

Al frente de ese ejército y casi como designio divino, se puso a un Padre y a un Quijote. El Padre ya se fue con el Padre. El Quijote se quitó el casco y ahora usa sombrero. Desde antes el Maestro -genio del enamoramiento- ha conquistado los corazones de jóvenes orgullosos, les ha transmitido del fuego de su terquedad y los envió a sembrar y a servir para la edificación de una Patria Digna, que, a la fecha, es Modelo de Paz y Cultura para los Pueblos del Mundo.

Así fue y así será.

Los jóvenes revolucionarios sandinistas, los que somos hermanos por carne y espíritu, los que tenemos visión de lo que será Nicaragua nos responsabilizamos y todos a una voz: juntamos la idea y el alma, la cartilla y el cuaderno a la tarea magna de: ALFABETIZAR.

Hoy la generación adulta de la Revolución les dice a los jóvenes de siempre: HAY QUE dar aliento al pueblo: civilización y cultura nuevas. Hay que hermanar a Nicaragua con lo mejor de la humanidad.

Que la paz tenga asilo en el alma del rebelde titánico pueblo nicaragüense y fijar de una vez y para siempre en el templo de los siglos, ese ideal lumínico de fuego y amor: ¡y también enseñenles a leer!

¡ASÍ SEA!

Nelson Guillén

Managua, 2023

Alfabetización

Alfabetizar es un proceso de reflexión,
de crecimiento interior, de escuchar
la voz del Corazón, con gran sensibilidad humana,
de luchar por un anhelo, de luchar por el Pueblo,
para fortalecer su Esperanza.

Ello, Envuelve una toma de decisión.

La firme decisión de amar incondicionalmente a su Pueblo.

La Alfabetización es un acto de Amor, de entrega
de Servicio a la Patria, de servicio a la Humanidad
Hacia el Prójimo, hacia el Iletrado.

Alfabetizar es educar al hombre y a la mujer
Para la vida, no consiste en la simple transmisión
del conocimiento de las letras.

Alfabetizar significa enseñarle a leer,
a leer su realidad, a leer su entorno,
el entorno de su país, de su región y del mundo.

Alfabetizar es educar en materia de salud, de educación,
de producción, de productividad, de medioambiente,
de sostenibilidad.

En fin, la alfabetización se sintetiza en una sola frase:

¡Amar incondicionalmente en todo momento, hoy, mañana y siempre,
al mil veces heroico Pueblo de Nicaragua!

Gustavo Guzman Guillén

Managua, 2023

normas editoriales



Normas para la presentación de ensayos o artículos científicos

- Los ensayos o artículos científicos deben ser originales e inéditos.
- Deben ser enviados al correo electrónico: revista.indice@cnu.edu.ni Word u otro procesador de texto compatible con Windows.
- Debe presentarse en Times New Roman, tamaño 12, con espaciado de 1.5 y alineación en justificado.
- La extensión no deberá exceder 20 páginas, incluyendo listado de referencias, ilustraciones, mapas y cuadros.
- En archivo separado debe incluirse un breve CV de la autora/autoras, autor/autores, indicando su filiación institucional, cargo que desempeña, dirección postal, correo electrónico y código ORCID.
- Todas las páginas deben estar numeradas en la parte superior derecha, incluyendo la primera página.
- Todo ensayo debe contener: título, resumen (español e inglés), palabras clave (español e inglés), introducción, desarrollo, conclusión, listado de referencias.
- El artículo científico debe incluir, además, un apartado sobre la metodología empleada. La primera página debe contener:

Título completo que no exceda las 14 palabras, centrado, negrita, con la primera letra en mayúscula y el resto en minúsculas.

Nombre de los autores o autoras.

Resumen o síntesis con una extensión máxima de 300 palabras, precedida por la palabra Resumen, que también deberá ser incluido. Este también deberá insertarse en inglés (Abstract).

En general, los textos deben contener lo siguiente:

- Ensayos: a) motivación, b) proposición o idea que se desea probar, c) principales resultados y d) principales conclusiones.
- Artículo científico: a) Avances o resultados de una investigación b) Propósito: establecer los objetivos de la investigación (aunque estos puedan deducirse del título u otra parte del resumen); c) Metodología: Describir a grandes rasgos las técnicas o procedimientos utilizados durante la investigación; d) Descripción de las fuentes y formas de utilización; f) Principales resultados de la investigación; g) Implicaciones de los resultados (de manera especial, cómo estos se relacionan con el propósito de la investigación).

En ambos casos (ensayo y artículo) debe incluirse un máximo de cinco palabras clave, en español e inglés.

● **Estructura del ensayo científico:**

- Título: Se presenta de forma clara, concisa y pertinente.
- Resumen: Aborda adecuadamente las partes que constituyen el manuscrito (250-300 palabras).
- Palabras clave: Contienen información del contenido del texto. Están dentro de un tesoro mundialmente utilizado. Se presentan un mínimo de tres y un máximo de cinco palabras.
- Abstract: La traducción corresponde al contenido del resumen.
- Keywords: Traducción de las palabras clave del documento.
- Introducción: Presenta de manera concreta y clara la información necesaria sobre los aportes que proporciona el trabajo. Además, define los problemas por abordar junto con los resultados.
- Desarrollo: Los apartados desarrollados se correlacionan con los objetivos y la tesis descrita en la introducción. El tema, además de ser expuesto, debe ser analizado con sustento teórico y metodológico. Asimismo, se plantean ideas con argumentos que se apoyan en fuentes fehacientes, en correspondencia con los temas que se describen en la introducción.
- Conclusiones: Describe los aportes realizados, mediante argumentos propios de las autoras o autores y en correspondencia con los objetivos planteados.
- Listado de referencias: Todas las citas en el texto se encuentren en este apartado. Presenta al menos diez referencias, actualizadas y con fuentes reconocidas.

- **Estructura del artículo científico:**

- Título: Se presenta de forma clara, concisa y pertinente.
- Resumen: Aborda adecuadamente las partes que constituyen el manuscrito (250-300 palabras).
- Palabras clave: Contienen información del contenido del texto. Están dentro de un tesoro mundialmente utilizado. Se presentan un mínimo de tres y un máximo de cinco palabras.
- Abstract: La traducción se corresponde con el contenido del resumen.
- Keywords: Traducción de las palabras clave del documento.
- Introducción: Presenta de manera concreta y clara la suficiente información y aportes que proporcionará el trabajo. Define claramente los problemas a abordar y resolver.
- Materiales y métodos: Este apartado debe incluir de forma clara el tipo de investigación realizado, los participantes del estudio, los instrumentos, el procedimiento de recolección de datos y su análisis. Asimismo, debe responder a los objetivos planteados.
- Resultados y discusión: Desarrolla argumentos de forma lógica y coherente. Se correlacionan los objetivos, hipótesis/ tesis planteadas. Contiene una triangulación de los objetivos, metodología y métodos cuantitativos y/o cualitativos.
- Conclusiones: Describe los aportes realizados, mediante argumentos propios de las autoras o autores y en correspondencia con los objetivos planteados.
- Listado de referencias: Todas las citas en el texto se encuentren en este apartado. Presenta al menos diez referencias, actualizadas y con fuentes reconocidas.

- **Otros aspectos para considerar:**

- Los títulos y subtítulos deben presentarse sin numeración, ni letras, ni subrayados.
- Los cuadros, figuras, fotos y demás imágenes ilustrativas deben ir numeradas y referidas en el texto. No deben estar incorporadas en el texto, sino enviarse en archivos separados.
- Los originales de fotografía, dibujos, figuras, cuadros, gráficos, etc., deben presentarse numeradas consecutivamente con números indo-arábigos (Figura 1, Figura 2). Deben indicar el nombre del autor/a y número de ilustraciones, e incluir además su respectiva leyenda o pie de foto en el que se consigne la fuente.

- Las fotografías e imágenes deben presentarse en archivos JPG con una resolución no menor de 300 DPI/PPI. Deberán entregarse en dispositivo USB o enviarse por correo electrónico.
- Las autoras o autores deben indicar el lugar donde se ubicarán las ilustraciones dentro del cuerpo del texto.
- Las tablas no deben elaborarse con tabulaciones, ni con barra espaciadora. Deben utilizar la función insertar tabla de Word.
- Las citas deben integrarse dentro del ensayo o artículo científico, entre paréntesis, haciendo referencia al autor/a, año y página (Pérez, 1998, p.18). Debe integrarse la bibliografía utilizada. Esta debe consignarse al final del ensayo como Listado de referencias, siguiendo el orden alfabético del autor, autora o autores citados.
- Las notas a pie de página se utilizarán únicamente cuando se citen fuentes primarias o circunstancias especiales que ameriten una aclaración.
- El listado de referencias debe ser citado en el cuerpo del ensayo o artículo científico. Para ello, se seguirá la norma del manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA), versión 7.

Ejemplo:

- Referencia de libro: Apellido, N. (año). *Título del libro* (Edición). Editorial. URL.

Ejemplo:

Pérez, J. (1993). *Obras históricas completas*. Fondo de Promoción Cultural BANICWagner, P., Weiss, C., Wittrock, B. & Wollman H. (1999). *Ciencias sociales y esta dos modernos*. Fondo de Cultura Económica.

Versión electrónica:

Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial (Si aplica). DOI o URL

Ejemplo:

Guevara, C. (2021). *Nicaragua y su historia reciente*. Aldila editorial. <https://doi.org/1056797490>

Referencia de publicaciones periódicas: 1) artículo de revista, 2) artículo periódico

1) Artículo de revista:

Apellido, N. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista, volumen* (número de edición), página(s).

Ejemplo:

Aguirre Salinas, C. (2022). Investigación e innovación educativa: estrategia vinculante entre los sectores educativos y productivos en Nicaragua. *Índice, Revista de Educación de Nicaragua* (3), 43–62.

2) Artículo de revista en línea:

Apellido, N. (año). Título del artículo. *Nombre revista, volumen* (número de edición), página(s). <http://www...>

Ejemplo:

Aráuz, M. (2021). La coma criminal. *Revista Santander*, 3(54), 124–165. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss80.16>

3) Artículo de periódico:

Apellido, N. (año, día mes). Título artículo. *Nombre periódico*, página(s) sin abreviación.

Ejemplo:

Dávila, B. (2021, 26 de octubre). *La nueva Nicaragua*. *El 19digital*, 13–15.

4) Artículo de periódico en línea:

Apellido, N. (año, mes día). Título artículo. *Nombre del periódico*. <http://...>

Ejemplo:

Dávila, B. (2021, 26 de octubre). *La nueva Nicaragua*. *El 19digital*. <https://www.elespectador.com/opinion/la-capucha-columna-904714>

- Referencia de obras musicales: Apellido o nombre de agrupación. (año de lanzamiento). *Título de la canción*. Título del álbum. [Medio de grabación: disco compacto, casete, etc.]. Casa discográfica.

Ejemplo:

Vargas/The Beatles (1944). *La Mora Limpia*. Nicaragua bella. [CD]. Atlantic music.

- Referencia de medios audiovisuales: Videos de internet (YouTube, Vimeo, Dailymotion, etc): Apellido, N. [Nombre de usuario]. (Año, día, mes). Título del vídeo [Archivo de vídeo]. Plataforma de ubicación. URL.

Ejemplo:

Alanís, R. [Constelación]. (2021, 26 de octubre). El Renacimiento: La época de Miguel Ángel y Leonardo da Vinci [Archivo de vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=voah_J9VB5k

- Referencias de un blog. Apellido, N. (Año, día, mes). Título del mensaje [Descripción de la forma]. Nombre del sitio. URL

Ejemplo:

Duarte, A. (2021, 27 de octubre). La majestuosidad del Xolotlán [Mensaje en un blog]. El zenzontle. <http://www.biblogtecarios.es/felicampal/la-biblio-teca-quequieres-sera-la-biblioteca-quequieras>

Diferencia entre Bibliografía y Referencia

Las referencias incluyen todas las fuentes citadas en el escrito. Por otro lado, la bibliografía acepta fuentes que permitieron la fundamentación del tema, pero no fueron citadas en el cuerpo del documento. Según las normas APA se espera que todos los autores incorporados en el apartado de Listado de referencias se encuentren en el texto.

Colaboradores

Aguirre Salinas, Carlos Antonio

Licenciado en Historia por la Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr. Máster en Administración de la Educación con Énfasis en Currículo por la Universidad Martín Lutero. Especialista en Gerencia Estratégica para el Desarrollo por la Santo Tomás Moro-Business School del Perú. Posee estudios de Posgrado en Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos Sociales por la Universidad Politécnica de Nicaragua; Investigación Cualitativa con Aplicación Informática por la Universidad Martín Lutero y Gestión de la Innovación para PYMES por la Universidad Politécnica de Nicaragua. Actualmente, es responsable de la Oficina de Planes y Evaluación en la División de Planificación y Desarrollo del Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC).

Díaz Téllez, Bosco José

Docente de educación media y superior con más de 18 años de experiencia en la enseñanza de matemáticas. Ingeniero Industrial y de Sistemas con especialización en Física-Matemática de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

Máster en Herramientas Científicas y Metodológicas para la Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León. Actualmente candidato a Doctor en Matemática Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

Díaz Téllez, Pablo José

Docente de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, con más 20 años de experiencia en educación media y superior impartiendo las asignaturas de matemática general, calculo mercantil y metodología de la investigación. Licenciado en Educación Comercial con énfasis en contaduría por

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

Máster en Herramientas Científicas y Metodológicas para la Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León. Doctor en Ciencias de Educación con énfasis en investigación Educativa por la Universidad Martin Luther King Jr. Máster en Herramientas Científicas y Metodológicas para la Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León. Actualmente candidato a Doctor en Matemática Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.

Flores Pacheco, Juan Asdrúbal

Es docente investigador en la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), actualmente es candidato doctoral en Gestión y Calidad de la Educación por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (2022-2024). Cuenta con un Máster de Investigación (2014-2015) en la especialidad de Conservación y Uso Sostenible de Sistemas Forestales del Instituto Universitario de Investigación y Gestión Forestal Sostenible (iuFOR) de la Universidad de Valladolid (UVa), España. Graduado como Ingeniero en Agroecología Tropical por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN-León) (2005-2010). Obtuvo un Máster en Medio Ambiente y Recursos Naturales con especialidad en Cuencas Hidrográficas por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España (2011-2013). Adicionalmente, posee un Postgrado en Métodos y Técnicas de Investigación Científica por la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), Nicaragua (2013).

Flores-Pacheco, cuenta con amplia experiencia laboral en el sector académico y gubernamental, empresa privada y Organizaciones No Gubernamentales Nacionales e Internacionales. Destacan el Instituto Nacional Forestal (INAFOR), Ministerio de Recursos Naturales y Medio Ambiente (MARENA), ambos de Nicaragua. La

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y Agricultura (FAO), el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Unión Europea (EU). Desde 2010 se desempeña como Docente Investigador en la Facultad de Recursos Naturales y Medio Ambiente (FARENA) de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

Flores López, William Oswaldo

Doctor en Educación. Máster en Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas. Máster en Educación Virtual y a Distancia. Especialista en Gestión Universitaria. Licenciado en Ciencias de la Educación con Mención en Matemáticas. Director de Postgrado de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Investigador, Gestor y Coordinador de Proyectos Internacionales de Investigación, Desarrollo e Innovación Tecnológica para Contextos Multiculturales y Plurilingües. Su línea de investigación está asociada al desarrollo de metodologías para el cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos de las personas, familias, comunidades y pueblos de Abya Yala.

García Peralta, Ilenia Arillery

Candidata a Doctora en Estudios Interculturales. Máster en Gerencia Estratégica. Ingeniera Agroforestal. Licenciada en Derecho. Técnico Superior en Dasonomía. Rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Investigadora, Gestora y Coordinadora de Proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación para Contextos Multiculturales y Plurilingües. Su línea de investigación está vinculada con la interculturalidad, educación en valores, dominio afectivo y gestión de ambientes de aprendizaje para las personas, familias, comunidades y pueblos de Abya Yala.

Guadamuz Marín, Marcela del Carmen

Máster en Antropología y Liderazgo Social, Docente Titular con maestría en

el Departamento de Ciencias Sociales y Políticas, Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas, con 18 años de permanencia y experiencia laboral en educación superior. Con trayectoria como docente de grado y posgrado, directora y asesora de tesis a nivel de Licenciatura y Maestría. Investigadora en el área social y educativa. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con temáticas vinculadas con lo social, género y educación.

Guillén, Nelson

Docente de Matemáticas, con 31 años de experiencia en docencia en Educación Media y Universitaria. Docente jubilado, militante sandinista, miembro de la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador y miembro de la Unidad de Victoria Por la Paz, David Tercero Fletes. Amante de la lectura y estudioso de la Vida, Obra y Legado de Rubén Darío. Actualmente aportando su granito de arena en el proceso de construcción del hermoso edificio de la Paz en nuestra Digna, Soberana y Siempre Libre Nicaragua Nicaragüita.

Guzmán Guillén, Gustavo Antonio

Dirigente Sindical de Unión Nacional de Empleados durante los 16 años de Gobiernos Neoliberales. Licenciado en Derecho con 13 años de experiencia en la Administración de Recursos Humanos. Militante Sandinista y Secretario Político de la Unidad de Victoria Por la Paz David Tercero Fletes del Barrio Rigüero. Miembro de la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador. Actualmente en condición de jubilado y aportando sus modestos conocimientos y experiencia en la Defensa, sostenimiento y perpetuidad del Modelo de Gobierno Cristiano, Socialista y Solidario.

Herrera Moreno, Lilliam Esperanza

Graduada como Maestra de Educación primaria en la Escuela Normal Alesio Blandón Juárez de Managua. Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad

Nacional Autónoma de Nicaragua, León. Posee una maestría con especialidad en Lengua y Literatura Hispánica y un Posgrado en Desarrollo Integral de la Niñez Nicaragüense.

Cuenta con más de 43 años de experiencia docente con especial énfasis en Educación Primaria, Secundaria y Formación Docente. Estudiosa de la obra Dariana y experta en Literatura. Actualmente, Ministra de Educación de la República de Nicaragua desde el año 2021, con alta vocación y compromiso con la Educación.

Llanes Gutiérrez, Francisco Javier

Estudiante del doctorado en Gestión y Calidad de la Educación. Máster en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos. Su experiencia profesión. Se orienta a la gestión y dirección de proyectos educativos a nivel nacional e internacional.

Lobato Blanco, Luis Alfredo

Es Licenciado de la carrera de Filosofía y Letras. Cursó una Especialidad en Historia en la Universidad de Oviedo, España en el año 1979, en donde recibió el Premio Extraordinario de Doctorado en 1996. Además, es Doctor en Geografía e Historia. Actualmente, es vicerrector General de la UNAN-Managua y Director de la Casa de la Soberanía “Miguel d´Escoto Brockmann”. Fue miembro del Ejército Popular de Alfabetización e integrante de la Brigada de Rescate Histórico “Germán Pomares Ordóñez”.

Meneses Arévalo, María Auxiliadora

Máster en Antropología y Liderazgo Social, Licenciada en Antropología y Docente Universitaria. Docente universitaria UNAN-Managua profesional de la Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas. Profesora del Departamento de Ciencias Sociales y políticas, desempeñándose actualmente en el cargo de profesora titular. Con trayectoria como docente de grado y posgrado, director y asesor de tesis a nivel de Licenciatura y Maestría. Investigadora en el área social y educativa. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con

temáticas vinculadas con lo social y educativo.

Narváez Herrera, Winnie José

Licenciada en sociología. Después de graduarse en 2013 trabajó en proyectos cortos de desarrollo rural. En 2019 obtuvo el título de Maestría en Desarrollo Sostenible con énfasis en espacio y sociedad. En 2020 inició su aprendizaje en educación popular con la cooperativa MULTIPRO y la central de cooperativas de vivienda de Matagalpa, camino que la llevó a conocer al equipo de ÁBACOnRed y FUPECG con quienes trabajó directamente hasta el año 2023. Actualmente es docente de la maestría y el curso en planificación y desarrollo territorial de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI).

Noé Martínez, René Antonio

Maestro de Educación Primaria con estudios en administración escolar en la Escuela Superior del Profesorado, estudios en Servicios Humanos, Educación Media, Currículo, Diseño Instruccional, Tecnología Instruccional, Docencia Universitaria, Investigación Educativa con orientación cualitativa. Oficialmente ha ejercido la docencia desde 1991 hasta la fecha. Desde el año 1993 labora como docente de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Experiencia docente en todos los niveles educativos. Se doctoró en la Universidad de Barcelona en “Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad” con énfasis en Investigación Cualitativa y Evaluación (Institucional, enseñanza y aprendizajes). Responsable de investigación del Doctorado en Ciencias del Desarrollo en la UNAH desde 2014. Docente invitado por la Universidad de Barcelona, Fundación Universitaria Regional de Blumenau, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en Managua, entre otras.

Osorio Pérez, Juan Ramón

Licenciado en Ciencias de la Educación con mención en Ciencias Sociales. Ha realizado un Postgrado en Políticas y Gestión Educativas desde la Escuela Base, un Diplomado en Investigación Acción Participativa, Cursos de Filosofía, Ética Profesional en la UNAN-León y una Maestría en Didáctica Específica de Ciencias Sociales, título otorgado por la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Es aficionado a la poesía y al cuento corto. En el año 2009, participó en los VIII Juegos Florales Centroamericanos, Belice y Panamá, obteniendo el primer lugar, por lo que se le otorgó la Flor de Liz en Oro y el derecho a publicar su obra ganadora: Sombras de mi otro yo. En el año 2015 la UNAN-León publicó su libro titulado: Achuapa Alma vida y Corazón. En ese mismo año 2015, fue delegado por las autoridades de la UNAN-León para formar parte de la Comisión Ejecutiva de Articulación Educativa CNU-MINED. Desde 2018 ocupa el cargo de Vicedecano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Bicentenario UNAN- León. Es militante activo del FSLN y miembro del equipo departamental de capacitación política ideológica de dicho partido.

Pineda Flores, Orlando

Educador Popular y Fundador de la Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (AEP CFA) en 1990. Cuenta con más de 40 años de experiencia en la organización, conducción e implementación de estrategias pedagógicas en los pueblos originarios de la Costa Caribe Norte y Sur de Nicaragua. Ha sido reconocido por su liderazgo durante la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización en español y en las lenguas indígenas de inglés creole, miskito y sumo.

Su trayectoria e iniciativas académicas han permitido obtener resultados a favor de la educación en el país: reducción del analfabetismo en Nicaragua del 64 % al 12 %; reducción al 3.77 % del analfabetismo en Río San Juan; implementación en 101 municipios

el Programa Nacional “Yo, sí puedo”; atención a seis etnias a través de la primera Universidad Indígena de Agricultura y Ganadería “Carlos Fonseca Amador” en coordinación con el Consejo Nacional de Universidades (CNU); atención a productores y productoras de siete comunidades circunvecinas de Tik Tik Kanú. Es autor de las siguientes obras: *La Montaña me enseñó a ser maestro*; *Un mundo por la paz*; *La pedagogía del amor*; *El sueño se fue y Aproximación biográfica con Sebas Parra*.

Ramos Castillo, Ninfa Patricia

Posee un Máster en Pedagogía con mención en Docencia Universitaria. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Es Licenciada en Filología y Comunicación (UNAN-Managua). Sus habilidades y conocimientos le han permitido participar en diferentes proyectos, en los cuales se destacan los siguientes: facilitadora del taller “Confianza y Convivencia: fortaleciendo mi compromiso con el Proyecto Institucional de la UNAN-Managua” (septiembre de 2018). Ha sido facilitadora en el curso de capacitación “Herramienta para la administración del aprendizaje en línea” UNAN-Managua 2018; presentadora del programa Educativo Espacio, colaboración entre UNAN-Managua y MINED (2014-2015). Responsable del área de prensa escrita en el Observatorio de Medios del CNU, en las elecciones de noviembre 2011. Revisión y corrección de documentos del proyecto Facilitadores Judiciales Nicaragua, Guatemala y Panamá, en la Organización de Estados Americanos (OEA, 2010-2011).

Romero Ospina, Fernando Arturo

Licenciado en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital FJDC. Posee una Maestría en Pedagogía de la Universidad De La Sabana, Tutor del programa del Ministerio de Educación de Colombia “Todos Aprender”, en el año 2019. En la actualidad es docente de la Institución Educativa Departamental Gonzalo Jiménez De Quesada, Sede Rural Cuayá.

Saborío Rodríguez, Mariana del Socorro

Graduada como Maestra de Educación primaria en la Escuela Normal Alesio Blandón Juárez de Managua. Licenciada en Ciencias de la Educación, con mención en Química, egresada de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN – Managua. Cuenta con una maestría en Educación con Énfasis en Formador de Formadores y Diplomados en Formación de Docentes de Educación Media y Superior y Programa Virtual de Formación en Políticas de Evaluación.

Tiene más de 43 años de experiencia docente con especial énfasis Docencia y Cargos de Dirección (Secundaria y Programación Educativa) del Ministerio de Educación y actualmente es Directora de Programación Educativa en el Ministerio de Educación, desde el año 2016.

Trejos, Álvaro

En el periodo de junio 2007 fue asignado como director nacional de la “Campaña de Alfabetización de Martí a Fidel” hasta declarar Nicaragua Libre de Analfabetismo. En agosto del año 2009 fue delegado secretario político del Ministerio de Educación, y desde marzo del año 2010 ha sido secretario político del Distrito 1 de la ciudad de Managua.

Vargas Rodríguez, Jazmina Angélica

Máster en Currículo de la Universidad del Valle de Guatemala; Licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Biología y Ciencias Naturales de la UNAN-Managua; Diplomados en Diplomado en Herramientas para el aprendizaje en ambientes virtuales de la UNAN-Managua. Curso de educación a Distancia de Universidad Estatal a Distancia (UNED) Costa Rica. Diseñadora curricular de cursos virtuales y carreras de posgrado. 25 años de experiencia docente en los niveles de primaria, secundaria y educación superior. Actualmente, directora de la Dirección de Desarrollo Curricular del Consejo Nacional de Universidades (CNU), Nicaragua y estudiante del Doctorado en Educación y Ecotransformación.

Zamora Úbeda, Zobeyda Catalina

Doctora en Gestión y Calidad de la Educación (2019). Máster en Filología Hispánica, UNAN-Managua (2012); máster en Lexicografía Hispánica, Escuela de Lexicografía Hispánica de la Real Academia Española, Madrid (2008); licenciada en Teología, UENIC (2011), licenciada en Filología Hispánica, UNAN-Managua (2003). Miembro del Grupo de Investigación Lexicología y Lexicografía (GI Lexi). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú (UNMSM). Catedrática con 16 años de experiencia en educación superior en el área de lingüística en el Departamento de Español de la UNAN-Managua. Ha sido colaboradora en la Academia Nicaragüense de la Lengua (ANL),

También, ha participado como colaboradora de edición en las obras de la Real Academia Española (RAE/ ASALE): *Ortografía de la lengua española (2010) Diccionario de la Lengua Española (2014) Rubén Darío, Del símbolo a la realidad (2016). Autora del libro Las actitudes lingüísticas en Nicaragua: lo que pensamos los nicaragüenses sobre el español que hablamos (2015) y coautora del Diccionario de centroamericanismos (DICA / 2016)*; ha publicado diversos artículos sobre la lengua española y el habla nicaragüense en diferentes revistas nacionales e internacionales. Ha participado como conferencista en simposios y congresos nacionales e internacionales.

Zapata Rivas, Guadalupe Yamileth

Master en gerencia social: Políticas, programas y proyectos sociales. VI Edición (Cum Laude). UCA – Managua; Posgrado formulación y evaluación de proyectos de inversión pública. UNI – Managua. Posee otro Posgrado en juventudes: Historia, realidades y desafíos. UNAN – Managua y es Licenciada en ciencias de la computación – UNAN Managua.



índice
Revista de Educación
de Nicaragua

“

Los estudiantes revolucionarios deben tener una clara conciencia de la razón que coloca al sector popular, del cual forman parte, en las primeras filas de la batalla por la transformación de la sociedad.

Carlos Fonseca Amador
Comandante en Jefe de la
Revolución Popular Sandinista

”



ISSN 2789567X



9 772789 567890