



índice

Revista de Educación
de Nicaragua

Educación para la vida:

Avances y retos para
la transformación y el
desarrollo humano
sostenible





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

Dra. 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. Mendy Aráuz Silva

Ministra de Educación de Nicaragua
arauzm@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

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

Dr. Jaime López Lowery

Director Ejecutivo del Consejo Nacional
de Universidades (CNU)
jflopez@cnu.edu.ni

Dra. Maribel Duriez González

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

Dr. Herman Van de Velde

ÁBACOnRed
herman.vandevelde@gmail.com

Dr. Luis Alfredo Lobato Blanco

Vicerrector Universidad Nacional
Autónoma de Nicaragua, Managua
(UNAN-Managua)
alobato@unan.edu.ni

Dr. Francisco Lacayo Parajón

Pedagogo y diplomático
constelacion2002@gmail.com

COMITÉ ACADÉMICO EDITORIAL

Dr. Carlos Eduardo Maldonado

Profesor titular
Universidad El Bosque, Colombia
maldonado.carloseduardo@gmail.com

Dra. Rossana Valéria de Souza e Silva

Directora ejecutiva
Grupo de Cooperación Internacional de
Universidades Brasileñas (GCUB)
rossana@gcub.org.br

Dra. Silvia López de Maturana Luna

Académica
Universidad Católica del Norte, Chile
silvialm@gmail.com

Dr. Carlos Calvo Muñoz

Académico
Universidad Católica del Norte, Chile
carlosmcalvom@gmail.com

Dr. Miguel Pérez Ferra

Catedrático de la Universidad
de Jaén, España
mperez@ujaen.es

Dr. Julio Orozco Alvarado

Consejo Nacional de Evaluación
y Acreditación (CNEA)
julio.orozco@cnea.edu.ni

Dra. Beverly Castillo Herrera

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
beverly.castillo@yahoo.com

Dr. Álvaro Escobar Soriano

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua,
Managua (UNAN-Managua)
aescobar@unan.edu.ni

Dra. Cecilia María Costa

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 Williamsom 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

Mtro. Carlos Herrera Oporta

carlos.herrera@cnu.edu.ni

Editora de sección

PEM. Eduarda Jiménez Larios

eduarda.jimenez@cnu.edu.ni

Coordinación de diagramación y diseño

Lcda. Judith Acevedo Marín

judith.acevedo@cnu.edu.ni

Coordinación de medios digitales

Lcdo. Jostin Delgado Sandino

jostin.delgado@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

PEM. Helen Vargas López

helen.vargas@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. 15

Normas editoriales
Pág. 219

Tema central

Estrategia Nacional de Educación en todas sus Modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024–2026: Enfoques, Resultados y Perspectivas.....	21
Educación y capacitación técnica para la vida y desarrollo humano de pueblos originarios nicaragüenses	35
Prevención de incendios forestales en Bluefields a través de la educación ambiental y acción comunitaria	51
El cuidado de la vida como alternativa para la ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes.....	65

Ensayos y artículos

Innovación digital en salud: aporte de las IES al Modelo de Salud en Nicaragua	81
Por una educación agroecológica campesina: Metodología Campesino a Campesino en la apuesta pedagógica del IALA Iximulew en Nicaragua	95
Formación en valores para la calidad educativa en la Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro	109
La enseñanza de la Literatura en la educación media: Una reflexión desde la percepción estudiantil universitaria y algunas propuestas para una mejora didáctica.....	129
Modelo de educación a distancia en el contexto nicaragüense. Retos y desafíos	139

Entrevistas

“...de hoy hacia mañana ya la educación no es suficiente; es preciso girar hacia el aprendizaje, el aprendizaje para la vida”	153
Carlos Eduardo Maldonado	

Comentarios de libros

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EN COMPLEJIDAD. De la educación al aprendizaje y más allá (2ª Edición), Ed. CNU.	169
---	-----

Memoria documental

Realidad educativa heredada al 19 de Julio de 1979	177
--	-----

Poesis y Praxis

El uso de las lenguas maternas para promover la interculturalidad. Experiencias desde la UNAN-Managua	203
Educación desde y para la Vida, toda la Vida	213
SER “EcoPerSocial”	215
Vivir el Aprender es Ser siendo	216

Normas para la presentación de ensayos o artículos científicos	219
--	-----

Colaboradores	227
---------------------	-----

Editorial

Cuando reflexionamos sobre el concepto de educación para la vida, inevitablemente nos enfrentamos a preguntas fundamentales como “¿Qué es educación?” y “¿Qué es la vida?”. Pero para comprender la educación como un proceso integral, es esencial abordar la pregunta primordial: “¿Qué es la vida?”.

Los primeros pensadores que se plantearon esta interrogante fueron los llamados “filósofos de la naturaleza” o presocráticos, quienes, a través de un enfoque científico cuestionaron el origen y la esencia de la vida mediante teorías sobre el principio y origen natural de la materia. Elementos como el agua, el orden del cosmos y el origen de la tierra fundamentan las categorías pensadas sobre el surgimiento de la vida y su esencia. El ser humano se cuestiona su existencia y rol en la tierra desde el “yo” con los “otros” y lo “otro”, pues la vida no se consigue “fuera de” sino en concomitancia con la naturaleza, en una estrecha relación con el mundo desde un enfoque holístico.

Las primeras posturas filosóficas sobre la vida sentaron las bases para el desarrollo de teorías avanzadas que continúan vigentes en la actualidad. La comprensión de la existencia humana ha evolucionado hacia una perspectiva antropológica, dejando atrás la visión antropocéntrica. Así, el ser humano se concibe como una parte integrante del universo y no como el centro de él.

A fin de alcanzar la comprensión de la vida, el ser humano primero debe asignarle valor a la vida como la primera escala cognitiva para poder desarrollarse. El filósofo existencialista Karl Jaspers (1932) estableció una distinción fundamental

entre “existir” y “vivir”. En su obra *Philosophie* expone que existir va más allá de simplemente estar en el mundo. Para él, en la existencia se está en el mundo y con el mundo, implica la conciencia plena del ser, así como la libertad y el propósito dentro de él. En contraste, vivir refiere a la mera supervivencia biológica o a la experiencia cotidiana desprovista de una búsqueda de sentido en el mundo.

La vida, desde el enfoque de los biólogos Francisco Varela y Humberto Maturana, es entendida a través de su teoría de la autopoiesis, que explica la autorreproducción de los sistemas vivos. Esta teoría describe la capacidad de los seres vivos para autorregenerarse y mantenerse en una propia organización mediante la interacción continua de sus componentes (Varela, 2021, pp. 27-31).

En un enfoque similar, Patarroyo et al. (2011), desde una perspectiva biopedagógica sostienen que, para fomentar el diálogo entre los seres, la vida debe vivirse poieticamente, esto es “vivir la vida creativamente”. Aseguran que: “Esto lo hacemos a partir de la comprensión de que somos parte de una familia, de una comunidad, de una región, de un país, y tras esa comprensión entendemos y construimos nuestro propio mundo y nuestras propias relaciones” (pp. 31-32).

La educación para la vida como enfoque pedagógico

En la búsqueda de una educación enfocada en la vida para el cambio y la transformación, se hacen necesarias nuevas perspectivas que converjan con la realidad actual para darle sentido. Ello implica nuevos desafíos para una educación abierta a los procesos de

cambios actuales entramados en nuevos aprendizajes en relación con el mundo para transformarlo.

En este enfoque, Hugo Assman argumenta que las Ciencias de la Vida han descubierto que la vida es “básicamente una persistencia de procesos de aprendizaje. Los seres vivos son seres que consiguen mantener, de forma flexible y adaptativa, la dinámica de seguir aprendiendo” (Assman, 2002, p. 23).

Siguiendo a Varela (2000), la vida es un permanente acto de aprender, pues no hay vida sin aprendizaje. El aprendizaje se da mediante la construcción de conocimientos con los otros seres de la naturaleza y en sociedad; por ello, desde el hecho educativo es urgente la conducción de procesos de aprendizajes significativos desde y para la vida con sentido.

El aprendizaje en la vida es un proceso constante, y en ello se superpone la biopedagogía como la vinculación del conocimiento a la vida por medio de la conciencia del ser vivo. La biopedagogía integra los principios de la biología y la pedagogía para entender el aprendizaje como un proceso integral que incluye los aspectos cognitivos, emocionales y sociales. El ser humano aprende en y desde su propio entorno del cual forma parte.

El aprendizaje se genera de manera autoorganizada y como una necesidad humana que incorpora experiencias previas, cultura y otros elementos. Cuando aprendemos se modifica nuestro sistema por completo y surge un cambio global en nuestro cerebro. El conocimiento surge de manera auténtica como una necesidad de encontrar sentido. En este caso, la biopedagogía nos invita a vincular el

conocimiento a la vida “por medio de la conciencia del ser vivo, es decir, de sentir, de percibir, de emocionar y de razonar que nos permite construir mundo” (Varela, 2000).

Maturana (2021) en su libro *Transformación en la convivencia* expone que la tarea de la educación está determinada por las dimensiones de la vida diaria en la que guían tanto los padres como los maestros. Así, formula el concepto de la educación como “un proceso de transformación de vida conjunta con una orientación definida por la manera de vivir de esa persona que actúa como padre, madre o maestro” (p. 43).

Por su parte, Varela (2000) reflexiona la educación como el “territorio”, el “espacio vital de aprendizaje y transformación”. Aborda la ruta necesaria por la que se debe transitar la educación sobre las múltiples dimensiones de la vida, como un proceso de reconocimiento del derecho y la responsabilidad en tanto son posibles las relaciones entre los seres humanos con la naturaleza, a fin de crear capacidades y oportunidades para la solidaridad y el ejercicio de la libertad.

La educación para la vida desde un enfoque pedagógico reconoce que el aprendizaje no está sujeto o limitado a las aulas de clases, y que los estudiantes requieren desarrollar capacidades integrales para avanzar y enfrentar situaciones claves en sus vidas para contribuir a los cambios y transformaciones sociales.

En su obra *Pedagogía del oprimido*, Freire (1970) argumenta que el ser humano posee una “vocación ontológica”, que es innata de los seres humanos para ser sujetos activos de sus propias vidas

en la sociedad. Esto es, los individuos con la capacidad y responsabilidad de reflexionar sobre su existencia, así como tomar decisiones y actuar para contribuir a la transformación de sus realidades.

La aspiración de la educación para el cambio social se encausa en el enfoque de la educación como una herramienta para la liberación y transformación social. Freire (1970) plantea que la educación debe ser liberadora y debe brindar una oportunidad para transformar la situación opresora. En este aspecto, cuestiona la educación “bancaria” o tradicionalista en que se asume el “depósito” a los educandos, como una alegoría de la transmisión de conocimientos de aquellos que saben —los educadores— frente a los educandos, quienes reciben los depósitos, los guardan y los archivan, limitando así su creatividad y transformación. La idea de Freire es que la educación debe ser *praxis*, *reflexión* y *acción* para entender el mundo y transformarlo.

Educación para la vida en el modelo educativo nicaragüense

El modelo educativo en Nicaragua transita por una transformación profunda, que busca trascender de la visión tradicional de la educación como simple transmisión de contenidos académicos. Este proceso pone énfasis en una formación integral que permita a los estudiantes adaptarse a las realidades y desafíos de un mundo cada vez más globalizado, interconectado y en constante cambio. El objetivo es que, a través del desarrollo de sus capacidades, los estudiantes se conviertan en protagonistas de las transformaciones necesarias para enfrentar las demandas de la sociedad actual.

La educación en Nicaragua se basa en un enfoque pedagógico orientado al desarrollo humano pleno de cada individuo, promoviendo su formación en todas las dimensiones para que pueda adaptarse a los cambios y, a la vez, contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

Los principios y valores que sustentan la educación para la vida en Nicaragua se centran en el desarrollo integral de los estudiantes; esta abarca aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos. El protagonismo de la familia y comunidad es un pilar esencial e indispensable en los procesos de aprendizaje porque garantiza su efectividad y significación. Además, se promueven valores éticos y morales como el respeto, la responsabilidad, la solidaridad, la justicia social, la inclusividad y la cultura de paz, los cuales son claves para la formación de ciudadanos comprometidos con sus realidades y con el bien común.

La educación en Nicaragua coloca al ser humano en el centro de los procesos, con énfasis en sus necesidades y capacidades individuales y colectivas. Esta visión dialoga con el enfoque de desarrollo a escala humana propuesto por Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (2010), quienes argumentan que el verdadero desarrollo debe centrarse en satisfacer las necesidades humanas de manera integral y sostenible. En este marco teórico, la educación se concibe como un satisfactor de la “necesidad de entendimiento”, fundamentada en la idea de que las personas deben vivir de manera plena y significativa.

Por su parte, Sen (1999) argumenta que la educación es uno de los principales indicadores de desarrollo humano y una herramienta fundamental para la expansión

de las libertades. La educación es para este autor un fin en sí mismo que contribuye a la ampliación de oportunidades y capacidades de las personas para optar a una mejora en su calidad de vida.

En este orden de ideas, Morin (1999, p. 40) aduce que: “Transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación, aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad”.

De esta manera, educación para la vida posiciona la educación como un eje transversal que orienta al ser humano hacia la maximización de su potencial social, emocional, físico y cognitivo, con fomento del pensamiento crítico y la práctica de valores. La formación no se limita al aula, sino que se extiende a todas las esferas de la vida social. En este sentido Iván Illich (1971) sostiene que el aprendizaje no es simplemente el resultado de la instrucción, sino que surge a partir de la participación en un ámbito significativo.

La educación para la vida en Nicaragua tiene implicaciones prácticas desde un enfoque humanista. Es un proceso integral que abarca no solo el desarrollo cognitivo, sino también el social, emocional y físico de los individuos. Este enfoque es disruptivo porque trasciende el esquema tradicional con el aseguramiento del protagonismo de los educandos para que, de manera crítica y responsable, actúen en los procesos de transformación de sus entornos y contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible.

El Sistema Educativo Nacional de Nicaragua reconoce que el aprendizaje no es simplemente un acto instructivo, sino una experiencia continua de relaciones significativas que permiten interactuar con el mundo. Al centrarse en el desarrollo humano pleno de las personas, familias y comunidades, la educación en Nicaragua se convierte en una herramienta liberadora y transformadora de vidas, con el potencial de generar cambios profundos y aportar a la calidad de vida de los nicaragüenses.

Listado de referencias

- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en educación: hacia una sociedad aprendiente*. Narcea Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. New York: Herder and Herder.
- Illich, I. (1971). *La Sociedad desescolarizada*. New York: Harper & Row.
- Jaspers, K. (1949). *Origen y meta de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- MATURANA R., H. (2021). *Transformación en la convivencia*. PAIDÓS Ediciones. [Archivo PDF]. Primera edición: junio de 2021.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. & Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana*. Opciones para el futuro.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.
- Patarroyo, et al. (2011). *Biopedagogía. Diálogos y aprendizajes para una región sostenible*.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. DOLMEN Ediciones.

Nohemí Rojas-Icabalzeta

nrojas@cnu.edu.ni

<https://orcid.org/0000-0003-4003-2288>

Consejo Nacional de Universidades (CNU)

Managua, Nicaragua

Presentación

El Sistema Educativo Nacional de la República de Nicaragua, a través de las instituciones educativas: Ministerio de Educación (MINED), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) y Consejo Nacional de Universidades (CNU), ponen a disposición la séptima edición de *Índice, Revista de Educación de Nicaragua*.

El tema central en esta edición es *Educación para la vida: avances y retos para la transformación y el desarrollo humano sostenible*. La educación para la vida desde el modelo educativo en Nicaragua funda sus bases en los aprendizajes significativos y vinculantes para la vida, desde el protagonismo de estudiantes, docentes, familias y comunidades, para quienes se busca no solo mejorar la calidad educativa, sino también abordar los problemas sociales amplios para enfrentarlos y con ello contribuir a su calidad de vida.

Las políticas educativas, que promueven una educación integral mediante programas y proyectos están en coherencia con el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (2022-2026), así como los ejes, lineamientos y acciones de la Estrategia Nacional de Educación en todas sus modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024-2026. Estas políticas reflejan el compromiso y avances significativos al centrarse en temas como la Educación incluyente, Interculturalidad, Igualdad de género, Desarrollo sostenible, preservación de la Madre Tierra, Escuelas saludables, Alfabetización, Educación de adultos, Transformación

digital y Formación docente. Estos se han convertido en el marco de las acciones que se dirigen desde el protagonismo de las personas, las familias y las comunidades con equidad, inclusión y justicia social.

En esta edición, investigadores y escritores nacionales e internacionales presentan una diversidad de temas en los niveles de educación básica, media, técnica y superior con énfasis en la educación para la vida. Las propuestas versan en resultados de investigaciones y reflexiones en torno al cuidado de la vida y la formación integral como un continuo y permanente proceso de aprendizaje que nos permite contribuir a los procesos de transformación social.

La sección TEMA CENTRAL está integrada por cuatro textos. El primero, *Estrategia Nacional de Educación en Nicaragua (2024-2026): enfoques, resultados y perspectivas*, de las colaboradoras María Esmeralda Aguilar Gutiérrez, Jazmina Angélica Vargas Rodríguez, Nora Mercedes Cuadra Baquedano y Mariana del Socorro Saborío Rodríguez, describe el proceso de implementación de la Estrategia Nacional de Educación en todas sus Modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024-2026 a cargo del Sistema Educativo Nacional de Nicaragua.

El manuscrito presenta la trascendencia del proceso de implementación de la estrategia centrada en el desarrollo humano pleno de las personas, familias y comunidades, con enfoque de una formación integral para la construcción de una sociedad más inclusiva, equitativa y sostenible. Finalmente, las autoras destacan la participación, movilización, así como espacios de intercambios y

diálogos para la valoración y reflexión de estudiantes, madres, padres, maestros, personal académico y administrativo en la implementación de la Estrategia Nacional de Educación

El segundo texto es un artículo titulado *Educación y capacitación técnica para la vida y desarrollo humano de pueblos originarios nicaragüenses*, escrito por Carlos Aguirre Salinas. El aporte de este estudio radica en analizar la contribución de la educación y capacitación técnica para la vida y el desarrollo humano de los pueblos originarios nicaragüenses, en el contexto de las políticas, planes y estrategias educativas nacionales que han orientado el quehacer del Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) durante el periodo 2013-2023. El autor reafirma que los pueblos originarios en Nicaragua cuentan con oportunidades educativas desde y para la interculturalidad, con el protagonismo de hombres y mujeres que han fortalecido sus conocimientos y competencias en el marco del rescate y la preservación de sus culturas, patrimonios y saberes ancestrales.

Una siguiente propuesta es el artículo elaborado por Enoc Geremías Rivas Suazo, Billy Francis Ebanks Mongalo, Eduardo Alexander Siu Estrada y Juan Asdrúbal Flores-Pacheco, quienes proponen la *Prevención de incendios forestales en Bluefields a través de la educación ambiental y acción comunitaria*. En el texto plantean el problema de los incendios forestales y agropecuarios en la ciudad de Bluefields durante el periodo de marzo-abril de 2023, así como la efectividad de las estrategias de prevención basadas en la educación ambiental y la acción

comunitaria. Como resultados de la investigación se muestra un incremento significativo en la adopción de medidas preventivas por parte de la comunidad, así como evidencias de la importancia de la educación ambiental como clave para la reducción de los incendios forestales y la restauración de los ecosistemas afectados, teniendo en consideración la participación activa de las juventudes y los pueblos indígenas para la apropiación de las estrategias de prevención.

La sección finaliza con el artículo *El cuidado de la vida como alternativa para promover la ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes*, presentado por Frankarlo Núñez Bravo. En este, el autor propone las organizaciones educativas inteligentes como espacios de aprendizaje complejos, donde se promueven experiencias de aprendizaje mediado como posibilidad para transformar las prácticas educativas y promover comunidades interconectadas. Finalmente, el académico argumenta que las organizaciones educativas inteligentes deben ser reconceptualizadas como centros de convivencia y cuidado, donde el aprendizaje se perciba como un proceso de autoorganización de la vida en constante interacción con el entorno global.

La sección ENSAYOS y ARTÍCULOS está conformada por cinco textos. El primero es de la académica Teresa de Jesús Alemán Rivera con su estudio *Innovación digital en salud: aporte de las IES al Modelo de Salud en Nicaragua*. En el texto, proporciona una valiosa contribución al conocimiento sobre el impacto de la innovación digital en el ámbito de la salud con énfasis en el papel de las Instituciones de Educación

Superior (IES) para el desarrollo del país y la implementación de estrategias de salud comunitarias centradas en la persona, la familia y la comunidad, en correspondencia con el Modelo de Salud Familiar y Comunitario (MOSAFC).

Los resultados de este estudio muestran que, el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), mediante el Ministerio de Salud (MINSU), ha priorizado el bienestar de la comunidad y ha logrado mejorar la calidad de vida de los nicaragüenses. Además, se evidencia que el MOSAFC sirve como referente en la implementación y gestión de iniciativas que integran la tecnología y la salud comunitaria de manera eficaz y sostenible en países en desarrollo.

El artículo titulado *Por una educación agroecológica campesina: Metodología Campesino a Campesino en la apuesta pedagógica del IALA Iximulew en Nicaragua* es una colaboración de Yeimi Yunieth Martínez Rodríguez. En este estudio la autora comparte la experiencia en el Instituto Agroecológico Latinoamericano (IALA) Iximulew durante la implementación de estrategias pedagógicas encaminadas a promover una educación agroecológica campesina que responda a las necesidades de formación agroecológica de la región. Los resultados de la investigación muestran que, para lograr una educación agroecológica comunitaria, es necesario retomar metodologías propias de las pedagogías críticas que fomenten la transmisión de conocimiento horizontal y coloque el diálogo en el centro del aprendizaje.

En otro ámbito, los profesores Bosco José Díaz Téllez y Pablo José Díaz Téllez

presentan un artículo titulado *Formación en valores para la calidad educativa en la Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro*. En este, destacan la percepción del estudiantado de nuevo ingreso de la universidad sobre el curso Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales, que tiene como propósito fomentar una comprensión crítica y activa de los roles ciudadanos y profesionales en la sociedad actual. Los estudiantes valoran como efectivo el curso porque contribuye a su desarrollo integral y aporta al modelo educativo centrado en la persona, la familia y la comunidad.

El artículo *La enseñanza de la Literatura en la educación media: una reflexión desde la percepción estudiantil universitaria y algunas propuestas para una mejora didáctica*, de Javier Ernesto González Blandino se centra en los desafíos en la enseñanza de la Literatura en la educación media nicaragüense. En esta línea de trabajo, el autor explora la apreciación que tienen los estudiantes universitarios de Lengua y Literatura sobre la enseñanza de la materia en secundaria, a partir de sus prácticas profesionales o de especialización. Los resultados del estudio permitieron plantear propuestas didácticas que los discentes elaboraron en un curso de Literatura, con el propósito de motivar la innovación en las estrategias de enseñanza en esta asignatura.

El último texto de la sección *Modelo de educación a distancia en el contexto nicaragüense. Retos y desafíos* lo presentan Norma del Rosario Rivas Manzanares y Miguel Román Vázquez Martí. Este estudio propone un modelo de educación a distancia adaptado al

contexto nicaragüense, con el objetivo de facilitar la transición a modalidades virtuales en las instituciones y promover el acceso a programas educativos de calidad, alineados con las estrategias nacionales para la educación superior 2022-2030. El aporte académico radica en ofrecer a las Instituciones de Educación Superior (IES) un modelo de educación a distancia virtual que sirva como referente, ajustado a los niveles educativos de pregrado, grado, posgrado y educación continua, aplicable en modalidades b-learning y e-learning.

En la sección ENTREVISTA, el académico Carlos Eduardo Maldonado reflexiona en torno al enfoque de la Educación para la vida. En una amena y reflexiva conversación, el autor comparte que la educación no es suficiente y, por tanto, las instituciones educativas deben contribuir al aprendizaje para la vida, trascendiendo de la formación académica a los aprendizajes y a la sabiduría. “La principal fuente de sabiduría está en la naturaleza” —argumenta Maldonado—, y el ser humano debe conectarse con ella. Asimismo sostiene que la educación debe ser radicalmente transformada en términos circulares, en términos de horizontalidad.

En COMENTARIOS DE LIBROS Virginia Gonfiantini comparte una reseña crítica del libro *Educación e Investigación en Complejidad. De la educación al aprendizaje y más allá (2ª ed.)*, del profesor, escritor y filósofo Carlos Eduardo Maldonado. En esta colaboración, Gonfiantini invita a reflexionar acerca del trinomio educación-investigación-ética en clave compleja que el autor propone en su obra. La autora destaca la pregunta que guía todo el libro: la necesidad de

pensar hoy la educación y la investigación desde la complejidad, específicamente desde los sistemas abiertos y complejos.

En la sección MEMORIA DOCUMENTAL se proponen dos capítulos del libro *5 años de Educación en la Revolución (1979-1984)* del Ministerio de Educación. El primer capítulo aborda la realidad educativa en el periodo histórico, y el segundo, la evolución del sistema educativo después de la Revolución Popular Sandinista. Los textos exponen los esfuerzos y resultados inmediatos del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), que abonó a la reorganización del Sistema Educativo con propuestas de transformación integral de un nuevo hombre y una nueva mujer en una nueva Nicaragua.

La edición concluye con la sección POIESIS Y PRAXIS que incluye cuatro escritos. Se presenta el escrito de los autores Cecilia María Teresa Costa y Victor del Cid Lucero, quienes proponen el texto titulado *El uso de las lenguas maternas para promover la interculturalidad. Experiencias desde la UNAN-Managua*. En el escrito los autores destacan la diversidad lingüística como medio para fomentar la interculturalidad y propiciar ambientes educativos inclusivos. Enseguida, el lector encontrará tres poemas escritos por Herman Van de Velde; el primero, *Educación desde y para la Vida, toda la Vida* es una reflexión sobre la educación para la vida; el segundo, *SER “EcoPerSocial”* aborda el desarrollo del ser humano en comunidad; y finalmente, *Vivir el Aprender es Ser* siendo expresa que el aprendizaje es un proceso vital para la construcción del ser. La vida misma es un aprendizaje.



tema central



Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 23 de febrero de 2024
Fecha de aceptación: 07 de junio de 2024
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Estrategia Nacional de Educación en todas sus Modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024-2026: Enfoques, Resultados y Perspectivas

-  María Esmeralda Aguilar Gutiérrez
meaguilar@inatec.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-2619-45588>
Instituto Nacional Técnico y Tecnológico INATEC
Managua, Nicaragua
-  Jazmina Angélica Vargas Rodríguez
jvargas@cnu.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-1863-2642>
Consejo Nacional de Universidades CNU
-  Nora Mercedes Cuadra Baquedano (1)
cuadran@mined.gob.ni
<https://orcid.org/0009-0008-1388-3101>
(1) Ministerio Nacional de Educación MINED
Managua, Nicaragua
-  Mariana del Socorro Saborío Rodríguez (1)
saboriom@mined.gob.ni
<https://orcid.org/0009-0001-9106-0855>

National Strategy of Education in all Levels “Bendiciones y Victorias V” 2024-2026: Approaches, Outcomes, and Perspectives

Resumen

El texto describe el proceso de implementación de la Estrategia Nacional de Educación en todas sus Modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024-2026 mediante la revisión documental de las propuestas elaboradas por las comisiones de trabajo y equipos técnicos. Se plantean como objetivos reconstruir el proceso desarrollado en el Sistema Nacional de Educación y rescatar las buenas prácticas de este. Se presenta el contexto de la implementación de la Estrategia Nacional de Educación; la estructura organizativa que coordina y operativiza las acciones y procesos educativos sistémicos por cada eje y lineamiento de la Estrategia. Se

describen las cuatro etapas de su implementación: mapeo situacional, que permitió conocer el estado actual del Sistema Educativo Nacional; análisis curricular, para la definición del currículo marco de la educación nicaragüense; formación inicial y continua de maestras y maestros para identificar las necesidades de formación ; validación de resultados por expertos e internos, que aportaron a la mejora de las acciones. Como resultado de estas fases, se cuenta con un Currículo Marco Sistémico con Competencias por nivel educativo, el diseño del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional de Maestras y Maestros, la creación de programas nacionales para el fortalecimiento y complementación de la formación integral de los aprendizajes. En conclusión, la implementación de la Estrategia Nacional trasciende a una educación centrada en el ser humano para su desarrollo integral, desde una perspectiva holística, evolutiva, transformadora, con un enfoque humanista mediante el fortalecimiento del trabajo sistémico, bajo la dirección de la Comisión Nacional de Educación.

Palabras clave: Transformación social, evolución, desarrollo humano.

Abstract:

This paper presents the implementation of the National Strategy of Education in all Levels “Bendiciones y Victorias” 2024-2026 through the literature review by the work commissions and technical teams’ proposals. The goal is to reconstruct the National Education System process and select its good practices. The National Education Strategy context is described; the organizational framework coordinating and enforcing each axis and guideline’s actions and systemic educational process. There were four stages: situation assessment to understand the National Education System’s current state; curriculum analysis to define the Nicaraguan education’s curricular framework; teachers’ foundational and continuous education to find development needs; result verification by experts and interns for actions’ improvement. The outcome was the Systemic Framework Competencies by educational level Curriculum, National System of Professional Teacher Development, establishment of national programs for learning full development reinforcement and integration. Ultimately, the National Strategy enforcement goes beyond an education revolving around the human being for their holistic development, from a comprehensive, evolutionary, transformational perspective with a humanistic approach through the systemic work’s enhancement under the guidance of National Education Commission.

Keywords: Social transformation, evolution, human development

Introducción

La educación en Nicaragua se orienta bajo el enfoque pedagógico humanista, que ubica a la persona en el centro de su propio aprendizaje a fin de que pueda transformar su realidad y contribuir a su desarrollo individual y colectivo. Se fundamenta en el pensamiento nacionalista del General de Hombres y Mujeres Libres, Augusto Nicolás Calderón Sandino, cuyos principios de lucha histórica se reflejan en la Revolución Popular Sandinista.

Cada día se consolida en nuestro país con mayor fuerza el pensamiento de nuestros grandes héroes y mártires en el desarrollo humano, comunitario y social. En este sentido, una de las figuras de mayor impacto es la del General de Hombres y Mujeres Libres, Augusto Nicolás Calderón Sandino, quien con sus principios nos heredó un legado en la soberanía, la dignidad y el patriotismo, valores que se materializan actualmente en la educación nicaragüense, siendo el estandarte del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), a través de acciones trascendentales que mejoran la calidad de nuestros escenarios pedagógicos.

Acorde con este objetivo, se encuentra el ideal de lucha del General de Hombres y Mujeres Libres, Augusto Nicolás Calderón Sandino, en palabras de Jarquín M. (2024):

El legado de Sandino ha sido y es de vital para la educación en Nicaragua, pues forma las bases para asumir los desafíos que su lucha dejó como un ejemplo para las futuras generaciones. Hablar del General Sandino

significa traducir los valores que el demostró en la defensa de la paz, igualdad, soberanía, justicia y dignificación por las personas más desvalidas. La educación asumió y sigue asumiendo el reto de transmitir los ideales de Sandino, de Carlos y de todas los héroes y mártires que dieron su vida para ver una Nicaragua linda, prospera, segura y gozar de paz, fuera de cualquier sometimiento u opresión de gobiernos extranjeros, con actividades dentro de la formación e integración en sus currículos, como parte de las competencias que los estudiantes deben presentar. Educar al pueblo es significado de avance de una nación, gozar de la gratuidad en la educación en todas sus modalidades es el símbolo de la lucha que tuvo Sandino de querer ver a su país libre de cualquier injerencia extranjera, pero también de gozar con la independencia al asumir una democracia limpia sin imposiciones o forzadas, un pueblo con la capacidad de elegir sin miedo a ser señalado. (p. 66)

Es así que, el pensamiento del General resuena hoy en la Estrategia Nacional de Educación en todas sus modalidades “Bendiciones y Victorias 2024-2026”, priorizando la educación como pilar del desarrollo humano, garantizando la inclusión y la equidad en el aprendizaje, donde la visión del General Sandino sobre la educación como un derecho y una herramienta de soberanía nacional se materializa, mediante el fortalecimiento de la formación integral del ser humano como protagonista de su aprendizaje, promoviendo valores de identidad nacional, solidaridad y justicia social.

Educación con sentido humanista en Nicaragua

El Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), con el liderazgo del Copresidente Daniel Ortega Saavedra y la Copresidenta, Rosario Murillo Zambrana, impulsa el modelo de restitución de los derechos para brindar una educación integral, digna, gratuita, de calidad, con calidez e inclusividad para las familias nicaragüenses, fundamentado en el Programa Histórico del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN).

El principio humanista de la educación en Nicaragua implica un proceso en el que el ser humano, por su naturaleza, responde al diálogo, al espíritu crítico y autocrítico para propiciar un cambio a nivel personal y social.

En este contexto, el objetivo de la educación en Nicaragua es:

[...] la formación plena e integral del nicaragüense; dotarlo de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad y capacitarlo para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación; por consiguiente, la educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad. (Constitución Política de Nicaragua, 2014, artículo 116).

Lo anterior se corresponde con el planteamiento de Freire (1971), quien argumenta que la tarea de educar es auténticamente humanística cuando procura la integración del ser humano a su realidad nacional con principios de solidaridad.

En la actualidad, la educación con enfoque humanista se centra en fomentar la participación del estudiantado en el proceso de aprendizaje, la comunicación y cooperación a partir del trabajo en equipo. La pedagogía humanista, como indican Figueroa y Bernal (2022), es una corriente educativa que se caracteriza por colocar al ser humano en el centro del proceso educativo, reconociendo su potencial único y valioso. En este enfoque, se busca promover el desarrollo integral de la persona, considerando tanto su dimensión cognitiva como emocional y social. Cada persona tiene la capacidad de autorrealizarse y crecer profesionalmente.

De acuerdo con Ochoa (2021), el enfoque humanista busca el desarrollo integral de la persona, a través de una relación basada en el respeto, la empatía y la valoración de la individualidad de cada estudiante para crear ambientes propicios para el aprendizaje.

Los maestros y maestras desempeñan un papel crucial como facilitadores del aprendizaje y como guías en el proceso educativo de los estudiantes. Tal como menciona Torres (2023), los educadores adoptan una actitud empática y comprensiva, reconociendo las necesidades y características individuales de cada estudiante para conocer sus intereses, motivaciones y experiencias de vida, lo que les permite establecer un vínculo más profundo y significativo.

El artículo describe el proceso de implementación de la Estrategia Nacional de Educación en todas sus modalidades "Bendiciones y Victorias" 2024-2026. En primer lugar, se presentan algunas bases teóricas que sustentan el modelo educativo en Nicaragua: el pensamiento

nacionalista del General Sandino y el enfoque pedagógico humanista. Seguidamente, se expone el contexto de implementación de la Estrategia Nacional de Educación, así como los planes de acción elaborados a partir de las áreas de oportunidad identificadas.

Contexto de implementación de la Estrategia Nacional de Educación

En el año 2014 se crea, por mandato de la presidencia de la República de Nicaragua, la Comisión Nacional de Educación como ente rector de la articulación entre los Subsistemas Educativos del país: (Ministerio de Educación (MINED), Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) y Consejo Nacional de Universidades (CNU)), esto “permite sumar capacidades [...] para fortalecer la calidad educativa, aportar a la coherencia del sistema y al desarrollo de capacidades para alcanzar impactos en el aprendizaje”, (MINED, citado por Vanegas. S, Collado, A. y Cuadra, N. p 43) *De la articulación al Trabajo Conjunto: Sistema Educativo Nacional 2014-2021*.

La articulación del Sistema Educativo Nacional tiene su base legal en la Ley General de Educación, Ley 582, artículo 3, inciso d: “La Educación es un proceso integrador, continuo y permanente, que articula los diferentes subsistemas, niveles y formas del quehacer educativo” y artículo 94: “El Sistema educativo es uno solo, en él se articulan todos los subsistemas, niveles y modalidades, de manera que se eviten las brechas existentes entre La Educación General Básica y Media, Técnica y Universidad”.

La Comisión Nacional de Educación, conformada por 14 comisiones de

trabajo conjunto, trabaja para brindar una educación de calidad, mediante la elaboración, evaluación, control y seguimiento de los planes y programas de desarrollo educativo en el país.

Para Vanegas et al. (2021, p. 47)), la ventaja de la articulación es que permite una visión integral y sistémica de la Educación Nacional, que facilita:

- Identificación de oportunidades de mejora, que luego se convierten en acciones estructuradas que se implementan en aras de la calidad educativa.
- Diseño y ejecución de planes para la mejora continua que potencian el desarrollo de competencias y el fortalecimiento del Sistema Educativo Nacional.
- Intercambio de experiencias y saberes entre los diferentes subsistemas, con el fin de desarrollar acciones y procesos que conlleven a la Evolución de la Educación Nacional.
- Posibilita un diálogo de saberes entre la educación media, técnica y superior, lo que permite el acceso a conocimiento práctico para enfrentar y superar los desafíos.
- Facilita la continuidad educativa de los egresados de un Subsistema a otro, de manera que logren la profesionalización o su continuidad formativa a través de una carrera técnica.

Estos mismos autores afirman que la voluntad del Gobierno, de las instituciones educativas, autoridades y comunidad educativa en este proceso de articulación ha sido clave para aunar esfuerzos en identificar los desafíos

e impulsar avances en el desarrollo educativo nacional. La sinergia de los subsistemas hace efectiva la política del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, que tiene como una de sus prioridades la erradicación de la pobreza y restitución del derecho a la educación como “Un derecho de vida, un derecho de la familia de los jóvenes para seguir prosperando en la vida, sobre la Ruta de Educación que les permite crecer como seres humanos, además de crecer en la formación profesional o técnica” (Vanegas, 2018, citado en Blas, 2018 y citado en Vanegas et al.).

Actualmente, la Comisión Nacional de Educación lidera el proceso de construcción e implementación de la Estrategia Nacional de Educación en todas sus modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024-2026. Esta iniciativa

se destaca por ser participativa, movilizativa y de construcción colectiva. De igual manera, promueve espacios de intercambio y diálogo para la valoración y reflexión de estudiantes, madres, padres, maestros, personal académico y administrativo.

La Estrategia se enmarca hacia la consolidación de un enfoque sistémico, que evoluciona el proceso educativo con aprendizajes de calidad para la vida, como un derecho humano de niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos. También, promueve valores fundamentales para el fortalecimiento de la identidad nacional, multicultural y multiétnica; cualidades para el amor a la vida, el cuidado a la Madre Tierra; cultura de paz para el buen vivir; la práctica de actividad física y deportiva; la creatividad, el arte y la cultura, así como el dominio de conocimientos fundamentales en Ciencias, Historia, Literatura, Matemáticas y otras áreas que fomentan el desarrollo humano pleno de la comunidad educativa.

Figura 1

Ejes de la Estrategia Nacional de Educación



Fuente: Comisión Nacional de Educación (2024).

Estructura organizativa para la implementación de la estrategia

La Estrategia Nacional de Educación se ha elaborado mediante el trabajo conjunto de las instituciones que forman parte del Sistema Educativo Nacional (MINED, INATEC, SEAR y CNU). En este sentido, se han conformado comisiones y equipos técnicos que colaboran para garantizar su implementación de la estrategia.

La Comisión Nacional de Educación está conformada por autoridades de las instituciones educativas. Este órgano rector es el encargado de asegurar las transformaciones evolutivas de los procesos

de aprendizaje en todos los niveles y modalidades educativas. Asimismo, orienta, monitorea y evalúa el proceso de implementación de la Estrategia. La comisión coordinadora desempeña un rol estratégico para determinar propuestas de acción y evaluación de resultados. Está constituida por la Comisión Académica, encargada de consolidar los avances de los procesos curriculares y de formación continua de maestras y maestros y la Comisión de Planificación, encargada de consolidar los planes y evaluaciones de avance de la Estrategia.

También, se cuenta con el apoyo de equipos técnicos, conformados por especialistas de las direcciones curriculares y especialistas de las áreas del conocimiento del Sistema Educativo Nacional. Estos se encargan de organizar las acciones encaminadas para el aseguramiento y desarrollo de la estrategia.

Las comisiones departamentales están constituidas por directivos de Centros Educativos, Centros Tecnológicos,

Universitarios, líderes comunitarios y representantes de instituciones del Estado. Su finalidad es acompañar la implementación del modelo educativo, centrado en la persona, la familia y la comunidad.

Los Centros Educativos, Centros Tecnológicos y Universitarios son un equipo con directivos conformado por docentes, estudiantes y padres de familia. Esta comunidad debe garantizar la implementación de los procesos de aprendizaje para el desarrollo humano pleno de los estudiantes, durante su transición por el Sistema Nacional de Educación

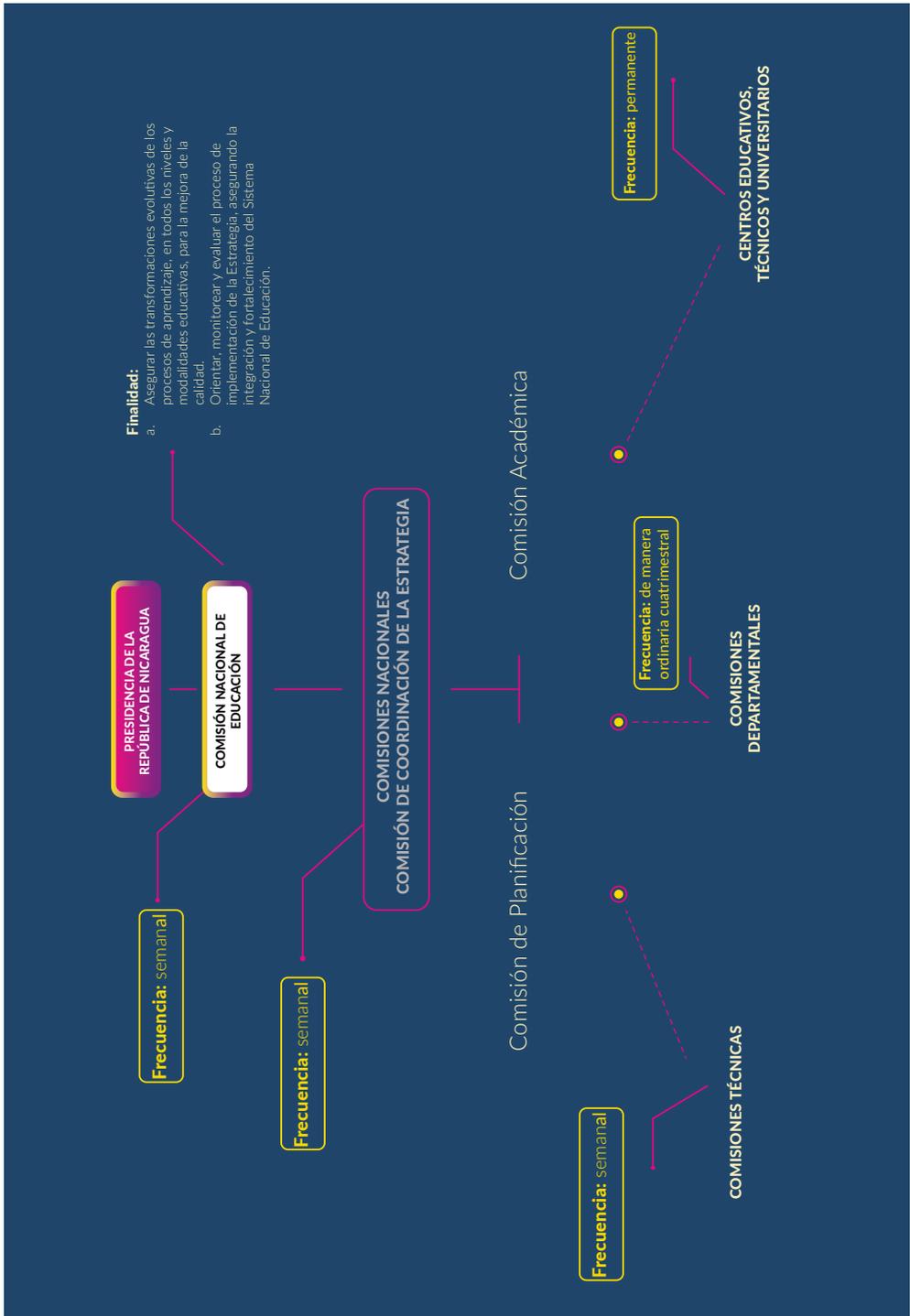
Por último, la Comisión de Comunicación y Proyección, conformada por equipos del área de comunicación de cada institución educativa, tiene el propósito de asegurar la proyección de los diferentes procesos que conlleva la implementación de la Estrategia.

Figura 2

Comisiones de trabajo departamentales y equipos de dirección de Centros educativos, técnicos y universitarios



Fuente: Comisión Nacional de Educación (2024).



Proceso de implementación de la estrategia

La implementación de la Estrategia tiene una ruta metodológica con enfoque sistémico, esta se estructuró a partir de las siguientes etapas:

Figura 4

Comisión técnica del Eje Ambiente, naturaleza y cambio climático



Fuente: Comisión Nacional de Educación (2024).

En primer lugar, se realizó el mapeo situacional del Sistema Educativo Nacional. Este proceso consistió en analizar el estado situacional en relación con los ejes y lineamientos de la Estrategia Nacional de Educación. De esta manera, se identificaron distintas áreas de oportunidad, que sugieren el punto de partida para la creación y el desarrollo de programas educativos que respondan a las necesidades de la población nicaragüense.

Seguidamente, se realizó el análisis curricular. Para ello, se revisaron documentos curriculares vigentes en todos los niveles educativos, a fin de reconocer alguna relación con los ejes y lineamientos de la estrategia. A partir del análisis curricular de los programas educativos se definió un currículo marco sistémico, que considera competencias marco

del estudiante, así como de maestras y maestros nicaragüenses. Este proceso orientó la actualización, adecuación y diseño curricular de los programas educativos en todos sus niveles.

Para el fortalecimiento del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional de Maestras y Maestros, se diseñó el plan Formación Inicial y Continua de Maestras y Maestros, dada la identificación de necesidades de formación permanente para la apropiación de los ejes, lineamientos y acciones de la estrategia.

La última etapa fue la fase de validación de resultados, en lo que respecta al Marco Curricular Sistémico, valoración del perfil de egreso, competencias marco y nivel educativo, así como su correspondencia con los ejes, lineamientos y acciones de la Estrategia Nacional de Educación. En este proceso de validación se contó con la colaboración de expertos y especialistas externos para cada eje y lineamiento.

Figura 5

Etapas de la implementación de la estrategia



Fuente: Comisión Nacional de Educación (2024).

Los Ejes se conceptualizan de acuerdo con el modelo, definiendo líneas desde una visión integral del Sistema Educativo Nacional que aseguran los aprendizajes con pertinencia y relevancia al desarrollo socioproductivo, que facilita la continuidad en todos los niveles educativos, integrando la cosmovisión de nuestros pueblos; asegurando los aprendizajes con pertinencia y relevancia.

Creación del Currículo Marco Sistémico

Este currículo contempla categorías del perfil de egreso del estudiante nicaragüense. Describe características que el discente debe poseer mediante el alineamiento e interrelación de los ejes de la estrategia. Se enfoca en desarrollar competencias para el saber, saber hacer y saber ser. Asimismo, se definen las competencias por nivel educativo de estudiantes y docentes nicaragüenses (Comisión Nacional de Educación, 2024).

Competencias por nivel educativo

Los estudiantes que transitan por el Sistema Educativo Nacional desde Educación Inicial hasta el nivel superior podrán desarrollar distintas capacidades y actuar de manera pertinente en escenarios reales. Además, los maestros deben fortalecer competencias científicas, didácticas, metodológicas y actitudinales que aporten a la calidad de los procesos de aprendizaje.

Interrelación de los ejes de la Estrategia Nacional

La Estrategia Nacional de Educación en todas sus modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024-2026 está compuesta por 16 ejes, cada uno con lineamientos

y acciones encaminadas a fortalecer la educación en el país. Estos ejes, consideran las realidades y necesidades de la comunidad educativa, facilitando así una experiencia educativa que favorezca la formación integral de los estudiantes y su continuidad educativa en todos los niveles y modalidades.

Educación para la vida

La promoción de una educación para la vida es vital para el desarrollo de competencias que contribuyan al desarrollo integral de las personas. Además, se promueve el aprendizaje continuo de capacidades, habilidades y valores para la formación integral como persona, para el trabajo y demás ámbitos de la vida.

En este contexto, se fortalecerá el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes y su integración en los planes de estudios y programas del Sistema Educativo Nacional, enfatizando el desarrollo de competencias básicas que responden a las necesidades y exigencias del país. El aprendizaje de un nuevo idioma fomentará habilidades lingüísticas que permitirán a los estudiantes enfrentar los retos y demandas de su entorno, utilizando una segunda lengua para comunicarse de manera eficaz, así como de comprender el contexto cultural en el que se sitúa el idioma que se aprende.

Historia e identidad nacional

Con el objetivo de fomentar el conocimiento histórico, se integrará, como asignatura fundamental, Historia e Identidad Nacional y Orgullo Patrio en todos los planes de estudios para la consolidación de la apropiación cultural e histórica. Para ello, se reforzarán los planes de estudio, se elaborarán

materiales didácticos y se impulsará la investigación en esta área.

Diseño del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional de Maestras y Maestros

Este sistema fue elaborado con el fin de fortalecer las competencias y capacidades a maestras y maestros, a través de la formación continua y la actualización permanente para contribuir al desarrollo humano pleno de la persona, familia y la comunidad (Comisión Nacional de Educación, 2024, Sistema Nacional de Desarrollo Profesional de Maestras y Maestros, trabajo en progreso).

Creación de programas nacionales para el fortalecimiento y complementación de la formación integral

Se constituyen como programas nacionales Educación para la Vida y en Valores; Educación Creativa; Educación Especial Incluyente; Educación Física y Deportiva; Educación Ambiental; Arte y Cultura; Tecnología Educativa y, finalmente, Historia e Identidad Nacional.

Iniciativas para el uso de tecnologías

La tecnología representa una herramienta sustancial en el proceso de aprendizaje. Por ello, en el marco de la implementación de la estrategia se han impulsado iniciativas que promuevan el uso de las tecnologías. En este contexto, se han habilitado laboratorios de computación, aulas digitales móviles y redes para conexión a internet en centro de estudios en todos los niveles educativos.

Asimismo, se han desarrollado plataformas virtuales como entornos virtuales de

aprendizaje en las universidades, la Universidad Abierta en Línea de Nicaragua (UALN), Campus virtual INATEC, Campus virtual MINED, plataforma para el aprendizaje del idioma inglés y plataformas que promueven el desarrollo creativo en innovación y tecnologías como Hackathon Nicaragua, Rally, jornadas, y ferias de desarrollo científico. De igual manera, se han creado plataformas para la proyección de investigaciones e innovaciones enfocadas en las principales líneas de desarrollo del país.

También, se han elaborado materiales educativos digitales vinculados a los ejes de la Estrategia Nacional y se han integrado tecnologías emergentes como la inteligencia artificial y la realidad virtual para enriquecer las experiencias de aprendizaje en el Sistema Educativo Nacional.

Conclusiones

El Sistema Educativo Nacional ha impulsado iniciativas extracurriculares que conllevan al uso de las tecnologías como herramientas didácticas complementarias a los procesos de formación, enfocadas en el fortalecimiento de capacidades a maestras y maestros, intercambio de experiencias y buenas prácticas, así como el uso de herramientas, recursos y materiales digitales educativos.

En este marco, la Estrategia Nacional en todas sus Modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024-2026 aporta e impacta de manera directa al modelo político para el de las personas, familias y comunidades, que enfatiza la restitución del derecho a una educación gratuita, integral y de calidad, para trascender frente a los desafíos de estos nuevos tiempos, en la lucha contra la pobreza y para el desarrollo humano

pleno de las y los nicaragüenses (Comisión Nacional de Educación, p. 5).

La implementación de la Estrategia es un proceso de construcción permanente que se continuará durante los años 2025-2026. En este escrito se presentan únicamente los acciones desarrolladas y resultados alcanzados en 2024.

Una vez finalizado este proceso, se han obtenido algunos logros. En primer lugar, se ha fortalecido el modelo de trabajo como sistema educativo, lo que facilita la mejora continua de la calidad educativa. La educación nicaragüense se fortalece desde una perspectiva integral, evolutiva, transformadora y sistémica aportando al desarrollo humano pleno del nicaragüense.

En este contexto, los ejes y lineamientos de la Estrategia Nacional de Educación han aportan a la consolidación y apropiación de nuestra cultura, historia e identidad nacional.

Asimismo, se ha avanzado en el fortalecimiento de los planes de estudio de arte y cultura, como herramienta transformadora para la manifestación de ideas, emociones y sentimientos. vinculando a la comunidad educativa con su herencia cultural.

De igual manera, se ha fortalecido la formación inicial y continua a través del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional de maestras y maestros, desde un enfoque sistémico.

También, se continúa con la Evolución del Sistema Educativo Nacional que trasciende hacia un enfoque sistémico con un currículo marco, organizado e interconectado, que

declara el perfil de egreso, competencias marco, competencias por nivel educativo del estudiante y de maestras y maestros nicaragüenses.

Adicionalmente, trabajamos en el fortalecimiento y trascendencia hacia una educación para la vida, gratuita y de calidad, inclusiva, intercultural y con equidad e igualdad de género desde el Modelo Educativo centrado en el protagonismo de estudiantes, maestras, maestros, familias y comunidades.

Finalmente, hemos logrado la adecuación de la planificación estratégica de las instituciones educativas, a partir de los Ejes, Lineamientos y Acciones de la Estrategia Nacional de Educación, lo que facilitará su implementación y seguimiento.

Listado de referencias

- Asamblea Nacional de Nicaragua (2006). Ley General de Educación, Ley 582. [http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$All\)/B2FBC86E5FD-975420625755B00765A99](http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/B2FBC86E5FD-975420625755B00765A99).
- Barrientos Gutiérrez, P. (2013) Visión integral de la educación. Horizonte de la Ciencia 3 (4). FE-UNCP/ISSN 2304 - 4330. [file:///C:/Users/Carlos-Indice/Downloads/Dialnet-VisionIntegralDeLaEducacion-5420518%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Carlos-Indice/Downloads/Dialnet-VisionIntegralDeLaEducacion-5420518%20(1).pdf)
- Cevallos, G., Santos, M., Alcalá, M. y Álvarez, F. (2023). Educación integral con perspectivas innovadoras para el desarrollo educativo. Editorial DYKINSON, S.L. https://www.academia.edu/113537442/Educacion-C3%B3n_Integral_con_Perspectivas_Innovadoras_para_el_Desarrollo_Educativo
- Comisión Nacional de Educación. (2024). Currículo marco sistémico (trabajo en progreso).

- Constitución Política de Nicaragua. art. 116. 19 de noviembre de 1986 (Nicaragua).
- Comisión Nacional de Educación (2024). Estrategia Nacional de Educación en todas sus modalidades “Bendiciones y Victorias” 2024–2026. <https://www.el19digital.com/app/webroot/tinymce/source/2024/Junio/19-Junio/ESTRATEGIA.pdf>.
- Dávila Newman, G., (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>.
- Figueroa, R., & Bernal, M. (2022). Formación inclusiva: concepciones y prácticas pedagógicas en docentes de educación superior. *Revista de investigación educativa y pedagógica*: <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2953/3969>
- Jarquín, M. (2024). Legado del General Sandino: Desafíos para la Educación en Nicaragua. *Revista Soberanía*, 2(10), 55-68. https://www.researchgate.net/publication/389138102_Legado_del_General_Sandino_Desafios_para_la_educacion_en_Nicaragua
- Ministerio de Educación (2017). *Plan de Educación 2017-2021*. <https://www.unicef.org/nicaragua/informes/plan-de-educaci%C3%B3n-2017-2021>
- Ochoa, Y. (2021). EL enfoque humanista en la formación curricular del profesional para la inclusión educativa. <https://repositorio.uho.edu.cu/bitstream/handle/uho/9162/Luz88%20art.11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Torres, A. (2023). La actitud de los docentes acerca de una Educación inclusiva en la Educación Superior, Retos y Desafíos. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/repositorio/article/view/1379/1184>
- Vanegas, S., Collado, A, y Cuadra, N. (2021). De *la Articulación al Trabajo Conjunto. Sistema Educativo Nacional 2014-2021*.



Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 25 de enero de 2024
Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2024
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Educación y capacitación técnica para la vida y desarrollo humano de pueblos originarios nicaragüenses



Carlos Aguirre Salinas
caguirre@inatec.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-2619-45588>
Instituto Nacional Técnico y Tecnológico
INATEC
Managua, Nicaragua

Technical education and training for life and human development
of Nicaraguan Indigenous people

Resumen

Este texto presenta los resultados de una investigación cualitativa, basada en el paradigma interpretativo, que se realizó con el propósito de analizar la contribución de la educación y capacitación técnica para la vida y el desarrollo humano de los pueblos originarios nicaragüenses en el contexto de las políticas, planes y estrategias educativas nacionales que han orientado el quehacer del Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) durante el período 2013 a 2023. Los hallazgos confirman que los pueblos originarios en Nicaragua cuentan con oportunidades educativas desde y para la interculturalidad, con el protagonismo de hombres y mujeres del campo y la ciudad, preservando su riqueza cultural y patrimonial. Existe un contexto favorable por las políticas implementadas por el Buen Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), que ha reivindicado la multiculturalidad de la población. Esto ha facilitado una atención territorial y cobertura inclusiva e integral en todo el país. Se han fortalecido conocimientos, competencias y habilidades para el trabajo, el emprendimiento y la prosperidad, así como el fomento del rescate y la continuidad de las culturas, patrimonios y saberes de nuestros ancestros. Las entrevistas a estudiantes y protagonistas de los pueblos originarios y afrodescendientes atendidos en los centros tecnológicos de INATEC, el monitoreo de medios de comunicación del GRUN, así como la revisión

documental y bibliográfica mostraron experiencias positivas de personas con mejores condiciones de vida para sus familias y comunidades, como resultado de la formación en el Tecnológico Nacional.

Palabras clave: Pueblos originarios, interculturalidad, desarrollo humano, calidad de vida.

Abstract

This qualitative research, founded in the interpretative paradigm, aimed to analyse the input by education and technical development for life and human development of Nicaraguan indigenous peoples, in the national educational policies, plans and strategies context that has led the Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC, National Technical and Technological Institute) during 2013 to 2023. Findings state Nicaraguan indigenous villages have educational chance from and for interculturality with the protagonism of countryside and city men and women, keeping their cultural and heritage wealth. There is a positive context for the applied politics by the Good Government that has asserted people's multiculturality. It has helped an inclusive and integral territorial attention and coverage nationally, knowledge, competencies and abilities for work, entrepreneurship and abundance has been strengthened; as well as boosting rescue and continuity of cultures, heritage and ancestral knowledge. Interviews to students and protagonists from indigenous and afro-descendant villages assisted in Technological Centers, GRUN's media monitoring, literary review, showed positive people's experiences with better life conditions for their families and communities as the outcome of the education at INATEC.

Keywords: Native peoples, interculturality, human development, quality of life.

Introducción

La educación nacional es incluyente para la vida y el desarrollo humano pleno. El fundamento supremo está en los artículos 5, 8 y 89 de la Constitución Política de la República de Nicaragua, que expresa la naturaleza multiétnica de Nicaragua y la existencia de los pueblos originarios. Asimismo, constata “el derecho a mantener su identidad y cultura, tener sus propias formas de organización social, administrar asuntos locales y mantener las formas comunales de propiedad de sus tierras” (URACCAN, 2019, p. 14).

Los pueblos originarios no comparten la misma historia con las regiones del pacífico, centro y norte de Nicaragua. Fueron casi exterminados desde la conquista y la colonia española, mientras que los sobrevivientes sufrieron procesos forzados de culturización y asimilación de culturas dominantes. En la costa caribe de Nicaragua, los pueblos originarios presentaron una tenacidad inquebrantable frente al peligro de avance de la colonización española y favorecidos por las características adversas de la naturaleza para el avance de los invasores. Sin embargo, los ingleses establecieron su hegemonía y crearon un reino monárquico conformado

por la etnia miskita, sin ser sometidos a formas de colonización, quienes lograron conservar su idioma, costumbres, instituciones sociales y posesión de sus territorios (APRODIN y URACCAN, 2019).

Estas particularidades históricas son importantes para resaltar las singularidades en las estrategias educativas y capacitación técnica y tecnológica en los pueblos originarios de la costa caribe y regiones del pacífico, centro y norte del país. Es menester destacar la voluntad política educativa del Buen Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, además del compromiso del Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) por asegurar una educación que responda a la realidad de una sociedad pluricultural a través de ofertas formativas pertinentes que muestran respeto a la idiosincrasia de esta población.

La educación es un derecho de los pueblos originarios con oportunidades de igualdad de condiciones (IWGIA - OIT, 2021). Asimismo, es el resultado de un proceso de transformación estructural y sistémica basado en la justicia que asegura que todos y todas, desde su diversidad, tengan el derecho de “recibir servicios educativos con calidad, reduciendo de manera apreciable los efectos que se derivan de la desigualdad social y económica, la discapacidad, la discriminación étnica, cultural y de género” (SISCA, s.f.).

En Nicaragua han sido posibles las condiciones para una educación gratuita, de calidad y calidez, con el protagonismo de personas, familias y comunidades de la diversidad cultural de la población nacional. La investigación

analiza la contribución de la educación y capacitación técnica para la vida y el desarrollo humano de los pueblos originarios nicaragüenses en el contexto de las políticas, planes y estrategias educativas nacionales que han orientado el quehacer del Tecnológico Nacional durante el período comprendido de 2013 a 2023.

Materiales y métodos

El artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa basada en el paradigma interpretativo y fundamentada en un análisis situacional. El estudio profundizó en los significados construidos por los sujetos de investigación en su interacción con las particularidades de la vida cotidiana, utilizando una recolección sistemática de datos. La investigación se respalda en datos recolectados mediante entrevistas a una muestra teórica de 30 directivos, docentes y representantes de pueblos originarios atendidos en Centros Tecnológicos, complementadas con el monitoreo de medios de comunicación del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), además de la revisión de documentos y bibliografía relevante. A cada participante, como sujetos de estudio, se le asignó un código de referencia específico que permitió identificar y diferenciar las diversas opiniones sobre el valor de la educación y la capacitación técnica y tecnológica.

El proceso de análisis se desarrolló en tres fases interrelacionadas. La primera consistió en la organización de los datos a través de matrices de triangulación, en las que se estableció cinco categorías clave: 1) legado histórico de los pueblos originarios, 2) identidad cultural y lingüística, 3) ubicación territorial y atención educativa,

4) transformaciones en la vida de los individuos, y 5) oportunidades para aprender y emprender. Esta estructura facilitó una clasificación coherente y sistemática de la información recolectada, garantizando de esta manera un análisis exhaustivo y organizado.

En la segunda fase, los datos fueron contrastados, complementados y validados mediante la comparación de las distintas fuentes, con el fin de asegurar la consistencia interna de los hallazgos. Finalmente, en la tercera fase se realizó un análisis interpretativo que integró las diversas perspectivas, se identificaron las contribuciones de la educación y la capacitación técnica y tecnológica al desarrollo humano y a la mejora de la calidad de vida de los pueblos originarios nicaragüenses durante el periodo 2013-2023.

Este enfoque metodológico facilitó una comprensión integral sobre las oportunidades, desafíos y aportes educativos en el contexto de los pueblos originarios, garantizando así la confiabilidad de los resultados.

Resultados y discusión

La perspectiva epistemológica de la educación técnica y tecnológica retoma el legado histórico de los pueblos originarios y el reconocimiento del Buen Gobierno de Nicaragua para la implementación del proceso de revitalización de la identidad multiétnica, multicultural y multilingüe en la sociedad nicaragüense. Asimismo, se describen los resultados de las oportunidades formativas del Tecnológico Nacional en la vida de personas, familias y comunidades de los pueblos originarios que han fortalecido sus conocimientos,

competencias y habilidades para emprender y prosperar.

Estudios sobre la educación intercultural en los pueblos originarios y afrodescendientes

La educación en todas sus formas y modalidades representa un pilar fundamental para el desarrollo humano, cuya interpretación demanda un análisis profundo desde el enfoque de la educación intercultural. Entre las investigaciones realizadas en la temática se puede mencionar a Salazar (2021), quien afirma que la educación bilingüe con enfoque intercultural en la costa caribe nicaragüense trasciende el aspecto académico al promover una simbiosis entre los saberes ancestrales y conocimientos científicos, al cultivar valores éticos y establecer puentes de diálogo y respeto entre culturas.

Wallace (2022) amplía esta perspectiva al destacar la relevancia de los estudios superiores para los pueblos indígenas y afrodescendientes, mientras señala que la educación intercultural es esencial para la equidad social y cultural en las comunidades del caribe nicaragüense.

Méndez (2015), por su parte, examina cómo la diversidad cultural ha sido incorporada en el currículo de la educación primaria de jóvenes y adultos, lo que evidencia el impacto positivo de la inclusión en la cohesión social y el fortalecimiento de identidades regionales.

En la educación universitaria, Zapata (2012) resalta el papel de la universidad comunitaria como espacio de diálogo intercultural, mientras que Solís (2021)

subraya la necesidad de descolonizar la educación mediante la transformación de los paradigmas pedagógicos tradicionales. La propuesta de Solís enfatiza la urgencia de una educación que no solo transmita conocimiento, sino que reconfigure los marcos sociales y epistemológicos en los que se desarrolla para promover una verdadera equidad cultural. Asimismo, Rivera (2018) reivindica el uso oficial del idioma miskitu en la educación superior como un derecho inalienable que asegura la preservación y vitalidad de la lengua y cultura originarias.

Barreda (2021) contribuye al debate al subrayar la pertinencia de un proceso evolutivo histórico manifestado en ofertas de educación y capacitación técnica y tecnológica que responden a las necesidades productivas de la costa caribe a nivel nacional, en sintonía con los proyectos de desarrollo socioeconómico del país.

Finalmente, Rodríguez y Hernández (2023) destacan la atención educativa a estudiantes universitarios de diversas comunidades originarias y afrodescendientes, con especial énfasis en los miskitu, mientras apunta al compromiso de continuar la ampliación de la cobertura educativa y el fortalecimiento de los lazos entre la educación superior y el desarrollo inclusivo.

A partir de estas investigaciones se analizó el aporte de la educación técnica y tecnológica al desarrollo humano pleno de los pueblos originarios. De igual manera, se destacaron las victorias educativas identificadas en personas, familias y comunidades en el respeto y disfrute de sus identidades y culturas ancestrales.

Educación y capacitación técnica y tecnológica enriquecida por el legado histórico de los pueblos originarios

El planteamiento de Freire (2005) sobre la educación como proceso liberador sostiene que esta “surge de la transformación revolucionaria” (p. 35). Desde esta episteme, se argumenta que no es posible analizar el aporte de la educación y la capacitación técnica y tecnológica a los pueblos originarios sin un reconocimiento pleno de su legado histórico en la lucha por la libertad. Es decir, se trata de una educación que interpreta la realidad desde la visión de los oprimidos en el proceso de toma de conciencia de su situación para emprender su liberación.

La educación genera una metanoia sociopolítica, tal como lo explica Freire (2005), fundamentándose en una pedagogía humanista y liberadora, marcada por dos acontecimientos interrelacionados. En primer lugar, los oprimidos toman conciencia de su situación de opresión y se comprometen en la praxis para transformarla. En segundo lugar, una vez que la realidad opresora ha sido transformada, esta pedagogía trasciende a los oprimidos y se convierte en la pedagogía de los seres humanos en un proceso constante de liberación. A partir de las palabras de Freire, se plantea que los pueblos originarios y afrodescendientes de Nicaragua han atravesado estos dos momentos a través de hechos heroicos y asumieron una conciencia nacional que los comprometió con la lucha contra la injusticia y la opresión impuesta por las clases y culturas dominantes, con el fin de alcanzar su libertad. Este proceso se convirtió en el paradigma

que sustenta nuestros fundamentos teóricos y pedagógicos de una educación liberadora, inspirada en los valores de nuestros héroes y mártires. Así, se afirma que los pueblos originarios fueron los primeros en contribuir a la construcción de nuestro sistema educativo, cuyos aportes han sido sistematizados en nuestra historia como una afirmación de la dignidad nicaragüense. El reconocimiento del legado histórico es valioso para el proceso de aprendizaje, alineado al proyecto histórico de nuestra patria soberana y cimentado en un contenido educativo intercultural. En este sentido, se puede afirmar, de acuerdo con lo expresado por Mairena (2020), que:

[...] en Nicaragua los pueblos originarios y afrodescendientes, han logrado mediante su protagonismo político, la creación de un Estado Pluricultural, que representa la diversidad cultural del país y establece las bases para el desarrollo de la interculturalidad. [...] En los movimientos sociales y políticos que han generado cambios a diferentes niveles, han estado siempre los pueblos originarios y afrodescendientes, como protagonistas directos. (p.22)

Así, con énfasis en el reconocimiento de las insurrecciones indígenas de 1811-1812 en Granada, Rivas, Masaya y León; la insurrección posindependencia de 1822-1824, conocida como la Gran Guerra; los indios flecheros de Matagalpa en la Guerra Nacional; la Guerra Antimperialista del General Sandino, quien encabezó el Ejército Defensor de la Soberanía Nacional (EDSN), integrado por indígenas y afrodescendientes; la lucha

contra la dictadura somocista con las bases guerrilleras indígenas en el norte, y las insurrecciones de Sutiaba y Monimbó, en la década de los 80, con la Revolución Popular Sandinista, los pueblos indígenas y afrodescendientes de la Costa Caribe protagonizaron un diálogo intercultural que resultó en la Ley de Autonomía de la Costa Caribe (Mairena, 2020).

Desde 2007 el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional retomó una educación que valora la lucha de los pueblos originarios y afrodescendientes, y reivindicó los derechos que les fueron usurpados con los gobiernos neoliberales (1990-2006), los cuales intentaron borrar su legado histórico a través de la imposición de una celebración de la raza, que exaltaba el eurocentrismo hispánico y negaba la rica herencia patriótica y pluricultural que constituye la identidad nicaragüense.

Educación y capacitación técnica intercultural para pueblos originarios

Con la Revolución Popular Sandinista en los años 80, se inició un proceso de reconocimiento de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, que dio paso a profundas transformaciones en el ordenamiento jurídico nacional. Este proceso facilitó la transición de un estado monocultural y monoétnico, concebido desde la independencia, hacia un estado multicultural y plurinacional. En 1986 se promulgó una nueva Constitución Política que reconoció:

la naturaleza multiétnica del país, la existencia de los Pueblos Originarios y Afrodescendientes y su derecho a mantener, desarrollar su identidad, cultura y organización

propia. Reconoce también el derecho a la propiedad comunal de la tierra y establece el régimen de Autonomía para la Costa Caribe. (URACCAN, 2019, p.8)

El Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026 establece la “restitución y respeto de los derechos ancestrales de los pueblos originarios y afrodescendientes, constituyéndose en la base fundamental de las políticas inclusivas que implementa el Gobierno” (GRUN, 2021, p. 21, 162), a través del proceso de revitalización de la identidad multiétnica, multicultural, multilingüe, que incluye:

Formación integral de mujeres y hombres de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades no indígenas, y para el desarrollo humano socio económico, cultural y ambiental, basados en los principios autonomía, interculturalidad, solidaridad, pertinencia, calidad, equidad, así como valores morales y cívicos de la cultura regional y nacional. (GRUN, 2021, p. 153)

La Ley 1063, Ley Reguladora de INATEC incluye los principios que orientan a una educación y capacitación técnica sin discriminación por motivo de pertenecer a una raza, etnia, sexo, idioma, origen o posición social, eliminando cualquier forma de exclusión. (Cap. I, Arto. 4). El Modelo Nacional de Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencias (2018) también se corresponde con esta ley, al establecer el desarrollo de un “proceso formativo desde una posición reflexiva, comprometida, de diálogo intercultural

e inclusión, respeto a la diversidad” (p. 9), siendo la interculturalidad uno de sus ejes y prioridades.

La educación técnica y tecnológica se alinea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4), cuyo propósito es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Dentro de sus metas, se destaca la incorporación de una perspectiva intercultural y la valoración de la diversidad en el ámbito educativo. Asimismo, se vincula con el cumplimiento del Convenio N.º 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el cual garantiza el derecho a la educación de los pueblos indígenas y tribales en países independientes, asegurando condiciones de igualdad, adaptación a sus necesidades y formación en su propia cultura e idioma (Agenda 2030 en América Latina y el Caribe, 2024; OIT, 2014).

En Nicaragua es evidente la educación y capacitación técnica para la vida y el desarrollo humano de los pueblos originarios y afrodescendientes, desde y para la interculturalidad, con el protagonismo de hombres y mujeres del campo y la ciudad, respetando su riqueza cultural y patrimonial, gracias a las políticas del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, que respeta y promueve la multiculturalidad de la sociedad nicaragüense.

Educación y capacitación técnica y tecnológica para los pueblos originarios

Nicaragua ha logrado avances significativos en los programas de educación y capacitación técnica y tecnológica que han dado oportunidades a personas, familias y comunidades de

zonas rurales y urbanas. Es importante resaltar que, entre los años 2013 y 2023, el INATEC atendió a 3,281,409 estudiantes y protagonistas a través de 58 Centros Tecnológicos, ubicados en territorios de pueblos originarios y afrodescendientes de la Costa Caribe, al igual que en pueblos de ascendencias Chorotegas, Nahoas, Xiu-Sutiaba y Matagalpa localizados en el pacífico, centro y norte de Nicaragua (INATEC, 2024). Este compromiso con una oferta educativa pertinente ha logrado una atención territorial que respeta la diversidad cultural de los pueblos, atendiendo sus demandas y necesidades de manera respetuosa y dignificadora para los pueblos originarios y afrodescendientes.

En relación con la propuesta de una educación territorial local, Salazar (2021) destaca la implementación de “mecanismos de aprendizaje” que respetan la particularidad de las comunidades” (p. 171). Así, se identifica que la educación técnica y tecnológica tiene ese comportamiento de atención territorial-local a través de una cobertura educativa con equidad e inclusión social, donde la población tiene la oportunidad de formarse y capacitarse en sus territorios y entornos.

Las condiciones son favorables para los pueblos originarios. Les permite permanecer en sus localidades, aprender y compartir desde sus culturas e idiomas, además de mejorar sus economías locales y familiares al fortalecer sus competencias y habilidades para entrar al mercado laboral o desarrollar emprendimientos.

Para Solís (2021), el modelo de atención educativa territorial-local es inspirado en

una visión decolonial de interculturalidad en la educación, contra el modelo capitalista que impulsa migración del campo a la ciudad; obedece al nuevo modelo educativo que es respaldado por las políticas del Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, con la misión de dotar al protagonista de capacidades, habilidades y sentires idiosincráticos, para que permanezcan en su comunidad, genere desarrollo local y fortalezca su identidad desde el diálogo horizontal y el encuentro cultural, con un aprendizaje generacional.

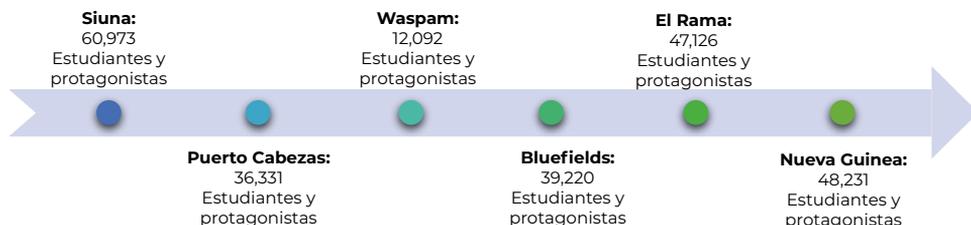
En las entrevistas y análisis documental se identificó la gestión del INATEC sobre la implementación de una estrategia nacional de dignificación educativa y capacitación técnica, que afirma la política de gratuidad, calidad y mejora continua de los procesos formativos. La misma ha sido posible a través de la atención local-territorial desde los Centros Tecnológicos en articulación con sectores productivos, instituciones del GRUN y las alcaldías, donde familias y comunidades con diversidad cultural y racial logran alcanzar mejores niveles de vida de manera digna.

Educación y capacitación técnica y tecnológica con atención especial a los pueblos de la costa caribe

El Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026 orienta como política del Gobierno de Nicaragua a la Costa Caribe “como una zona especial de desarrollo humano y socioeconómico” (GRUN, 2021, p. 152), congruente con su política de respeto y dignificación del pueblo nicaragüense en su diversidad cultural, étnica y lingüística. El INATEC, conforme a

Figura 1

Atención territorial de los Centros Tecnológicos a estudiantes y protagonistas de los pueblos de la costa caribe nicaragüense



Fuente: Elaboración propia con insumos de INATEC (2024). Datos históricos de matrícula por Centros Tecnológicos y departamentos 2013-2023.

este lineamiento, ha estado ampliando la cobertura de la educación y capacitación técnica y tecnológica en la Costa Caribe. Entre los años 2013 a 2023 fueron formados 243,973 hombres y mujeres de las diferentes etnias: creole, mayagnas, miskito, sumo y garífuna, en seis Centros Tecnológicos ubicados en Siuna, Puerto Cabezas, Waspam, Bluefields, El Rama y Nueva Guinea (INATEC, 2024).

Los Centros Tecnológicos están ubicados en seis departamentos de la Costa Caribe y la atención ha sido dirigida para toda la población con una perspectiva inclusiva e intercultural. La investigación identificó 12 carreras técnicas que integran el enfoque de interculturalidad: Gestión Aduanera, Gestión de Recursos Humanos, Gestión de fincas Ganaderas, Acuicultura, Producción Apícola, Procesamiento de productos Apícola, Seguridad Informática, Higiene y Seguridad Industrial, Supervisión de Procesos Industriales, Diseño y Elaboración de Productos de Cuero, Riego Agrícola y Administración de Flota Vehicular.

Debe destacarse que las carreras Gestión de fincas Ganaderas y Riego Agrícola cuentan con documentos del docente y del estudiante, traducidos en Miskito y Mayagna. De estas se desprenden seis cursos para capacitación modular: Planificación y Manejo Integral de la Unidad de Producción Bovina, Gestión Administrativa de la Unidad de Producción Bovina, Seguimiento y Control de los Sistemas de Producción Ganadera, Instalación de Sistemas de Riego Agrícola, Operación de Sistemas de Riego Agrícola y Mantenimiento de Sistemas de Riego agrícola (INATEC, 2024).

El enfoque intercultural es un aspecto fundamental de las carreras técnicas y cursos de capacitación. Se diseñaron para ofrecer competencias técnicas e integrar sensibilidades culturales específicas, incluir a poblaciones indígenas en la educación técnica, mientras se respetan y preservan las lenguas propias.

La adaptación de los documentos a Miskito y Mayagna confirma que las carreras técnicas están diseñadas para integrar el

Figura 2

Oferta de educación y capacitación técnica y tecnológica con enfoque de interculturalidad



Fuente: Elaboración propia con insumos de INATEC (2024), Interculturalidad en la educación técnica y tecnológica.

conocimiento local y regional. Lo anterior es relevante en áreas como la Gestión de Fincas Ganaderas y el Riego Agrícola, donde el conocimiento tradicional de las comunidades indígenas contribuye a enriquecer las prácticas modernas y generar modelos de gestión más sostenibles y culturalmente apropiados. El esfuerzo no se limita a los pueblos originarios y afrodescendientes de la Costa Caribe, dado que incluye a la población en general.

Educación y capacitación técnica y tecnológica para pueblos originarios

En las regiones del pacífico, centro y norte de Nicaragua existen 22 comunidades con ascendencia Chorotega, Nahoas, Xiu-Sutiaba y Matagalpa, distribuidas en ocho departamentos y 33 municipios. Los Chorotegas, originarios de México, llegaron a Nicaragua en varias oleadas migratorias entre los siglos VII y XV. Para el momento de la llegada de los españoles, estaban asentados en dos grandes grupos a lo largo de la franja del Pacífico: el primero se ubicaba en la ribera norte del lago de Managua y la llanura de León, extendiéndose hasta el océano Pacífico; el segundo, en la ribera sur del lago de Managua hasta la costa del Pacífico (URACCAN, 2019).

Los Nahoas, también conocidos como Náhuas, Niquiranos o Nicaraos, llegaron al país en tres oleadas migratorias entre los siglos XII y XV. Los Xiu-Sutiaba, también llamados maribios, se asentaron alrededor del siglo XI en el territorio conocido como Sutiaba, ubicado entre Chinandega y León, y están lingüísticamente relacionados con el grupo Hokano de California. Por otro lado, los Matagalpa, mencionados en algunos textos como Chontal-Matagalpa o Cacaoperas, están vinculados con grupos migratorios procedentes tanto del norte como del sur del continente; sin embargo, no se tienen datos precisos sobre las fechas de estas migraciones (URACCAN, 2019).

Durante el período de 2013 a 2023, el Tecnológico Nacional atendió a 1,189,074 estudiantes y protagonistas provenientes de poblaciones de ascendencia indígena, a través de 19 Centros Tecnológicos. Estos estudiantes fueron ubicados en las regiones del pacífico, centro y norte del país (INATEC, 2024), como puede apreciarse en los datos estadísticos integrados en la Tabla 1, basada en categorías y resultados de investigaciones realizadas por URACCAN, (2019), Cruz (2018) y APRODIN (2013).

Tabla 1

Distribución de la atención territorial de los Centros Tecnológicos a estudiantes y protagonistas ascendencia Chorotega, Nahoá, Xiu-Sutiaba y Matagalpa 2013-2023

ASCENDENCIA	PUEBLOS INDÍGENAS	DEPARTAMENTO	MUNICIPIO	REGIÓN	CENTRO TECNOLÓGICO	POBLACIÓN ATENDIDA 2013-2023
Ascendencia Nahoá	Ostional San Jorge Nicaraoalí Salinas de Nagualapa Nancimí Veracruz del Zapotal Urbaite-Las Pilas y sus caseríos	Rivas	San Juan del Sur San Jorge Tola Rivas Altagracia	PACÍFICO	Gaspar García Laviana Isla de Ometepe Volcán Maderas	147,980 protagonistas
Ascendencia Chorotega del Pacífico	Monimbó San Juan de Oriente Nindirí	Masaya	Masaya La Concepción San Juan de Oriente Nindirí		Cmdte. Camilo Ortega Saavedra Masaya Monimbó Heroico	182,166 protagonistas
Ascendencia Xiu	Sutiaba	León	Sutiaba		Juan de Dios Muñoz Reyes Pepe Escudero	180,053 protagonistas
Ascendencia Chorotega de Occidente	El Viejo	Chinandega	El Viejo		Padre Teodoro Kint	45,595 protagonistas
Ascendencia Matagalpa	Matagalpa	Matagalpa	Matagalpa San Dionisio San Ramón La Dalia Terrabona Esquipulas	CENTRO	Heroicas Mujeres de El Cuá Monseñor Benedito Herrera	167,779 protagonistas
Ascendencia Chorotega del Centro	Sébaco Muy Muy	Matagalpa	Sébaco San Isidro Muy Muy Matiguás		Naciones Unidas Santiago Baldovino	155,932 protagonistas
	Jinotega	Jinotega	Jinotega Santa María de Pantasma	Marcos Homero Guatemala Héroes y Mártires de Asturias	132,357 protagonistas	
Ascendencia Chorotega del Norte	Mozonte	Nueva Segovía	Mozonte	NORTE	Ocotal	63,045 protagonistas
	Li Telpaneca San Lucas San Juan de Padua Cusmapa Santa Bárbara Totogalpa	Madriz	Telpaneca San Juan del Río Coco San Lucas Somoto San José de Cusmapa Somoto Totogalpa		Che Guevara Padre Rafael María Fabretto Somoto	114,167 protagonistas
22 pueblos originarios		8 departamentos	33 municipios	3 regiones	19 Centros Tecnológicos	1,189,074 estudiantes y protagonistas

Fuente: Tabla adecuada con insumos de URACCAN, (2019), Cruz (2018) y APRODIN (2013).

Nota: En la tabla se determinan los territorios donde están ubicados los pueblos originarios de las regiones del pacífico, centro y norte del país, así mismo los Centros Tecnológicos y las matrículas de educación y capacitación técnica y tecnológica.

Los datos presentados en la Tabla 1 ilustra la inclusividad de la educación y capacitación técnica y tecnológica en el territorio nacional, con oportunidades para familias y comunidades de las regiones del pacífico, centro y norte del país, donde la identificación con las genealogías de pueblos originarios es menos prominente. Lo interesante es que, desde el INATEC se fomenta el rescate y preservación de las culturas, saberes y prácticas de nuestros ancestros, lo que constituye un aporte fundamental para el desarrollo humano pleno de la sociedad nicaragüense.

Transformaciones en la vida de estudiantes y protagonistas de pueblos originarios

Las entrevistas permitieron identificar dos ámbitos clave de transformación en los estudiantes, como resultado de la educación y capacitación técnica y tecnológica. el primero está relacionado con el fomento de la preservación del legado de los pueblos originarios, una fuente de sabiduría y resistencia cultural que ha dejado una huella profunda en las sociedades contemporáneas. Este legado ha inspirado diversas iniciativas para la protección de la naturaleza, la preservación de tradiciones y la conservación del patrimonio pluricultural. El segundo ámbito se refiere a las oportunidades de emprendimiento y prosperidad que encuentran los estudiantes y protagonistas de los pueblos originarios al participar en los programas y estrategias que fortalezcan sus conocimientos y competencias emprendedoras, lo que les permite mejorar sus economías familiares y locales.

Preservación del legado de los pueblos originarios

La educación y capacitación técnica y tecnológica ha fortalecido en estudiantes y protagonistas la conciencia de preservar la identidad ancestral, como lo expresa Y.F, estudiante del Técnico General en Agroindustria de los Alimentos del Centro Tecnológico Monimbó Heroico: “Tratamos de no perder su legado, que ha venido de generación en generación, lo celebramos con la gastronomía de su época, hoy en día Nicaragua lo valoramos gracias al gobierno que nos hace partícipes de este tipo de actividad” (Comunicación personal, 11 agosto de 2023). Otro de los entrevistados, A.G, estudiante del Técnico General en Agropecuaria, afirma: “Se sigue manteniendo la trascendencia de los pueblos indígenas, es bueno que nosotros conozcamos de nuestros antepasados”. (Comunicación personal, 11 agosto de 2023).

El fortalecimiento de la identidad ancestral no solo se realiza a través de eventos conmemorativos con la comunidad educativa, también han sido determinantes aspectos como el uso de las lenguas maternas, lo que otorga mayor pertinencia a la oferta formativa. Al respecto, R.Díaz, estudiante del Centro Tecnológico Comandante Hugo Chávez, expresó “Me parece muy bien que la educación en la costa llegue en su lengua porque hay jóvenes que no hablan el español y así aprenden mejor y tienen mejor oportunidad de desarrollarse”. (Comunicación personal, 12 de agosto de 2021).

El aspecto de mantener vivo el legado de nuestros pueblos originarios, se destaca en el contenido congruente con la realidad de las familias y comunidades, de su

cultura y entornos inmediatos, donde prevalecen las relaciones armoniosas con la Madre Tierra.

En una entrevista, el maestro Oscar Real, responsable de la Sección Agropecuario y Forestal del Tecnológico Nacional, mencionó que: “Desde el INATEC hemos hecho un esfuerzo importante en poder integrar en nuestros planes de formación, contenido acorde a las realidades de las comunidades, también hemos trabajado con textos y manuales que utilizan los estudiantes en sus lenguas nativas”. (Comunicación personal, 12 de agosto de 2021).

La investigación destaca que el Tecnológico Nacional cuenta con programas y estrategias de educación técnica y tecnológica alineados con las políticas nacionales, el Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza para el Desarrollo Humano 2022-2026 y los proyectos socioproductivos del país.

Estas iniciativas se implementan a través de líneas y acciones estratégicas enfocados en reivindicar y promover la riqueza de la pluriculturalidad de nuestros pueblos, con el fin de mantener viva la conciencia de ser nicaragüense, con ascendencia de pueblos originarios y afrodescendientes. Esto incluye los saberes y sentires que enorgullecen a los estudiantes y protagonistas, fortaleciendo su identidad patriótica y soberana.

Estudiantes y protagonistas de pueblos originarios con oportunidades de emprender y prosperar

Las estrategias de capacitación desarrolladas en las comunidades han

permitido que estudiantes y protagonistas adquieran conocimientos y competencias para emprender y prosperar, lo que incide de manera directa en la economía familiar y comunitaria. Puede citarse a Morían Salgado, participante del curso sobre Agroindustrialización en el Centro Tecnológico de El Rama, quien expresó: “Hemos aprendido a procesar la leche en productos sencillos y rentables. Nuestro objetivo es utilizar estos conocimientos para nuestro futuro y ayudarnos económicamente”. (Comunicación personal, 19 de diciembre de 2023).

Es interesante que estudiantes y protagonistas entrevistados afirman que el aprendizaje ha sido útil para mejorar la producción, como refiere Belkis Sotelo, participante del curso de Inspector de Control de Calidad de Café, también en el Centro Tecnológico de El Rama: “Hemos fortalecido nuestra capacidad para controlar plagas y, de esta manera, mejorar nuestra producción y ofrecerla en nuestras fincas y comunidades” (Comunicación personal, 16 de octubre del 2023).

De igual manera, se identificaron estudiantes y protagonistas que manifiestan sentirse competentes para desarrollar trabajos especializados después de haber desarrollado procesos de capacitación en INATEC. Un ejemplo es José Luis González Gutiérrez, quien participó en el curso sobre Inseminación Artificial en bovinos en el Centro Tecnológico General Augusto Nicolás Calderón Sandino de Nueva Guinea. Afirmó: “Fue un tiempo de mucho aprendizaje, sobre todo la parte práctica, estamos preparados para trabajar esta parte de la inseminación artificial” (Comunicación personal, 9 de octubre de 2023). Estos resultados identificados en estudiantes

y protagonistas muestran su coherencia con lo planteado en el Modelo Nacional de Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencias, el cual establece una educación integral e incluyente en “los procesos de aprendizaje desarrollando, valores, conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas para aprender a: conocer, ser, hacer, desaprender, emprender y prosperar” (INATEC, 2018, p. 8).

Conclusiones

Existen políticas, planes y estrategias educativas nacionales orientadas al desarrollo integral de los pueblos originarios y afrodescendientes, lo que constituye un contexto favorable para la expansión de la educación y la capacitación técnica y tecnológica a nivel nacional. Estas iniciativas fomentan la participación activa de familias y comunidades, brindando a las personas la oportunidad de formarse en sus propias localidades, en armonía con sus entornos y en convivencia con sus culturas ancestrales.

El quehacer del Tecnológico Nacional se enmarca en una política orientada a la ampliación de la cobertura educativa y a la mejora continua de la calidad. Así, el número de centros tecnológicos ha pasado de 33 en 2007 a 54 modernos centros en 2023, distribuidos en los 153 municipios del país. En 2013, se atendió a 143,918 personas en territorios de pueblos originarios, mientras que para 2023, la atención se extendió a 3,281,409 estudiantes, evidenciando un notable aumento en la cobertura y el impacto de programas y estrategias educativas territoriales (INATEC, 2023).

Se puede notar que los esfuerzos han sido satisfactorios y que existe la voluntad

institucional de continuar avanzando en la construcción de una epistemología de la oferta formativa pertinente, alineada con la visión de los pueblos originarios, reconociendo que cada pueblo posee características únicas.

La documentación normativa y los resultados de los programas implementados han permitido identificar un modelo de educación y capacitación técnica para la vida de los pueblos originarios, lo que ha facilitado una atención territorial y una cobertura inclusiva en todo el país. Se han generado oportunidades integrales para todas y todos, fortaleciendo conocimientos y competencias para el trabajo y la vida, desde el emprendimiento y la prosperidad. Asimismo, se fomenta el rescate y la continuidad en el tiempo de las culturas, patrimonios y saberes de los pueblos originarios. Los entrevistados destacaron que, desde esta perspectiva, debe continuarse con el rescate de los saberes de nuestros ancestros para ser incorporados en los procesos de aprendizaje, adoptando una visión holística del desarrollo humano, la relación fraterna con la Madre Tierra y la adopción de sistemas comunitarios que permitan desaprender sistemas individualistas provenientes de la conquista y la colonización europea.

Los avances en victorias educativas representados en información cualitativa y cuantitativa requieren una sistematización del impacto en los pueblos originarios, producto de la educación y capacitación técnica para la vida, principalmente en aspectos significativos como la traducción de documentos didácticos a los idiomas propios de los pueblos originarios. Asimismo, es necesario ampliar la oferta

educativa mediante la incorporación de nuevas carreras y cursos, y acompañar estos esfuerzos con la formación de docentes en todo el país en estos idiomas. Esto constituirá un indicador clave del fortalecimiento de la interculturalidad dentro de la comunidad educativa, reflejando el compromiso de aprender y valorar el lenguaje de nuestros pueblos con identidad multiétnica, multicultural, multilingüe.

Listado de referencias

- Agenda 2030 en América Latina y el Caribe. *Objetivo 4. Educación de calidad*. <https://agenda2030lac.org/es/ods/4-educacion-de-calidad>
- APRODIN, URACCAN. (2019). *Pueblos originarios y afrodescendientes de nicaragua etnografía, ecosistemas naturales y áreas protegidas*.
- Barreda, L. (2021). Transformación evolutiva de la educación técnica y formación profesional en Nicaragua (2007 – 2020). *Índice Revista de Educación de Nicaragua*, 1(1), 23-34.
- Cruz, U. (2018). Reflexiones sobre los pueblos originarios del pacífico, centro y norte de Nicaragua. *Raíces: Revista Nicaragüense de Antropología*, 2(3), 52-61. <https://doi.org/10.5377/raices.v2i3.6898>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, GRUN. (2021). *Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza para el Desarrollo Humano 2022-2026*.
- Instituto Nacional Técnico y Tecnológico, INATEC. (2018). *Modelo Nacional de la Educación Técnica y Formación Profesional Basado en Competencias*.
- Instituto Nacional Técnico y Tecnológico, INATEC. (2023). *Evolución de la Educación y Capacitación Técnica*.
- Instituto Nacional Técnico y Tecnológico, INATEC. (2024). *Datos históricos de matrícula por Centros Tecnológicos y departamentos 2013-2023*.
- Ley 1063 de 2021. Ley Reguladora del Instituto Nacional Tecnológico, INATEC. 19 de febrero de 2021. D. O. No. 35
- Mairena, R. (2020). Evolución del Estado de Nicaragua desde la perspectiva intercultural. *Raíces: Revista Nicaragüense de Antropología*, 7(4), 20-35. <https://doi.org/10.5377/raices.v3i7.9687>
- Méndez Delgadillo, B. J. (2015). *Políticas y programas para la educación primaria de jóvenes y adultos en el contexto de la diversidad sociocultural de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua* [Tesis para optar el grado e Magister, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua]. Repositorio Institucional - UNAN-León.
- Oficina Internacional del Trabajo. (2014). *Convenio Núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Oficina Internacional del Trabajo/Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Secretaría de la Integración Social Centroamericana. (s.f.). Educación: Perspectiva de Género. https://www.summit-americas.org/sisca/ed_gender_sp.html
- Rivera, T. (2018). *Uso oficial de la lengua materna del pueblo originario miskitu en la educación superior como derecho humano: caso universidad BICU, periodo 2017*. [Tesis de Licenciatura, Bluefields Indian & Caribbean University]. Repositorio institucional-BICU. <http://>

repositorio.bicu.edu.ni/id/eprint/14

Salazar, E. (2021). Buenas prácticas pedagógicas en educación intercultural bilingüe en comunidades indígenas y afrodescendientes de la Costa Caribe nicaragüense. *Índice Revista de Educación de Nicaragua*, 1(2), 49-61. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view/35>

Salazar, E. (2021). *Educación intercultural bilingüe/Entrevistado por Javier Marengo*. Revista Índice Nicaragua. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view/49/58>

Solís, N. (2021). Descolonización de la educación: fomentando el diálogo intercultural en la UNAN-Managua. *Índice Revista de Educación en Nicaragua*, 1(2), 49-61. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view/41>

Wallace, L. (2022). Educación Intercultural y Convivencia Social: Experiencias del modelo educativo de Bluefields Indian & Caribbean University. *Wani Revista del Caribe Nicaragüense* (76), 12-21. <https://doi.org/10.5377/wani.v38i76.14036>

Zapata, Y. (2012). *La interculturalidad en la educación: una mirada a los procesos de educación superior desde la Universidad Comunitaria Intercultural*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Nicaragüense.



Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 25 de enero de 2024
Fecha de aceptación: 31 de mayo de 2024
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Prevención de incendios forestales en Bluefields a través de la educación ambiental y acción comunitaria

 Enoc Geremías Rivas Suazo (1)
enoc.rivas@do.bicu.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-7715-9322>

 Billy Francis Ebanks Mongalo (1)
billy.ebanks@bicu.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-5822-9308>

 Eduardo Alexander Siu Estrada (1)
eduardo.siu@bicu.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-5104-747X>

 Juan Asdrúbal Flores-Pacheco (1)
asdrubal.flores@do.bicu.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-6553-7202>

(1) Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR)
Bluefields Indian & Caribbean University (BICU)
Bluefields, Nicaragua

Prevention of Forest Fires in Bluefields through environmental education and community action

Resumen

Este estudio aborda el problema de los incendios forestales y agropecuarios en la ciudad de Bluefields durante el periodo de marzo a abril de 2023, así como la efectividad de las estrategias de prevención basadas en la educación ambiental y la acción comunitaria. Se registraron 17 incendios que afectaron 411.63 hectáreas, provocando graves daños a la biodiversidad local, especialmente en especies de flora como el Guarumo (*Cecropia gabrielis*) y el Zopilote (*Vochysia ferruginea*); también causó perjuicios en especies faunísticas como el oso perezoso de tres dedos (*Bradypus variegatus*) y el mono cara blanca (*Cebus capucinus*). La metodología empleada en la investigación incluyó un enfoque mixto, que combinó encuestas, entrevistas semiestructuradas, observación directa y georreferenciación. En total, 454 familias participaron en capacitaciones sobre autoprotección, manejo del fuego y prácticas de reforestación. Los resultados mostraron un incremento significativo en la adopción de medidas preventivas por parte de la comunidad, con un 75 % de los participantes implementando prácticas como la creación de barreras corta fuego y el manejo adecuado de residuos tras

las capacitaciones. Las conclusiones resaltan la importancia de la educación ambiental como herramienta clave en la reducción de los incendios forestales y la restauración de los ecosistemas afectados. Asimismo, la participación activa de las juventudes y los pueblos indígenas fue un factor determinante para el éxito de las intervenciones, promoviendo la apropiación comunitaria de las estrategias de prevención. Se recomienda continuar fortaleciendo las acciones entre las comunidades, las autoridades locales y las instituciones educativas para garantizar la sostenibilidad de estas iniciativas en el tiempo y con ello ampliar su alcance en áreas de mayor riesgo.

Palabras clave: Incendios forestales, educación ambiental, acción comunitaria, biodiversidad, prevención de desastres.

Abstract

*This research tackles the forest and agricultural fires in Bluefields, from March to April 2023, as well as the effectiveness of prevention strategies established in environmental education and community action. There were 17 registered wildfires which affected 411.63 hectares, gravely affecting local biodiversity, especially flora species such as Guarumo (*Cecropia gabrielis*) and Zopilote (*Vochysia ferruginea*). It also damaged faunistic species, namely three-toed sloth (*Bradypus variegatus*) and white-faced monkey (*Cebus capucinos*). The research methodology included a mixed approach, which combined surveys, semi-structured interviews, direct observations and georeferencing. In total, 454 families took part in training sessions about self-protection, fires management and reforestation practices. Results revealed a significant increase in the community's embracing of preventative measures, 75 % of partakers practicing the creation of firebreaks and adequate residue management after training sessions. Conclusions highlight the value of environmental education as a key to decreasing wildfires and the restoration of affected ecosystems. Likewise, active participation from youth and indigenous groups was a critical factor for success, promoting preventative strategies' community appropriation. It is recommended to keep strengthening unions between communities, local authorities and educational institutions to guarantee sustainability of these projects during time and broaden the range in higher-risk areas.*

Keywords: Wildfires, environmental education, community action, biodiversity, disaster prevention.

Introducción

La prevención de incendios forestales y agropecuarios en la ciudad de Bluefields, ubicada en la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua (RACCS), representa un desafío significativo debido al impacto ambiental y social que estos eventos producen. Entre marzo y abril

de 2023, se registraron 17 incendios que afectaron aproximadamente 411.63 hectáreas de terreno, abarcando tanto zonas agrícolas como áreas de bosque secundario. Estas quemas causaron la pérdida de cultivos vitales como yuca, coco, maíz y frijoles, y degradaron especies nativas de flora, como el Guarumo (*Cecropia gabrielis*) y el Almendro

(*Dipteryx panamensis*), y fauna, como el oso perezoso de tres dedos (*Bradypus variegatus*) y el mono cara blanca (*Cebus capucinus*) (Omeir & Flores-Pacheco, 2023).

El aumento de incendios forestales no solo amenaza la biodiversidad de la región, sino que también contribuye a la degradación del suelo, la alteración de los cuerpos de agua y el incremento de las emisiones de gases de efecto invernadero (Barton & Irrázaval, 2016). Estos incendios, provocados en su mayoría por la quema incontrolada de maleza y basura en las periferias de la ciudad, se ven exacerbados por el cambio climático y la acumulación de biomasa seca, factores que aumentan la vulnerabilidad de los ecosistemas locales (López López et al., 2022). Además, la urbanización acelerada en Bluefields ha reducido las áreas de bosque, lo que aumenta la exposición de la ciudad a los riesgos asociados con los incendios.

Ante esta problemática, se han implementado diversas estrategias de prevención centradas en la educación ambiental y la acción comunitaria. Estas acciones han involucrado a las comunidades locales a través de 211 visitas casa a casa, 23 capacitaciones en territorios afectados y 113 charlas educativas que han alcanzado a más de 450 familias. A través de estas actividades, se ha logrado sensibilizar a la población sobre la importancia de prevenir y controlar los incendios, promoviendo prácticas sostenibles y fomentando una mayor participación comunitaria en la protección de los recursos naturales. Este enfoque ha demostrado ser efectivo para reducir la incidencia de incendios en las zonas más vulnerables, además de mejorar la capacidad de respuesta de la comunidad ante emergencias.

Sin embargo, para lograr un cambio duradero en la gestión de los incendios forestales, es fundamental integrar a los jóvenes y a los pueblos originarios en los procesos de prevención y restauración ambiental (Suárez Miranda et al., 2022). Estos actores son fundamentales en la estructura social y cultural de la región y desempeñan un rol clave en la implementación de estrategias sostenibles en beneficio del desarrollo comunitario y la conservación de los ecosistemas. La participación de estos no solo fortalece la resiliencia frente a los incendios, también promueve la adopción de prácticas agroecológicas y el manejo sostenible de los recursos naturales (Flores-Pacheco et al., 2019). Puente (2018), al abordar la educación ambiental e incendios forestales en España, señala que, la participación activa de las comunidades en iniciativas ambientales genera resultados significativos en la prevención de riesgos y la restauración de áreas degradadas.

Además, la educación ambiental se presenta como una herramienta poderosa para empoderar a las comunidades. Según la UNESCO (1980), la educación ambiental es un proceso continuo que busca fomentar la conciencia crítica sobre el entorno, proporcionando conocimientos, habilidades y valores que permitan a los individuos y las comunidades tomar decisiones informadas y responsables. En este contexto, el fortalecimiento de las capacidades locales a través de la educación puede ser la clave para la prevención de desastres y la protección de los ecosistemas en Bluefields. Por lo anterior, resulta fundamental la implementación de programas educativos que promuevan la sensibilización sobre los efectos de los incendios forestales y

la adopción de prácticas preventivas, que no solo beneficiarán a las generaciones actuales, sino que garantizan la conservación de los recursos para las comunidades futuras.

A nivel internacional, se han desarrollado múltiples iniciativas de educación ambiental enfocadas en la prevención de incendios forestales, que pueden servir como referencia para fortalecer los esfuerzos locales en Bluefields. En España, por ejemplo, desde la década de 1960 se han implementado campañas de sensibilización en las zonas de interfaz urbano-forestal, y se promueve la participación comunitaria para la autoprotección y el manejo del fuego (Puente, 2018). De manera similar, en México se ha elaborado el Programa de Manejo del Fuego 2020-2024, que subraya la importancia de la conservación de ecosistemas clave como los manglares, que desempeñan un rol fundamental en la mitigación de los efectos del cambio climático y la provisión de servicios ecosistémicos. Aunque este proyecto ha centrado sus esfuerzos en la gestión de incendios, se ha observado una carencia de programas que involucren de manera directa a las comunidades locales en actividades de educación ambiental (CONAFOR, 2021). Este tipo de iniciativas es clave para complementar las estrategias de manejo del fuego, al permitir una integración más efectiva entre las acciones preventivas y la participación comunitaria.

En el caso de Bluefields, los ecosistemas de manglares también juegan un papel esencial en la protección de la biodiversidad y el mantenimiento de actividades económicas sostenibles como la pesca y la agricultura de pequeña escala. No obstante, estos ecosistemas se ven severamente amenazados por los incendios recurrentes,

lo que subraya la necesidad de incorporar medidas preventivas que incluyan a toda la comunidad. La reforestación de los manglares y otras áreas degradadas, junto con la adopción de prácticas agroforestales representa una estrategia indispensable para restaurar la funcionalidad ecológica de los paisajes afectados y prevenir futuros incendios.

La prevención de incendios forestales en Bluefields requiere una combinación de educación ambiental, acción comunitaria y restauración ecológica, con un énfasis en la participación activa de las juventudes y los pueblos originarios en los procesos de desarrollo sostenible (Ebanks Mongalo et al., 2015). La integración de estos actores no solo garantiza una mayor efectividad en la implementación de las estrategias de prevención, sino que también fortalece el tejido social y cultural de la región, promoviendo un manejo más equitativo y sostenible de los recursos naturales. La educación ambiental se erige como un eje central para construir una cultura de prevención que permita reducir los riesgos asociados con los incendios forestales y agropecuarios, al tiempo que se protege la biodiversidad y se fomenta la resiliencia de las comunidades locales ante los efectos del cambio climático.

Materiales y métodos

Descripción del área de estudio

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Bluefields, ubicada en la Región Autónoma de la Costa Caribe Sur de Nicaragua (RACCS). Se localiza entre las coordenadas 12°00' de altitud norte y 83° 45' de longitud este, con una superficie de 4,774.75 km² y una altitud de 20 metros

sobre el nivel del mar (EcuRed, 2024). En los últimos cinco años, Bluefields ha experimentado un crecimiento acelerado, y muchas áreas que eran de bosque secundario hoy en día son asentamientos humanos. El paso del huracán Julia (2022) derribó numerosos árboles, dejando una gran cantidad de combustible vegetal en el suelo, lo que puede haber contribuido a la propagación de incendios.

Tipo de estudio

El enfoque de la investigación es mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para explorar la incidencia de los incendios forestales y agropecuarios en Bluefields, así como el impacto de las estrategias de educación ambiental implementadas en la comunidad. Este enfoque permitió abordar el problema desde múltiples perspectivas, integrando tanto la medición del alcance y efectividad de las intervenciones comunitarias como la comprensión de las percepciones locales sobre la gestión del riesgo de incendios. La investigación se estructuró bajo un diseño exploratorio, en el que se recopilan y analizan datos para evaluar

los resultados de las capacitaciones y actividades de sensibilización, enfocadas en la prevención de incendios.

Participantes

El estudio involucró a 454 familias de las zonas urbanas y rurales de Bluefields, con especial énfasis en aquellas ubicadas en áreas de mayor riesgo de incendios. Los participantes fueron seleccionados con base en criterios de proximidad a terrenos críticos y vulnerables a incendios forestales, así como en su participación previa en iniciativas comunitarias. Entre los participantes se incluyeron:

Miembros de la comunidad local: 200 hombres y 169 mujeres participaron activamente en visitas casa a casa para discutir medidas preventivas contra incendios.

Jóvenes y líderes comunitarios: Se contó con la participación de jóvenes líderes de las comunidades indígenas y afrodescendientes, quienes desempeñaron un papel clave en la promoción de la educación ambiental.

Figura 1

Vista panorámica de Bluefields y zonas en donde se registraron incendios



Nota: En el cuadro B se señalan en amarillo las zonas que fueron afectadas por los incendios.

Brigadistas voluntarios: Un total de 60 brigadistas comunitarios fueron capacitados en prevención y control de incendios forestales, recibiendo formación especializada en técnicas de autoprotección y respuesta rápida.

Instrumentos y técnicas

Para la recolección de datos, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Encuestas estructuradas. Diseñadas para medir el nivel de conocimiento inicial de las familias sobre la prevención de incendios y las prácticas preventivas antes y después de la intervención educativa. Estas encuestas incluyeron preguntas cerradas utilizando la escala Likert para evaluar la efectividad de las capacitaciones recibidas.

Entrevistas semiestructuradas. Aplicadas a líderes comunitarios, brigadistas y jóvenes participantes para profundizar en sus percepciones sobre la educación ambiental y su impacto en la comunidad. Estas entrevistas exploraron las barreras percibidas para la implementación de medidas preventivas y el nivel de compromiso comunitario tras las capacitaciones.

Observación directa. Durante las visitas casa a casa y las capacitaciones, se utilizó la observación directa para registrar el comportamiento de los participantes en la implementación de prácticas preventivas, como la creación de barreras corta fuego, manejo de residuos y rescate de fauna en peligro.

Georreferenciación. Mediante el uso de GPS, se identificaron las áreas afectadas por los incendios y se realizó un seguimiento de los lugares donde se implementaron medidas de prevención

comunitarias, permitiendo evaluar los cambios en la incidencia de incendios tras las capacitaciones, que se logró mediante entrevistas y visitas a las áreas afectadas por incendios.

Procedimiento

La recolección de datos se realizó en tres fases, cada una diseñada para cubrir aspectos específicos de la magnitud de los incendios forestales y agropecuarios, así como la efectividad de las intervenciones de educación ambiental:

Fase 1: Diagnóstico y caracterización del problema. En la primera fase se recopiló información preliminar sobre los incendios ocurridos entre marzo y abril de 2023, mediante informes de la Comisión Técnica de Prevención y Control de Incendios Forestales y Agropecuarios. A su vez, se realizaron encuestas iniciales para establecer una línea base del conocimiento comunitario respecto a la prevención de incendios. En esta fase, también se identificaron las zonas más afectadas por incendios y se georreferenciaron para facilitar el seguimiento de las intervenciones.

Fase 2: Implementación de capacitaciones y sensibilización comunitaria. Durante esta fase se llevaron a cabo 23 talleres de capacitación y 13 asambleas comunitarias en las áreas de mayor riesgo. Las capacitaciones se diseñaron de manera participativa, involucrando activamente a los miembros de la comunidad en actividades prácticas, tales como la construcción de barreras corta fuego, la correcta disposición de residuos y la reforestación de áreas afectadas. Los talleres incluyeron módulos sobre los siguientes aspectos:

Manejo adecuado del fuego. Se explicó técnicas seguras para quemas controladas, así como alternativas sostenibles para la gestión de maleza.

Autoprotección y rescate de fauna. Orientado a capacitar a los participantes en cómo actuar de manera segura durante un incendio y cómo proteger la vida silvestre.

Educación ambiental para la resiliencia comunitaria. Enfocado en sensibilizar a la comunidad sobre los efectos del cambio climático y la importancia de la preservación de los ecosistemas locales, especialmente los manglares.

Las asambleas comunitarias sirvieron como foros abiertos donde se discutieron los desafíos locales relacionados con los incendios y se compartieron experiencias exitosas en la prevención de estos eventos. Los brigadistas comunitarios capacitados desempeñaron un papel crucial como facilitadores y replicadores de las capacitaciones, actuando como enlaces entre la comunidad y las autoridades locales.

Fase 3: Evaluación y análisis de la efectividad de las capacitaciones. Después de la implementación de las capacitaciones, se realizaron visitas de seguimiento para medir su impacto a través de nuevas encuestas y entrevistas. La evaluación de la efectividad de las capacitaciones se basó en lo siguiente:

Incremento del conocimiento y prácticas preventivas. Se compararon los resultados de las encuestas previas y cambios en el comportamiento y las actitudes de los participantes al concluir con las capacitaciones.

Reducción de incendios en áreas afectadas. Se analizaron los datos georreferenciados para evaluar la cantidad de hectáreas quemadas entre marzo y abril de 2023 y se realizó un seguimiento de los sitios donde se implementaron las medidas preventivas.

Participación comunitaria. A través de las entrevistas semiestructuradas, se evaluó el nivel de involucramiento comunitario en la prevención de incendios, tanto en la organización de brigadas como en la adopción de prácticas sostenibles. También, se midió la percepción sobre el empoderamiento de las juventudes y pueblos originarios en la gestión de los recursos naturales.

Análisis

El análisis de los datos se realizó en dos etapas:

Análisis cuantitativo. Se utilizaron herramientas de análisis estadístico para procesar los datos obtenidos de las encuestas y registros de áreas quemadas. Se aplicaron técnicas de análisis de frecuencias y comparaciones de medias para evaluar el impacto de las capacitaciones en el conocimiento y las prácticas preventivas de los participantes. Además, se analizaron las tasas de incidencia de incendios en las zonas donde se realizaron intervenciones, comparando estos resultados con años anteriores, tomando en cuenta los factores ambientales que pueden incidir.

Análisis cualitativo: Mediante la técnica de codificación temática, se analizaron las entrevistas semiestructuradas y las observaciones directas para identificar patrones comunes en las percepciones

comunitarias. Los temas clave identificados incluyeron la percepción de las capacitaciones, las barreras percibidas para la implementación de medidas preventivas, y el rol de los jóvenes y pueblos indígenas en la promoción de la educación ambiental. Estos resultados cualitativos complementaron el análisis cuantitativo, proporcionando un marco holístico sobre el impacto de las estrategias implementadas.

Este enfoque integral permitió una evaluación precisa de la efectividad de las capacitaciones y del grado de apropiación de las estrategias de prevención de incendios por parte de la comunidad, contribuyendo a la formulación de recomendaciones para mejorar la gestión del riesgo en Bluefields.

Resultados y discusión

Cantidad de hectáreas afectadas

Durante el periodo de marzo a abril de 2023, se registró un total de 17 incendios forestales y agropecuarios en la ciudad de Bluefields y sus alrededores, afectando un área de 411.63 hectáreas. Como se observa en la Tabla 1, las áreas gravemente afectadas incluyen la zona sur del sistema penitenciario (175 hectáreas); San Pedro (210 hectáreas) y la zona del barrio, San Pedro zona noroeste (4.2 hectáreas).

Estos incendios tuvieron un impacto negativo en la biodiversidad local, especialmente en áreas de bosque secundario y cultivos, lo que resalta la necesidad urgente de medidas de prevención y restauración ecológica (López López et al., 2022).

Tabla 1

Cantidad de hectáreas afectadas por incendios forestales y agropecuarios en Bluefields (marzo-abril 2023)

Ubicación / zona afectada	Hectáreas afectadas
Barrio San Pedro Cristo Vive	2.800
Lote baldío contiguo Colegio Monseñor Chepert	0.100
Área verde contiguo de la Secretaría de Recursos Naturales (SERENA), Bluefields	0.100
Humedal contiguo al restaurante Lady D	0.003
Área verde contiguo Sistema penitenciario	2.100
Costado norte de URACCAN, CUR-Bluefields	0.006
Asentamiento Sconfran, km 375 carretera Nic. 71.	2.800
Barios San Mateo contiguo a la Iglesia Católica	0.006
Área verde frente a la entrada principal de terminal de buses	4.200
Área verde al costado sur sistema penitenciario	175.0
Área verde detrás del sistema penitenciario	0.006
Distintos puntos del sector Miraflores	3.500
Lote baldío al costado sur del aeropuerto San Juan, Bluefields	5.600
Barrio Loma Fresca, detrás de URACCAN	2.800
Barrio Santa Rosa, detrás del centro recreativo Las Brisas	2.800
Barrios San Pedro, 250 metros al norte de terminal	210.0
Total	411.63

Fuente: Delegación distrital del Instituto Nacional Forestal (INAFOR), 2024.

El análisis de estos datos revela que los incendios se concentraron en áreas donde predominan cultivos y zonas de vegetación secundaria, lo que agravó la pérdida de recursos naturales y aumentó el riesgo de propagación hacia áreas urbanas cercanas. Estas cifras subrayan la importancia de implementar mecanismos de prevención que involucren activamente a las comunidades vulnerables, como se ha venido realizando mediante las capacitaciones y visitas casa a casa (Cortez, 2014).

Impacto en la biodiversidad

Los incendios no solo afectaron las áreas de cultivo, sino que también tuvieron un impacto severo en la biodiversidad local. Las principales especies de flora afectadas incluyen el Guarumo (*Cecropia gabrielis*), Nancite (*Byrsonima crassifolia*), Guaba (*Inga sp.*), y el Zopilote (*Vochysia ferruginea*). En cuanto a la fauna, se registraron afectaciones en especies vulnerables como el oso perezoso de tres dedos (*Bradypus variegatus*), el mono cara blanca (*Cebus capucinus*) y diversas especies de aves passeriformes. Estas pérdidas de biodiversidad resultan críticas, no solo por la degradación ambiental, sino también por el impacto que tienen en la economía y el sustento de las comunidades que dependen de estos recursos (Blandón Bello & Báez Rosales, 2020). En la Figura 2 se muestran las especies de flora y fauna afectadas por los incendios forestales en Bluefields.

Estas afectaciones en la biodiversidad destacan la urgencia de implementar programas de restauración ecológica, como la reforestación de especies nativas, incluyendo manglares y la creación de corredores biológicos para facilitar la

recuperación de las especies faunísticas desplazadas (Rivas, 2020). La reforestación no solo ayudaría a recuperar el ecosistema local, también serviría como una barrera natural contra futuros incendios.

Evaluación de las capacitaciones

Uno de los pilares clave para la prevención de incendios forestales en Bluefields ha sido la implementación de capacitaciones comunitarias y visitas casa a casa (Flores-Pacheco et al., 2023). Los datos obtenidos reflejan que 454 familias participaron en los programas de capacitación y sensibilización, lo que representa un avance significativo en la integración de la comunidad en los esfuerzos de prevención. Las capacitaciones abordaron temas críticos como la autoprotección en casos de incendios, la creación de barreras corta fuego y el manejo adecuado de residuos.

Los resultados de las encuestas aplicadas antes y después de las capacitaciones evidencian un incremento significativo en el nivel de conocimiento y la adopción de prácticas preventivas. El 75 % de los participantes implementó medidas preventivas como la creación de barreras corta fuego y el manejo responsable del fuego en actividades agropecuarias tras recibir las capacitaciones. Asimismo, el 80 % de los encuestados afirmó que las charlas y talleres les proporcionaron herramientas útiles para actuar ante una emergencia, lo que deja ver el impacto positivo de la educación ambiental en la comunidad. Asimismo, los participantes aprendieron a utilizar objetos que sirven para apagar fuego y realizar barreras corta fuego; también, comprendieron la relevancia de notificar sobre quemas y denuncias formales por estas.

Figura 1

Guarumo (*Cecropia gabrielis*)



Figura 2

Nancite (*Byrsonima crassifolia*)



Figura 3

Guaba (*Inga sp*)



Figura 4

Zopilote (*Vochysia ferrugínea*)



Figura 5

Palo de agua (*Vochysia guatemalensis*)



Figura 6

Osos perezosos de tres dedos (*Bradypus variegatus*)



Fuente: Secretaría de los Recursos Naturales (SERENA) / Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales (MARENA), 2024.

Figura 7

Mono cara blanca (Cebus capucinus)



Figura 8

Mono araña (Ateles geoffroyi)



Figura 9

Zorro cola pelada (Didelphis marsupialis)



Figura 10

Ardilla (Sciurus sp)



Figura 11

Aves, principalmente los passeriformes



Fuente: Secretaría de los Recursos Naturales (SERENA) / Ministerio del Ambiente y de los Recursos Naturales (MARENA), 2024.

Las entrevistas semiestructuradas con los líderes comunitarios y brigadistas voluntarios también revelaron resultados alentadores. Se destacó que la participación de los jóvenes y de los pueblos indígenas fue fundamental para movilizar a las comunidades hacia la prevención de incendios, ya que estos grupos desempeñaron roles importantes en la réplica de las capacitaciones y la organización de actividades de monitoreo de incendios.

Triangulación de resultados

La triangulación de los resultados obtenidos se realizó a partir de las encuestas cuantitativas, las entrevistas cualitativas y la observación directa. Como resultado se confirma que, las estrategias de educación ambiental implementadas en Bluefields han sido efectivas para sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la prevención de incendios forestales. Se ha logrado una reducción en la incidencia de incendios en las zonas donde se realizaron intervenciones educativas. Se muestran acciones comunitarias en que se hace notificación de quemas provocadas —algo que antes no realizaban—, lo que ha permitido un mejor control y ha mitigado el impacto de las áreas circundantes. Esto confirma la hipótesis planteada en los objetivos de esta investigación: la educación ambiental, combinada con la acción comunitaria, es una herramienta clave para mitigar el riesgo de incendios forestales y preservar la biodiversidad local.

No obstante, el éxito de estas iniciativas depende de la continuidad y el fortalecimiento de las actividades de capacitación y sensibilización,

especialmente en áreas más remotas donde la incidencia de incendios sigue siendo alta. La integración de programas de reforestación y manejo sostenible de los recursos naturales, junto con el monitoreo constante, son acciones necesarias para consolidar los avances logrados y garantizar la resiliencia de las comunidades ante futuros incendios.

Conclusiones

La investigación destaca la grave afectación que los incendios forestales y agropecuarios tienen sobre la biodiversidad, el suelo y los recursos naturales de Bluefields, así como la importancia de la educación ambiental y la acción comunitaria en la prevención de estos eventos. Se confirmó que las estrategias centradas en la sensibilización y capacitación comunitaria, combinadas con la participación activa de las juventudes y los pueblos originarios, son herramientas efectivas para mitigar el riesgo de incendios y promover la conservación de los ecosistemas locales.

Los resultados indican que, durante el periodo de marzo a abril de 2023, los incendios forestales y agropecuarios afectaron un total de 411.63 hectáreas en Bluefields, lo que subraya la magnitud del problema. Sin embargo, tras la implementación de capacitaciones, se observó un aumento significativo en la adopción de medidas preventivas por parte de la comunidad, especialmente en la creación de barreras corta fuego y el manejo responsable de residuos. Este cambio en las prácticas comunitarias confirma la hipótesis de que la educación ambiental es un factor clave para la reducción de incendios en la región.

Los aportes de la investigación van más allá de la reducción directa de incendios forestales, ya que contribuyen al fortalecimiento de la resiliencia comunitaria y el empoderamiento de los actores locales. Se identificaron áreas críticas con un mayor impacto, tanto en términos de biodiversidad como de afectación a la infraestructura local. Estas áreas, como la zona sur del sistema penitenciario y San Pedro, deben ser priorizadas en futuras intervenciones de reforestación y restauración ecológica. Asimismo, los resultados sugieren la importancia de fortalecer la vinculación entre comunidades, autoridades locales e instituciones educativas para consolidar los avances logrados y ampliar el alcance de las campañas de sensibilización.

En conclusión, la investigación ha demostrado que la combinación de la educación ambiental, acción comunitaria y la participación activa de la población son una estrategia efectiva para la prevención de incendios forestales y la protección de la biodiversidad en Bluefields. No obstante, el éxito a largo plazo de estas iniciativas dependerá de la capacidad de las comunidades y las autoridades para mantener un enfoque preventivo y proactivo, fortaleciendo las medidas de conservación y restauración de los ecosistemas. Por lo tanto, se recomienda la implementación continua de programas de capacitación y la creación de planes de reforestación que contribuyan a la regeneración de los recursos naturales y a la reducción del riesgo de incendios en el futuro.

Listado de referencias

- Barton, J. R., & Irrarázaval, F. (2016). Adaptación al cambio climático y gestión de riesgos naturales: buscando síntesis en la planificación urbana. *Revista de Geografía Norte Grande*, 63, 87-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022016000100006>
- Blandón Bello, S. C., & Báez Rosales, L. D. (2020). *Inventario florístico de árboles y arbustos en el área de la Bluefields Indian & Caribbean University en la comarca Sconfran Bluefields RACCS Nicaragua 2019-2020*. BICU. <http://repositorio.bicu.edu.ni/view/creators/Bland=F3>
- CONAFOR. (2021). *Plan de manejo del fuego 2020-2024*. Comisión Nacional Forestal de México.
- Cortez, G. O. (2014). Diseño de un plan de gestión de riesgos y desastres ante eventos de deslizamientos, sismos e incendios para la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/207>
- Ebanks Mongalo, B. F., Suárez Sánchez, J., Siu Estrada, E., Montoya Arguello, J. J., Mairena Valdivia, D. A., Flores Pacheco, A., Van der Wal, J. C., & Valencia Quintana, P. (2015). Concentración de plaguicidas en agua, sedimentos y ostiones (*Crassostrea rizophorae*) de la Laguna de Bluefields, RAAS, Nicaragua. *Wani*, 67(0), 49-54. <https://doi.org/10.5377/wani.v67i0.1889>
- EcuRed. (2024). Bluefields (Nicaragua). [https://www.ecured.cu/Bluefields_\(Nicaragua\)](https://www.ecured.cu/Bluefields_(Nicaragua))
- Flores-Pacheco, J. A., Castro Jo, S. E., Araújo Urbina, J. C., Cash Hodgson, D. A., & Knight Julian, L. (2023). Sistemas constructivos, gestión integral de riesgo de desastres y adaptación al cambio

- climático – comunidad indígena Tiktik Kaanu. *Nexo Revista Científica*, 36(04), 458-469. <https://doi.org/10.5377/nexo.v36i04.16749>
- Flores-Pacheco, J. A., Knight Santiago, E. G., & Obregón Hernández, A. J. (2019). Caracterización del estado ecológico del recurso forestal en la Reserva Natural Llanos de Karawala. *Wani*, 75, 38-61. <https://doi.org/10.5377/wani.v0i75.9777>
- López López, D. E., Laguna López, E. J., Ruiz Acevedo, T., & Flores-Pacheco, J. A. (2022). Riesgos de degradación hídrica del suelo posterior al fuego en el trópico húmedo. *Wani*, 38(76) 54-69. <https://doi.org/10.5377/wani.v38i76.14402>
- Martínez Gómez, D., González Lazo, D., Saldaña Tapia, O. A., & Flores-Pacheco, J. A. (2020). Estructura de comunidades de murciélagos como bio-indicadores del hábitat en la Reserva Biológica Indio Maíz. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 34, 180-199. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i34.10015>
- Matus-Román, K. O., González-Alemán, N., & Flores-Pacheco, J. A. (2020). Comunidades de macroinvertebrados: bio-indicadores de la calidad del agua en el Territorio Indígena Rama-Kriol. *Ciencia e Interculturalidad*, 27(02), 129-146. <https://doi.org/10.5377/rci.v27i02.10438>
- Omeir, K. D., & Flores-Pacheco, J. A. (2023). *Inventario florístico con potencial energético para el establecimiento de un apiario en las fincas Sconfran y San Eliseo, Municipio Bluefields, 2023 [Monografía]*. Bluefields Indian & Caribbean University.
- Puente, J. M. (2018). *Educación ambiental e incendios forestales en España*. Universidad de Cantabria.
- Rivas Suazo, N. E. (2020). Composición florística de las plantas medicinales de la comunidad indígena de Tiktik Kaanu. *Ciencia e Interculturalidad*, 26(01), 148-162. <https://doi.org/10.5377/rci.v26i01.9891>
- Suárez Miranda, I. Y., Castillo Aguilar, J. del S., Ruíz Acevedo, T. V., & Flores-Pacheco, J. A. (2022). Experiencia exitosa en la gestión de residuos sólidos en el Colegio San José, de la ciudad de Bluefields. *Revista Universitaria Del Caribe*, 28(01), 85-93. <https://doi.org/10.5377/ruc.v28i01.14448>
- UNESCO. (1980). *La educación ambiental: Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*.



Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 20 de enero de 2024

Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2024

Artículo original arbitrado por pares ciegos

El cuidado de la vida como alternativa para la ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes



Frankarlo Núñez Bravo
frankarlo@uniav.edu.ni
<https://orcid.org/0009-0006-0294-3223>
Universidad Internacional Antonio de Valdivieso
UNIAV

Caring for life as an alternative approach to fostering global citizenship in learning organizations

Resumen

Este ensayo sostiene que el cuidado es una alternativa para promover la ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes. Para argumentar la tesis anterior, se inicia con la biopedagogía y complejidad como *framework*; luego, se reflexiona a través de la pregunta ¿De qué hablamos cuando hablamos de cuidados?; consecuentemente, se proponen reflexiones generadoras sobre la ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes y se instaura un nodo para hilar la construcción de esta propuesta; adicionalmente, se comparten reflexiones para continuar pensando. A partir de la biopedagogía y su potencial para construir entornos de aprendizaje centrados en la vida, se propone que el cuidado de la vida, a través de una red de relaciones de interdependencia y autoorganización, puede humanizar los espacios de aprendizaje e incentivar el bienestar comunitario y la sustentabilidad de las comunidades. Consecuentemente, la complejidad como lente de análisis y considerando las implicaciones éticas del cuidado, permite comprender la importancia de transitar de una lógica individualista a una ética colectiva del cuidado, tanto a nivel local como global. A lo largo del ensayo se propone que las organizaciones educativas inteligentes deben propiciar espacios de aprendizaje complejo, donde se promuevan experiencias de aprendizaje mediado que fortalezcan la interdependencia, la vulnerabilidad y el pensamiento crítico, como posibilidad para transformar las prácticas educativas y promover comunidades interconectadas. Se enfatiza la necesidad de que la educación para la ciudadanía global no sea capturada por élites, sino que se convierta en una herramienta para empoderar a todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico. Finalmente, se propone que las organizaciones educativas

inteligentes deben ser reconceptualizadas como centros de convivencia y cuidado, donde el aprendizaje se entienda como un proceso de autoorganización de la vida, en constante interacción con el entorno global.

Palabras clave: Ética, ciudadanía global, educación, inteligencia, biopedagogía, complejidad.

Abstract

This essay asserts care is an alternative to encourage global citizenship in learning organizations. To support this thesis, it begins with biopedagogy and complexity as framework; then, the question "What do we talk about when addressing care?" is pondered about. Subsequently, generative reflections are proposed about global citizenship in learning organization and a node is unlocked to interweave initiatives about how to build this plan. Additionally, reflections to keep thinking are shared. Care for life is raised from bio-pedagogy and its potential to create learning spaces revolving around life through mutual reliance and self-organization, contemplating it can boost community wellbeing and care ethical implications. Thus, through complex analysis, and regarding care ethical implications, change from an individualist logic to a collective care ethic is key locally and globally. This essay raises learning organizations to be complex learning spaces and enhance interdependency, vulnerability and critical thinking to grow educational practices and boost interweaved communities. Education for global citizenship, not seized by the elite, is stressed to empower students, no matter their socioeconomical context. Finally, these learning organizations must be refreshed as coexistence and care spaces, learning being a life self-organization process constantly exchanging with the world.

Keywords: Ethics, global citizenship, education, intelligence, biopedagogy, complexity.

Introducción

La vida es un despertar entretejido de interacciones, *parmi les échos du monde*, o entre los ecos del universo, pero para hablar de lo anterior se precisa abordar los cuidados que permiten la prolongación y la expresión de la vida misma. Bajo esta premisa emerge la posibilidad de reconocer el encuentro entre la vida y las organizaciones educativas inteligentes como un inesperado, caótico, asombroso; como una entera posibilidad de posibilidades emergentes. Sin embargo, solo pueden

serlo si se asume la sinergia entre ambas para revitalizar las organizaciones educativas inteligentes y humanizar a quienes en ella cohabitan.

Las memorias colectivas de la historia mundial estuvieron marcadas por guerras y catástrofes (Hobsbawm, 1989; Hobsbawm, 1996). Paralelamente, la actualidad también se ha visto envuelta en conflictos y crisis (Barth & Kaufman, 2015; Chifu y Simons, 2023) concebidas desde la lógica del Antropoceno (Wolfesberger et al., 2024)

en la que se intenta preservar el propio bienestar, aunque ello implique la negación del bienestar de la/os demás (Lessenich, 2019). Los contrapuntos anteriores requieren de la humanidad, otra mirada hacia las personas que cohabitan la comunidad terrestre.

Dicho de otra manera, la humanidad necesita una ética que prime el cuidado de las personas, la comunidad humana y la no humana que cohabitamos. A causa de la necesidad ética, emerge la propuesta en que la ética del cuidado “nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto” (Gilligan, 2013, p. 34).

La emergencia de posibilidades da apertura a la ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes. Para lo anterior, se ofrece una primera lectura de biopedagogía y complejidad como *framework*, hasta intentar responder a la pregunta ¿de qué hablamos cuando nos referimos a cuidados? A *posteriori*, se proponen reflexiones generadoras sobre la ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes desde la complejidad. Todo lo anterior permite la tesis de que el cuidado es una alternativa para promover la ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes.

Al tejer los hilos del entramado de este ensayo, no solo se busca repensar la educación y las organizaciones educativas inteligentes desde la vida, sino también ofrecer claves para construir comunidades educativas que, desde la ética del cuidado |regeneren la estructura social y planetaria.

Biopedagogía y complejidad como *framework*

¿Qué nos hace humanos? ¿Qué emerge en nosotras/os que permite llamarnos humanos? En el libro *El cuidado esencial*, el teólogo brasileño Leonardo Boff propone algunas ideas que posibilitan repensar las preguntas y respuestas sobre lo que nos hace humana/os:

Hay algo en los seres humanos que no se encuentra en las máquinas, algo que surgió hace millones de años en el proceso evolutivo, cuando aparecieron los mamíferos a cuya especie pertenecemos: el sentimiento, la capacidad de emocionarse, de implicarse, de afectar y de sentirse afectado. (Boff, 2002, p. 81)

Esta capacidad de emocionarnos es vital en nuestros primeros años de vida en la tierra porque permite construirnos como personas. Pero, ¿qué tiene que ver esto con el aprendizaje y la inteligencia? Debemos iniciar con la ampliación de nuestro marco de comprensión reconociendo que:

[...] toda una gama de predilecciones y habilidades resulta de la situación especial de cómo uno se crió. ¿Fue amado como niño? ¿Lo tomaron en cuenta? ¿Tuvo alimento suficiente? Reitero: la inteligencia no la entiendo como una actividad determinada, sino como una capacidad general para moverse con flexibilidad y plasticidad interior en un mundo cambiante. (Maturana & Porsken, 2007, p. 74)

La propuesta del biólogo chileno Humberto Maturana, desde el marco de comprensión de la biopedagogía nos lleva a entender el aprendizaje como “la propiedad que tienen todos los seres vivos para autoorganizar la vida. El aprendizaje como un proceso de autoorganización de la vida, obedece a los mismos procesos que sustenta el paradigma emergente: autoorganización, incertidumbre y sostenibilidad” (Gutiérrez, 2010, p. 2).

Consecuentemente, el aprendizaje como autoorganización de la vida emerge a modo de despliegue fascinante para comprender que es posible aprender en todo momento, que el despliegue también es afectivo y se da en contextos inciertos. Por ello,

Las Ciencias de la Vida han descubierto que la vida es básicamente una persistencia de procesos de aprendizaje. Los seres vivos son seres que consiguen mantener, de forma flexible y adaptativa, la dinámica de seguir aprendiendo. Se afirma incluso que los procesos vitales y los procesos de conocimiento son, en el fondo, la misma cosa. (Assmann, 2002, p. 23)

Debido a la correspondencia entre los procesos vitales y de conocimiento (Assmann, 2002), es menester considerar la responsabilidad comunitaria por el cuidado de la vida. Como señala Dussel (2011) “[...] la vida es la condición absoluta y el contenido constituyente de la realidad humana; y como dicha vida está «bajo nuestra responsabilidad» comunitaria (por la autoconciencia propia del desarrollo humano), se nos impone como imperativo de cuidarla, de conservarla” (p. 209).

Por consiguiente, la vida como despertar y entretelado de interacciones no se limita a las interacciones físicas al interior del cuerpo humano, sino a las interacciones afectivas con las personas, con la vida en la tierra, con la tierra viva. En el despliegue de estar vivos/os y reconocernos humanas/os afectivas/os con responsabilidad de cuidarnos y cuidar de las otras personas, es que conocemos y aprendemos en todo momento.

Expuesto lo anterior, las organizaciones educativas que emergen ante el despertar *continuum* de la vida no pueden remitirse a ser instituciones, dado que la complejidad de la vida es emergente y autoorganizativa. Es por ello, la imperante necesidad de transitar de instituciones educativas a organizaciones educativas inteligentes, ya que “[...] una organización inteligente es aquella que sabe de complejidad” (Maldonado, 2021, p. 81).

En el pensamiento complejo y la complejidad, “los fenómenos, sistemas y comportamientos distintivos de las ciencias de la complejidad se caracterizan por que son de complejidad creciente” (Maldonado, 2023, p. 26). En este sentido, un sistema complejo es “un sistema en el que grandes redes de componentes, sin control central y con reglas de operación simples, dan lugar a comportamientos colectivos complejos, procesamiento de información sofisticado y adaptación mediante el aprendizaje o la evolución” (Mitchell, 2009, p. 13).

Lo anterior recobra sentido, cuando Morin (1999) explicó que:

hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político,

el sociológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. (p. 17)

con los entornos, que son a su vez otros sistemas. Es decir, es vista como complejidad que implica un pensamiento relacional o complejidad cuantitativa de las variables lógicas o matemáticas a considerar. (UNESCO, 2003, p. 29)

Acercando la lupa, los horizontes de las ciencias de la complejidad

[...] estudian la forma en que grandes conjuntos de componentes -interactuando localmente entre sí a pequeña escala- pueden espontáneamente auto-organizarse y presentar estructuras globales y comportamientos no-triviales a mayores escalas, sin intervención externa, autoridad central o líderes que determinen el comportamiento colectivo. Las propiedades del todo pueden no ser entendidas o predichos a partir del conocimiento total de cada una de sus partes. (De Domenico et al., 2019, p. 3)

Para Maldonado (2023), “hay que decir que pensar y trabajar en término de complejidad es sustancialmente muy diferente a hacerlo en los enfoques sistémicos. De manera puntual, la complejidad se enfoca en quiebres, rupturas, discontinuidades, cambios estructurales” (p. 21).

Se puede decir también que, un sistema complejo es un “sistema que exhibe comportamientos emergentes y de autoorganización no triviales” (Mitchell, 2009, p. 13). En línea con lo anterior, es necesario comprender que:

[...] la complejidad también es vista como la variedad y la cantidad de relaciones holistas de los sistemas

Es así que, para el filósofo Maldonado (2021):

Una organización inteligente es, sin más ni más, aquella que aprende; y sólo los sistemas vivos que logran adaptarse son aquellos que aprenden; como sea (el aprendizaje no es, en absoluto, un proceso mecánico, fácil, garantizado, lineal y automático, existe un costo termodinámico en el aprendizaje; y por consiguiente, en la adaptación). (p. 85)

El aleteo sorprendente de las expresiones de los sistemas vivos refiere a organizaciones educativas inteligentes. Estas deben propiciar las condiciones necesarias para autoorganizar y cuidar la vida. Precisamente, deben ser organizaciones que no desaparezcan o queden fosilizadas, sino que aprendan constantemente, es decir que estén en movimiento, en interacción con la dinámica emergente de la vida, que propicien el cuidado comunitario de la vida.

¿De qué hablamos cuando nos referimos a cuidados?

La decisión de haber iniciado con la biopedagogía como *framework* es también la posibilidad de reconocer que hemos emergido en la vida y que en este acto y potencia de estar viviendo no estamos solos, no hemos estado solos, ni estaremos solos. ¿Por qué? Porque somos frágiles,

porque somos humana/os, porque cuando nacemos necesitamos quien cuide de nosotros/as, y en nuestro desarrollo necesitamos cuidarnos y cuidar a quienes nos han cuidado; y mientras vamos emergiendo a otro tipo de vida necesitamos volver a quienes ahora cuiden de nosotras/os. Lo anterior, nos lleva a:

Asumir que el cuidado es algo que todos requieren a lo largo de sus vidas, y no una demanda de individuos dependientes -ancianos, niños pequeños y personas con necesidades especiales-, nos obliga, como dicho antes, a reconocer que el cuidado tiene múltiples rostros, facetas o formas de aparecer como una relación en la vida en sociedad. (Araujo Guimarães, 2024, p. 68)

En tal sentido, puede afirmarse que:

Los individuos son todos, y a la vez, dadores y receptores de cuidado, por más que las capacidades y las necesidades de cada uno cambien a lo largo de sus vidas. En todo momento, hallamos en la sociedad personas que están más necesitadas y personas que son más capaces de ayudarse a sí mismas y de ayudar a los demás. (Tronto, 2020, p. 30)

Ergo, para precisar esta ética del cuidado, es necesario definir qué es cuidar. En una de las comprensiones más amplias se propone que:

A nivel más general, sugerimos que el “cuidar” (*caring*) sea considerado una actividad genérica que comprende todo aquello que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro “mundo”, de

forma tal que podamos vivir lo mejor posible. Ese mundo abarca nuestros cuerpos, a nosotros mismos y nuestro medioambiente, todos ellos elementos que buscamos religar en una compleja red, como sostén de la vida. (Fisher & Tronto, 1990, citado en Tronto, 2020, p. 27)

Ahora, es necesario retroceder al marco de comprensión de este escrito, en el que se definió que se aprende gracias a que se está viva/o, y que el conocer y el aprender son actos posibles intrínsecos al hecho de estar vivos. Pero esta vida, es la prolongación de una serie de cuidados, por lo cual, esta red es una red compleja de cuidados que nos entreteje y en la que nos vamos entretejiendo (Araujo Guimarães, 2024).

La ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes

Al inicio de este ensayo se retomó un nodo interactivo sobre el aprendizaje y el encuentro con la vida en la infancia —lo que puede pasar por desapercibido—; consecuentemente, en el segundo apartado se ha planteado que constantemente realizamos o manifestamos acciones desde las que intentamos prolongar la vida a través de los cuidados. Llegados a este punto, se ha de decir que estos esfuerzos son comunitarios, en cuanto se gestan en y desde el encuentro comunitario.

Es así que también desde esta ética del cuidado podemos pensar que “Restablecer la conexión con la trama de la vida significa reconstruir y mantener comunidades sostenibles en las que podamos satisfacer nuestras necesidades y aspiraciones sin mermar

las oportunidades de generaciones venideras” (Capra, 2006, p. 307). Esta reconstrucción de comunidades sostenibles puede ser promovida desde las organizaciones educativas inteligentes, desde una educación para la ciudadanía global.

¿Qué es la educación para la ciudadanía global? La *Global Citizenship Education* (GCE) o en español *Educación para la Ciudadanía Mundial* (ECM), para algunos autores tiene que ver con el reconocimiento de la obligación moral de cuidar de las/os otras/os, de preocuparse por las/os demás, sin que esta preocupación se restrinja únicamente a su contexto local (Su et al., 2014).

Desde el marco propuesto por UNESCO (2014), la ciudadanía global:

busca empoderar a los estudiantes para que participen y asuman roles activos, tanto local como globalmente, para enfrentar y resolver los desafíos mundiales y, en última instancia, volverse contribuyentes, en una actitud proactiva, de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible. (p. 16)

Es apremiante considerar la concepción anterior, puesto que la ciudadanía global no suprime la vinculación con el contexto comunitario local, sino que, al contrario, “[...] la educación para la ciudadanía mundial empodera a los individuos: para reflexionar críticamente sobre las costumbres y procesos de sus culturas y contextos, para imaginar futuros diferentes y para asumir la responsabilidad de sus decisiones y acciones” (Figueroa & Leyton, 2022, p. 10).

A pesar de los beneficios de la educación para la ciudadanía mundial, y de la valiosa oportunidad de que se promueva en las organizaciones educativas inteligentes, esta ha sido un componente globalmente capturado por las élites para su formación y dicho sea de paso para la reproducción de la misma élite (Howard & Maxwell, 2021).

En el caso asiático, por ejemplo, el Bachillerato Internacional (IB) es un programa de dos años de duración destinado a la educación secundaria a nivel global en colegios privados. En los países del sudeste asiático la mayoría de las escuelas que ofrecen este programa son privadas y tienen altas cuotas. Dentro del currículo del IB, la educación para la ciudadanía global es una materia clave (Yu, 2024).

Empero, ante la reproducción de las élites emerge la posibilidad de que las organizaciones educativas inteligentes converjan en experiencias de aprendizaje mediadas que promuevan esta ciudadanía global, en convivencia con la comunidad, para cuidar de sí y de la comunidad.

Es así que, para Bosio, la educación ética para la ciudadanía global “debe crear sentido de responsabilidad y valores comunes que puedan guiar potencialmente a individuos y sociedades en sus interacciones, permitiéndoles abordar los desafíos locales de una manera que promueva la sostenibilidad y genere valor para nuestro planeta compartido” (2024, p. 2).

En este intento comunitario por cuidar de la vida de sí y de las/os otras/os, es posible gestar el restablecimiento de la trama de la vida, promoviendo la ciudadanía global, que en primera instancia se autoorganizará en redes interconectadas de cuidados.

La posibilidad anterior de la ciudadanía global puede leerse desde la complejidad. Sin embargo, puede que emerja la pregunta ¿por qué es necesario promover la ciudadanía global? Debemos considerar las amenazas graves a las que la humanidad nos enfrentamos en el siglo XXI: “el calentamiento global, la proliferación nuclear, el racismo, el odio nacional, los ataques terroristas, el hegemonismo, entre otros. La gravedad, complejidad y globalidad de estos problemas nos exigen adoptar una perspectiva global para resolverlos” (Yu, 2024, p. 18).

La ciudadanía global en las organizaciones educativas inteligentes no puede ser lineal porque la comprensión de estas organizaciones inteligentes, que se gestan como centros de cuidados que promueven la ciudadanía global, es la de organizaciones en las que se fomentan experiencias de aprendizaje complejas. Por experiencias de aprendizaje complejas debe comprenderse aquellas intervenciones en las que hay rupturas, discontinuidades y en las que las experiencias de aprendizaje tienen un nivel de complejidad creciente.

En este sentido, cuidados, ciudadanía global y organizaciones educativas inteligentes, desde la complejidad, conforman un todo con un potencial para la construcción de comunidades en red que cuidan de sí y de las demás comunidades a nivel global —de la comunidad planetaria— (Boff, 2001; Cruz Rodríguez, 2014; Fisas, 1998). De esta manera, la lógica de la preservación del bienestar individual a costa del/la otra/o (Lessenich, 2019), se depone por la búsqueda de una ciudadanía global que procura el cuidado común, el cuidado del bienestar de una comunidad global compleja.

Nodo para hilar propuestas

Las organizaciones educativas inteligentes tienen ante sí la oportunidad de gestar experiencias de aprendizaje para propiciar una ciudadanía global con quienes asisten a estas organizaciones inteligentes en busca de aprendizajes esenciales para autoorganizar su vida, pero también en búsqueda de cuidado en las etapas de construcción de su ser. A propósito, debe cuidarse de caer en la tentación de solo curricularizar la ética del cuidado y la ciudadanía global. Como afirmaron los autores que proponen la educación como cuidado: “Nuestro ruego no es enseñar relaciones humanas, sino honrar la experiencia humana, como enseñamos matemáticas, ciencias y humanidades” (Stake & Visse, 2023, p. 13).

Con respecto a la oportunidad que tienen las organizaciones educativas inteligentes, esta ciudadanía global debe ser capaz de ceder lugar a una convergencia comunitaria que se abre en primer lugar a todas las personas de la comunidad y luego a la comunidad global. Ahora, esta polifonía de ciudadanía global solo es posible desde una lectura del poder desde la ética del cuidado, esto porque:

El cuidado concibe el poder en términos de “poder decidir estar en comunidad”, para ser un “Nosotros” en lugar de un “Yo”, para centrarse en la justicia y la equidad para todos. Algunos, incluso, dicen que el cuidado es una forma de estar en el mundo, una ontología. Todos sabemos que el cuidado empieza y acaba en nosotros, en cada uno de nosotros. Los profesores ayudamos a otros a dar cuidados (Stake & Visse, 2023, p. 5).

Esta emergencia ontológica, para pasar de pensar en sí a pensar en las/os otras/os, implica una voluntad política desde una ética del cuidado. Lo anterior es también, desde la ciudadanía global, aprender a hacernos cargo de la comunidad humana. En tal sentido, la ciudadanía global es también una ciudadanía del cuidado global.

En el marco de la praxis educativa, para permear a las organizaciones educativas inteligentes desde la ética del cuidado para la ciudadanía global, es esencial modificar la perspectiva docente hacia el cuidado de los estudiantes como personas interdependientes, es decir, no como meros constructos académicos. Esto implica incentivar experiencias de aprendizaje desde la interdependencia, vulnerabilidad, donde cada uno de los

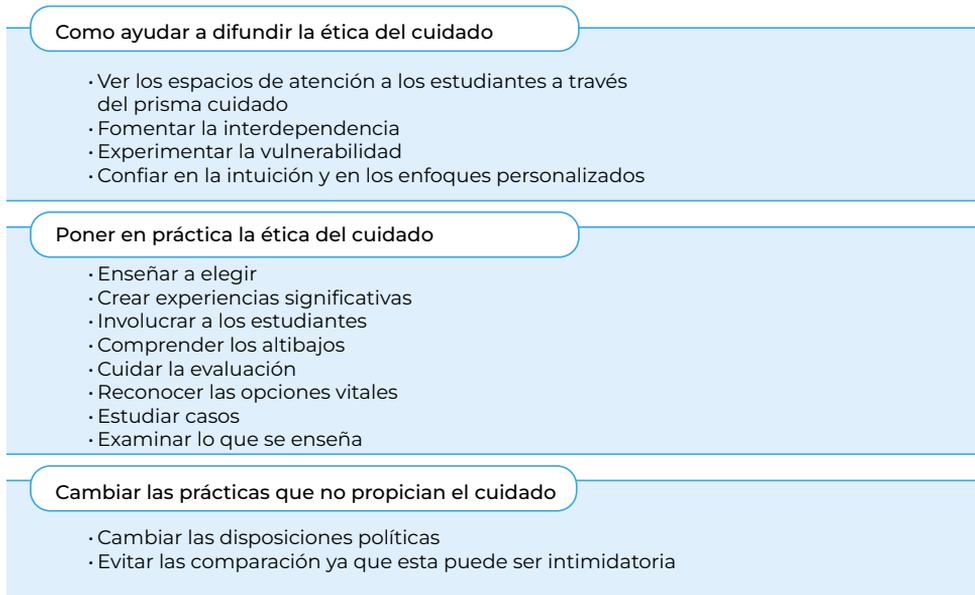
enfoques pedagógicos asumidos, además de estar centrados en las personas, tengan un sentido crítico para ayudar a las/os estudiantes a elegir lo mejor para sí y para las/os otras/os (Figura 1).

Asimismo, las experiencias de aprendizaje mediado deben conectar con la vida personal, reconociendo opciones reales que promuevan el pensamiento complejo (Figura 1). Es por ello que emerge “la necesidad de un aprendizaje experiencial para el ejercicio de una ciudadanía activa y participativa —con metodologías como las del aprendizaje servicio y o el aprendizaje integrado—” (Naval et al., 2017, p. 266).

Las organizaciones educativas inteligentes tienen ante sí la oportunidad de promover la ciudadanía global a través del cuidado de la vida, en las áreas de las Ciencias Sociales.

Figura 1

Facetas de la calidad de la atención para el progreso de la educación



Nota. Elaboración propia a partir de (Stake & Visse, 2023).

En correspondencia con lo anterior, Garba et al. (2024) argumentan que la educación en Estudios Sociales es una herramienta efectiva para comprender los problemas globales, dado que incorpora diversas disciplinas como historia, geografía, civismo, economía y sociología, esenciales para comprender la ciudadanía global.

Sin embargo, debe considerarse que, si bien las Ciencias Sociales son una oportunidad de conducir la educación para la ciudadanía global, cualquier espacio dentro de las organizaciones educativas inteligentes desde los que se honre la vida humana y se promueva el cuidado de sí y de las/os otras/os en comunidad, será un espacio propicio para construir horizontes hacia una ciudadanía global.

Reflexiones finales

Como se ha mencionado, la construcción de una ciudadanía global desde la ética del cuidado pasa por las experiencias personales de las/os estudiantes, que, a la vez, están insertos y en completa interacción con sus comunidades, pero que esas comunidades están interconectadas con un contexto global. No obstante, la incorporación de la educación para la ciudadanía global no debe centrarse en las experiencias de otros países, sino más bien en desarrollar iniciativas propias que acerquen el interés de los implicados al comprender los temas locales en contextos globales.

Las relaciones en el marco de lo anterior emergen de esta manera como relaciones en convivialidad, y las organizaciones educativas inteligentes como centros educativos de cuidados. Pero estas organizaciones inteligentes enmarcadas

en un contexto local se transforman en espacios de encuentro y colaboración, desde los que se suscitan alternativas de transformación local-global y viceversa.

La dimensión de la propuesta que aquí se ha hilado requiere una comprensión profunda de la biopedagogía, para poder pensar las organizaciones educativas inteligentes no como centros de transmisión de datos convenidos socialmente relevantes, sino que, al contrario, implica reconsiderar el rol de las organizaciones educativas inteligentes. En el contexto global actual, en el que cada vez más pareciera que en las sociedades impera el miedo y la violencia, es posible pensar desde una dimensión del cuidado de la vida. Una emergente dimensión de dimensiones, que nos permitan pensar en las/os otras/os, pero también hacernos cargo de la vida de las/os otras/os. Es decir, una mirada que renueva a las organizaciones educativas inteligentes y permita renovar en ellas la vocación comunitaria desde los espacios que lleven a proposiciones locales con implicaciones globales, a compromisos locales ante los riesgos globales. Solo desde el cuidado, las organizaciones educativas inteligentes podrán promover una ciudadanía global capaz de regenerar el entramado global-local de la vida.

El respeto a las experiencias personales y la ubicación de estas en el contexto comunitario permitirá que las experiencias de aprendizaje trasciendan a otra dimensión de la vida, la dimensión comunitaria. En adición a lo anterior, si se ha cuidado a la persona desde su experiencia personal y se le ha invitado a pensar en términos de su comunidad local, ahora puede incentivar a pensar en términos de una comunidad interconectada con una comunidad global.

Finalmente, no se trata de institucionalizar el cuidado, sino de cultivar en las organizaciones educativas inteligentes la ética del cuidado como posibilidad para que todas las personas que por ellas transitan desarrollen una ciudadanía global, que permita entretrejer una red de cuidados comunitaria en relación con la comunidad global.

Listado de referencias

- Araujo Guimarães, N. (2024). Mirando hacia una sociedad del cuidado, pero viviendo bajo múltiples y desiguales formas de producir cuidados: ¿hay luz al fin de ese túnel? En K. Batthyány Dighiero, J. A. Pineda Duque, & V. Perrotta (Eds.), *La sociedad del cuidado y políticas de la vida* (pp. 65-92). CLASCO.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente* (A. Villalba, Trad.).
- Barth, J. R., & Kaufman, G. G. (2015). The first great financial crisis of the 21st century. In *World Scientific-Now Publishers series in business*. <https://doi.org/10.1142/9469>
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Editorial Trotta, S.A. <https://www.naoslibros.es/libros/etica-planetaria-desde-el-gran-sur/978-84-8164-412-8/>
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la tierra* (J. Valverde & J. F. Domínguez, Trans.). Editorial Trotta, S.A. <http://www.marcialpons.es/libros/el-cuidado-esencial/9788481645170/>
- Bosio, E. T. (2024). *Ethical Global Citizenship Education* (1.ª ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009326742>
- Bugallo-Rodríguez, Á., & Naya-Riveiro, M. C. (2018). Educación para la Ciudadanía Global (ECG): Comprendiendo lo internacional a través de lo local. *Revista Lusófona de Educação*, 41, 139-151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>
- Capra, F. (2006). *La Trama de La Vida* (D. Sempau, Trad.).
- Chifu, I., & Simons, G. (2023). *Rethinking warfare in the 21st century*. <https://doi.org/10.1017/9781009355247>
- Cruz Rodríguez, E. (2014). Hacia una ética del vivir bien-buen vivir. *Producción + Limpia*, 9(2), 11-23. <https://doi.org/10.22507/pml.v9n2a1>
- De Domenico, M., Brockmann-Behnsen, D., Camargo, C., Gershenson, C., Goldsmith, D., Jeschonnek, S., Kay, L., Nichele, S., Nicolás-Carlock, J., Schmickl, T., Stella, M., Brandoff, J., Salinas, Á., & Sayama, Hiroki. (2019). Complexity Explained. <https://osf.io/r3fas>
- Dussel, E. (2011). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Editorial Trotta, S.A.
- Figuroa, W. I., & Leyton, E. C. (2022). Educación para la ciudadanía global. *Acta Scientiarum. Education*, 44. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.60717>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Editorial.
- Garba, S. A., Abdulhamid, L., & Usman, D. (2024). Kick-Starting Global Citizenship Education In Schools Through The Instrumentality Of Social Studies Education Curriculum Framework. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(5), Article 5. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i5.4361>
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado* (Vol. 30). Fundació Víctor Grífols i Lucas Barcelona. [Frankarilo Núñez Bravo](https://www.revista-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- seden.org/boletin/noticia.asp?idnoticia=4424170099100098424170
- Gutiérrez, F. (2010). Las nuevas ciencias de la vida. *Polis (Santiago)*, 9(25). <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000100012>
- Hobsbawm, E. (1989). *The Age of Empire: 1875-1914*. Vintage.
- Hobsbawm, E. (1996). *The age of extremes: A History of the World, 1914-1991*. Vintage.
- Howard, A., & Maxwell, C. (2021). Preparing leaders for the global south: The work of elite schools through global citizenship education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(2), 324-339. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1914550>
- Lessenich, S. (2019). *La sociedad de la externalización*. Herder.
- Maldonado, C. E. (2021). Las organizaciones inteligentes son organizaciones que saben de complejidad. *Revista Ciencias de la Complejidad*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.48168/cc012021-008>
- Maldonado, C. E. (2023). Complejo es (muy) diferente a sistémico. En Á. E. Hincapié Gómez, A. M. Miralles Castellanos, C. E. Maldonado, D. P. Giraldo Ramírez, D. A. Madrigal Benítez, E. Villegas Iriarte, L. G. Sañudo Vélez, & S. M. López Muriel, *Lo público, la ciudad y el conocimiento. Problemas complejos de investigación en el Siglo XXI*. (pp. 15-34). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Maturana R., H., & Porksen, B. (2007). *Del ser al hacer: Los orígenes de la biología del conocer*. J.C. Sáez Editor.
- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A Guided Tour*. Oxford University Press.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa.locale=es
- Naval, C., Fuentes, J. L., Quintanilla, I., & Hernández Prados, M. Á. (2017). La educación para la ciudadanía global: Buenas teorías que orientan buenas prácticas. En *Educación para la vida ciudadana en una sociedad plural* (pp. 243-272). Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Stake, R. E., & Visse, M. (2023). Care for education: A Saving Grace. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1), Article 1. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27074>
- Su, F., Bullivant, A., & Holt, V. (2014). Global Citizenship Education. En W. Curtis, S. Ward, J. Sharp, & L. Hankin (Eds.), *Education Studies: An Issues-based Approach* (Third Edition, pp. 231-244). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781526435705>
- Tronto, J. (2020). *¿Riesgo o cuidado?* (Blanco, Trad.; 1a ed.). Fundación Medifé Edita. <https://www.fundacionmedife.com.ar/sites/default/files/Edita/Horizontes-Del-Cuidado/Riesgo-o-cuidado.pdf>
- UNESCO. (2003). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131357>
- UNESCO (Ed.). (2014). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO.
- Wolfesberger, P., Kaltmeier, O., & Volmer, A.-K. (Eds.). (2024). *Los cuidados en y más allá del Antropoceno: Un recorrido interdisciplinario ante las crisis socioecológicas*. CLACSO.

Yu, R. (2024). In the Context of Widespread Global Citizenship Education—Clearly Understand Its Dilemma and Solutions. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 77, 92-96. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2024.18314>

ensayos y artículos





Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024
ISSN: 2789-567X
e-ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 03 de febrero de 2024
Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2024
Artículo original arbitrado por pares ciegos

Innovación digital en salud: aporte de las IES al Modelo de Salud en Nicaragua



Teresa de Jesús Alemán Rivera (1)
teresa.aleman@cm.unanleon.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-9463-6223>



Emiliano Andrés Herrera Rodríguez
andres.herrera-vice.rector@uncpggl.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0001-7659-0287>
Universidad Nacional Comandante
Padre Gaspar García Laviana-UNCPGGL



Alicia Samantha Espinoza Palma (1)
samanta.espinoza@fo.unanleon.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0002-2860-0169>

(1) Universidad Nacional Autónoma de
Nicaragua, UNAN-León
León, Nicaragua

Digital innovation in health: IES contribution to the Nicaraguan
Health Model

Resumen

Este ensayo proporciona una valiosa contribución al conocimiento sobre el impacto de la innovación digital en el ámbito de la salud, con énfasis en el papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo del país y la implementación de estrategias de salud comunitaria centradas en la persona, la familia y la comunidad. En este estudio, se realizó una revisión detallada del estado de arte de los avances tecnológicos en el sector salud mediante la tecnología y el aporte de las universidades para este progreso. Los resultados muestran que, el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), mediante el Ministerio de Salud (MINSa) ha priorizado el bienestar de la comunidad y ha logrado mejorar la calidad de vida de los nicaragüenses. Además, se evidencia que el Modelo de Salud Familiar y Comunitario (MOSAFc) sirve como un referente en la implementación y gestión de iniciativas que integran la tecnología y la salud comunitaria de manera eficaz y sostenible en países en desarrollo.

Palabras clave: Salud, innovación, educación universitaria

Abstract

This essay offers a significant contribution to knowledge about digital innovation in the medical field, stressing the role of Higher Education Institutions in the

country's development and the application of community health strategies keen on the person, family, and community. A detailed literary review of technological advancements in the health sector through technology and input from universities for this growth. Findings exhibit how the Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN), through the Ministry of Health (MINSA, Ministerio de Salud) has ranked the community's wellbeing and improved Nicaraguans' quality of life. Likewise, it is shown how the Modelo de Salud Familiar y Comunitario (MOSAFIC, Model of Family and Community Health) is a benchmark in the practice and management of programs efficiently and sustainably integrating technology and community health in developing countries.

Keywords: Health, innovation, university education.

Introducción

La educación en Nicaragua ha experimentado un proceso de fortalecimiento sostenido, impulsado por el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN) que concibe la educación como un derecho humano fundamental y social, basado en calidad, calidez y justicia social para el desarrollo humano pleno de la persona, familia y comunidad. Este estamento se retoma como prioridad tras el triunfo de la Revolución Popular Sandinista en 1979, a través del Decreto Ejecutivo No. 116-2007, del 18 de diciembre de 2007 (Rodríguez & Hernández, 2023).

En el marco del Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano (PNLCP-DH, 2022-2026), las Instituciones de Educación Superior (IES) enfrentan el desafío de establecer procesos de creación e innovación, generando conocimiento y capacidades en coherencia con las necesidades del país a través de la dinámica laboral-social. En este contexto, el fortalecimiento de capacidades en cuanto a innovación, que incluyen la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para transformar el proceso educativo

ha sido una prioridad; también, la incorporación y desarrollo de estrategias de innovación en salud para mejorar la asistencia sanitaria (Soriano-Sánchez & Jiménez-Vázquez, 2022). Asimismo, se ha promovido el desarrollo de nuevos escenarios de aprendizaje mediante el uso de dispositivos móviles, aulas virtuales y herramientas digitales, tanto en la enseñanza como en la investigación.

Este ensayo presenta una revisión estructurada del estado del arte sobre la transformación digital en el sector salud en Nicaragua, y analiza cómo las IES contribuyen al fortalecimiento del Modelo de Salud Familiar y Comunitario (MOSAFIC) a través de procesos innovadores de enseñanza-aprendizaje.

La salud digital (e-Salud) está dirigida a fortalecer los sistemas de vigilancia, prevención, promoción y atención de la salud, basada en la necesidad de transformación digital para que los sistemas de salud aporten calidad, eficiencia y costo-efectividad (Díaz de León, 2020). Asimismo, Montero et al. (2020) subrayan que la salud digital brinda una oportunidad para la mejora continua

en áreas prioritarias como la gestión de la información, la comunicación, la investigación, la innovación, la docencia y la publicación científica.

Los procesos informáticos en salud pueden dividirse en cuatro grandes rubros: informática para la salud pública, informática clínica, informática para la salud del consumidor y bioinformática. Ejemplos representativos incluyen el expediente clínico electrónico (ECE), los sistemas de archivo y comunicación de imágenes (PACS, por sus siglas en inglés), los sistemas de apoyo a la decisión clínica (CDSS, por sus siglas en inglés), los sistemas de atención a distancia (e-salud/telemedicina), los sistemas móviles a través de teléfonos inteligentes o dispositivos portátiles y vestibles (salud móvil o m-Salud), entre otros, los cuales continúan en fase de desarrollo (Díaz de León, 2020).

La transformación digital es “per se” innovación digital orientada al cambio de los procesos originarios de la educación en salud, reemplazando el papel, la presencia física de las personas involucradas y la reducción de los tiempos de atención por la digitalización de procesos y la virtualidad del ciberespacio. Es en este escenario, convergen profesores, estudiantes, personal administrativo, familias y la comunidad.

Algunos autores exponen que las universidades deben proporcionar a los estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para afrontar los retos del futuro. En este nuevo panorama educativo, la educación superior se enfrenta al desafío de realizar una transición efectiva a la transformación digital, mediante el uso de las TIC y TAC (Tecnologías del Aprendizaje

y Conocimiento), con el fin de fortalecer el hilo conductor de saberes en el proceso de aprendizaje (Salgado, 2023). Este proceso también busca impulsar la innovación digital en cada organización y asume como retos la capacitación del cuerpo docente para adaptarse a la digitalización (Montero et al., 2022).

Sistema Nacional de Salud de Nicaragua

El Sistema Nacional de Salud de Nicaragua está conformado por los subsistema público y el privado. El Ministerio de Salud (MINSAL) está organizado en 19 Sistemas Locales de Atención Integral en Salud (SILAIS), los cuales desempeñan funciones clave en la provisión de servicios, la gestión administrativa y la rectoría de la salud (ver Figura 1).

Las IES asumen un rol cada vez más comprometido con el desarrollo de capacidades y competencias orientadas a la innovación y el emprendimiento, tanto en los estudiantes como en docentes. Además, reconocen el papel estratégico de la academia en los procesos de vinculación e integración de capacidades para la innovación, conectando el conocimiento científico y tecnológico con el desarrollo social y económico. De ahí que, la misión central de las universidades sea la mejora permanente, a través de la transformación del conocimiento para brindar soluciones en la sociedad (Blandón et al., 2022). Esto se logra mediante la formulación de políticas que aporten a la innovación y propiedad intelectual, alineadas a los escenarios nacionales e internacionales.

En las IES con perfiles de salud y tecnología, los procesos educativos se desarrollan de acuerdo con las necesidades

Figura 1

Mapa Nacional de la Salud Pública en Nicaragua



Fuente: Tomado de sitio web: Mapa de Salud MINSA.

del país, tal como se establece en el PNLCP-DH 2022-2026. En este marco, se implementan herramientas y plataformas de innovación en salud como un proceso de transformación continua. Se hace uso de la informática para autogestionar el conocimiento en esta área con la ayuda de dispositivos móviles y ordenadores que facilitan el acceso a la información permanente y actualizada en temas de formación, investigación, extensión e innovación. Ejemplo de estas herramientas incluyen el registro médico electrónico, la seguridad y encriptación de registros médicos electrónicos, la receta médica electrónica y el concepto de “paciente digital” (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, 2021).

Las acciones realizadas para generar cambios educativos en las universidades han sido diversas. Estas transformaciones se han logrado a través de la vinculación entre las instituciones del país que tienen

rutas lógicas para la continuidad académica. Algunos de los programas relevantes incluyen la formación técnica atendida por el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC) y el programa Universidad en el Campo (UNICAM) para la formación de técnicos y profesionales, respectivamente.

Marco Jurídico Nacional

El marco jurídico establece las bases para las políticas de salud y regula la función de las universidades en este sector. La Asamblea Nacional de Nicaragua, a través de la Ley General de Salud (2002) reconoce el derecho por igual de la salud a todos los nicaragüenses. En este contexto, el Estado, mediante el Ministerio de Salud (MINSA), tiene la responsabilidad de dirigir y organizar los programas, servicios y acciones de salud y promover la participación popular. Por lo anterior, en la Ley 290 (Ley De Organización, Competencia Y Procedimientos Del Poder Ejecutivo,

2013) se determinan las funciones de este sector. A continuación, se presentan:

Art. 26. Ministerio de Salud. Inciso b “Coordinar y dirigir la ejecución de la política de salud del Estado en materia de promoción, protección, recuperación y rehabilitación de la salud”. Inciso d “Organizar y dirigir los programas, servicios y acciones de salud de carácter preventivo y curativo y promover la participación de las organizaciones sociales en la defensa de la misma”.

Asimismo, la Ley 423 (Ley General De Salud, 2002) en el Artículo 4, declara al Ministerio de Salud como el responsable del Sistema de Salud nicaragüense. El artículo destaca lo siguiente: “Rectoría: Corresponde al Ministerio de Salud como ente rector del sector, coordinar, organizar, supervisar, inspeccionar, controlar, regular, ordenar y vigilar las acciones en salud, sin perjuicio de las funciones que deba ejercer frente a las instituciones que conforman el sector salud, en concordancia con lo dispuesto en las disposiciones legales especiales”. En este sentido, se creó el modelo de Salud Familiar y Comunitario (MOSAFIC), con el objetivo de garantizar el acceso a los servicios de salud y disminuir el índice de desigualdad que se propició, al excluir a ciertas comunidades al derecho de la salud. Así, se busca responder a las necesidades y demandas de la población para que obtengan una atención adecuada y pertinente (Ministerio de Salud Nicaragua, 2022).

Por otro lado, en la Ley 89 (Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior, 1990) se dispone lo siguiente: Artículo 1.- Las Instituciones de Educación Superior tienen carácter de servicio público su función social es la

formación profesional y ciudadana de los estudiantes universitarios. Su prestación es función indeclinable del Estado. Artículo 2.- La Educación Superior estará vinculada a las necesidades del desarrollo político, económico, social y cultural del país. Artículo 6, de los fines y objetivos de las instituciones de educación superior nicaragüense: inciso 1. contribuir a la formación científica y técnica de los estudiantes; inciso 4. fomentar y desarrollar las investigaciones científicas para contribuir a la transformación de la sociedad; el inciso 6. organizar la extensión universitaria en beneficio del pueblo (Asamblea Nacional, 1990). Ejemplos significativos de innovación digital son la Universidad Abierta en Línea de Nicaragua (UALN) y el programa Universidad en el Campo (UNICAM).

El programa UNICAM, aunque se originó en 2009, ha experimentado un notable fortalecimiento a lo largo de los años, brindando carreras a nivel de técnico superior, con la posibilidad de avanzar hasta la licenciatura dependiendo del desarrollo de los programas. Estas opciones académicas están pensadas para fortalecer el área de la educación, la salud y la agroindustria, considerando el vínculo de las autoridades municipales, Ministerio de Educación (MINED), Ministerio de Salud (MINSAL), secretarías políticas de los territorios, entre otros actores locales, con la finalidad de unir esfuerzos para que los y las estudiantes que accedan al programa logren finalizar con éxito sus estudios universitarios y puedan aspirar a un futuro mejor para ellos, su familia y, por ende, para la comunidad y la región.

De esta forma, las universidades contribuyen al fortalecimiento de las políticas, planes y

programas institucionales, los lineamientos y prioridades del Ministerio de Salud y de las universidades, en el marco del MOSAFC. La formación de profesionales de la salud garantiza un modelo de salud incluyente, humanizado y de calidad para la restitución de este derecho universal para todos los nicaragüenses.

Las universidades tienen el deber de promover la integración docente-asistencial, así como la formación y capacitación del talento humano. Además, deben facilitar la investigación, el desarrollo de proyectos de innovación y emprendimiento, así como la gestión y la extensión. Es necesario que se asegure la promoción y uso de la tecnologías validadas y apropiadas, que contribuyan al desarrollo de investigaciones científicas, con el fin de mejorar la calidad tanto de la atención como de la formación del talento humano en el área.

Experiencias de innovación digital en la salud de Nicaragua

El Gobierno de Nicaragua ha invertido más de 600 millones de córdobas en

salud digital y telemedicina, lo que ha permitido agendar más de 120,000 citas médicas mensuales en 25 hospitales del país. Gracias a la telemedicina, se brindan alrededor de 100,000 atenciones de emergencia al mes en ocho hospitales. De acuerdo con medio nacionales, existen seis hospitales en Nicaragua equipados con tecnología avanzada para recibir y enviar imágenes de pacientes, facilitando así las interconsultas médicas especializadas (El 19digital, 2023). De igual forma, en el país se realizan 600 sesiones virtuales de transmisión de cirugías, capacitaciones, congresos, simposios, foros y sesiones de trabajo en los 19 SILAIS del país.

La Estrategia de Salud digital en Nicaragua ha permitido cambios únicos, pertinentes y trascendentales. Desde 2014 hasta finales de 2023, el Gobierno de Nicaragua ha designado fondos para la implementación de esta estrategia, priorizando a los Sistemas Locales de Atención Integral en Salud (SILAIS) de Carazo, Chontales, Matagalpa, Boaco, Bilwi, Las Minas, Zelaya Central, Región

Figura 2
Atención Integral en Salud



Fuente: El 19 digital.

Autónoma Costa Caribe Sur, Jinotega, Nueva Segovia y Managua (El 19 digital, 2023). Ver Figura 2

Gracias a este sistema moderno se agendan unas 120,000 citas médicas mensuales en 25 hospitales de Nicaragua. Se envía un mensaje directo al celular del paciente con todos los detalles necesarios para que asista a su consulta. Asimismo, en los hospitales se impulsa la educación virtual, como las tele enseñanzas. Este es un sistema moderno que utiliza el personal de salud en el Hospital Fernando Vélez Paiz y el Hospital Bertha Calderón, donde se han instalado quirófanos inteligentes que permite a los estudiantes de medicina observar cirugías en tiempo real a través de una cabina o participar en charlas virtuales (El 19 digital, 2023).

Algunos departamentos cuentan con dispositivos electrónicos y salas virtuales en centros de salud y hospitales. Estas unidades organizan experiencias de círculos virtuales con pacientes crónicos, quienes se conectan con médicos de unidades de mayor resolución para intercambiar opiniones sobre sus enfermedades. Otra experiencia destacada es la implementación de tele consultas, donde, ante un caso sospechoso, se remite la información del paciente a través de dispositivos electrónicos a un especialista, mejorando así el diagnóstico y tratamiento.

La tecnología en la salud también ha fortalecido los programas de vacunación, mejorando su eficacia, eficiencia y calidad, y cumpliendo con los estándares de manejo de productos biológicos. La información sobre los pacientes vacunados se ingresa en una tableta electrónica y se sincroniza

con los datos de comarcas, municipios y departamentos, los cuales se conectan con el SILAIS a nivel nacional. En este contexto, la Organización Mundial de la Salud (OMS) otorgó a Nicaragua el Premio de Innovación en Salud Digital, reconociendo su destacada labor para alcanzar los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) relacionados con las enfermedades no transmisibles en los servicios de salud (19 digital, 2023).

Por otro lado, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) cuenta con el Mapa Interactivo de la Educación Superior, un sitio de navegación de red informática que contiene datos georreferenciados y filtrados sobre el trabajo integral de las universidades de Nicaragua.

El mapa interactivo de la educación superior presenta como protagonistas a 183,937 estudiantes, 9,937 docentes y 8,546 personal administrativo, lo que refleja el cumplimiento de la política de igualdad y equidad de género implementada por el GRUN. La información se presenta desagregada por sexo, las mujeres representan el 58 % de los estudiantes, el 45 % de los docentes y una proporción similar en el sector administrativo CNU, 2023.

El modelo educativo en las IES ha evolucionado hacia un enfoque basado en competencias. Esta modalidad es considerada una de las innovaciones más relevantes en la estructura curricular de las facultades o escuelas de salud, así como en otras áreas de la educación superior. Este enfoque garantiza que los estudiantes y graduados adquieran conocimientos, habilidades y destrezas para el adecuado y correcto desempeño profesional.

De acuerdo con el PNLCP-DH, 2022-2026, la gestión educativa tiene como objetivo preparar al individuo para afrontar los desafíos de la vida, enfocándose en su desarrollo integral (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, 2021).

Este enfoque requiere un conjunto diverso de capacidades y competencias que permitan a los estudiantes actuar como agentes de cambio, logrando un impacto positivo en su entorno y desarrollando el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación y la negociación, así como competencias en alfabetización, STEM, habilidades digitales, personales, sociales y conciencia cultural (Portillo-Torres, 2017).

La investigación, innovación y el emprendimiento son pilares del modelo de desarrollo humano en Nicaragua, impulsando avances, perspectivas y proyecciones dentro del modelo de Economía Creativa. La investigación científica, como función sustantiva de las IES, contribuye a la generación y al desarrollo científicos y tecnológico del país. Un ejemplo destacado de este impulso a la innovación es la salud digital en Nicaragua, que ha registrado avances significativos en el sector (El 19 digital, 2023).

Las universidades fomentan la investigación en todos los niveles de formación profesional, a través de su incorporación en el currículo transversal de todas las carreras, desde una perspectiva disciplinaria, multidisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria. En este sentido, es prioridad de las universidades asegurar la identificación, actualización y coherencia de las agendas nacionales, institucionales

y líneas estratégicas de investigación, así como garantizar la pertinencia de actividades investigativas, el rigor metodológico, la ética, la creatividad, la innovación, la autoevaluación, el aprendizaje continuo y el compromiso social y ambiental.

En el ámbito de la salud y disciplinas relacionadas, se ha logrado un notable progreso. Un ejemplo de este impulso es la plataforma de Hackathon 2023, que convocó a 280 equipos, de los cuales 31 provenían del sector de salud digital. De estos, 15 equipos llegaron a la ronda final, y cuatro lograron ganar los primeros lugares en las tres categorías. De igual forma, el Ministerio de Salud, a través de convenios interinstitucionales, colabora con diversas organizaciones para fortalecer las políticas, planes y programas institucionales para la mejora del MOSAFC.

El aporte en innovación tecnológica en salud digital es una de las principales fortalezas principales de las IES, pues cuentan con capacidad científico-técnica y capital humano necesarios para la generación de propuestas que puedan retroalimentar de manera permanente al Mapa Nacional de Salud. En este contexto, es fundamental articular las funciones sustantivas de las universidades —investigación, innovación y extensión social— para seguir impulsando el desarrollo del sector salud en Nicaragua.

Currículo de pregrado, grado y posgrado

En el currículo de todas las carreras se promueve el desarrollo de competencias, habilidades, actitudes y destrezas investigativas, mediante la realización de monografías y tesis de perfil investigativo

como formas de culminación de estudios. Sin embargo, dado el cambio trascendental en innovación de salud digital en Nicaragua, es importante que los proyectos de Investigación, Desarrollo e Innovación (IDI) estén dirigidos y transversalizados hacia el fortalecimiento de esta área. Es fundamental que todos los estudiantes, en conjunto con sus facilitadores, aporten de manera significativa en la generación de productos de innovación en salud digital.

Por lo tanto, las universidades deben realizar actividades coherentes con las necesidades del país en salud digital. Estas acciones deben estar orientadas a los siguientes objetivos:

- Promover la integración docente asistencial desde las universidades, en colaboración con el MINSA.
- Garantizar el desarrollo y la formación de talento humano, de acuerdo con las necesidades del país.
- Fortalecer y desarrollar la investigación y educación continua en los servicios de salud, así como el modelo de atención de salud integral de la costa caribe norte y caribe sur.
- Fortalecer la investigación como estrategia para la resolución de los principales problemas de salud del país, integrando las capacidades físicas, tecnológicas y de talento humano.

Desde las IES se promueve la articulación de una red de colaboración científico-técnica y económica, con el objetivo de que expertos multidisciplinarios actúen como proveedores de conocimientos que fortalezcan las capacidades investigativas y científicas de la comunidad universitaria.

Para el desarrollo y fortalecimiento de la salud digital desde las universidades, es necesaria una formación estudiantil integral en ciencia, arte y tecnología. Esto permitirá la creación de nuevos productos, la expansión de mercados y, por ende, un mayor impacto en los sectores productivos, empresariales y educativos. De ahí, la importancia de la función que asume la universidad desde gestión de la innovación y el emprendimiento, así como en la vinculación con la investigación, orientadas hacia un desarrollo sostenible y transformador.

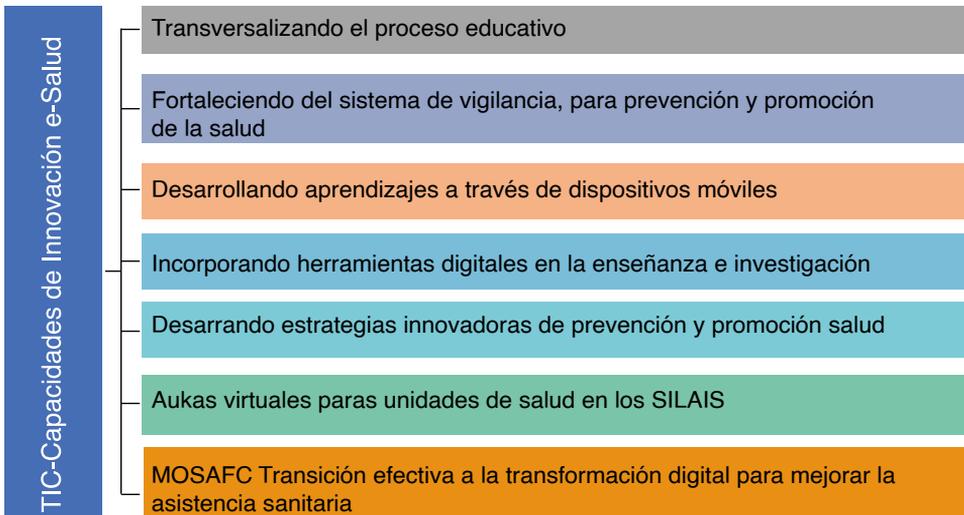
La innovación en Nicaragua se ha convertido en un catalizador fundamental para fortalecer la vinculación entre la academia, el gobierno y las empresas para acelerar la transferencia de nuevos conocimientos a la sociedad y utilizar la innovación tecnológica para el desarrollo económico y social del país, tal es el caso del fortalecimiento del ecosistema innovador y emprendedor de Nicaragua, a través del modelo de Economía Creativa.

La innovación y el emprendimiento que se promueve desde las universidades, como parte de las funciones sustantivas, involucra todas las actividades orientadas a la generación de capacidades investigativas e innovadoras mediante procesos de concreción y desarrollo tecnológico. Esto se trabaja de la mano con los diferentes actores de los ecosistemas de innovación para la promoción de una cultura emprendedora entre los protagonistas de la comunidad universitaria (Gago, 2023).

Las IES aportan desempeñan un papel crucial en el ecosistema, mediante la promoción del emprendimiento y la investigación. A través de procesos de

Figura 3

Innovación en Salud



Fuente: Elaboración propia.

cocreación y desarrollo tecnológico, se busca generar capacidades innovadoras que beneficien a la comunidad universitaria y a la sociedad en general. Este esfuerzo se alinea con el Modelo de Articulación del Ecosistema Nacional de Emprendimiento, que une la ciencia y la tecnología con las estrategias productivas del país.

En este modelo, un conjunto de sectores tiene como origen la creatividad, las habilidades, el ingenio y el talento, tanto individual como colectivo. Esto con el fin de crear productos y servicios que fusionen valores económicos y culturales y, a la vez, interaccionen con la innovación y la tecnología, con potencial para la generación de puestos de trabajo, ingresos y ganancias por exportación y propiedad intelectual (Gago, 2023).

Los procesos de extensión, investigación, innovación y emprendimiento están

vinculados con las funciones sustantivas, a fin de gestionar, generar, proteger, transferir y divulgar el conocimiento para resolver problemas en los programas y dependencias académicas de la universidad. Asimismo, se busca contribuir al desarrollo humano y social, con el respaldo requerido para la solución de necesidades y demandas del contexto local, nacional e internacional con pertinencia.

Un aspecto tangible son las prácticas profesionales, prácticas clínicas, internado, servicio social y especialidades médicas quirúrgicas que realizan los estudiantes del área de la salud durante el pregrado, grado y posgrado, plataformas que son idóneas para el fortalecimiento de la innovación digital en salud desde las universidades en conjunto con el Ministerio de Salud u otras instituciones vinculantes.

Desde este escenario se asegura la extensión universitaria pertinente con las necesidades de salud, garantizando que los estudiantes y docentes de todos los niveles participen en campañas de vacunación, estudios epidemiológicos, emergencias nacionales y en todas las actividades desarrolladas para mejorar las condiciones de salud pública a cargo del Ministerio de Salud (Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional, 2022).

La internacionalización y la innovación son ejes fundamentales para fortalecer el capital humano y mejorar la cualificación en el desarrollo. La innovación permite convertir ideas en productos, servicios o procesos que aporten valor a la sociedad, generando resultados económicos y sociales sostenibles. La articulación de ambos ejes también genera oportunidades para explorar mercados internacionales, permitiendo a las instituciones decidir sobre su incursión en ellos.

En algunas universidades, el proceso de la internacionalización se ha transformado en una plataforma estratégica que integra las funciones de formación, investigación y extensión de manera transversal en el quehacer universitario. Esta cohesión es vital para construir conocimiento y mejorar el impacto académico, como señala Rojas-Icabalzeta (2021).

De acuerdo con Rojas-Icabalzeta (2021, párr. 5), “cuando estos procesos universitarios se cohesionan, es cuando se logra materializar la transversalidad de la internacionalización en las funciones y procesos académicos de una institución”. La experiencia en las IES permite dejar a un lado la concepción de que la internacionalización es solo un proceso de facilitación de intercambios, pues

esta se perfila como un pilar fundamental para el desarrollo institucional y como un proceso estratégico.

Las universidades constituyen la columna vertebral para el fomento de la ciencia y tecnología, y deben incentivar la creatividad y la investigación, especialmente mediante programas de posgrado, que representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico-tecnológico. La ciencia no nace por generación espontánea, sus raíces se hunden en la existencia de un sistema educativo de alta calidad, cuyos métodos didácticos activos estimulen la innovación, la creatividad y el espíritu de indagación en los aprendientes.

Los estudios de posgrado se consideran la cúspide de los procesos de formación diseñados para la actualización, mejora y profundización de competencias profesionales e investigativas. Estos programas deben estar en estrecha vinculación con las demandas de la sociedad, que requieren de nuevos conocimientos, desarrollos tecnológicos e innovaciones para contribuir al desarrollo integral y sostenible del país y la región. La formación de posgrado debe fundamentarse en principios de pertinencia, orientación al aprendizaje y un enfoque sistémico.

Por lo tanto, las universidades juegan un papel crucial en asegurar la calidad de los programas y carreras de formación y capacitación en salud a través de rigurosos procesos de evaluación y acreditación. Esto incluye protocolos específicos que las universidades desarrollan para los exámenes de especialidades médico-quirúrgicas, así como procedimientos de evaluación y monitoreo continuo de sus actividades académicas.

Desde el posgrado en Prospectiva e Innovación en salud, se proporcionan herramientas a los profesionales para comprender las tendencias actuales y la relevancia de la prospectiva en la toma de decisiones efectivas. Esto permite resultados exitosos en la ejecución de programas, proyectos y políticas en el ámbito de la salud.

Conclusiones

En Nicaragua, la innovación digital en salud se presenta como una experiencia transformadora que pone el enfoque en la persona, la familia y la comunidad. La integración de las tecnologías digitales, en este contexto, no solo aumenta la accesibilidad y la calidad de los servicios de salud, sino que también fortalece la capacidad de los individuos y las comunidades para autogestionar su bienestar. En este ámbito, las IES desempeñan un papel crucial en los procesos de transformación al desarrollar programas de capacitación y formación que equipan a los profesionales de la salud con las habilidades necesarias para integrar tecnologías digitales en la práctica clínica. Esto incluye el uso de las TIC para mejorar la comunicación interprofesional, la educación continua, la planificación y la gestión de los servicios de salud.

La adopción de tecnología digital evidencia grandes beneficios para la comunidad, como la capacidad de monitoreo remoto de pacientes, el acceso a información y consejo médico desde casa, así como la reducción de costos y tiempos asociados con la atención sanitaria.

Las universidades juegan un papel clave en la consolidación de políticas, planes y programas, tanto a nivel institucional

como en colaboración con el Ministerio de Salud. Su contribución es tangible a través de la formación de profesionales de la salud y la generación de conocimiento, contribuyendo de manera significativa en el fortalecimiento del sistema de salud del país.

Las universidades de Nicaragua forman profesionales con competencias necesarias y pertinentes, lo que les permite detectar, diseñar, implementar y evaluar posibles soluciones tecnológicas que favorezcan la mejora de los servicios de salud y la transformación digital del sector.

La adopción de la innovación digital en salud ha mostrado un impacto evidente, destacando el papel fundamental de las instituciones de educación superior en el diseño e implementación de estrategias de salud comunitarias centradas en la persona, la familia y la comunidad. Estos esfuerzos, a la par de contribuir a la mejora de la calidad de vida de los nicaragüenses, también representan un modelo valioso para otros países en desarrollo interesados en integrar de manera eficaz y sostenible la tecnología en el ámbito de la salud comunitaria.

Finalmente, con el fin de promover la integración de las tecnologías digitales en el ámbito de la salud, se presentan a continuación una serie de recomendaciones dirigidas a las instituciones universitarias, orientadas a fortalecer la formación de profesionales altamente capacitados para enfrentar los retos del sector salud.

En primer lugar, se considera esencial fortalecer y transversalizar la gestión de la salud digital dentro de los programas académicos. Esta integración debe

realizarse mediante la formación académica, el estudio interdisciplinario y el trabajo colaborativo, de manera que se fomente el desarrollo del talento creativo y el liderazgo entre los estudiantes. Este enfoque permitirá la preparación de profesionales actuales y futuros con características muy específicas para diseñar estrategias tendientes a brindar bienestar a la sociedad.

En segundo lugar, se debe empoderar tanto a docentes como a estudiantes en conocimientos clave de informática y telecomunicaciones, con el objetivo de sostener y potenciar el cuidado clínico a distancia. Este enfoque transformará la práctica médica tradicional en un modelo más flexible y accesible, posibilitando el intercambio de criterios, ideas, herramientas y recursos que ofrecen las TIC.

Por último, es imperativo que el sector salud se apropie de metodologías y herramientas digitales avanzadas, así como del manejo adecuado de softwares especializados para superar las barreras de tiempo y espacio que puedan limitar el acceso a los servicios de salud.

Listado de referencias

- Blandón Sandino, D. Y., Gago García, V. del S., & Videau Acuña, X. L. (2023). La investigación e innovación desde las universidades como fuerza impulsora del desarrollo humano nicaragüense. *Índice: Revista De Educación De Nicaragua*, 2(3), 63-79. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view/74>
- Díaz de León, C. (2020). Las TIC en el sector público del Sistema de Salud de México: Avances y oportunidades. *Acta universitaria*, 30. <http://doi.org/10.15174/au.2020.2650>
- El 19digital. (11 de mayo de 2023). *Avanzando en salud-digital-y-telemedicina Nicaragua*. <https://www.el19digital.com/articulos/ver/titulo:140046-nicaragua-sigue-avanzando-en-salud-digital-y-telemedicina>
- Gago, 2023. Economía Creativa/Entrevistada por Nohemí Rojas. *Índice, Revista de Educación de Nicaragua*.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. (2008). *Marco Conceptual Modelo de Salud Familiar y Comunitario*. Ministerio de Salud.
- Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional. (2021). *Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026*.
- Ley 290 de 2013. Ley de organización, competencia y procedimientos del poder ejecutivo con reformas incorporadas. 22 de febrero de 2013. D.O. No. 35
- Ley 423 de 2002. Ley General de la Salud. 14 de marzo de 2002. D.O. No. 91
- Ley 89 de 1990. Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. 20 de abril de 1990. D.O. No. 77
- Montero, D, J. A., Merino, A, F. J. Monte, B, E. Ávila, J. F. & Cepeda, D, J. M. C. (2020). Competencias digitales clave de los profesionales sanitarios. *Educación Médica*, 21(5), 338-344. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.02.010>
- Rodríguez Pérez, R. & Hernández Sánchez, I. (2023). Victorias educativas: Fortalecimiento de la educación en Nicaragua. *Raíces: Revista de Ciencias Sociales y Políticas*, 13(7), 13-27. <https://doi.org/10.5377/raices.v7i13.16947>
- Rojas, N. (15 de marzo de 2021). Internacionalización transversal en la UNAN-Managua: Un proceso sin precedentes y permanente. UNAN-Managua. <https://www.unan.edu.ni/index.php/articulos-reportajes/>

internacionalizacion-transversal-en-la-unan-managua-un-proceso-sin-precidentes-y-permanente.odp

Salgado Aráuz, G., J. (2023). La generación "Clic": Nativos digitales en la educación superior de Nicaragua. *Revista Científica de Estudios Sociales*, 3(2), 191-201.

Soriano-Sánchez, J., & Jiménez-Vázquez, D. (2022). Importancia de la innovación docente como proceso y gestión en el ámbito de Ciencias de la Salud: Una revisión sistemática. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 2(4), 73-85. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.04.006>



Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 03 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2024

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Por una educación agroecológica campesina: Metodología Campesino a Campesino en la apuesta pedagógica del IALA Iximulew en Nicaragua



Yeimi Yunieth Martínez Rodríguez

m.jeimi14@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7022-3988>

For farmer agroecological education: Farmer-to-Farmer
Methodology on IALA Iximulew's pedagogical bet in Nicaragua

Resumen

Este estudio se centra en la experiencia del Instituto Agroecológico Latinoamericano (IALA) Iximulew y sus estrategias pedagógicas pensadas para una educación agroecológica campesina. El IALA Iximulew es un instituto de carácter internacional que responde a las necesidades de formación agroecológica de la región de Centroamérica, con sede central en Nicaragua, en el municipio de Santo Tomás, Chontales, bajo la coordinación de la Asociación de Trabajadores del Campo (ATC-Nicaragua). El IALA Iximulew alimenta su apuesta pedagógica con la metodología de la alternancia que consiste en oscilar el proceso educativo en dos momentos: tiempo escuela y tiempo comunidad, integrando la Metodología de Campesino a Campesino (MCaC) de manera transversal. Por tanto, nos proponemos explorar los elementos de la MCaC dentro de la apuesta pedagógica del IALA Iximulew durante el tiempo comunidad para la formación de facilitadores agroecológicos comunitarios. Iniciamos por describir la experiencia de la práctica educativa del IALA Iximulew de forma que amplíe el panorama de su apuesta formativa e identificar los componentes metodológicos de la MCaC que nutren el proceso

para la formación de conocimientos, capacidades técnicas y dialógicas durante el tiempo comunidad. Entre los resultados encontramos que para alcanzar una educación agroecológica comunitaria es necesario retomar metodologías propias de las pedagogías críticas que fomenten la trasmisión de conocimiento horizontal y coloque el diálogo en el centro del aprendizaje. La metodología de la alternancia y la MCaC dotan de elementos que propician la formación de jóvenes desde los saberes previos contrastados con la teoría, que deberán ser llevados nuevamente a la práctica, pasándolo por el diálogo colectivo y creación de nuevos conocimientos, que buscan responder a las necesidades organizativas y comunitarias desde una carga identitaria campesina e indígena. En términos metodológicos tiene un enfoque cualitativo, sustentado desde el método etnográfico con su técnica de observación participante y el método de investigación documental.

Palabras clave: Agroecología, alternancia, comunidad, campesinos.

Abstract

This research focuses on the Instituto Agroecológico Latinoamericano (IALA) Iximulew's experience and their pedagogical strategies for an agroecology farmer education. IALA Iximulew is an international institute which answers their agroecological development needs from the Central America region, founding their headquarters in Santo Tomás, Chontales, Nicaragua, under the coordination of the Asociación de Trabajadores del Campo (ATC-Nicaragua). The IALA Iximulew nourishes the pedagogical bet with the alternation methodology, consisting of alternating the educational process in two moments: time school and time community, transversally integrating the Methodology of Farmer-to-Farmer (MCaC, Metodología de Campesino a Campesino). Therefore, we aim to explore the MCaC's elements on the IALA Iximulew's pedagogical bet during the community time for the growth of community agroecological facilitators. We start by describing IALA Iximulew's educational practice experience to amplify the overview of their development bet and identify MCaC's methodological components that nurture the process for knowledge development, technical and dialogical capacities during community time. Among the results, we find that to achieve a community agroecological education, it is necessary to revisit critical pedagogy methodologies that encourage horizontal knowledge transmission and places dialogue in the center of teaching-learning. Alternance methodology and MCaC endow elements which favor youth development starting from prior knowledge juxtaposed with theory, to be once again taken to practice, going through the collective dialogue and create new knowledge to answer to organizational and community needs from a farmer and indigenous identity load. Methodologically, it has a qualitative approach, grounded in the ethnographic method with its participative observation technique and documentary research method.

Keywords: Agroecology, alternance, community, farmers.

Introducción

La Metodología de Campesino a Campesino (MCaC) es una propuesta para la facilitación de procesos de territorialización agroecológica que nace de indígenas campesinos maya Kaqchikel en Guatemala a principios de 1970 (Holt-Giménez, 2008). Está pensada para facilitar procesos de transmisión horizontal de conocimientos y diálogo de saberes en busca de mejorar las condiciones productivas en territorios ambientalmente degradados.

Entre las características principales de la metodología encontramos que intenta dar soluciones a problemáticas concretas vinculadas a la producción y “aspira romper el verticalismo, las relaciones de saber poder y la dependencia de un grupo determinado de expertas(os)” (Val, et al. 2020, p. 5). La misma se convirtió en una experiencia exitosa y difundida en Centroamérica. Llegó a Nicaragua en la década de 1980 a través de la Unión Nacional de Agricultores y Ganaderos (UNAG) quien encabeza el emblemático Programa de Campesino a Campesino (PCaC) (Holt-Giménez, 2008; Calvo, 2010).

La metodología se aborda desde múltiples miradas teóricas y diversas experiencias prácticas desde los movimientos sociales, tal como es el caso del Movimiento Sin Tierra (MST) de Brasil, la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP) en Cuba (Rosset, et al. 2016), y los nueve IALAs bajo la dirección de organizaciones campesinas en República Dominicana, Nicaragua, Colombia, Chile, Paraguay, Brasil y Venezuela (Pachón, 2016), lo que evidencia su capacidad de adaptabilidad a múltiples contextos. Sin embargo, en este estudio se abordan

los elementos que aporta la MCaC como parte fundamental en la apuesta pedagógica del Instituto Agroecológico Latinoamericano (IALA) Iximulew. La descripción de esta experiencia es clave, ya que ofrece una visión práctica de cómo los estudiantes interactúan con sus comunidades, y cómo los principios de la agroecología y la MCaC se integran en su práctica de vida.

El IALA Iximulew es parte de la Red de IALAs de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC-VC) que responde a las necesidades de formación agroecológica partiendo de las realidades propias de la región de Centroamérica. El instituto nace en el año 2018 con sede central en Nicaragua, específicamente en el municipio de Santo Tomás, Chontales, bajo la coordinación de la Asociación de Trabajadores del Campo (ATC-Nicaragua) (IALA Iximulew, 2018). La institución tiene como tarea brindar formación agroecológica a jóvenes mujeres y hombres campesinos e indígenas de Centroamérica como una estrategia clave para la territorialización agroecológica en la región. El instituto se cobija en la experiencia de tres generaciones (2018-2019) (2020-2022) (2022-2024) del Técnico Agropecuario con enfoque Agroecológico certificado por el Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC), así como distintas experiencias formativas con mujeres e infantes.

Es preciso hacer énfasis que, dentro de la Red de los once IALA existentes en lo extenso del continente, únicamente dos de los institutos tienen reconocimiento por parte del sistema educativo formal con acreditación nacional e internacional, entre los que se encuentran el IALA Paulo Freire en Venezuela y el IALA Iximulew

en Nicaragua, este último reconocido a través de INATEC. Resulta notable mencionar que Nicaragua era el único país que permitía las condiciones políticas para lograr esto en la región.

La metodología de la alternancia y la MCaC se coloca en el centro del hacer pedagógico de la apuesta educativa del IALA Iximulew, que conjuntas proponen una pedagogía que busca dotar a la formación técnica de contenido político e ideológico en función de las luchas históricas del campesinado con la mirada puesta hacia la soberanía alimentaria. Desde la metodología se proponen dos grandes momentos pedagógicos: tiempo escuela y tiempo comunidad. En este artículo se enfatiza la experiencia durante el tiempo comunidad y los elementos que aporta la MCaC en la formación de agroecólogos con perfil de facilitadores agroecológicos comunitarios, en contraposición del sistema de educación tradicional el cual tiende a formar técnicos e ingenieros “sabelotodo” (Rosset, 2015), quienes aterrizan en las comunidades desde la imposición de métodos obviando los conocimientos locales.

La educación convencional responde a un sistema que busca la homogeneización de pensamiento y las formas de ver el mundo orientadas desde el lente occidental. Pone de manifiesto condiciones que favorecen a ciertos grupos sociales por encima de otros, tal como es el caso de los sectores del campo quienes son acechados por la exportación de formas “modernas” para el trabajo en la producción de alimentos, así como el uso y cuidado de los recursos, relegando los saberes locales tradicionales que respondieron por siglos a las necesidades de los contextos a partir de sus propias abundancias.

La formación de ingenieros y técnicos vinculados con áreas que estudian la producción de alimentos desde la postura de la educación convencional es un factor clave en la reproducción de los principios por la Revolución Verde tales como el extensionismo, la producción en masa, reproducción de políticas productivas nocivas al ambiente que favorecen sectores de poder económico y político, desvalorización del conocimiento tradicional, entre otros, ha impactado negativamente desde múltiples dimensiones en los territorios (Lal, 2009).

La agroecología como ruta hacia la soberanía alimentaria toma cada vez mayor relevancia, siendo uno de los ejes centrales desde las propuestas del movimiento campesino para contrarrestar los estragos de la Revolución Verde y transitar hacia sistemas alimentarios justos. Por tanto, exige otras formas de pensar la educación agroecológica a niveles técnicos, universitarios y de posgrados para que estos puedan responder a las necesidades del campo desde una perspectiva de cuidado y relación armónica cultural, social, ambiental, económica y política.

En este escrito se exploran los elementos potencializadores de la MCaC para la educación agroecológica en Centroamérica a través de la experiencia del IALA Iximulew (2018-2024). Inicialmente se describe la práctica pedagógica del instituto en el proceso formativo durante el tiempo comunidad para identificar componentes claves de la metodología aplicados en ese momento de alternancia que la hacen adecuada en este contexto educativo. En términos metodológicos, el estudio tiene un enfoque cualitativo y

descriptivo que se sustenta a partir de la aplicación del método etnográfico junto a la técnica de observación participante, complementario con el método de investigación documental.

Materiales y métodos

Inicio este apartado posicionándome como miembro del colectivo pedagógico del IALA Iximulew, donde nos proponemos escribir acerca de nuestros procesos dotando a nuestras experiencias de un cuerpo teórico y metodológico en el que podamos reflexionar sobre nuestra propia práctica.

En términos metodológicos, la investigación adopta un enfoque cualitativo y descriptivo para explorar la experiencia pedagógica del IALA Iximulew. Se utiliza el método etnográfico (Restrepo, 2018) para observar y participar en el proceso educativo durante el tiempo comunidad, complementario con la investigación documental (Chong, 2007) que proporciona un marco teórico sobre la MCaC y la educación agroecológica. Este enfoque permite describir con detalle los elementos de la MCaC y su contribución a la formación de facilitadores agroecológicos desde una perspectiva comunitaria y campesina. El método etnográfico se auxilió de la observación participante, entendiéndose como una estrategia de investigación en la que la observadora tiene un papel activo (Denzin, 1978). Por lo tanto, quien investiga es parte de las actividades que el grupo desarrolla (Benguria, et al. 2010). En este estudio la investigadora tiene un rol dinámico de participación, propuesta, identidad y pertenencia.

Este momento metodológico se contextualiza con la generación 2020-2022

y 2022-2024 y otros procesos formativos e intercambios que se dieron en este marco de tiempo que integró a jóvenes de la primera generación 2018-2019. Estas actividades se desarrollaron principalmente en la finca-escuela del instituto en Santo Tomás, Chontales. Por otra parte, para la fundamentación teórica se consultaron documentos internos, libros, artículos científicos en repositorios de revistas y tesis en repositorios universitarios. La búsqueda se dirigió mediante textos que abordan aspectos relacionados con elementos de la MCaC para la formación agroecológica en los IALA y otras experiencias, así como documentos que respaldan y sustentan afirmaciones que se plantean en el escrito.

Resultados y discusión

La experiencia pedagógica del tiempo comunidad en el IALA Iximulew

La apuesta pedagógica del IALA Iximulew encuentra sus bases en la metodología de la alternancia y de Campesino a Campesino (MCaC) (Torrez, 2024). La propuesta se recoge en las diversas experiencias construidas desde las escuelas de la CLOC-VC, mismas que se sustentan de las prácticas de educación en el campo coordinadas por las organizaciones campesinas, obreras e indígenas que la conforman (Torrez, 2018).

La formación agroecológica, desde el movimiento social campesino, nace de las luchas históricas de trabajadores del campo como la realidad base para la producción del conocimiento (IALA Paulo Freire, 2013). Es una estrategia clave en el marco del proyecto político de La Vía Campesina que camina hacia la soberanía alimentaria. Los IALA en

América Latina son experiencias exitosas en la formación de nuevos liderazgos con conocimientos políticos-ideológicos. A partir de estas formas pedagógicas se aterrizan a las realidades territoriales y permiten entender que es posible avanzar hacia condiciones de vida dignas en el campo.

Por tanto, es incongruente pensar en los IALA desde los lentes de la escuela tradicional convencional (Larrañaga, 2012). Por el contrario, en esta se construye una educación agroecológica pensada desde y para los sectores del campo. Cuentan con principios metodológicos comunes que son adecuados a sus propios contextos, de manera que expone la alta versatilidad y adaptabilidad de las mismas. En este contexto, el IALA Iximulew responde a las particularidades organizativas, productivas, políticas, económicas, sociales, ecológicas, espirituales y culturales de la región de Centroamérica, formando jóvenes líderes de organizaciones miembros de LVC-Centroamérica y República Dominicana, con reflexiones colectivas que son resultado de la experiencia acumulada del movimiento campesino en América Latina en las luchas y resistencia del territorio.

La metodología de alternancia es un modelo de educación que combina los aprendizajes teóricos y experienciales. Esta se complementa a partir de dos momentos centrales en la dinámica educativa del IALA: tiempo escuela y tiempo comunidad (Torrez, 2024; IALA Iximulew, 2018). En la dinámica educativa, el campo es un aula abierta donde la parcela, el potrero, la montaña y el río pueden ser puntos de encuentro para el estudio. Los espacios son dinamizados a partir del hacer -se aprende haciendo-, que se basa en

relaciones de horizontalidad que permiten el diálogo en cada uno de los momentos, con los conocimientos previos para la enseñanza-aprendizaje en el centro, donde las reflexiones colectivas permiten cuestionar, experimentar, retroalimentar y caminar hacia los conocimientos enriquecidos.

Posteriormente, estos conocimientos, reflexiones, formas y principios se llevan a los territorios a través de los jóvenes quienes los asumen en las prácticas de sus propias parcelas, en el diálogo con sus familias, comunidades y organizaciones. El aprendizaje basado en la práctica como elemento dinamizador permite un mayor diálogo entre los saberes locales, técnicos y políticos, que llevan a comprender la realidad territorial desde múltiples dimensiones, dando paso a la acción y transformación de los ecosistemas productivos.

Por un lado, durante el tiempo escuela se comparten elementos técnicos y teóricos que se correlacionan con experiencias vivenciales, mientras en el tiempo comunidad se aterrizan los conocimientos que se obtuvieron a través de la interacción socio-comunitaria y familiar. En cada uno de estos espacios se propicia el estudio, la investigación, el trabajo en núcleos de bases, la integración y los aprendizajes colectivos (IALA Paulo Freire, 2013).

Una particularidad de la convocatoria del IALA Iximulew es que los jóvenes participantes son delegados por sus organizaciones de bases y comunidades, lo que dota a las y los educandos de una identidad colectiva y un bagaje de conocimientos previos, ya sea en temas técnicos, productivos, políticos u organizativos, que enriquecieron sus

experiencias desde otros territorios. De igual manera, la pertenencia organizativa e identitaria propicia el acompañamiento de los procesos formativos, que se refleja principalmente durante el tiempo comunidad, en que los estudiantes disponen sus nuevos conocimientos al diálogo con sus territorios, que, a su vez, se nutre de forma crítica a partir del contacto con la realidad propia.

En el tiempo comunidad es clave la retroalimentación de quienes se involucran en los espacios de aprendizaje. Torrez (2024) señala que la responsabilidad tripartita de la educación está en el compartir entre los educandos, la organización que delega y el instituto. Esto rompe con la lógica de la educación convencional que ve el aula de clase como espacio dominante para la educación, donde la responsabilidad de la enseñanza recae en quien facilita y el estudiante toma un rol pasivo, como receptor de información (Marín, 2015).

Figura 1

Intercambio entre estudiantes y campesinos



Nota: Estudiantes del IALA Iximulew durante un Intercambio de Campesino a Campesino en la Comunidad Tierra Blanca, Santo Tomás, Chontales.

Desde el IALA se considera que todos los espacios son formativos (Val et. al. 2020), visto desde el tiempo comunidad,

la vida cotidiana en sí misma se convierte en un espacio-intencionadamente- para el aprendizaje, desde la parcela, familia, comunidad y organización. La correlación de los aprendizajes del tiempo comunidad, en contraste con los elementos que se brindan durante el tiempo escuela, generan una perspectiva crítica de la teoría contrastada con la realidad encontrada en sus propios contextos, y regresa nuevamente al aula para seguir siendo socializada con la comunidad de aprendizaje, donde se plantean los aciertos, desaciertos y desconciertos del proceso con retroalimentación colectiva y con nuevas perspectivas y propuestas.

El tiempo comunidad se planifica a partir de objetivos propuestos por cada educando, mientras que el seguimiento desde el territorio está principalmente a cargo de las organizaciones y comunidades quienes delegan. El IALA Iximulew acompaña este momento pedagógico desde la comunicación con las organizaciones y los educandos, así como los espacios para la socialización durante los encuentros en la finca-escuela donde presentan los avances, logros y desafíos.

Estos espacios de acompañamiento durante el tiempo escuela son una oportunidad de enriquecimiento para los educandos sobre su propia práctica, a partir del reconocimiento de otras formas de ver y hacer el trabajo comunitario y organizativo. Aquí encuentran la potencialidad del relacionamiento intercultural que se da en la comunidad de aprendizaje.

El acompañamiento durante el tiempo comunidad es uno de los principales desafíos para el instituto al considerar que los estudiantes provienen de

experiencias y territorios diversos. En este contexto, la comunicación con la organización es un componente clave para el seguimiento de los objetivos y actividades planificados.

En el IALA Iximulew se construyen condiciones que fomentan una educación agroecológica intercultural (Ortiz, 2015) que potencia a cada participante a partir del reconocimiento de sus cualidades en el encuentro con otras culturas. El carácter internacional del instituto permite reunir a personas de diversas comunidades y organizaciones rurales indígenas, campesinas y urbanas de países de Centroamérica, lo cual aporta al fortalecimiento del principio internacionalista de las luchas campesinas y amplía las perspectivas frente a las realidades de otros contextos.

El tiempo comunidad aporta en la conexión de la teoría con la práctica, lo que le facilita al estudiante adentrarse en el reconocimiento del contexto que habita a partir de nuevos elementos, visualizar las necesidades y abundancias que se poseen. En este sentido, la integración de lo que se enseña y aprende durante el tiempo escuela y tiempo comunidad prepara a jóvenes campesinos con formación técnica para facilitar procesos agroecológicos comunitarios que coloca en el centro las necesidades de los pobladores en los territorios.

El momento de alternancia que acerca al educando a los territorios se sustenta desde los principios en la MCaC. Ello posibilita que las parcelas, las charlas con la familia, el compartir en la organización, entre otros, se conviertan en espacios de aprendizaje, desde el intercambio y diálogo de saberes, para honrar así todas las formas de conocimientos.

La Metodología de Campesino a Campesino durante el tiempo comunidad

Campesino a Campesino tal como señala Rosset, et al. (2018) “es un método participativo basado en las necesidades locales, en la cultura y en las condiciones medioambientales” (p. 163). La metodología genera procesos sociales dinámicos que priorizan la recuperación de los saberes locales tradicionales para la búsqueda de soluciones a problemáticas específicas de los contextos.

La MCaC es némesis del extensionismo tradicional, es parte del principio del diálogo horizontal, que rompe la supremacía del técnico-ingeniero como el que “sabe más” y es dueño absoluto de la verdadera fórmula para ejecutar “bien” las prácticas que han sido sostenidas por siglos de experimentación indígena-campesina. CaC, a su vez, coloca el saber campesino-indígena, así como su capacidad de crear conocimiento y compartirlo a partir de su ejercicio práctico como evidencia, porque “Cuando el campesino ve, hace fe” (Machín, et al. 2010, p. 39).

A través de esta metodología encontramos diversas experiencias exitosas a niveles locales y nacionales, como son los casos de Cuba (Machín, 2017), Nicaragua (Holt-Giménez, 2008) y Brasil (Fernandes et al., 2021), por mencionar algunas. El método, por características propias, es vinculado a espacios educativos “no formales”. Sin embargo, desde la propuesta del IALA Iximulew, se retoma la metodología pensada para la formación técnica agroecológica compuesta a partir de sus principios.

La MCaC, junto a la alternancia, se localiza en el centro de la apuesta pedagógica del IALA Iximulew, asumida desde el nivel de formación técnico. Los principios de CaC están presentes en cada uno de los espacios formativos, tanto en los encuentros en la finca-escuela, como en el tiempo comunidad. Sin embargo, por sus particularidades, cobra mayor relevancia cuando los estudiantes llegan al territorio.

El tiempo comunidad es un proceso organizado y planificado que requiere que los estudiantes conozcan y se apropien de la apuesta formativa que se propone desde el IALA. Los principios de la MCaC son puestas en la práctica educativa durante el tiempo escuela. Estos se reflejan en las formas en que se establecen los vínculos entre los educadores y educandos —que buscan romper relaciones de poder vistas desde la verticalidad— y ubicar el diálogo de saberes en el compartir teórico y práctico para asumir el rol de facilitadores; por tanto, se enseña desde la cotidianidad educativa.

En la dinámica del IALA se invita a que las y los educandos estén en un constante traslado de la teoría a la práctica, lo que permite la experimentación e innovación en sus propios espacios. No hay verdades absolutas ni uniformes, la experiencia personal y colectiva es clave para la apropiación y discusión de los métodos y técnicas que se comparten.

La práctica desarrollada por los educando en los territorios, son socializados y retroalimentados por la comunidad de aprendizaje del instituto, lo que permite fortalecerla a partir de diversos puntos de vistas que invitan a repensar los puntos

de aciertos y desaciertos, a la vez que este ejercicio permite que espejeen las experiencias entre sí.

Figura 2
Estudiantes en sesión de clase práctica



Nota: Estudiantes del IALA Iximulew durante clases de suelo desde la metodología CaC.

La estrategia pedagógica busca desarrollar procesos de aprendizaje en una dinámica donde se reconoce que los procesos no son perfectos, por lo que estos espacios no se evalúan a partir de valores numéricos, sino como lecciones aprendidas que regresarán a la práctica. De igual manera, encontramos cómo esta metodología dota a la experiencia educativa de un sentido de pertenencia a los procesos organizativos y comunitarios, a partir de la integración de los estudiantes desde un rol activo ante la búsqueda de respuestas a las problemáticas locales, además de que se fortalece a nivel identitario y lo posiciona como sujeto al servicio de los intereses colectivos con nuevos conocimientos adquiridos y fortalecidos.

CaC es una metodología que está compuesta de elementos propios de las formas de relacionamiento de comunidades indígenas y campesinas, aportando a nivel pedagógico en el fortalecimiento identitario de los

educandos, quienes aterrizan sus conocimientos sin complejos de superioridad. Por tanto, durante el proceso práctico, los y las educandas se proponen la implementación de técnicas agroecológicas en sus propios huertos y parcelas, desde donde experimentan e identifican la viabilidad en sus contextos o las adecuaciones requeridas de acuerdo con las particularidades de la zona. También, se organizan ejercicios de réplicas en formato de talleres acerca de temas que se consideren según las necesidades de los productores. Estos espacios pueden darse mediante convocatoria abierta a la comunidad, cooperativas u otras formas de organización de productores de la localidad.

Figura 3
Estudiantes en sesión de clase práctica- Aprender haciendo

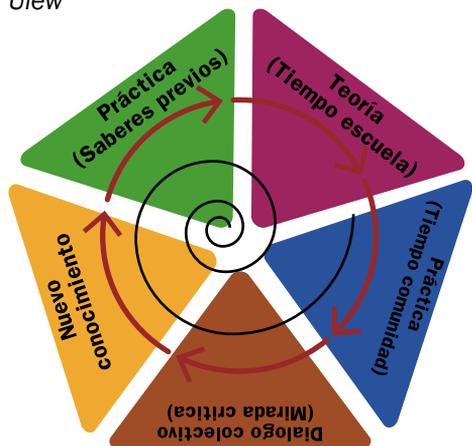


Nota: Estudiantes del IALA Iximulew durante clases de suelo desde la metodología CaC formando capacidades técnicas y dialógicas.

Las actividades son registradas de forma individual en un cuaderno de campo con reflexiones acerca de la experiencia y cuestionamientos. Asimismo, se hace un registro fotográfico para compartir en una presentación durante el tiempo escuela con otros compañeros. Es en el tiempo escuela donde se da un tiempo de retroalimentación donde todos comparten acerca de los aciertos, dudas y se comparten sugerencias para futuros encuentros; cada una de estas se documenta con el fin de ser consideradas en el siguiente tiempo comunidad. La idea es el perfeccionamiento en la práctica.

En este sentido, la estrategia educativa del IALA dentro de una dinámica de espiral de conocimiento parte de los saberes previos de los educandos, estos son dialogados y alimentados a partir de elementos técnicos y teóricos durante el tiempo escuela para ser regresada a la práctica en el tiempo comunidad, que es retroalimentada desde un ojo crítico de manera que se crea nuevo conocimiento (Figura 4).

Figura 4
Espiral de conocimiento del IALA Ixim Ulew



Fuente: Elaboración propia.

Entre las principales ventajas de esta dinámica se destacan la generación de conocimiento, la apropiación de prácticas y principios en el contexto local, así como la transmisión horizontal del conocimiento, lo que facilita una mayor integración de estas prácticas por parte de los campesinos. Este proceso fomenta la creación de discusiones enriquecedoras y permite la adaptación de las prácticas a los contextos específicos mediante la experimentación.

Sin embargo, existen varios desafíos. Uno de los más relevantes es el compromiso necesario para el seguimiento en el territorio, el cual requiere de la voluntad tanto de los estudiantes como de las organizaciones involucradas, quienes a menudo distribuyen sus esfuerzos entre diversas tareas. Asimismo, las formas de agricultura convencional, profundamente arraigadas en las tradiciones familiares, pueden obstaculizar la implementación de nuevas prácticas en los espacios de producción. Otro desafío importante es la falta de tierras propias por parte de algunas personas, lo que limita la posibilidad de aplicar y experimentar con los conocimientos adquiridos.

Por tanto, de esta experiencia recogemos los siguientes elementos de la MCaC que aportan a una educación agroecológica campesina:

- Aprender-haciendo
- Intercambio horizontal
- Experimentación e innovación (dejar espacio para la duda y comprobación)
- Diálogo de saberes
- Pertenencia a los procesos territoriales

- Conocimiento tradicional y saberes ancestrales
- Prácticas colaborativas
- Identidad y pertinencia a los contextos

La MCaC crea condiciones propicias para una educación agroecológica comunitaria que destacan frente a los riesgos de una educación al servicio del agronegocio, la cual busca despojarla de su carga política y comunitaria para transformarla en un simple producto comercial. Este enfoque perpetúa las condiciones de desigualdad y empobrecimiento en el ámbito rural.

La pedagogía propuesta desde el campesinado, orientada hacia una transición de la lógica productiva impuesta por el capital a una que defienda la vida, es fundamental para garantizar condiciones dignas que conviertan al campo en un lugar habitable, en armonía con los recursos naturales. Esta visión busca asegurar la permanencia de la juventud rural en el campo, al tiempo que promueve la reconstrucción de su identidad campesina e indígena y el fortalecimiento de su arraigo territorial.

La educación agroecológica basada en estas metodologías fomenta el pensamiento crítico, lo que resulta clave para la construcción y consolidación de la soberanía alimentaria. A su vez, esta se convierte en un pilar esencial para garantizar la autodeterminación de los pueblos, al incentivar la ruptura con los paradigmas del agronegocio, que perpetúan la dependencia de insumos externos, el empobrecimiento, el despojo territorial, la destrucción y la contaminación de los ecosistemas, exponiendo a los sectores más vulnerables a sus consecuencias.

Conclusiones

La MCaC y la metodología de alternancia, como parte de la propuesta pedagógica del IALA Iximulew, proporcionan elementos fundamentales para una educación agroecológica campesina y comunitaria que se alinea con la estrategia de territorialización agroecológica impulsada por las organizaciones campesinas de LVC-Centroamérica. Este enfoque forma sujetos colectivos capaces de reflexionar y actuar ante las problemáticas que enfrentan en sus territorios.

El tiempo comunidad es crucial en el proceso de aprendizaje, pues permite trasladar la teoría a la práctica al generar un diálogo entre los diversos actores del territorio, la organización y la familia. La MCaC ofrece principios esenciales para la formación de facilitadores y facilitadoras agroecológicas comunitarias, quienes cuentan tanto con conocimientos técnicos como con habilidades de diálogo horizontal y de relación intercultural. Esto favorece procesos participativos y dinámicos, lo que facilita la implementación de la agroecología en las comunidades con mayores las posibilidades de recepción.

La propuesta pedagógica del IALA Iximulew muestra una gran capacidad de adaptación a diversos contextos. A través de las metodologías y estrategias educativas implementadas, se lograron avances hacia procesos de educación agroecológica comunitaria en el marco de las luchas campesinas lideradas por las organizaciones miembro de LVC-Centroamérica, con el objetivo de construir la soberanía alimentaria.

Listado de referencias

- Benguría, S. Puebla, B. Alarcón, M. Valdés, P. y Gómez, L. (2010). *Observación. Métodos de investigación en educación especial*.
- Calvo, R. (2010). *Impacto del Programa Campesino a Campesino (PCaC) en las estrategias de Reproducción: análisis comparativo entre las tres categorías de afiliación 2009*. [Tesis de Maestría, Colegio de Postgraduados].
- Holt Giménez, E. (2008). *Campesino a campesino: Voces de Latinoamérica: Movimiento Campesino para la Agricultura Sustentable*. Simas.
- Instituto Agroecológico Latinoamericano Ixim Ulew (IALA Ixim Ulew). (2018). *Propuesta metodológica IALA Ixim Ulew*. IALA Ixim Ulew.
- Lagarraña, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje*. [Tesis para obtener título de maestría] Universidad Nacional de la Rioja.
- Lal, R. (2009). *Soil degradation as a reason for inadequate human nutrition*. *Food Security*, 1, 45-57.
- Machín, B. Roque, A. Ávila, D. y Rosset, P. (2010). *Revolución agroecológica: El Movimiento Campesino a Campesino de la ANAP. La Vía Campesina*.
- Marín, M. (2015). *Mobile Learning vs educación tradicional*. *Revista Universo*, 607.
- Ortiz, D. (2015). *La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18, 91-110.
- Pachón, F. (2016). *IALAs: La universidad campesina de América Latina*. *Revista Biodiversidad. Sustento y culturas*, 102, 9-13.

- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rosset, P. (2015). *Epistemes rurales y la formación agroecológica en La Vía Campesina*. *Ciência & Tecnologia Social*, 2(1).
- Rosset, P. y Altieri, M. (2018). *Agroecología: ciencia y política*. Ciudad de México: Icaria.
- Rosset, P. & Martínez, M. (2016). *Agroecología, territorio, recampesinización y movimientos sociales*. *Estudios Sociales. Revista de investigación científica* 25(47). 275-299.
- Torrez, F. (2018). *Los pioneros*. Managua, Nicaragua
- Torrez, M. (2024). *Metodología de la alternancia: Experiencias educativas del Instituto Agroecológico Latinoamericano Ixim Ulew de La Vía Campesina*. [Tesis para obtener título de maestría en agroecología] El Colegio de la Frontera Sur.
- Val, V. & Rosset, P. (2020). *Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica*. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5.



Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024
ISSN: 2789-567X
e- ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 19 de enero de 2024
Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2024
Artículo original arbitrado por pares ciego

Formación en valores para la calidad educativa en la Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro



Bosco José Díaz Téllez
bosco.diaz@uncsm.edu.ni
<https://orcid.org/0009-0000-0955-6695>
Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro



Pablo José Díaz Téllez
pablo.diaz@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0003-1575-1395>
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)

Education in values for quality education at Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro

Resumen

El presente artículo muestra la percepción del estudiantado de nuevo ingreso de la Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro (UNCSM) sobre el curso *Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales*, que tiene como propósito fomentar una comprensión crítica de los roles ciudadanos y profesionales en la sociedad actual. La metodología empleada en el estudio se basó en desarrollar una investigación con enfoque mixto, con énfasis en lo cuantitativo, aplicando la técnica del cuestionario, que abarcó dimensiones como datos generales y la percepción del curso. La muestra de la investigación fue de 348 estudiantes, seleccionada de manera probabilística y estratificada por área de conocimiento y turno. Los resultados indican que el 95.97 % del estudiantado considera que el curso les ha proporcionado herramientas prácticas para desarrollar y aplicar la creatividad e innovación en la solución de problemas reales. Además, el 96.12 % de los encuestados valora de manera positiva la apropiación de los referentes institucionales de la UNCSM. La valoración global del curso es alta, un 82.8 % de estudiantes lo calificó en el rango de “excelente” a “muy bueno”, y un 87.4 % destacó la participación del equipo docentes. El estudio también identificó oportunidades de mejora, como la necesidad de extender la duración del curso, fortalecer las estrategias metodológicas que favorezcan una mayor interacción y comunicación entre académicos y los discentes. Los estudiantes consideran el curso efectivo para la formación en valores, el desarrollo integral, formación

personal y profesional, aportando al modelo educativo centrado en la persona, la familia y la comunidad como sujetos activos de aprendizajes. Las recomendaciones propuestas potenciarán la calidad del proceso formativo implementado en la UNCSM, así como su impacto en la calidad de los profesionales y la efectividad institucional.

Palabras clave: Curso, educación, valores, calidad, competencias profesionales.

Abstract

This work offers the new admission students' perspective at Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro (UNCSM) about the course Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales (Introduction to Citizen and Professional performances), as it aims to boost a critical comprehension of citizen and professional roles in the current society. The methodology was rooted in developing research with a mixed approach, stressing the quantitative, applying the questionnaire about general information and the course perspective. The sample was 348 students, probabilistically selected and stratified by knowledge area and shift. According to the results, 95.97 % of students believe the course has given them practical tools to develop and apply creativity and innovation in real problem solutions. Moreover, 96.12 % consider positive the appropriation of UNCSM's institutional referents. Global assessment is high, 82.8 % ranked it as "excellent" and "very good", and 87.4 % highlighted teachers' participation. The research identified improvement opportunities such as extending the courses' period, strengthening methodological strategies to favor exchange and communication among academics and learners. Students deem the course effective for value formation, full development, personal and professional growth, contributing to the educational model centered around the person, family and community as active learning subjects. The proposed recommendations boost quality in the educational process at UNCSM, along with its effect on professionals' quality and institutional effectiveness.

Key words: Course, education, values, quality, professional competencies.

Introducción

El curso "Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales", implementado en 2024 en la Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro (UNCSM), tuvo como objetivo fundamental fortalecer la identidad institucional entre los estudiantes de primer ingreso. Este curso se estructuró en cuatro asignaturas claves: Identidad Institucional, Análisis e Interpretación de Discursos, Estrategias de Aprendizaje, y Pensamiento Lógico para el Desarrollo de la Creatividad y la Innovación. Estas

asignaturas reflejan la misión y visión de la universidad, puesto que tienen el objetivo de fomentar un pensamiento crítico sobre la identidad política a través del análisis del discurso de las propuestas y avances que dirige el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN).

Además, se enfatiza en el desarrollo de una visión crítica en el manejo de la información, promoviendo la búsqueda de la verdad frente a la desinformación en el contexto social y digital. Se considera que el aprendizaje genera formas únicas

de enfrentar situaciones cotidianas y profesionales, incentivando estrategias cognitivas y metacognitivas impulsadas por la curiosidad y la creatividad. El curso promueve un pensamiento lógico orientado a la innovación y el emprendimiento, integrando conocimientos, habilidades, actitudes y formas de pensamiento desarrolladas en las distintas unidades del curso. Este enfoque es estratégico para la formación integral de los estudiantes, potenciando su interés por aplicar lo aprendido en su desarrollo profesional y alineándolo con las necesidades del país.

La investigación se realizó con el propósito de analizar la percepción de los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro sobre el curso “Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales”. Este análisis es fundamental, ya que permite evaluar la efectividad del curso en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

Además, al explorar las experiencias y opiniones de los estudiantes, se busca identificar oportunidades para mejorar la metodología del curso, asegurando que se ajuste con los valores que promueve la universidad. Este enfoque no solo enriquece la experiencia educativa, también prepara a los futuros profesionales para desempeñar un papel activo en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

La UNCSM ha visualizado la educación como un proceso social innovador que impulsa tanto el desarrollo personal como colectivo, con un enfoque en el individuo, la familia y la comunidad.

Figura 1
Presentación de trabajo de fin de Curso “Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales”



Nota: Estudiantes del Área de Conocimiento Educación y Humanidades UNCSM, proyecto social acerca del impacto negativo del bullying y utilización de una estrategia para sensibilizar a la comunidad universitaria.

Esta visión se sustenta en principios humanistas, solidarios y revolucionarios, promoviendo una cultura de paz que facilita el desarrollo humano pleno. En este sentido, Blancas (2018) asume que “la educación es un proceso para el desarrollo integral del ser humano, que tiene un impacto significativo social en la transformación de los pueblos y esta se ve reflejada en la calidad de vida” (p.115). Desde este punto de vista, Vanegas (2022) argumenta que la educación,

concebida como un proceso de interacción humana, tiene como objetivo alcanzar el máximo potencial de las personas y al mismo tiempo, reconoce implícitamente su sentido humanista y su fin trascendente. Este proceso no se limita únicamente a la formación de competencias para la vida laboral o a las contribuciones

a la dinámica económica; más bien, busca de manera integral y holística la construcción de un desarrollo humano pleno que abarque aspectos éticos, sociales y culturales, promoviendo así un crecimiento equilibrado y significativo en todos los ámbitos de la vida. (p.23)

El curso “Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales” es esencial para la formación integral de los estudiantes. Está diseñado no solo para generar conocimientos, sino también para desarrollar habilidades como el análisis del discurso, el pensamiento lógico, así como cualidades como la identidad institucional y la aplicación de estrategias de aprendizaje, que contribuyen a la creatividad, la innovación y conocimiento genérico.

Este curso no solo es beneficioso académica o profesionalmente, también impacta significativamente en el desarrollo personal del estudiantado, dado que, al crear un entorno dinámico de interacción y cooperación, se garantiza que los estudiantes se conozcan y reconozcan entre sus diferencias y establezcan relaciones interpersonales armoniosas, sólidas y colaborativas. El apoyo mutuo, la colaboración y motivación favorecen su desarrollo socioemocional. En el ámbito profesional y académico, contribuye al desarrollo de habilidades y competencias ciudadanas que los prepara para enfrentar los cambios y transformaciones de su contexto. De esta manera, pueden aportar al desarrollo económico, político, social, cultural y ambiental del país.

En relación con lo anterior, Pineda (2005) argumenta que las “competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas,

Figura 2

Presentación de trabajo de fin de Curso “Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales”



Nota: Estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología de la UNCSM, proyecto ecológico donde Sugiere la conexión entre la comunidad estudiantil y el medio ambiente.

emocionales y comunicativas que, articuladas entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad” (p.2). Por su parte, Paba et al. (2020) argumenta que las competencias ciudadanas “son indispensables para generar participación cívica y desarrollo social” (p.3).

En coherencia con los planteamientos anteriores, la UNCSM asume la misión de formar profesionales integrales, con valores y principios humanistas, solidarios, respetuosos de los derechos humanos, la diversidad y la interculturalidad, promotores de una cultura de paz para el buen vivir, con competencias técnicas, científicas y tecnológicas, comprometidos con la realidad económica, política y social para el desarrollo humano sostenible del país. En tal sentido, es esencial que los estudiantes comprendan la importancia de su rol como ciudadanos activos en el proceso de aprendizaje.

En este contexto, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) manifiestan que “la educación en las universidades del país debe ser [...] inclusiva, intercultural, innovadora, creativa y flexible, teniendo como centro a la juventud estudiantil, la familia y la comunidad. De ahí la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico y propositivo [...]” (2022, p.23).

Por ello, la UNCSM no solo asume la formación académica de sus estudiantes, sino que se compromete a desarrollar en ellos un sentido de responsabilidad social, ética y profesional al cultivar las competencias ciudadanas. Asimismo, la institución prepara a los discentes para que sean agentes de cambio en sus comunidades, capaces de contribuir al desarrollo social y al bienestar colectivo. El planteamiento anterior es fundamental para enfrentar los desafíos contemporáneos y construir una sociedad más justa y equitativa.

La universidad, al garantizar la gratuidad, inclusividad y pertinencia educativa, se convierte en un espacio donde se desarrollan estas competencias, promoviendo una educación integral que va más allá de los logros académicos y trasciende a una experiencia de aprendizaje para la vida.

En la era del conocimiento, se espera que los graduados universitarios no solo sean capaces de buscar y adquirir nuevos saberes, sino también de generarlos. Deben poseer una comprensión integral que les permita valorar la complejidad de estos conocimientos, así como la capacidad de entramar diferentes áreas de saber. En este sentido, Sergueyevna

Golovina (2023) argumenta que “el aprendiz necesita poner en práctica diferentes habilidades para alcanzar el éxito en el mundo laboral y enfrentar los retos del mundo globalizado. No solamente cumplir la rutina de trabajo, sino ser creativo, emprendedor, un agente de cambio” (p.10). Este planteamiento resalta la importancia de desarrollar competencias necesarias para la vida. Siguiendo este orden de ideas, Mederos-Piñeiro (2016) expresa que,

La formación de competencias para la vida es el resultado de una educación de calidad que prepara a los escolares para asumir los retos de un mundo que avanza rápidamente, donde la equidad e igualdad de oportunidades deben constituir premisas de la educación. (p.129)

Figura 3

Presentación de trabajo de fin de Curso Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales



Nota: Estudiantes de la carrera de Licenciatura en Enseñanza del Inglés como lengua extranjera, proyecto Learn Playing enfocado en el aprendizaje del inglés en los niños y niñas que cursa segundo a quinto grado con la implementación de medios interactivos.

La afirmación anterior resalta la importancia de brindar una educación integral, que trascienda de la mera transmisión de conocimientos y evolucione al desarrollo de habilidades, destrezas y valores que permitan a los futuros profesionales adaptarse y prosperar en un entorno complejo.

Hay que subrayar que, garantizar igualdad y equidad en las condiciones y oportunidades que se brinde a la comunidad estudiantil, deben ser principios fundamentales en el proceso formativo. Esto implica que el estudiantado, independientemente de su origen, condición socioeconómica, sexo, raza, cultura, ubicación geográfica o ideologías, debe tener acceso a una educación de calidad que le brinde las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial. Por ello, se debe tener siempre presente que la educación es un derecho humano básico y un pilar fundamental para construir sociedades más justas, equitativas, inclusivas y en armonía con todas las formas de vida.

Figura 4

Presentación de trabajo de fin de Curso "Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales"



Nota: Estudiantes de la carrera de Licenciatura en Derecho, proyecto enfocado en la seguridad digital, leyes que castigan el ciberbullying.

La formación y el desarrollo de competencias para la vida no solo beneficia a los estudiantes, también tiene un impacto positivo en la sociedad. Al desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la ciudadanía activa, los estudiantes se convierten en agentes de cambio, capaces de contribuir al desarrollo sostenible de sus comunidades.

Este estudio pone en contexto la percepción del estudiantado sobre cómo el curso *Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales* aporta a su desarrollo profesional. Al comprender sus percepciones se puede obtener valiosos aportes sobre la efectividad de la implementación del Modelo Educativo de la UNCSM.

Los resultados del estudio podrán mejorar y adaptar el contenido del curso y otros programas similares, asegurando que estos se organicen según las necesidades y expectativas de la comunidad estudiantil, las políticas educativas del país y las demandas de la sociedad en general.

Materiales y métodos

Para el desarrollo de la investigación se empleó un enfoque mixto. Acosta (2023) afirma que el enfoque mixto es el que,

[...] surge como inquietud de los investigadores que se han visto en la necesidad de abordar la complejidad de las investigaciones de forma holística e integradora (...) tiene como fin proporcionar una visión más completa de los fenómenos e implica la integración sistemática de metodologías cuantitativas y cualitativas en una única investigación. (p. 85)

Según su profundidad, la investigación es descriptiva. Al respecto, Bernal (2010) plantea que los estudios descriptivos “muestran, narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio [...]” (p.113).

Debido a su contexto, esta investigación es de naturaleza no experimental y se clasifica como un estudio de campo. En este sentido, Arias (2006) plantea que:

La investigación de campo es aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados [...] sin manipular o controlar variable alguna, es decir, el investigador obtiene información, pero no altera las condiciones existentes. De ahí su carácter de investigación no experimental. (p.31)

El alcance temporal de este estudio es de tipo transversal, debido a que se estudió a las y los estudiantes que aprobaron el curso “Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales”. En este sentido, Ñaupás et al. (2023) afirman que las investigaciones transversales “son aquellas cuyo estudio se lleva a cabo en un tiempo determinado (...) este tipo de investigaciones reúne datos con el propósito de describir variables y su incidencia e interrelación en un momento específico” (p.169).

La población del estudio está compuesta por 3,665 miembros de la comunidad estudiantil de nuevo ingreso perteneciente a la modalidad “Por Encuentro” de los turnos sabatino y dominical, según datos que lleva la División de Registro Académico, Estadístico y Estudiantil. Se seleccionó una muestra probabilística estratificada por área de conocimiento y turno, con el

objetivo de asegurar que la representación de los 3,665 estudiantes como resultado de la ecuación estadística. Como resultado, la muestra estuvo conformada por 348 estudiantes, tal como se detalla en la Tabla 1.

El estudio se fundamentó en la aplicación de técnicas de investigación documental y métodos de recolección de datos de campo, que sirvieron como base para la fundamentación teórica y metodológica. Se realizó un análisis de la información disponible en documentos oficiales, registros y artículos de revistas, que constituyeron tanto fuentes directas como indirectas.

Para la obtención de información en el campo, se implementó el método empírico de la encuesta. Según Genero et al. (2014), la encuesta se define como un “método empírico que se utiliza para recopilar información de o sobre personas para describir, comparar o explicar su conocimiento, sus actitudes o su comportamiento” (p.49). Este enfoque permitió recopilar datos relevantes sobre la percepción de las y los participantes en relación con el tema investigado.

La encuesta utilizada en este estudio fue sometida a la evaluación de cinco expertos, quienes analizaron la relación entre cada dimensión de los ítems del instrumento y asignaron calificaciones basadas en criterios de suficiencia, calidad, coherencia y relevancia. Además, se incluyó un espacio en el lado derecho de la tabla para que los expertos pudieran dejar sus comentarios sobre cada ítem analizado.

Una vez que se recibieron las observaciones de los expertos, se incorporaron las sugerencias en los

Tabla 1
 Selección de la muestra estratificada

Área del Conocimiento	Carrera	Total por Encuentro			Muestra
		Sabatino	Dominical	Total	n
Ciencias y Tecnología	Arquitectura	40	26	66	6
	Ingeniería Ambiental	52	21	73	7
	Ingeniería Civil	97	49	146	14
	Ingeniería en Sistemas de Información	200	124	324	31
	Ingeniería Industrial	109	86	195	18
Educación y Humanidades	Licenciatura en Comunicación	62	39	101	10
	Licenciatura en Derecho	336	169	505	48
	Licenciatura en Diseño Gráfico	95	66	161	15
	Licenciatura en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera	362	245	607	57
	Licenciatura en Psicología	292	129	421	40
Ciencias Económicas y Administrativas	Licenciatura en Contaduría Pública y Auditoría	220	157	377	36
	Licenciatura en Administración de Empresas	172	162	334	32
	Licenciatura en Economía	29	20	49	5
	Licenciatura en Finanzas	41	32	73	7
	Licenciatura en Marketing	147	86	233	22
Total		2254	1411	3665	348

Fuente: Elaboración propia (2024).

ítems del instrumento. Como resultado de este proceso de revisión, se realizaron ajustes en el 95 % del cuestionario, que inicialmente constaba de 16 preguntas cerradas y dos abiertas. Tras las revisiones, el instrumento se redujo a nueve preguntas cerradas y se mantuvo dos preguntas abiertas.

Después de la valoración de los expertos, se seleccionó una muestra de diez participantes de la población objeto de estudio para llevar a cabo un pilotaje utilizando Google Forms. Una vez recopilada la información, se realizó un análisis de fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

Los resultados de este proceso indican que el instrumento es altamente confiable, ya que el resultado fue igual a 0.89. Para la realización de la encuesta, se informó vía celular (*WhatsApp*) a los estudiantes sobre la investigación que se estaba realizando; luego se les pidió ayuda para el llenado. El instrumento fue enviado mediante un enlace, a través de la herramienta *Google Forms* para facilitar y agilizar el proceso de llenado.

Se utilizó el software SPSS versión 26.0 para llevar a cabo el análisis de datos, aprovechando sus herramientas estadísticas avanzadas. En el caso de la visualización de los resultados, se utilizó Excel para generar gráficos claros y efectivos. Esta combinación permitió una interpretación exhaustiva y comprensible de los resultados.

Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados del cuestionario aplicado al estudiantado. Este instrumento estaba

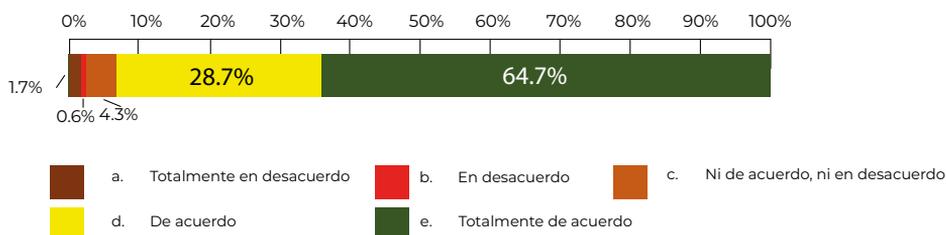
conformado por ítems relacionados con los datos generales y preguntas sobre la percepción sobre el curso de “Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales”. A continuación, se detallan los hallazgos de cada elemento, se proporciona una visión clara y coherente de las opiniones y experiencias de los estudiantes con respecto al curso. Al consultar sobre el sexo y la edad de los informantes, se obtuvieron los siguientes resultados:

Del total de 348 miembros de la comunidad estudiantil que participaron en el llenado del cuestionario, 200 se identificaron ser del sexo femenino, que representa el 57.5 % de la muestra y 148 del sexo masculinos, es decir, el 42.5 %. La edad mínima registrada fue de 16 años y la máxima de 64 años, lo que indica una diversidad significativa en el rango de edad de los participantes. La media de edad fue de 30 años, en promedio, los participantes son relativamente jóvenes. Además, la desviación estándar fue de 9.841, que evidencia una variabilidad considerable en las edades. Esto refleja diferentes perspectivas y experiencias entre los participantes.

Las preguntas de la encuesta están orientadas específicamente a conocer la percepción de los estudiantes sobre el curso “Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales”. Con las interrogantes, se busca recopilar las diferentes opiniones, experiencias y valoraciones de los participantes con respecto al desarrollo y contenido del curso. A continuación, se detallan los resultados más relevantes de esta dimensión, proporcionando una visión clara y coherente de las percepciones del estudiantado.

Figura 5

Apreciación sobre la relevancia del curso



Fuente: Elaboración propia.

La primera pregunta estuvo orientada de la siguiente manera: ¿Consideran que el curso Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales fue relevante para su formación profesional? Se presenta las respuestas la figura 5.

El 64.7 % (“Totalmente de acuerdo” con 225 respuestas) de los discentes concuerda en la relevancia del curso para su formación integral y el 28.7 % (“De acuerdo” con 100 repuestas) de los encuestados considera como relevante el curso. Las opiniones coinciden con las expectativas y necesidades del estudiantado en su proceso educativo, quienes consideran que el curso les proporciona conocimientos fundamentales, orienta sus metas y fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y emprendedoras.

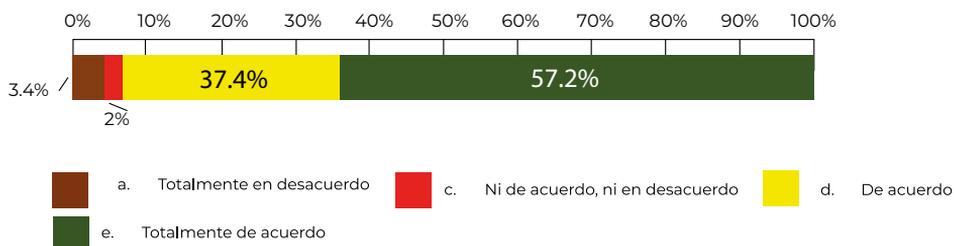
En cambio, el 1.7 % de los estudiantes (seis respuestas) considera que este no es relevante; el 0.6 % está “en desacuerdo” (dos respuestas); y ni de acuerdo ni en desacuerdo el 4.3 % (15 respuestas). Estos resultados sugieren la indecisión o falta de claridad de los estudiantes sobre la relevancia del curso.

Además, los encuestados valoran como positivo conocer la historia y la identidad de la universidad, así como el beneficio de acceder a una educación superior gratuita, incluyente y de calidad. En general, consideran que el curso les permitió sentar las bases en su formación profesional y prepararse para enfrentar desafíos en su futuro laboral. Al igual, destacan que este proceso de formación ha fomentado el pensamiento crítico para la comprensión de la realidad socioeconómica, política e histórica del país.

En la figura 6 se aprecia que el 94.6 % de la comunidad encuestada (sumando las categorías “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”) concuerda en que el curso aporta al desarrollo del pensamiento crítico para comprender la realidad del país. En este sentido, el curso es visto por los estudiantes como un recurso valioso para promover el pensamiento crítico entre la comunidad estudiantil de la UNCSM. Esto refleja una buena planificación de los contenidos en coherencia con las necesidades de la comunidad estudiantil, contribuyendo a su formación integral como ciudadanos críticos y comprometidos.

Figura 6

Promoción del pensamiento crítico



Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, Holguín et al. (2019) asumen que “la universidad sostiene una relación indisoluble entre ciudadanía y política, porque además de ser un espacio formativo en valores, crea sujetos críticos, con conciencia colectiva, que trabajan por los asuntos de la polis” (p.85). Estos autores también expresan que la universidad tiene el reto de posicionarse fuertemente como eje creador de identidad y formación política-ciudadana, que posicione al estudiante en un rol protagónico, constructor de sociedad, crítico y con sentido social.

En relación con lo anterior, la población encuestada expresa que el curso fue fundamental para promover el pensamiento crítico sobre la realidad socioeconómica, política e histórica de Nicaragua y, con ello, entender la misión de la universidad en el contexto del país. Además, valoran la importancia de conocer sus raíces y el desarrollo económico de la nación, así como la relevancia de estar informados sobre la situación actual y los derechos restituidos por el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional.

En la figura 7 se presentan los resultados, en relación con la pregunta sobre los valores que aporta el curso en su formación

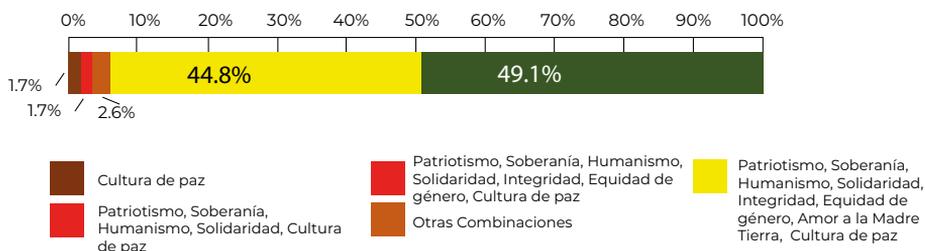
integral, indican que el curso fomenta la práctica de valores de patriotismo, soberanía, humanismo, solidaridad, integridad, equidad de género, amor a la Madre Tierra y cultura de paz (49.1 %). Esto contribuye a que los protagonistas reciban una formación integral que abarca tanto aspectos sociales como ambientales.

Por otro lado, un 44.8 % mencionó “otras combinaciones”, lo que indica una diversidad en las percepciones sobre los valores que se fomentan. Solo un 1.7 % se centró exclusivamente en la cultura de paz, lo que resalta que, aunque es un valor importante, no es el único que se asocia con la formación integral. En general, los resultados reflejan una apreciación por un enfoque holístico en la educación.

Así, al promover los valores la universidad se posiciona como un pilar esencial en la formación de profesionales que aporten a la sociedad. Bajo esta mirada, González y Raidel (2016) afirman que, si “la universidad es ejemplo en la construcción de valores, se estará en el camino de formar un estudiante activo, motivado, interesado por aprender durante toda la vida” (p.167).

Figura 7

Apreciación sobre los valores que fomenta el curso



Fuente: Elaboración propia.

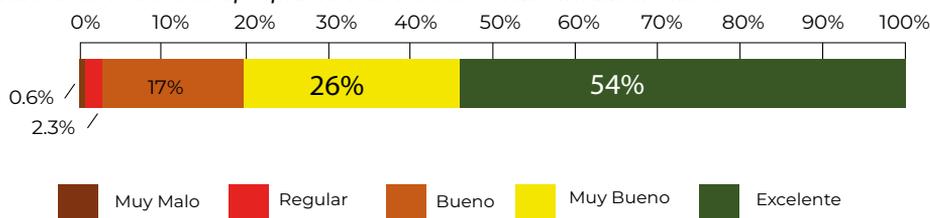
También, se consultó al estudiantado sobre ¿Cómo consideran la apropiación de los referentes institucionales que conforman y rectoran a la UNCSM, posterior al curso? Los resultados se muestran en la figura 8.

El 96.12 % considera “buena”, “muy buena” y “excelente” su apropiación de los referentes institucionales de la UNCSM después del curso, indicando que este cumple efectivamente su objetivo. Sin embargo, un pequeño porcentaje (2.87 %) aún considera “mala” o “regular” su apropiación, sugiriendo que podrían requerir apoyo adicional. Los resultados validan este proceso de formación como una herramienta valiosa para facilitar la transición de los estudiantes a la vida universitaria en la UNCSM.

Los encuestados expresan una valoración positiva hacia la UNCSM, destacando su compromiso con la formación de profesionales y el apoyo constante a los estudiantes. Al respecto, Pérez et al. (2020) subrayan que “la identidad universitaria representa un elemento de impacto importante en los procesos formativos de los sujetos involucrados en las instituciones educativas, tanto cuando son estudiantes como cuando se desempeñan como egresados, lo cual les permite desarrollar sentimientos de pertenencia” (p. 329). Los estudiantes destacaron la calidad de la enseñanza, las buenas relaciones interpersonales con los docentes y la importancia de los valores promovidos por la institución. Sin embargo, sugirieron áreas de mejora respecto a la organización y comunicación en la gestión académica.

Figura 8

Valoración sobre la apropiación de los referentes institucionales



Fuente: Elaboración propia.

De forma similar, se indagó sobre cómo consideran su capacidad de análisis del discurso para la interpretación de textos orales y escritos relacionados con el contexto sociopolítico del país. Ver figura 9.

El 89.9 % de los estudiantes ha logrado reforzar la capacidad de análisis del discurso en relación con el contexto sociopolítico del país. Esto indica que, el estudiantado se siente relativamente seguro en su capacidad para interpretar textos orales y escritos en este ámbito. Sin embargo, un 9.2 % se encuentra en una posición regular, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la formación en análisis crítico. En tanto, el 0.9 % refleja un ambiente académico positivo en cuanto a la comprensión del discurso sociopolítico. En general, los resultados son alentadores y destacan la efectividad del aprendizaje del componente análisis del discurso.

La comunidad estudiantil valora de manera positiva el componente análisis del discurso en relación con el contexto sociopolítico del país, destacando la claridad y el dinamismo de los docentes. Los estudiantes expresaron que el curso les ha permitido comprender mejor la historia de Nicaragua y desarrollar

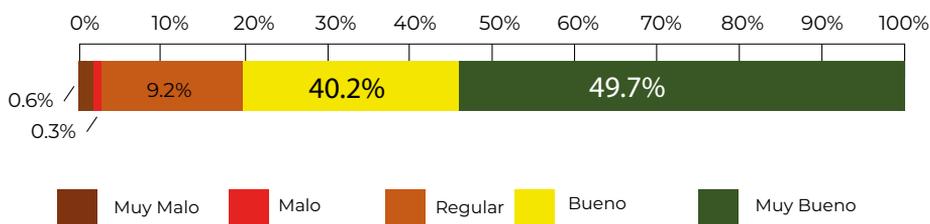
pensamiento crítico, lo que les permite abordar problemas actuales y buscar soluciones adecuadas. Sin embargo, con relación a la metodología sugirieron la necesidad de profundizar en ciertos temas y fortalecer la confianza al hablar en público. La retroalimentación permite que la formación sea efectiva, aunque algunos estudiantes expresan que pueden mejorar en su capacidad análisis.

En la figura 10 se aprecian los resultados en torno a la siguiente interrogante: ¿Consideran que las estrategias de aprendizaje fueron de utilidad en el desarrollo del curso? En este aspecto, el 66.1 % concuerda con su efectividad, mientras que un 31.3 % se muestra de acuerdo y el 1.4 % de los participantes se encuentra en desacuerdo o neutral. Esto indica que las estrategias contribuyeron significativamente al aprendizaje. La percepción general es favorable, lo que evidencia el éxito de las metodologías implementadas durante el proceso formativo.

En tal sentido, la comunidad estudiantil destaca que las estrategias de aprendizaje aplicadas en el aportaron a la formación académica y personal. Estas herramientas les permitieron adquirir

Figura 9

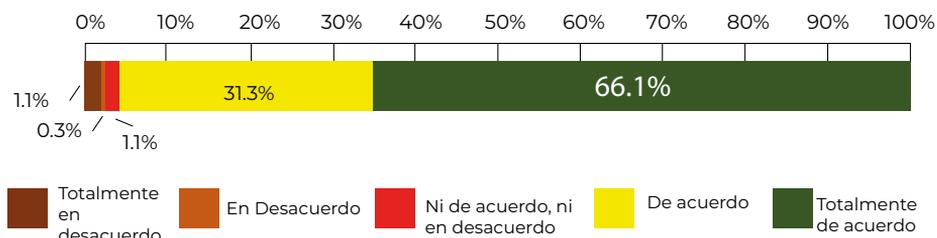
Consideración de su capacidad de análisis del discurso



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10

Valoración de las estrategias de aprendizaje durante el curso



Fuente: Elaboración propia.

nuevos conocimientos, mejorar su capacidad de trabajo en equipo y facilitar la comprensión de los temas abordados. Además, expresaron que las estrategias fomentaron la creatividad y la reflexión, contribuyendo a una mejor preparación para futuros proyectos y desafíos en su carrera. La experiencia fue valorada de manera positiva, considerándola esencial para su formación profesional.

En relación con las estrategias de enseñanza un porcentaje significativo de los encuestados manifiesta que las estrategias utilizadas por los docentes fueron “análisis de texto”, “uso de las TIC”, “diálogo”, “estrategias lúdicas”, entre otras. Con respecto a las estrategias mencionadas por los encuestados,

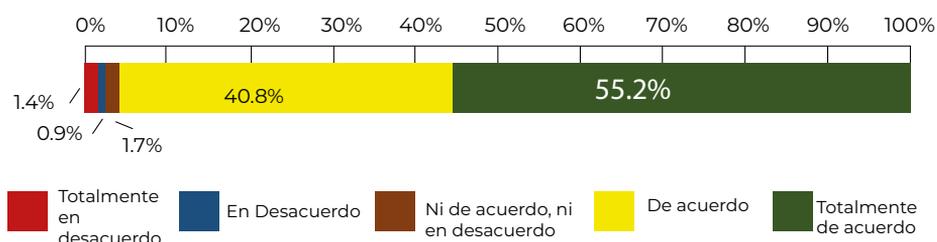
Orozco y Rodríguez (2018) afirman que estas “propician el desarrollo de un pensamiento crítico (...) despertando y alimentando actitudes de análisis y juicio que posibilitan la autonomía y madurez de los estudiantes” (p.8).

De igual modo, se preguntó a la comunidad estudiantil si consideraban que el curso les había proporcionado herramientas prácticas para aplicar la creatividad e innovación en la solución de problemas reales. Ver resultados en figura 11.

Los estudiantes coinciden en que el curso les ha proporcionado herramientas prácticas que fomentan la creatividad y la innovación en la resolución de problemas

Figura 11

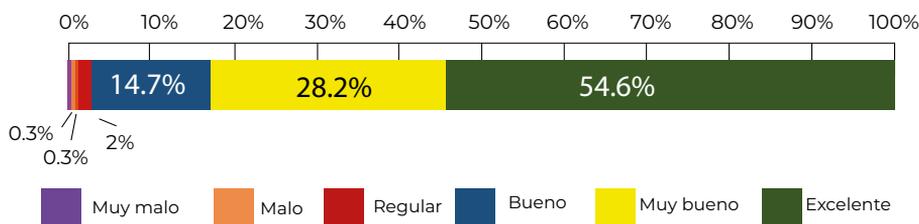
Valoración sobre el aporte del curso para brindar herramientas prácticas



Fuente: Elaboración propia.

Figura 12

Valoración global de las cuatro asignaturas del curso



Fuente: Elaboración propia.

reales. Un 55.17 % estuvo totalmente de acuerdo; un 40.80 % de acuerdo, que combinado representa un total de 95.97 % de respuestas y solo un 4.28 % se posiciona en desacuerdo o en una postura neutral.

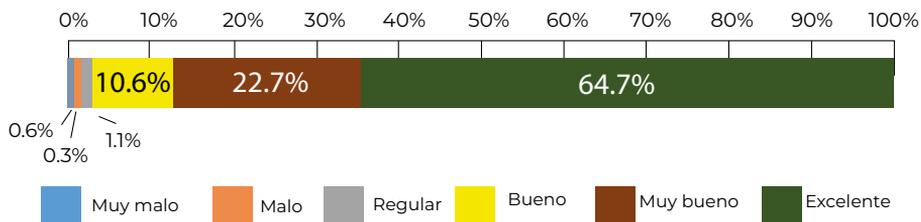
La población estudiantil destaca que este proceso les permitió analizar situaciones desde diferentes enfoques, formular ideas creativas, trabajar en equipo y aplicar lo aprendido en proyectos concretos. Las técnicas implementadas, como el árbol de problemas y el fomento de la empatía, les permitieron comprender mejor su realidad y buscar soluciones a las problemáticas identificadas. Además, resaltan la importancia de la autoorganización y el pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje.

En la figura 12 se muestran las respuestas de los estudiantes sobre su valoración global de las cuatro asignaturas del curso, el 54.6 % lo clasifica como “excelente”, mientras que un 28.2 % “muy bueno”, la combinación de estos porcentajes representa 82.8 % de valoraciones favorables; solo un 2.6 % lo percibe como “regular”. Adicionalmente, un 14.7 % lo califica como “bueno”, lo que

sugiere que prácticamente la mayoría tiene una percepción positiva del curso en su conjunto. El curso “Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales”, desde la percepción de los estudiantes expresa un éxito significativo, superando las expectativas de la mayoría de la comunidad estudiantil.

Se preguntó al estudiantado sobre cómo valoran la participación de las y los facilitadores con respecto al dominio teórico y práctico del curso. En la figura 13 se muestra que el 64.7 % califican su desempeño como “excelente”; en tanto, el 22.7 % considera que la colaboración de los docentes fue “muy bueno”, lo que suma un total de 87.4 % de valoraciones positivas en cuanto al dominio teórico y práctico de los facilitadores. Solo un 2 % de la población encuestada tiene una opinión negativa, al clasificar la participación como “mala” o “regular”. Este alto nivel de satisfacción denota que los docentes lograron facilitar de forma efectiva los contenidos del curso, lo que contribuye significativamente a la experiencia de aprendizaje. La competencia y el compromiso del equipo de facilitadores son claves para generar aprendizaje significativo en los estudiantes.

Figura 13
Valoración de la participación de los facilitadores



Fuente: Elaboración propia.

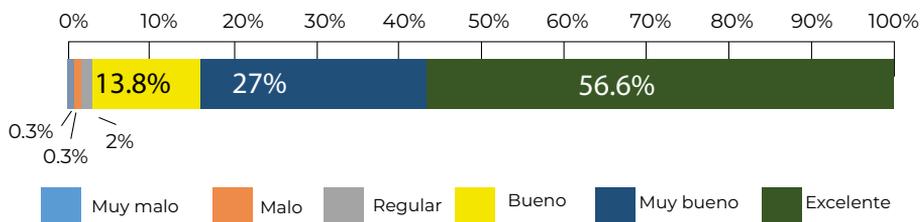
Asimismo, se preguntó cómo valoraban el sistema de evaluación del curso *Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales*. Los resultados de las respuestas se pueden observar en la figura 14.

El 56.61 % del estudiantado expresa que el proceso de evaluación es “excelente”; el 27.01 % “muy bueno”. Estos datos evidencian que el 83.62 % tiene una percepción favorable del sistema de evaluación implementado. Solo un 2.58 % de los encuestados lo percibe como “malo” o “regular”. Este alto nivel de satisfacción puede atribuirse a la claridad y efectividad de los criterios de evaluación, así como la congruencia con los objetivos de aprendizaje planteados en el curso.

En este sentido, el sistema de evaluación ha recibido buena aceptación por la población encuestada, lo que refuerza su importancia en el proceso educativo y su contribución al desarrollo de competencias ciudadanas y profesionales en la comunidad estudiantil.

Por último, se solicitó al estudiantado sugerencias para la mejora del curso *Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales*. Al respecto, una de las principales recomendaciones que expresaron fue “extender la duración del curso” para profundizar los temas abordados de los componentes. Además, se sugiere “aumentar la interactividad en las clases”, incorporando más dinámicas y actividades prácticas que fomenten la participación activa del estudiantado.

Figura 14
¿Cómo valora el sistema de evaluación del curso *Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales*?



Fuente: Elaboración propia.

Otro aspecto mencionado, es la necesidad de “mejorar la comunicación entre académicos y comunidad estudiantil”, especialmente en lo que respecta a las fechas de entrega y los requisitos de los trabajos. También, consideran que sería beneficioso “contar con más recursos tecnológicos, como acceso a internet y herramientas didácticas que faciliten el aprendizaje”.

Conclusiones

El estudio realizado sobre la percepción del estudiantado respecto a la importancia y pertinencia del Curso Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales que se impartió en la UNCSM, revelan una valoración altamente positiva. La mayoría de la población encuestada, representada por una muestra diversa en términos de género y edad, reafirma que este curso es fundamental para su desarrollo profesional y personal, destacando la adquisición de herramientas prácticas que fomentan la creatividad y la innovación en la resolución de problemas sociales reales.

Los estudiantes consideran que el curso brinda herramientas para enfrentar desafíos en su vida profesional y que ha contribuido significativamente a la apropiación de los referentes institucionales de la universidad. Esto sugiere que el curso facilita la transición de los estudiantes a la vida universitaria, ayudándoles a integrarse en la cultura y valores de la institución.

Los componentes que se imparten en el curso introductorio son relevantes para la formación integral de los estudiantes, dado que cada uno aporta desde su campo de estudio. Asimismo, se destaca

la participación y el rol sustancial de los facilitadores. Las competencias y el compromiso mostrado por los docentes de la universidad son factores clave para generar experiencias satisfactorias y significativas de aprendizaje.

Los criterios de evaluación están alineados con los objetivos de aprendizaje del curso, contribuyendo al desarrollo de competencias ciudadanas y profesionales en los estudiantes. Aun así, el estudio también ha identificado áreas de mejora. Las sugerencias de los estudiantes para extender la duración del curso, aumentar la interactividad en las clases y mejorar la comunicación entre docentes y alumnos son fundamentales para optimizar la experiencia educativa. La necesidad de recursos tecnológicos adicionales también ha sido mencionada, lo que indica que, aunque el curso ha sido exitoso, hay oportunidades para enriquecer aún más el aprendizaje. Estas recomendaciones reflejan el deseo de los estudiantes por un curso más dinámico y adaptado a las necesidades actuales, lo que es esencial para su formación integral y su preparación para el futuro.

Es esencial reconocer que cada estudiante es único, trae consigo un sinnúmero de experiencias singulares, aspiraciones y desafíos. Al considerar sus percepciones, no solo se recopilan datos, también se conocen sus miedos y necesidades, que permiten validar sus aspiraciones, sentimientos y emociones. Esta conexión humana es lo que realmente puede transformar la educación, permitiendo que los programas se diseñen no solo con base en teorías educativas, sino también en la realidad de los estudiantes. Al fomentar un ambiente donde se valoran sus opiniones, sentimientos y emociones,

se contribuye a construir una comunidad educativa más inclusiva y empática, en la que el estudiantado recibe un trato humanista que le haga sentirse valorado y motivado en su propio aprendizaje.

El curso Introducción a los Desempeños Ciudadanos y Profesionales ha demostrado ser una herramienta valiosa para la formación integral de la comunidad estudiantil de la UNCSM, logrando incidir de forma positiva en el desarrollo personal y profesional. La valoración del curso, asociado con la efectividad del cuerpo docente y el sistema de evaluación, sugiere que se están cumpliendo las expectativas educativas.

Sin embargo, es crucial considerar las sugerencias emanadas de la comunidad encuestada, para mejorar la experiencia de los aprendizajes y asegurar que las temáticas abordadas en los componentes sigan siendo relevantes y efectivas en un entorno educativo que está en constante evolución. La inclusión de estas recomendaciones podría potenciar aún más la efectividad del curso, contribuyendo a la formación integral de profesionales competentes, críticos y comprometidos con su desarrollo personal, comunitario, social y ambiental.

Lista de referencias

Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana OGMIOS*, 3(8), 236-246. <https://doi.org/https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084>

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6ª ed.). Episteme.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (2ª ed.). Pearson.

Blancas, E. (2018). Educación y desarrollo social. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 113-121. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.429>

Consejo Nacional de Universidades, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación. (2022). *Marco Estratégico de la Educación Superior 2022-2030*. Editorial Consejo Nacional de Universidades.

Genero, M., Cruz-Lemus, J., & Piattini, M. (2014). *Métodos de investigación en ingeniería de software*. RA-MA.

González, R., & Raidel, J. (2016). Educación en valores de estudiantes universitarios. *Humanidades Médicas*, 16(1), 161-174. <https://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/672>

Holguín, L., Penilla, J., Chaverra, L., & Arango, E. (2019). Importancia de la formación ciudadana en el currículo universitario. *Revista de Investigaciones*, 19(33), 78-89. <https://doi.org/https://doi.org/10.22383/ri.v19i33.126>

Mederos-Piñero, M. (2016). La formación de competencias para la vida. *RA XIMHAL*, 12(5), 129-144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46147584009>

Ñaupas, H., Mejía, E., Trujillo, I., Romero, H., Medina, W., & Novoa, E. (2023). *Metodología de la Investigación Total: Cuantitativa- Cualitativa y Redacción de tesis*. (6ª ed). Ediciones de la U. <https://acortar.link/6HCsND>

Sergueyevna Golovina, N. (2023). Experiencia de implementación de currículo por competencia con el eje Introducción a los desempeños ciudadanos y profesionales. *Revista Perspectivas: Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica* (27), 1-127. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/rp.27.9>

Vanegas, S. (2021). Transformación evolutiva de la educación Una mirada desde el subsistema de educación básica y media. *Índice, Revista de Educación de Nicaragua*, 1(1), 13-22. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view/9/22>

Vanegas, 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/104/89>

Sergueyevna Golovina, N. (2023). Experiencia de implementación de currículo por competencia con el eje Introducción a los desempeños ciudadanos y profesionales. *Revista Perspectivas: Enseñanza de los Estudios Sociales y Educación Cívica*(27), 1-127. <https://doi.org/https://doi.org/10.15359/rp.27.9>

Vanegas, S. (2021). Transformación evolutiva de la educación Una mirada desde el subsistema de educación básica y media. *Índice Revista de Educación de Nicaragua*, 1(1), 13-22. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view/9/22>

Vanegas, 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/104/89>



Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024
ISSN: 2789-567X
e- ISSN: 27903435
Fecha de recepción: 20 de enero de 2024
Fecha de aceptación: 17 de mayo de 2024
Artículo original arbitrado por pares ciegos

La enseñanza de la Literatura en la educación media: Una reflexión desde la percepción estudiantil universitaria y algunas propuestas para una mejora didáctica



Javier Ernesto González Blandino
javier.gonzalez@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0009-0002-1640-3501>
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
Managua, Nicaragua

Literature learning in high school education: A musing from university students' gazes and some propositions for didactic improvement

Resumen

El texto presenta los resultados del estudio que explora los desafíos en la enseñanza de la Literatura en la educación media nicaragüense. Sobre esta línea de trabajo, se muestra la apreciación de los estudiantes universitarios de Lengua y Literatura sobre la enseñanza de esta materia en la secundaria, a partir de sus prácticas profesionales o especialización. Por otra parte, a raíz de esta percepción se ha instado a estos mismos estudiantes a la innovación pedagógica con el diseño de estrategias didácticas para mediar la literatura en correspondencia con los desafíos educativos que han detectado. En este sentido, en un primer momento, se aplicó una diagnosis para conocer las apreciaciones de los estudiantes sobre la enseñanza de la literatura desde criterios como la formación docente y la planificación didáctica. Pero, no para evaluar el desempeño de los docentes, sino para aportar un punto de vista propositivo al respecto. Por otra parte, los resultados obtenidos han permitido plantear propuestas didácticas que los estudiantes elaboraron en un curso de Literatura, posterior a la resolución del cuestionario. Ello con el propósito de motivar la

innovación en las estrategias de enseñanza en esta asignatura, a partir de algunas de las problemáticas que se identificaron. Esperamos que esta aproximación a la dinámica educativa genere, además de otras respuestas, nuevas preguntas y reflexiones entorno a la didáctica de esta especialidad.

Palabras clave: Percepción, Literatura, estrategias educativas, educación media, formación docente.

Abstract

This research ventures the challenges of Literature learning in Nicaraguan high school education. Regarding this line of work, university students of Language and Literature's appreciation of the teaching of this topic in high school was probed, rooted on their professional training internships. Moreover, due to this perspective, students have been encouraged for pedagogical innovation with the creation of didactic strategies to mediate literature, answering to the identified learning hurdles. In this regard, firstly, a diagnosis was applied to find students' assessments about the teaching of literature from criteria such as teacher education and didactic planification. However, it is not meant to evaluate teachers, but to offer proactive perspectives around it. On the other hand, results have allowed to raise didactical proposals created by students after the solution of the questionnaire. It was to boost innovation in learning strategies on this subject from some of the difficulties found hoping this approximation to the educational dynamic generates, aside from answers, new question and reflections around this didactic.

Keywords: Perception, Literature, educational strategies, high school education, teacher training.

Introducción

En la última década, uno de los proyectos con más resultados a favor de la educación media en Nicaragua fue la iniciativa de articulación y homologación del currículo de la educación superior coordinado por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), la educación básica supervisada por el Ministerio de Educación (MINED) y la educación técnica por parte del Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC). Este trabajo conjunto, iniciado en 2013, involucró a todos los actores del escenario educativo nacional y tenía como una de sus premisas el dialogar los contenidos y competencias desde el nivel preescolar

hasta el universitario, con el propósito de diseñar un currículo unificado. Con esto, el estudiante cursaría una educación armonizada con un perfil profesional estrechamente relacionado con el *Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026*. El proyecto permitió la integración de todas las instituciones mencionadas en el acercamiento y trabajo en equipo. Uno de los logros más perdurables fue el diálogo fraterno entre los responsables de la educación nicaragüense, que aún continúa. Asimismo, estas comisiones CNU-MINED guiaron la elaboración de materiales didácticos de apoyo para

el proceso enseñanza-aprendizaje en la educación media como cápsulas multimedia, tele-clases y lograron fortalecer las macrohabilidades de los estudiantes de noveno hasta undécimo grado, así como la actualización de la metodología docente. Una serie de acciones institucionales y ministeriales se encaminaron a optimizar la calidad de la enseñanza con resultados a corto y mediano plazo.

Todas las manifestaciones de trabajo articulado y actualización curricular han respondido a políticas educativas dirigidas por el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional (GRUN). Esto se debe a “la necesidad imperiosa de articular en un todo coherente y efectivo todas las expresiones sistemáticas y no sistemáticas de la educación nacional en todos sus niveles y modalidades” (Martínez Rugama, 2017, párr. 20). Es decir, desde los subsistemas educativos las rectorías universitarias y los asesores gubernamentales ha existido una perspectiva unificada de trabajo para el mejoramiento progresivo de la educación media. Como parte de ello se encuentra la enseñanza de la literatura desde estrategias didácticas que permitan superar los modelos tradicionales. Algunos estudios previos insisten en la relevancia de integrar enfoques constructivistas para promover una interacción clara entre estudiantes y contenidos textuales (Centeno Trujillo, 2016; Fonseca y Bencomo, 2011).

En el contexto nicaragüense, las iniciativas se impulsan por políticas educativas gubernamentales que persiguen contemporizar las prácticas pedagógicas con las demandas sociales, así como enfoques que favorezcan la formación integral del estudiantado. Escribano (2017) subraya que la calidad educativa

latinoamericana debe estar alineada con las necesidades sociales y laborales contemporáneas en la región, cada vez más exigentes y cambiantes. De igual forma, este autor acentúa la mejora continua del currículo para fortalecer los procesos formativos en un marco de innovación y flexibilidad educativa.

En síntesis, todas las directrices para revisión, articulación y mejoras de la calidad educativa (educación media, técnica y superior) actualmente son un compromiso individual de los docentes. Es decir, una metadidáctica permanente desde la planificación hasta la ejecución en las aulas de clase. El Área de Conocimiento de Educación, Arte y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), por citar un caso reciente, fomenta desde todos sus escenarios las directrices por medio de su Foro Permanente de Educación, que ya transcurre en su sexta edición. Finalmente, se aspira a que el presente estudio se inscriba en estas dinámicas orientadas hacia el trabajo articulado en la educación.

Materiales y métodos

El estudio es de corte cualitativo al otorgarse relevancia al análisis valorativo de los datos, y no una simple estadística. No se trata de una somera presentación de información recabada desde las fuentes, sino de una interpretación para dar salida a nuestras interrogantes: ¿qué percepción tienen los estudiantes universitarios, actualmente en Lengua y Literatura, sobre el proceso de enseñanza de esta materia en la educación media y, en este sentido, qué propuestas didácticas acompañarían esta percepción?

El universo de estudio fueron los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la UNAN-Managua en sus tres modalidades: matutino, vespertino y profesionalización) con 160 estudiantes activos. La muestra fue por conveniencia, por lo que se eligió a los informantes que se ajustaban a los criterios de selección, los cuales eran cursar las prácticas profesionales o de especialización y tener una experiencia personal sobre la enseñanza de Lengua y Literatura en los actuales escenarios educativos para responder desde una práctica previa. Preliminar al diseño del instrumento, se desarrolló un sondeo a partir de la observación en los salones de clases con el fin de perfilar algunas variables incidentales en el proceso de enseñanza aprendizaje para que los ítems, aunque breves, permitieran extraer las respuestas más vinculantes.

Los datos para la interpretación del estudio se obtuvieron a partir de un cuestionario aplicado a estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la UNAN-Managua, y se diseñó desde variables educativas (formación docente, planificación didáctica) que condicionan el aprendizaje. El instrumento, con diez ítems combinados en preguntas abiertas, cerradas y de selección múltiple, se envió a través del formulario de *Google* a 40 estudiantes de Lengua y Literatura de cuarto año en sus tres modalidades: matutina, vespertina y profesionalización. En una de las variables se consideró haber cursado al menos una de las prácticas a nivel universitario (familiarización, especialización y profesionalización) debido a que la experiencia docente era indispensable para contar con un punto de vista sobre los escenarios educativos nacionales en la educación media.

La condición sumaba, para beneficio del estudio, un carácter heterogéneo en las cualidades de los informantes, puesto que se encontró estudiantes activos de tercer, cuarto y quinto año de la carrera, quienes brindaron diversidad en las perspectivas sobre el objeto de estudio.

Se aplicó la herramienta de *Google* para la aplicación del cuestionario debido al beneficio de acceder a los informantes de forma instantánea: con una invitación en su correo para responder al formulario, además de la facilidad en el procesamiento de datos con la cuantificación y ordenamiento de las respuestas según el informante, respuesta y tendencias. Por lo tanto, la tabulación, al menos, una ordenación elemental, está por defecto con el empleo de la herramienta tecnológica.

Sin embargo, si bien el cuestionario se remitió vía electrónica, se decidió por preguntas sumarias y un cuestionario breve para no agobiar al informante. Finalmente, no se puede omitir que una de las premisas del estudio, así como lo dispuesto en el instrumento, ha sido la vinculación entre la didáctica y el desarrollo de los contenidos. Es decir, todo cuanto se ha elegido para la discusión se encuentra, palmo a palmo, vinculado con las acciones educativas, y no una simple teorización.

Resultados y discusión

Una vez que se interpretaron los datos pudieron establecerse algunas constantes en las respuestas de los informantes. En este sentido, un 75 % de los estudiantes consultados afirma que, los profesores que ellos acompañaron tienen un grado académico universitario;

es decir, cuentan con una formación en educación superior, y el nivel de especialización en los docentes alcanza el 95 % si sumamos aquellos que cuentan con educación normalista. Este indicador es sumamente alentador porque, además de ser consistente con las políticas educativas para la promoción docente, incide en la mejora didáctica desarrollada en las aulas de clases, dado que la profesionalización estimula la innovación pedagógica. Completan el indicador un 3 % con grado de estudiante universitario y un 2 % ninguna.

Por otra parte, esta valoración coincide con las cifras del Ministerio de Educación en cuanto a la reducción del empirismo docente hasta un 2.6 %, en contraste con los tres gobiernos neoliberales cuando

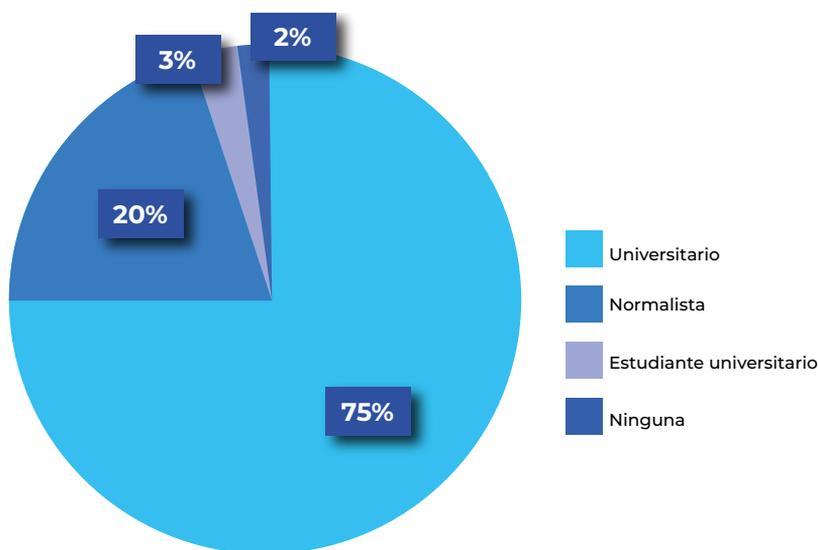
el empirismo alcanzó casi el 50 %. Por ende, el trabajo interinstitucional, así como las políticas educativas de Estado, han logrado un mayor grado de especialización pedagógica en la enseñanza pública.

Al consultar a los estudiantes sobre qué recursos didácticos consideran pueden integrarse para mejorar la enseñanza de la literatura, aunque las respuestas son heterogéneas, se pueden agrupar tendencias notorias. Una de estas sugiere la integración de la tecnología para enseñanza, o mejor aún la inclusión de las redes sociales, dispositivos electrónicos, plataformas educativas o la animación de los textos literarios.

Casi la totalidad de las respuestas van

Figura 1

Grado de formación académica de los docentes visitados



Fuente: Elaboración propia basada en datos recopilados mediante instrumento.

Nota: La creciente profesionalización de los docentes en la educación media.

orientadas hacia un *divertimento* como mediación pedagógica, en sustitución de la acostumbrada relación “racionalista y memorística” de los contenidos educativos.

Por consiguiente, se subraya la tentativa pedagógica de privilegiar la ludicidad como inducción hacia la adquisición de nuevos saberes, todo ello en correspondencia con la iniciativa del docente para diversificar su metodología educativa.

Estas apreciaciones coinciden con las obtenidas en el ítem sobre las *necesidades metodológicas y técnicas* que los estudiantes identificaron en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Los encuestados sugieren, por ejemplo, la integración de pictogramas (ilustraciones, imágenes y todo material multimedia que permita otra relación del texto literario con el estudiante), lecturas contemporizadas con la realidad inmediata, así como un nuevo registro literario de autores, y con ello, abandonar las mismas actividades

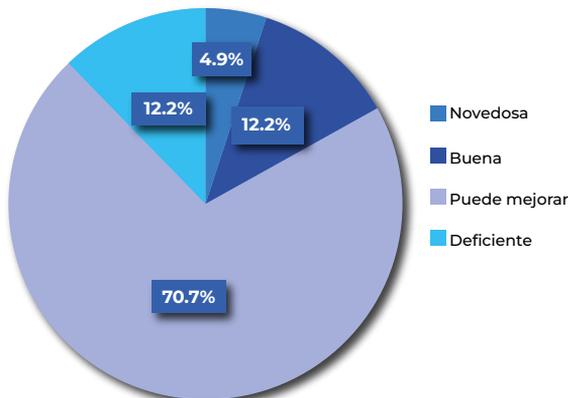
utilizadas para la mediación. En palabras de un informante: *la realización de pruebas de comprobación de lectura, realización de resúmenes o exposiciones que solamente propician un aprendizaje forzado en los estudiantes.*

Con respecto a la *pertinencia del material de lectura* seleccionado por los docentes para la enseñanza de la literatura, se identificó una oportunidad de mejora, puesto que un 61 % de los informantes asegura que los textos elegidos por el docente no corresponden con la realidad socioeducativa del estudiante. Esto podría explicar que buena parte de los resultados fallidos en la lectura de los textos literarios e inapetencia del estudiante se deba a la falta de un criterio más oportuno durante la selección de obras que realiza el docente, lo que resulta en textos literarios repetitivos o ajenos al entorno del estudiante.

En cuanto a la interrogante sobre *innovación pedagógica*, que aborda la valoración de la didáctica aplicada por los docentes, solo 4.9

Figura 2

Estrategias didácticas que se aplican actualmente en LyL



Fuente: Elaboración propia basada en datos recopilados mediante instrumento.

Nota: Cómo perciben los estudiantes de LyL las estrategias que aplican los docentes.

% de los informantes la considera novedosa, un 12.2 % opina que es buena y una cifra similar (12.2 %) la valora como deficiente. Esto contrasta con un 70.7 % que aprecia las estrategias bajo el apelativo de *puede mejorar*. Se denota la clara oportunidad de mejora y que continúa siendo un desafío permanente para los actores que inciden el proceso educativo, es decir, la inventiva permanente de las dinámicas y recursos que medien el aprendizaje hacia una enseñanza de continua calidad

La consideración de los estudiantes es consistente con la otorgada en el inciso siguiente sobre las *estrategias innovadoras* que el docente implementa

durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este ítem, aunque más equitativo que el anterior, los estudiantes consideran que un 57.5 % de los docentes no toman iniciativas para innovar la enseñanza. A manera de diagnóstico preliminar, las estrategias docentes requieren una revisión detallada desde su planificación individual. Las mismas deben diseñarse para inducir al estudiante hacia un aprendizaje afín de sus búsquedas generacionales: temáticas, entornos digitales, un léxico accesible.

Ahora bien, en correspondencia con una reflexión pedagógica propositiva,

Figura 3
Estrategias diseñadas por estudiantes de cuarto año de LyL

Estrategias didácticas



Fuente: Elaboración propia basada en datos recopilados mediante instrumento.

Nota: Las estrategias responden a los distintos géneros literarios, así como a autores españoles del siglo XX.

Figura 4

Estrategias diseñadas por estudiantes de cuarto año de Lyl

Estrategias didácticas



Fuente: Elaboración propia basada en datos recopilados mediante instrumento.

Nota: Código *classroom* del aula virtual donde están alojadas las estrategias: **HDDZGUY**

acompañada por propuestas que permitan dar salida a las inquietudes identificadas, a finales del primer semestre 2022 se asignó a estos mismos informantes el diseño de una estrategia didáctica como evaluación final. El curso era sobre poesía y narrativa española contemporánea y, entre los criterios para la evaluación de este diseño, se dispuso la novedad por sobre otros indicadores. Las propuestas debían subirse a la plataforma del curso en *Classroom*, de manera que todos los participantes tuvieran acceso a las ideas de sus compañeros. Aún más, cierto porcentaje de la evaluación recayó en la interacción directa: debían leer y comentar los trabajos de los demás, lo que permitió el intercambio grupal de las propuestas.

Los resultados, si bien heterogéneos, también fueron alentadores. Cabe mencionar que cada proyecto fue apoyado con una respectiva secuencia, dosificación o plan didáctico con fines de su ejecución para facilitar la aplicación por parte del estudiante que así lo optara. A continuación, citaré, por razones de brevedad, únicamente una decena de estas propuestas.

En el primer bloque de estrategias elaboradas por los estudiantes (Figura 3), se identifica un horizonte en común: los recursos visuales. Es decir, desde la creación de un meme, imágenes en formato .gif, hasta las redes sociales como *Tik Tok*, las herramientas multimedia son constantemente didácticas y atractivas, lo

que apunta a lo visual como mediación.

La inclusión de recursos no implica tecnología educativa en todos los casos, ni refiere únicamente al uso de dispositivos electrónicos porque, como se observa en la figura 4, las actividades pueden integrar materiales físicos de fácil acceso para los estudiantes, como las marionetas caseras, o simulaciones grupales como la producción de un programa de televisión, o una interacción más directa con el género de música *Freestyle*.

Conclusiones

A manera de primera conclusión, y a la luz de las propuestas, se constató que resulta inevitable una revisión pedagógica para la enseñanza de la literatura, y que cualquier evaluación debe integrar una mediación a partir de las nuevas tecnologías de la información, ya sean dispositivos electrónicos, redes sociales o plataformas educativas. Sin embargo, la mediación no debe suponer el uso improvisado de los mismos (reproducción de películas enteras o lecturas cansinas con diapositivas), sino una ejecución razonada. Sea una obviedad o no: los recursos tecnológicos son un medio, no un fin en sí mismo.

Otro razonamiento concluyente es la metadidáctica. Nuestros informantes están repensando las dinámicas educativas desde su rol como estudiantes que están siendo formados para asumir el relevo como docentes. Asimismo, las examinan desde una posición ventajosa: la experiencia inmediata con sus prácticas profesionales, que les permite identificar aquellas debilidades y posibles mejoras a partir de su estadía en los institutos de educación media. Por consiguiente, tanto el formulario como el diseño de propuestas didácticas

no han sido solo un intento para evaluar las dinámicas de los docentes actuales, sino la de los mismos estudiantes, futuros docentes; se asume la tentativa de egresar educadores que logren resolver desafíos actuales y asumir nuevos.

Listado de referencias

- Centeno Trujillo, D. (2016). *Análisis de la aplicación de las teorías del modelo educativo constructivista que los docentes incorporan en el desarrollo del proceso de aprendizaje en la asignatura de historia de Nicaragua, en las carreras de ingeniería industrial e inglés de la UNAN FAREM-Matagalpa, segundo semestre 2015* [Tesis de maestría, UNAN-Managua]. Repositorio Institucional de la UNAN-Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/4702/>
- Escribano Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Fonseca, H. y Bencomo M. (2011). Teorías del aprendizaje y modelos educativos: revisión histórica. *Salud, arte y cuidado*, 4(1), 71-93. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938580.pdf>
- Martínez, G. y Rivas, J. (2017). La Educación en Nicaragua. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio Climático*, 3(5) 711-733. <https://revistas.unanleon.edu.ni/index.php/REBICAMCLI/article/view/83/653#toc>



Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024

ISSN: 2789-567X

e- ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 02 de junio de 2024

Artículo original arbitrado por pares ciegos

Modelo de educación a distancia en el contexto nicaragüense. Retos y desafíos



MSc. Norma del Rosario Rivas Manzanares
rivasmnor@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4462-001X>
Universidad Iberoamericana de Ciencia y Tecnología (UNICIT)
Managua, Nicaragua



Dr. Miguel Román Vázquez Martí
vazquezmarti1950@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8201-120x>
Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI-MX)
México

Distance Education Model in Nicaragua. Challenges and obstacles

Resumen

La Educación a Distancia (EaD) ha transformado los procesos educativos, al promover una tendencia creciente hacia la modalidad virtual. Este estudio propone un modelo de educación a distancia adaptado al contexto nicaragüense, con el objetivo de facilitar la transición a modalidades virtuales en las instituciones y promover el acceso a programas educativos de calidad, alineados con las estrategias nacionales para la educación superior 2022-2030. La investigación se concentró en identificar las características esenciales de un modelo de educación superior a distancia en Nicaragua, que promueva una educación de calidad, innovadora, pertinente e inclusiva. La metodología utilizada fue de tipo aplicada, cualitativa, interpretativa, descriptiva y muestreo no probabilístico intencional, utilizando análisis documental, entrevistas semiestructuradas y observación no participante para recopilar datos. Los resultados destacan que la adopción eficaz de la educación a distancia requiere un enfoque integral que abarque dimensiones administrativas, pedagógicas y tecnológicas, que conlleve a una mejor efectividad de los procesos de aprendizajes. Estos factores fortalecen la calidad e inclusividad de los programas y maximizan la efectividad del aprendizaje. Además, el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores y el desarrollo de materiales didácticos de alta calidad son claves para el éxito de estos programas, pues mejoran la experiencia de aprendizaje y mantienen los cursos actualizados. La aportación académica radica en ofrecer a las Instituciones de Educación Superior (IES) un modelo de educación a distancia virtual que sirva como referente, ajustado a los

niveles educativos de pregrado, grado, posgrado y educación continua, aplicable en modalidades b-learning y e-learning. Las limitaciones incluyen recursos económicos limitados y la ausencia de un marco normativo nacional.

Palabras clave: Educación a distancia, calidad educativa, innovación pedagógica.

Abstract

Educación a Distancia (EaD, Distance Education) shifted learning process by encouraging the virtual format. Hence, an e-learning model tailored to the Nicaraguan reality is raised in this research to ease the shift to virtuality by institutions and encourage quality education programs in line with national strategies for higher education 2022-2030. Research found distance higher education model's vital traits in Nicaragua to enhance quality, innovative, relevant and inclusive education. The methodology was applied, qualitative, interpretative, descriptive and intentional non-probabilistic sampling with literary analysis, semi-structured interviews and non-participant observation to gather data. Findings underline the need for a holistic approach with administrative, pedagogical, and technological dimensions for an effective embrace of e-learning, comprising better learning processes. These traits secure programs' inclusivity and quality, along with increasing learning success. Likewise, for the programs' success, innovative learning creation and didactic material development are vital as they enhance learning experiences and keep courses up to date. The academic input is to give Instituciones de Educación Superior (IES, Higher Education Institutions) a distance learning education model to be a benchmark, tailored for undergraduate, graduate, master's and continuous education in b-learning and e-learning. Obstacles limited economic resources and national legal framework.

Keyword: Distance education, educational quality, pedagogical innovation.

Introducción

La educación a distancia es una modalidad de aprendizaje en la que estudiantes y docentes se encuentran separados por tiempo y espacio, por lo que, hacen uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el intercambio de conocimientos y la entrega de materiales. Esto permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo con un horario flexible; esta metodología promueve la autodidaxia (UNESCO, 2002). Dentro de esta modalidad, la educación virtual se presenta como una evolución que responde a las nuevas

demandas del entorno económico, social y político; además, transforma las relaciones pedagógicas mediante el uso intensivo de las TIC (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2022).

Los modelos de educación a distancia constituyen estructuras y enfoques pedagógicos que permiten el aprendizaje sin la necesidad de compartir un espacio físico, utilizando tecnologías digitales y metodologías flexibles y adaptativas. Tanto en entornos virtuales como

semipresenciales, ofrecen una educación accesible y contextualizada, ajustada a diversas necesidades educativas. La elección del modelo depende de factores como el contenido, los objetivos de aprendizaje y el perfil de los estudiantes, promoviendo procesos de aprendizajes alineados con el entorno social y cultural.

En palabras de Peters (s.f.) existen siete modelos de educación a distancia: el modelo de preparación para el examen; el modelo de educación por correspondencia; el modelo de medios múltiples (de masas); el modelo de educación a distancia grupal; el modelo del aprendizaje autónomo; el modelo de enseñanza a distancia en red y, el modelo de aula tecnológicamente ampliada. El modelo a seleccionar depende en gran medida de factores económicos y de infraestructura, pero también del contexto cultural, de la tradición de enseñanza-aprendizaje, y de los avances de los medios de información y comunicación tecnológicos en el momento en que se establezca un nuevo sistema de educación a distancia.

Para García-Arieto (2004), los modelos presentados por Peters están incluidos en las diferentes variantes en que hoy puede presentarse la educación a distancia que, como bien se sabe, queda condicionada por multitud de factores tales como los de índole institucional, organizativa, tecnológica, pedagógica, de comunicación, etc. La estructura de los modelos de educación a distancia varía según los enfoques y metodologías utilizadas, pero generalmente involucra componentes como la tecnología, la interacción, el diseño instruccional, el apoyo técnico y pedagógico, y la evaluación del aprendizaje.

Según el marco de referencia del Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA, 2017), los componentes esenciales de la educación superior a distancia incluyen la mediación pedagógica, los recursos didácticos y medios, la evaluación para aprender y la planificación, lo que garantiza un enfoque integral y adaptado a las necesidades de los estudiantes y las demandas educativas contemporáneas.

Para García (2020), la educación a distancia se fundamenta en diversas teorías pedagógicas que guían su enfoque y metodología. Entre ellas, la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget 1971, que subraya la necesidad de diseñar experiencias que coincidan con las etapas cognitivas de los estudiantes. También, el constructivismo de Jonassen que promueve entornos que favorezcan la participación activa del estudiante. La Cognición Situada de Lave y Wenger, por su parte, enfatiza el aprendizaje en contextos reales. La Andragogía propuesta por Knowles, adapta los métodos a las necesidades de los estudiantes adultos, y la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb destaca el aprendizaje a través de experiencias concretas.

Por otro lado, la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner sugiere que existen diversas formas de inteligencia. La Teoría del Aprendizaje Social de Bandura resalta el aprendizaje por observación e imitación, mientras que la Teoría de la Comunicación de Shannon y Weaver, promueve el uso de tecnologías para facilitar la comunicación en tiempo real. La Teoría de la Interacción Social de Vygotsky que pone énfasis en el diálogo colaborativo y, la Teoría del Aprendizaje

Significativo, de Ausubel, destaca la conexión de nuevos conocimientos con los previos.

La virtualización de la educación, considerada una de las mayores innovaciones, responde a cambios tecnológicos y nuevas concepciones del aprendizaje, centradas en la construcción de competencias (Chan Núñez, 2016; Silvio, 2019).

Un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) es un espacio digital que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante herramientas tecnológicas que permiten la interacción entre docentes y estudiantes. Los EVA pueden clasificarse según diferentes criterios, como la modalidad de aprendizaje, interactividad, enfoque pedagógico, tecnología y contexto de uso (Trejos, 2013; Bustos Sánchez).

El diseño curricular en un entorno virtual debe ser flexible y adaptativo, centrado en el estudiante, con el fin de promover la autonomía y responsabilidad en el aprendizaje (Palloff y Pratt, 2007). Los elementos clave en este diseño incluyen los objetivos de aprendizaje, contenidos educativos, metodologías pedagógicas, recursos digitales, evaluación, comunicación y colaboración. El diseño de un curso virtual también implica definir un modelo pedagógico que aborde las dimensiones de contenidos, procesamiento pedagógico, tutoría virtual y recursos tecnológicos (Garrison y Herman, 1999; Morrison, Ross y Kemp, 2012; y, Simonson et al., 2015).

De acuerdo a Blanco et al., (2018 como se citó en Bonilla y Ulate, 2023), “la mediación pedagógica (MP) es la

generación de interacciones y ambientes que posibiliten las experiencias de aprendizaje y el acceso a la información; cuyo contenido debe ser tratado para que promueva el acto educativo a través de la significación y el sentido” (p. 168).

Material y métodos

El diseño del estudio fue aplicado (teórico-práctico) y tuvo como objetivo desarrollar un modelo de educación a distancia adaptado al contexto universitario nicaragüense, promoviendo una oferta educativa de calidad, innovadora, pertinente e inclusiva. El enfoque de la investigación fue cualitativo, ya que permitió explorar, describir y comprender los modelos de educación a distancia, sus elementos esenciales, las características clave de la educación inclusiva y los estándares de calidad (Sampieri et al., 2010). El paradigma de investigación fue interpretativo, buscando comprender las experiencias humanas desde la perspectiva de los participantes (Flowers y Larkin, 2009).

El diseño fue no experimental, observando situaciones sin manipular variables y de modalidad transversal, lo que permitió analizar el estado de las variables en un momento específico (Hernández-Sampieri, 2014; FUNIBER, 2017). El método utilizado fue el estudio de casos, permitiendo identificar y seleccionar instituciones educativas que ofrecen programas a distancia, con el fin de reconocer características adaptables al contexto nicaragüense (Yin, 1989). El alcance de la investigación fue descriptivo, explorando diversos modelos de educación a distancia para analizar su implementación y operación, utilizando la documentación de universidades de referencia en este campo.

El estudio utilizó una metodología de muestreo no probabilístico, de tipo intencional, para seleccionar instituciones de educación superior que ofrecieran programas de educación a distancia. Los criterios de selección incluyeron instituciones acreditadas de habla hispana, con reconocimiento en rankings y programas de educación a distancia en formatos e-learning y b-learning. La muestra constó de seis instituciones: tres latinoamericanas, dos centroamericanas y una nicaragüense, con informantes clave como directores de programas y responsables de entornos virtuales.

La recolección de datos se realizó mediante tres técnicas cualitativas: análisis documental, entrevistas en profundidad y observación no participante. El análisis documental permitió identificar características clave de los modelos de educación a distancia y la educación inclusiva en Latinoamérica y Nicaragua. Las entrevistas en profundidad proporcionaron información sobre las experiencias de implementación de programas en línea, metodologías y recursos utilizados. La observación no participante facilitó la identificación de los elementos esenciales en los entornos virtuales de aprendizaje por parte de la investigadora.

El procesamiento y análisis de los datos se realizó utilizando métodos cualitativos. Se construyó una matriz de análisis a partir de la revisión bibliográfica y los datos obtenidos en las entrevistas, lo que permitió identificar los elementos esenciales para el diseño del modelo de educación a distancia. Para asegurar la validez y confiabilidad, se utilizó codificación de respuestas, asignación de categorías y triangulación de datos. Esto permitió generar un modelo adaptado al contexto.

Resultados y discusión

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos mediante diversas técnicas de recopilación de información, con el objetivo de identificar las características clave que debe tener un modelo de educación superior a distancia para promover una oferta educativa de calidad, innovadora, pertinente e inclusiva en el contexto nicaragüense.

Los resultados están estrechamente relacionados con los fundamentos teóricos sobre educación a distancia y los modelos pedagógicos aplicados en entornos virtuales. Se identificó que la integración de elementos esenciales como infraestructura, currículo, planificación, recursos, comunicación y evaluación es crucial para el éxito del proceso de aprendizaje. Los participantes señalaron que la elección adecuada del entorno virtual depende de una comprensión profunda de los objetivos educativos, las características del estudiante y el contexto de implementación.

Además, se destacó la importancia de adaptar constantemente estos entornos a las necesidades y expectativas de los estudiantes, coincidiendo con la visión de los expertos sobre la flexibilidad y personalización necesarias para potenciar el aprendizaje autónomo y colaborativo. Desde la perspectiva investigadora, esta información resalta la relevancia de un enfoque holístico que no solo considere los recursos y la tecnología, sino también la capacitación continua de los docentes y la interacción constante con los estudiantes, elementos fundamentales para asegurar una educación de calidad.

Los resultados evidencian que, para garantizar la efectividad de los entornos virtuales de aprendizaje, es esencial integrar cinco elementos fundamentales: infraestructura adecuada, un currículo alineado con los objetivos educativos, planificación detallada del proceso de aprendizaje, recursos pertinentes y estrategias de comunicación y evaluación efectivas. La selección del entorno virtual debe estar determinada por los objetivos pedagógicos, las características de los estudiantes y el contexto específico de aprendizaje, considerando factores institucionales, didácticos, tecnológicos y personales. Además, la capacitación continua de los docentes es crucial para asegurar la correcta implementación de estas herramientas.

El análisis de la oferta académica en modalidad de educación a distancia y virtual en siete países (Colombia, Chile, Costa Rica, España, Estados Unidos, México y Nicaragua) abarcó un total de 383 programas académicos, de los cuales 341 corresponden a Latinoamérica y 42 a Nicaragua. En Latinoamérica, la distribución de la oferta por tipo de programa muestra que el 30 % son licenciaturas, el 5 % ingenierías, el 15 % especializaciones, el 48 % maestrías y el 3 % doctorados, siendo las maestrías las más demandadas.

En Nicaragua, los programas tienen la siguiente distribución: Técnico Superior el 7 %, Licenciatura con el 58 %, Maestría 29 % y Doctorados el 7 %. En cuanto a las áreas del conocimiento, en Latinoamérica, el 45 % de los programas se encuentran en el área de conocimiento de ciencias sociales, educación comercial, el 22 % en el área de conocimiento de ingeniería, industria y construcción y el 9 % en el

área de educación, mientras que las demás áreas tienen una representación menor.

En términos de modalidad educativa, la educación a distancia es la más demandada en Latinoamérica (39 %), seguida por la modalidad virtual (36 %) y la modalidad en línea (18%). Las modalidades semipresenciales, híbridas y combinadas tienen una menor participación. En Nicaragua, las modalidades predominantes son la modalidad abierta en línea con 33 %, la modalidad b-learning con un 29 %, y la modalidad virtual con 26 %, mientras que la modalidad en línea representa el 12 %. Estos datos reflejan una clara preferencia por las modalidades más flexibles.

Los resultados indican que, en Nicaragua la oferta educativa en modalidades de educación a distancia sigue las tendencias regionales, destacando una fuerte preferencia por las modalidades abiertas en línea y b-learning, que ofrecen mayor flexibilidad y accesibilidad. A nivel de Latinoamérica, la alta demanda de programas de maestría refleja un interés por la formación avanzada, mientras que en Nicaragua la licenciatura sigue siendo el programa más común, lo que podría responder a las necesidades de formación inicial de la población estudiantil. Este patrón resalta la importancia de continuar promoviendo programas de pregrado y formación continua en un contexto educativo cada vez más inclinado hacia las modalidades de educación a distancia.

El análisis cualitativo de los datos obtenidos por informantes clave, los antecedentes y el marco teórico, concuerdan con los hallazgos de Francisco (2012), quien expresa que existen puntos

de referencia esenciales para garantizar calidad en la educación a distancia mediada por Internet, tales como apoyo institucional, desarrollo y estructura adecuada de los cursos, procesos efectivos de aprendizaje, respaldo a los docentes y sistemas sólidos de evaluación y valoración. Estos elementos, considerados estándares universales, son aplicables a cualquier contexto educativo, adaptándose a la realidad específica en la que se implementan y garantizando así una educación a distancia a la población.

El análisis del marco normativo y las políticas educativas en Nicaragua revelan un progreso sustancial hacia un modelo de educación inclusiva en el ámbito universitario, enfocado en la diversidad estudiantil. Este modelo se alinea con el Modelo Social de la Educación Inclusiva de la UNESCO (2018), y el compromiso de

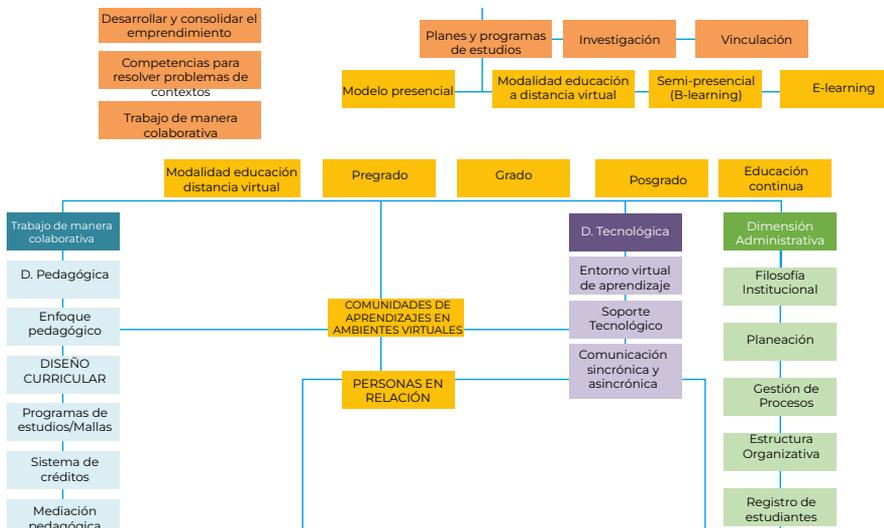
Nicaragua se refleja en el artículo 116 de la Constitución, al promover una educación crítica, científica y humanista como medio de desarrollo social y personal. Además, la Constitución Política de Nicaragua (2006, artículo 10), define la educación inclusiva como una herramienta para integrar a personas con discapacidad y grupos marginados, asegurando equidad en el acceso educativo, con especial énfasis en sectores vulnerables.

A continuación, se presenta el modelo de educación a distancia virtual sugerido para las instituciones de educación superior del contexto nicaragüense. Ver figura 1.

El modelo sugerido comprende un marco referencial institucional para su adaptación hacia la modalidad a distancia, que toma en consideración lo siguiente:

Figura 1

Modelo de educación a distancia mixta adaptado al contexto nicaragüense



Fuente: Adaptado de los Modelos de la Universidad de Educación a Distancia y Virtual de CENDA y Universidad Abierta en Línea de Nicaragua.

1. La misión. En un sistema de educación a distancia, la misión define el rol del sistema dentro de un contexto concreto de política educativa. Puede dirigirse hacia objetivos concretos, regiones, sectores o niveles de enseñanza, y guiados por valores y filosofías específicas de la enseñanza.
2. Marco normativo de la educación superior de Nicaragua.
3. Marco normativo de la institución de educación superior nicaragüense.
4. Modelo educativo institucional basado en competencia.
5. Los programas y currículos. Estos definen el perfil de un sistema o una institución. Deberán estar relacionados con la misión y los mercados y necesidades específicas.
6. Las técnicas y estrategias de enseñanza. Dependen en parte del tipo de programa y de las necesidades que se pretende satisfacer. También dependen de la filosofía y valores educativos del sistema escogido, y del potencial y características educativas de la tecnología utilizada.
7. Las teorías pedagógicas que sustentan el desarrollo del modelo de educación a distancia y virtual. Estas teorías refuerzan el diseño de programas educativos en modalidad a distancia, destacando el papel activo del estudiante y la responsabilidad del docente como facilitador en un entorno virtual que promueve la interactividad y la autonomía del aprendizaje.
8. El marco referencial del modelo de gestión para programas en educación a distancia que se estructura a partir de su fundamentación teórica y su pertinencia, orientados hacia el desarrollo de comunidades de aprendizajes en ambientes virtuales, donde los protagonistas se relacionan y aprenden cooperativamente (Universidad Abierta en Línea de Nicaragua, UALN, 2017).
9. Las dimensiones del modelo que aseguren la eficacia y la calidad del proceso educativo.
 - Dimensión pedagógica: Define el enfoque educativo, las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación que se emplearán. Incluye la elección de materiales y recursos que faciliten el aprendizaje autónomo, así como el diseño de actividades interactivas que promuevan la participación del estudiante. Esta planificación debe estar alineada con las teorías pedagógicas aplicadas a entornos virtuales, como el constructivismo o el aprendizaje significativo, que destacan la autonomía y colaboración entre estudiantes.
 - Dimensión tecnológica: Se refiere a la infraestructura digital necesaria, como las plataformas de gestión de aprendizaje (LMS), las herramientas de comunicación síncrona y asíncrona, y el soporte técnico disponible para estudiantes y docentes. Es esencial garantizar que los recursos tecnológicos sean accesibles, estables y fáciles de usar, permitiendo así una experiencia de aprendizaje fluida.
 - Dimensión administrativa: Involucra la gestión de recursos humanos, financieros y logísticos necesarios para el correcto funcionamiento del programa. Esto incluye la organización de roles y responsabilidades del personal docente y de soporte, así como la definición de políticas de admisión,

inscripción, y acompañamiento académico que garanticen el cumplimiento de los objetivos educativos y de calidad del programa.

Estas variables son claves para crear un entorno educativo a distancia eficiente y de alta calidad, facilitando la interacción, el seguimiento y el éxito de los estudiantes en un formato no presencial. Definir estos aspectos antes de iniciar un programa asegura que se establezcan las condiciones adecuadas para que tanto estudiantes como profesores tengan una experiencia formativa óptima y sin obstáculos innecesarios.

10. Finalmente, los estándares de calidad utilizados para evaluar los elementos asociados a la formación y aprendizajes, basado en el marco de referencia del CSUCA (2017), para la modalidad a distancia para Centroamérica y República Dominicana:

- Indicadores relacionados con la mediación pedagógica: Uso de las TIC; plataformas tecnológicas; creación del conocimiento; estudiantes; y, docentes.
- Indicadores relacionados con los recursos didácticos y medios: Materiales; accesibilidad; estructura de planes de estudios e impacto/resultados.
- Planeación: Organización institucional; infraestructura; servicios; y, la cooperación internacional.

Conclusiones

En conclusión, a partir de los aportes proporcionados por este estudio, se puede afirmar que la adopción exitosa de la educación a distancia demanda un

enfoque integral que integre de manera armónica los aspectos administrativos, pedagógicos y tecnológicos, garantizando así un proceso educativo eficaz y de calidad. Estos tres elementos son esenciales para asegurar no solo la calidad y la pertinencia del programa, sino también su capacidad de innovación y accesibilidad inclusiva. En particular, los procesos administrativos eficientes permiten la estructuración y gestión adecuada del programa, los procesos pedagógicos aseguran que las estrategias educativas se adapten a las necesidades de los estudiantes, y el soporte tecnológico es clave para proporcionar un entorno de aprendizaje dinámico y accesible.

La implementación de estándares de calidad es igualmente crucial, ya que estos sirven como guías y mecanismos de evaluación continua de los procesos y resultados alcanzados en la educación a distancia. La evaluación sistemática de los programas garantiza que las iniciativas de educación a distancia cumplan con los niveles de excelencia deseados y favorece la mejora constante en respuesta a los cambios en el entorno educativo y tecnológico.

Además, el diseño de ambientes de aprendizaje innovadores y el desarrollo de materiales didácticos de alta calidad son fundamentales para el éxito de la educación a distancia. Estos recursos promueven la participación activa y la autonomía del estudiante, permitiéndole interactuar de manera eficaz con los contenidos y herramientas del curso. La innovación en el diseño de los recursos educativos no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también permite a los programas de educación a distancia mantenerse actualizados y adaptados

a las necesidades cambiantes del estudiante moderno.

Finalmente, la educación a distancia facilita la inclusión al ofrecer un enfoque flexible y adaptativo que puede atender a una población estudiantil diversa, tanto en términos de habilidades como de contextos socioculturales y geográficos. La heterogeneidad inherente de la educación a distancia promueve un modelo educativo incluyente que reduce las barreras de acceso, permitiendo a un mayor número de personas beneficiarse de una educación de calidad, independientemente de sus circunstancias personales o limitaciones de movilidad.

En conjunto, estos aspectos subrayan la importancia de una visión estratégica y multidimensional para la educación a distancia, orientada hacia la excelencia educativa, la accesibilidad, y la adaptabilidad a contextos diversos y cambiantes. El Modelo de Educación a Distancia Virtual se ajusta a los niveles educativos de pregrado, grado, posgrado y educación continua, para las modalidades b-learning y e-learning.

Listado de referencias

- Bandura, A. (1982). Teoría social del aprendizaje. https://scholar.google.com.ni/scholar?q=Teor%C3%ADa+del+aprendizaje+social+Albert+Bandura&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar
- Bonilla-Villalobos, V., & Ulate-Sánchez, R. (2023). Elementos de la mediación pedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 14(2), 16 0-194. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/revista-calidad/article/view/4794>
- Bustos Sánchez, A. & Coll S. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 163-184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009&lng=es&tIng=es
- CSUCA. (2017). Marco de referencia para la educación superior a distancia para Centroamérica y República Dominicana. <https://repositorio.csuca.org/28/>.
- Chan Núñez, M. E. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia*, (48). <https://revistas.um.es/red/article/view/253141>
- Francisco, J. (2012). Calidad en entornos Virtuales de aprendizaje. [file:///D:/Dialnet-CalidadEnEntornosVirtualesDeAprendizaje-4685408%20\(2\).pdf](file:///D:/Dialnet-CalidadEnEntornosVirtualesDeAprendizaje-4685408%20(2).pdf)
- FUNIBER. (2017). Metodología de la Investigación Científica.
- Gardner, H. E. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic books. <file:///C:/Users/Norma%20Rivas%20M/Downloads/Dialnet-EducacionParaTodos-4531340.pdf>
- Garrison, D. R., & Herman, S. C. (1999). Teaching online: A handbook for faculty. Allyn and Bacon.
- García Arieto, L. (2004). Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Bordón*, 56(3), 409-429. <https://maestrias.clavijero.edu.mx/cursos/MPPGEET1IEDL/modulo1/documentos/Bordon-viejosyn-uevosmodelos.pdf>
- García Arieto, L. (1999). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana*

- cana de Educación a Distancia 23(1):9-28. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331462375001/html/>.
- Jonassen, D. (1999, February). Constructivist learning environments on the web: engaging students in meaningful learning. In Education technology conference and exhibition (pp. 9-11). <https://www.davidlewisphd.com/courses/EDD8121/readings/1999-Jonassen.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). Educación virtual o educación en línea. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-en-linea>
- Morrison, G. R., Ross, S. M., & Kemp, J. E. (2012). Designing effective instruction (7th ed.). John Wiley & Sons
- Ley 582 de 2006, Ley General de Educación de la República de Nicaragua. 03 de agosto de 2006. No. 150.
- Palloff, R.M y Pratt, k. (2007). El estudiante virtual. Un profesional archivo y Guía para trabajar con estudiantes en línea.
- Peters, O. (s.f.). Concepts and Models of Open and Distance Learning. Center for Distance.
- Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Silvio, J. (2019). La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. Educación Superior Y Sociedad, 9(1), 27-50. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/179>
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2015). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education (6th ed.). Information Age Publishing.
- Trejos, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia https://www.uned.ac.cr/docencia/edutec/memoria/ponencias/hiraldo_162.pdf
- UALN. (2021). Programa UALN Nicaragua. <https://es.slideshare.net/robernaty/programa-ualn-nicaragua>.
- UNESCO. (2002). Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias.
- UNESCO, IESALC. (2018). Declaración de la Tercera Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe, ISBN 978 980 7175 46 3, p.20-21. <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia->
- UNESCO, (2018). Rol Estratégico de la Educación Superior para el desarrollo sostenible en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372644/PDF/372644mul.pdf.multi>
- Yin, R.K. (2009). Case Study Research. Design and Methods. (Vol. 5). SAGE, Inc. <https://books.google.com.ni/books?hl=es&lr=&id=FzawIAdiHkC&oi=fnd&pg=PR1&dq>

entrevistas





“...de hoy hacia mañana ya la educación no es suficiente; es preciso girar hacia el aprendizaje, el aprendizaje para la vida”

Carlos Eduardo Maldonado



Nohemí Rojas Icabalzeta

nrojas@cnu.edu.ni

<https://orcid.org/0000-0003-4003-2288>

Consejo Nacional de Universidades (CNU)

La educación para la vida nos invita a la posibilidad de aprender de manera continua y permanente, mediante la exploración de distintas formas y de una manera novedosa para enfrentar los retos y desafíos, tanto locales como globales. En un mundo caracterizado por constantes cambios y evolución, surge el imperativo de que la educación no se limite a la transmisión de conocimientos, sino que se oriente hacia el desarrollo humano pleno.

La educación para la vida trasciende la formación académica tradicional, abarcando también los valores y las actitudes. En este sentido, se busca que los estudiantes, mediante un proceso de formación integral, desarrollen la capacidad de enfrentarse a la realidad de una manera crítica y creativa. Así, se propone una educación que va más allá de lo estrictamente

escolar, promoviendo la vinculación con la comunidad y los ecosistemas, a través de la comprensión de la interdependencia entre todos los elementos que componen nuestra existencia.

El concepto de educación para la vida trastoca la formación desde una perspectiva humanista, en que los seres humanos no se perciben como entes aislados, sino como parte de un diálogo continuo con la naturaleza. En este marco, se entiende que somos cohabitantes de la Tierra, aprendemos de ella y con ella, en una relación horizontal de mutua interacción.

En esta línea, el doctor y filósofo Carlos Eduardo Maldonado, a través de una reflexión profunda nos ofrece su visión de la educación para la vida, un enfoque que transita desde el aprendizaje hacia la

búsqueda de la sabiduría, contextualizando la necesidad de —en sus propias palabras— “un nuevo ser humano frente al cual debemos poder atender manifiestamente a los temas de aprendizaje y de vida”. Confiamos en que el lector encontrará en esta propuesta una razón sólida para comprender y abrazar una educación pensada desde y para la vida.

Nohemí Rojas Icabalzeta (N.R.): ¿Cómo define usted educación para la vida y cuál cree que es su trascendencia en el contexto actual?

Carlos Eduardo Maldonado (C.M.): Originariamente, la expresión educación para la vida fue formulada por un funcionario de la UNESCO. Todos conocemos la fuente que formula una educación para la vida. Personalmente, soy crítico; me genera muchas sospechas esa aproximación, porque hay un doble riesgo. De un lado, consiste en hacer de la vida una estrategia, podemos hacer estrategias políticas, militares, pedagógicas en muchos aspectos, pero de la vida no se puede hacer una estrategia, porque la matamos. De otra parte, al mismo tiempo, esa formulación originaria es una expresión muy delicada. En mi libro he venido desarrollando otras ideas mejores, porque es como si yo aprendiera hoy para que eso mañana me sirviera para el desarrollo de la vida, y ese es el doble peligro que yo quisiera sugerir.

La educación es un momento muy importante en la historia de la familia humana que nos trajo hasta el día de hoy, cumplió ese papel. Pero de hoy hacia mañana ya la educación no es suficiente; es preciso girar hacia el aprendizaje, el aprendizaje para la vida. El aprendizaje para la vida implica el reconocimiento explícito de que siempre aprendemos de una manera distinta y novedosa. Cuando vamos a un restaurante, cuando tenemos un encuentro con amigos o con amores, cuando tenemos una relación, lo que tú quieras—los ejemplos son superficiales— siempre en cada ocasión es distinto. Disfrutamos el paisaje, vamos de vacaciones, nos encontramos con un libro, una lectura, una relectura, etcétera, porque el mundo es diferente, porque la cosa misma es distinta y porque tú y yo somos distintos. De suerte que el aprendizaje para la vida es la posibilidad de reconocer explícita, directamente que aprendemos cada vez más y cada vez distinto y cada vez de una manera novedosa, que, entonces nos permite decir abiertamente que esto no puede ser convertido en una estrategia por esa doble razón que mencionaba hace un momento.

N.R.: En el contexto actual observamos revoluciones, cambios trascendentales en la educación a nivel internacional. ¿Cómo cree usted que debe promoverse la formación en habilidades críticas y reflexivas, más allá de la simple adquisición de conocimiento?

C.M.: Sí, es una pregunta muy bonita porque hay que tener permanentemente cuidado con el lenguaje. El primer objeto de trabajo en la educación, en ciencia, en la vida misma no es la cosa: digamos, la empresa, el territorio, el Estado, el ser humano, etcétera. El primer objeto de trabajo es el lenguaje. Entonces yo debo pensar la cosa



y al mismo tiempo pensar el lenguaje. Dicho eso debemos poder —es una sugerencia desde luego; no tienen que estar de acuerdo conmigo—, superar conceptos como “destrezas”, “competencias” y “habilidades”, porque esas son eminentemente histórica, semántica, contextualmente vinculadas al sistema de libre mercado, al neoliberalismo y cosas como esas; que forma personas para el trabajo. Sería deseable pensar en el desarrollo de capacidades: capacidades de conocimiento, capacidades de aprendizaje y demás. El giro semántico no es superficial, y es que todo el sistema de educación fue eminentemente vertical, de un lado y, de otra parte, eminentemente dualista.

Yo enseño y el otro aprende y, como yo enseño y el otro aprende, yo no aprendo nada del otro. Las revoluciones que bien mencionas —ese es un próximo libro que presentaré a publicación; ya hay una primera edición— se sitúan en un marco muy amplio: que es una fantástica crisis civilizatoria. Somos muy afortunados —yo soy optimista—, porque estamos asistiendo al colapso de una civilización, y es en ese marco grande donde entendemos donde se sitúan las múltiples transformaciones que bien mencionas, las múltiples revoluciones, revoluciones en curso. De suerte que debemos poder hacer educación —quisiera retomar el término aprendizaje—, no solamente para el presente —naturalmente que sí—, no solamente para el futuro previsible; sí, sino, además, para un nuevo mundo que está naciendo; ni siquiera que está por nacer. Para un nuevo mundo que está naciendo, que supone retos fantásticos: cambios de valores, cambios de razonamiento, cambios de semánticas, cambios de modos de aprendizaje, justamente; y en ese sentido un elemento —esto es filigrana, esto es simplemente filigrana— sería permanentemente atender, además, al



lenguaje que usamos; porque el lenguaje tiene entre otras múltiples funciones. Desde luego, una función performativa y hacemos cosas con las palabras, naturalmente. Entonces es muy importante atender a la crisis colosal, sistémica y sistemática que estamos observando. Ese es un motivo de optimismo: hay un mundo que está muriendo ante nuestros ojos, y al nacimiento de un nuevo mundo, de una nueva civilización. Sin editorializar, se trata de un nuevo ser humano frente al cual debemos poder atender manifiestamente a los temas de aprendizaje y de vida.

N.R.: Doctor, habla usted de un giro semántico desde esa verticalidad que se ha asumido en la educación hacia una nueva propuesta. ¿Cuál sería esta resemantización o el giro semántico que usted también apoya en esta nueva promoción de una educación más centrada en los aprendizajes y hacia la sabiduría?

C.M.: Sí. Es fundamental. Toda la historia de la educación, uno; toda la historia de los modelos pedagógicos, —tú y yo conocemos suficientemente esa historia—, fue eminentemente antropocéntrica, antropomórfica y antropológica; es decir, era educación del ser humano para el ser humano. (Paréntesis: orientada hacia, finalmente, el trabajo). Parte del motivo de optimismo que es el nacimiento de un

nuevo mundo, el nacimiento de una nueva civilización implica el reconocimiento de que el aprendizaje tiene lugar con la naturaleza, no ya únicamente centrado en el ser humano, lo que quiera que sea el ser humano. Preocuparse por el ser humano es importante, naturalmente que sí; pero es muy poco, porque parte de los descubrimientos que estamos haciendo —lo voy a decir de manera puntual— es la importancia de las personas no humanas. Notablemente, la naturaleza como sujeto de derechos, los animales como sujetos de derechos, *in extremis*, la inteligencia artificial y la vida artificial como sujetos de derechos. Hay una ética, hay derechos, etcétera, para personas no humanas y así sucesivamente.

Entonces, en este giro semántico, que es tu pregunta, debemos considerar que naturalmente nunca le daremos la espalda a la importancia del ser humano: niños, mujeres, hombres, ancianos, enfermos, indígenas, negros, etcétera. Pero en el marco de un contexto inmensamente más amplio que lo comprende y lo hace posible que es la preocupación por la naturaleza. Entonces aquí viene el otro elemento fundamental, y es que podemos aprender de la naturaleza, ¿cierto? Como es efectivamente el caso. Esto es buena ciencia, créeme que es buena ciencia. La naturaleza nos habla en ríos, nos habla en mares, nos habla en montañas, nos habla en plantas, nos habla en vientos, y así sucesivamente.

Occidente jamás tuvo esa preocupación. Al final de sus días Occidente, máximo, máximo tuvo una preocupación planetaria, pero los grandes pueblos, las grandes culturas, las grandes civilizaciones, tú y yo tenemos, siempre hemos tenido, además, una conexión con el cosmos, con el universo. ¿Por qué? Por alguna razón, me

fui un poquito más lejos por una razón muy elemental, y es que las raíces de tu vida y la mía no están en la tierra: están en las estrellas, están en el fondo del universo, esas son las raíces nuestras. Occidente, máximo, máximo alcanzó una comprensión planetaria.

Podría hablar de cosas como los Objetivos del Desarrollo Sostenible, podría hablar de las metas del Milenio, podríamos referirnos a cosas como lo es la Carta de la Tierra, y entonces la invitación —es simplemente una invitación— es que en esa resignificación semántica debemos poder situar al hombre en y con, no sobre y al margen de la naturaleza, y entonces podemos aprender todos horizontalmente de todos, así sea con diferencias. Los pueblos amerindios hacían ritos y ofrendas para restablecer, constantemente, el equilibrio del universo; no simple y llanamente de la Tierra.

N.R.: ¿Qué papel juegan la creatividad y el pensamiento crítico en una educación que prepara a los estudiantes para enfrentar problemas reales y complejos en la vida cotidiana?

C.M.: Un papel fundamental subrayando, si me permites lo siguiente: el pensamiento crítico, por ejemplo, la posibilidad de dudar, algo que Occidente jamás puso sobre la mesa en plena luz del día. Discúlpame que lo diga en términos técnicos, la tradición pirrónica, la propia contribución de Descartes y se podría hacer una lista muy, muy larga, es que la educación clásicamente fue memorística, doctrinaria y funcional. Pues bien, uno de los elementos que forman parte del razonamiento crítico es la posibilidad de dudar.

La salud mental estriba en la capacidad de dudar, de decir no a lo que no me convence enteramente y de la posibilidad de decirle cuando corresponde: no, a las cosas. Eso es muy, muy importante. De suerte que el pensamiento crítico —era a donde quería conducir la reflexión— ancla mucho más que, vuelvo al término: competencias, destrezas, habilidades, en elementos cognitivos y racionales, etcétera, en la capacidad de empatía. Las cosas importantes son las cosas que nos *afectan*, y las cosas que nos afectan invitan a los *afectos*, y entonces es toda la dimensión estética de la vida, la dimensión que es distinta al arte. Una cosa es la estática y otra cosa es el arte. Importante como son las artes —tú y yo las queremos mucho.

Así las cosas, el pensamiento crítico encuentra su basamento en las emociones, en los sentimientos, en la sensibilidad, en los afectos, y entonces un pensamiento crítico es no solamente aquel que destaca, porque eso es lo que se dice allá afuera, los elementos racionales y lingüísticos, argumentativos, etcétera.

Sí, son importantes; pero, además, la posibilidad de empatía. Si tú lo quieres de compasión, en el que yo convivo literalmente con el otro, que es mi hermano, mi amigo, mi vecino, etcétera; con el otro que a veces es diferente de mí y con lo otro, que no soy yo y que es toda esa dimensión infinitamente más amplia, que es —yo quisiera subrayarlo— las personas no-humanas, la naturaleza, los animales, las plantas y, más allá de eso, la situación de la existencia humana con el trasfondo de eso que en la educación no se pone de manifiesto que sería el universo entero; es decir, debemos poder abandonar la dimensión estrictamente antropomórfica, antropológica y antropocéntrica.

N.R.: Usted ha mencionado que la educación debe fomentar la creatividad y el pensamiento crítico para enfrentar problemas complejos. Al reflexionar sobre el propósito de la educación, podemos afirmar que su fin es preparar a los ciudadanos para que puedan generar ideas nuevas y cambios significativos. ¿Cómo puede la educación preparar a los estudiantes para enfrentar la vida, superar obstáculos y comprender la realidad de manera objetiva, dejándolos mejor equipados para los desafíos que les esperan?

C.M.: ¡Manifiestamente! Lo que te voy a decir no es nuevo para ti o para mí. Los buenos profesores no enseñan, mucho menos hoy en el contexto de la sociedad de la información, la sociedad del conocimiento, la sociedad de redes. Ya no enseñan contenidos, porque los contenidos están allá afuera, en la web, en las redes incluso, si se quiere. Compartimos emociones, gustos, descubrimiento, pasión, compromiso, y los contenidos van y los busca y los encuentran en bases de datos, bibliotecas, lo que tú quieras.



Entonces, el proceso de aprendizaje es un compromiso mucho más afectivo, creativo justamente: y es esa afectividad. No

podemos aprender sino de aquellos que amamos o aquellos que, digamos, con los que sentimos empatía. Este es el verdadero aprendizaje. Lo demás es simplemente memorización y la historia del pasado, quiero subrayar, es la historia del pasado. Pero, un motivo de optimismo, hoy y hacia futuro, es la invitación a la dimensión orgánica del conocimiento, y esa dimensión orgánica del conocimiento no aparece; lo voy a decir en blanco y negro, en ninguno de los modelos pedagógicos habidos alrededor tuyo y mío.

N.R.: Señalaba algo fundamental en el proceso de los aprendizajes, hablaba usted de los buenos profesores. ¿Qué es ser un buen profesor? ¿Cómo pueden los educadores incorporar prácticas que fomenten la sabiduría? Hablamos de sabiduría en las categorías reflexión, ética, pensamiento crítico y autoconocimiento.

C.M.: Más que abordar las prácticas en este instante, es fundamental considerar tres elementos: educación, pasado; aprendizaje, presente; sabiduría, futuro. El tema de fondo, por tanto, es la importancia de la sabiduría. La civilización occidental máximo destacó el papel de la inteligencia, incluso eufemísticamente habló de inteligencias múltiples, excepcionalmente habló de eruditos, y ya al final, en la margen habló de genios y entonces había una lista de genios; los que tú quieras, Bach, Picasso, Einstein, Mahler, Gorthendieck, muchos. Pero Occidente jamás supo de sabiduría; no sin razón, porque asimiló siempre la sabiduría al paganismo. Y es que la principal fuente de sabiduría no la tenemos tú y yo, también la tiene la naturaleza. Entonces las prácticas de los buenos profesores consisten en sentarme —es una expresión: sentarme— horizontalmente con los

estudiantes y compartir procesos en los que en el aprendizaje —vuelvo a una pregunta anterior—, el estudiante se transforma y yo me transformo. Si no hay —en los procesos de aprendizaje sucede lo mismo que en los sistemas de salud—, una transformación recíproca, hay verticalidad y dualismo.

Es como la amistad, como el amor. En la amistad o en el amor, el otro se transforma, y yo también me transformo con el otro o la otra. Entonces esas prácticas mucho más que temas de didáctica y de tecnologías, de innovación, etcétera —esos son los cubiertos de la cena; lo importante es el plato mismo, lo importante es la comida, no la cuchara o el tenedor, y demás—, nos invitan a la posibilidad de que, en el proceso de aprendizaje yo debo estar abierta o abierto a la posibilidad de una transformación permanente.



Cada estudiante es diferente, cada grupo, cada semestre o año, son distintos, y entonces establecer el currículo, el microcurrículo, los programas estandarizados, etcétera, es todo lo contrario a la sabiduría. Es decir, uno no hace el curso o el seminario en función del programa, sino en función de la gente, y entonces el programa puede servir simplemente como una guía, como un semáforo, para modificar el curso rápidamente. Esto es muy

importante. Mi problema, mi reto como profesor o profesora, es el de orientar el proceso de aprendizaje en función del grupo. Lo contrario sería, una vez más, estandarización, normativización, generalizaciones, entrenamiento, y cosas como esas; que son la antípoda de la sabiduría.

N.R.: ¿Cómo deberían los currículos y programas educativos abordar los valores y la responsabilidad social en los estudiantes?

C.M.: Voy a decir una cosa que es sorpresiva e incluso escandalosa para algunos de nosotros: la ética no implica bondad. Hay una ética del mal. Eso lo descubrimos en el Tribunal Russell, en los juicios de Núremberg, en los informes de Hannah Arendt sobre Eichmann en Jerusalén. Los que seguimos los valores establecidos no los cuestionamos, no los dudamos. La duda es un ejercicio sano de profesión. Digo: los que seguimos las normas, etcétera; eso era Eichmann en Jerusalén, el descubrimiento sorpresivo de Hannah Arendt, un texto que todos conocemos. En la literatura colombiana está la novela de Fernando Vallejo, *La Virgen de los sicarios*. Entonces, lo que estoy queriendo decir es que hay que sospechar de la idea gratuita, acrítica, según la cual la ética implica bondad o justicia o equidad, y así sucesivamente. Pero entiendo; ¿te das cuenta?: es esa idea de pensar la cosa y pensar en lenguaje al mismo tiempo. Es alta filigrana, de verdad.

Entiendo el sentido de la pregunta, creo que esto apunta al reconocimiento de que importante como es la ética y los valores —ojo a lo que voy a decir; insisto, para algunos de nosotros es una idea molesta—: no hay ética o valor superior a la vida misma. Lo que tenemos allá afuera es que hay unos

valores que se superponen a la vida, unos valores que, incluso, en algunas ocasiones niegan a la vida. Aquellos cuerpos normativos, aquellos valores, aquellas éticas que desplazan a lugares secundarios, así sean sutiles a la vida misma, son motivo de sospecha.

Permíteme, por favor, porque lo acabo de escribir en otro texto que ya está por publicarse. Nietzsche le plantea una jugada, en ajedrez, de jaque mate al mundo. Esa jugada de jaque mate es la acusación del nihilismo. ¿Sabes en qué consiste en el diagnóstico de Nietzsche el nihilismo? No es en la ausencia de valores, sino en la existencia de tantos valores —eso se llama el sistema de libre mercado— de tantos valores que ya la gente no puede distinguir entre unos valores y otros. Así las cosas, los llamados eufemísticos, aquí y allá, son los valores de la empresa, de la iglesia, de la corporación, de lo que tú quieras, que son los verdaderamente importantes, y eso hoy se traduce —eso ya más allá de Nietzsche, en el institucionalismo y el neoinstitucionalismo.

Entonces, son las instituciones las que sientan los valores. ¿Y qué es lo que pasa en todo ese discurso? Que no aparece la vida por ninguna parte. Entonces, el foco inmediatamente directo, la luz directa debe caer sobre la vida, no tanto sobre los valores, que es lo que sucede allá afuera. De suerte que, el aprendizaje de valores, la convivencia de valores se hace en función de la vida y no de los valores por sí mismos. Esto es a lo que llamamos la buena educación, que es el sistema de aprendizaje. La sabiduría es sabiduría de la vida, pero nadie, nadie entiende la vida desde afuera; solo entendemos a la vida desde adentro, viviéndola, y lo mejor que podemos hacer es escucharla,

observarla, aprender de ella, porque ella siempre es buena.

N.R.: ¿Qué nueva propuesta debería considerarse para trascender lo que hoy entendemos como un currículo o un plan de estudios, y cómo podría ir más allá de lo formativo para ser esencial en la vida de los estudiantes?

C.M.: Lo importante de la pregunta que estás formulando es, no voy a entrar en ello, porque es evidente, la importancia de la desescolarización del sistema educativo, pero, como es evidente más bien quisiera dirigir la mirada en otra dirección.

Todo el énfasis está hoy por hoy en currículos, programas, micro-curriculum, actualización, últimas fuentes, etcétera; pero lo que se deja de lado es que, nuevas formas de conocimiento —léase sabiduría—, implican nuevas formas de organización del conocimiento. Entonces, la educación pasa por una transformación del aula misma —hablando de desescolarización—. Aquí y en Cafarnaúm —estoy haciendo una generalización— los salones de clase son eminentemente medievales. El profesor está al frente, los estudiantes allá del otro lado, y eso es una homilía como era en la Edad Media; peor aún, era de espaldas, y hay profesores que posan de espaldas, cosas como esas. El salón de clase debe ser radicalmente transformado en términos circulares, en términos de horizontalidad.

Te podría decir: yo conozco algunos colegios —no voy a decir dónde o cómo— donde la única clase que tienen los estudiantes, —es solo un ejemplo, ni siquiera es un argumento— en un pupitre o una mesa, lo que sea, es en computación y el resto están en sus cojines, en

sus sillones, en alfombras, individual, colectivamente —es solamente una sugerencia—. De suerte que, importante como es el currículo, que es tu pregunta, los programas y currículos no pueden ser abordados sin, al mismo tiempo, una consideración del espacio y la dinámica del aprendizaje. Debemos poder transformar el espacio mismo. Insisto, los contenidos están acá: en el computador, en el celular, en la web; lo importante son las experiencias de los contenidos.

N.R.: ¿Cuáles cree usted que pueden ser las capacidades esenciales que los estudiantes deben desarrollar hoy en día para poder enfrentar los retos del siglo XXI?

C.M.: Claro. Ser un profesor, uno; dos, ser un académico; tres, ser un científico —son cosas distintas, pero para el caso asumámoslas como equivalentes— tiene una sola exigencia desde el punto de vista de la pregunta que estás formulando. Esa se dice muy fácilmente, pero es muy complicado llevarla a cabo.

Se trata de estar al día —conocer la historia, manifiestamente que sí—; pero, sobre esa base es estar al día en el estado del arte del conocimiento. Y entonces mi obligación, yo soy profesor de geografía, profesor de música, profesor de matemáticas, de educación física, lo que tú quieras, es estar al día; es decir, el estado del arte, lo que técnicamente se llama el estado del arte del conocimiento. Así, es el único compromiso, la única obligación, al mismo tiempo moral y epistémica, que yo tengo ante mis colegas, ante la sociedad, las familias y el grupo de niños y de jóvenes, es el dominar el estado del arte

de mi tema.

Ello entonces implica un proceso de actualización incesante. ¿Qué significa eso? Aprendizaje, aprendizaje. ¿Qué se está trabajando?, ¿Qué se está cuestionando?, ¿Qué se está explorando?, ¿Qué se está reflexionando? Y así sucesivamente para que, evidentemente, que es lo que nos interesa a todos nosotros digamos la sociedad, los niños, los ciudadanos, puedan finalmente tomar el destino en sus propias manos. Eso se llama autonomía, libertad, criterio propio.

De suerte que, la única obligación de un buen profesor o profesora es estar al día en el estado del arte, y entonces los colegios, los jardines infantiles, las universidades, los centros y los institutos de investigación tienen la obligación —es decir, estoy hablando de los administrativos—, de brindarle todas las condiciones y todas las facilidades a las profesoras y profesores para que se sitúen al día en el estado del arte.

N.R.: El modelo educativo en Nicaragua está centrado en el desarrollo humano pleno de la persona, la familia y la comunidad. Al referirnos a la comunidad educativa, incluimos a estudiantes, docentes, personal técnico y administrativo, personal directivo, quienes en conjunto fomentan buenas prácticas para un proceso de aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, ¿Cuáles considera que podrían ser las capacidades que los estudiantes, como ciudadanos y miembros de la sociedad, pueden desarrollar tanto en el ámbito educativo como en el seno de sus familias y comunidades?

C.M.: Sí. Voy a tomar una prudente distancia de cosas como competencias argumentativas, propositivas e interpretativas —que todos conocemos— para adicionalmente subrayar elementos como el desarrollo de una fina sensibilidad, uno, de la fina sensibilidad. Conozco los Festivales Índice, afortunadamente; sé de la importancia de la cultura y las artes, que no son inferiores a la ciencia y la tecnología, que van de la mano como sucede efectivamente en Nicaragua. Lo he visto personalmente, no hay una asimetría fuerte como si sucede en otros espacios con la posibilidad, con la sensibilidad.

Mira, esto es muy importante. Yo no soy pesimista, pero allá afuera, yo creo que el mundo, en buena parte, está siendo manejado por psicópatas y sociópatas. ¿Y tú sabes quiénes son los psicópatas y los sociópatas? Los que son indolentes, indiferentes ante el sufrimiento humano, ante la aventura humana, ante la fragilidad y la dignidad de la existencia humana, porque se imponen normas, obligaciones, deberes, tareas y ese tipo de cosas. Frente a un mundo enfermo, psicópatas y sociópatas —cierto: ellos enferman a la sociedad—, el elemento de la sensibilidad no aparece para nada. Yo he ido y venido por América Latina diecisiete, cuarenta y ocho veces, y este elemento no siempre aparece como central sobre la mesa a plena luz del día, uno; dos, se trata de destacar la importancia de la sabiduría.

No sin la educación, no de espaldas a la educación, no sin el aprendizaje y no de espaldas al aprendizaje, el tema central hoy y hacia futuro es la posibilidad de la sabiduría. ¿Y sabes en dónde está la dificultad y literalmente el encanto, la magia de la sabiduría? Es que no se la puede

enseñar, pero sí se la puede aprender. Todos, alguna vez, si hemos tenido suerte, hemos conocido hombres o mujeres sabios alrededor de la vida. Pero un hombre, una mujer sabia no te va a decir “yo soy sabio, y tú tienes que hacer esto y aquello, y deja de hacer esto y lo otro”. Es decir, todo ese lenguaje en imperativo y performativo y funcional, etcétera. Digo, lo mejor que podemos hacer cuando encontramos a un hombre o una mujer sabios es aprender, tanto y tan bien como podemos.

El reto civilizatorio, esto es nuevos en toda la historia de la familia humana —tú y yo llevamos aquí alrededor de doscientos mil años; semana más, semana menos— es la posibilidad de desarrollar una sabiduría colectiva, de grupos, de colectivos que sean sabios. Este es el reto formidable que enfrentamos hoy frente al nuevo mundo que está naciendo.

No estoy diciendo que todos seamos sabios, porque será lo mismo que decir que todos seamos músicos o que todos seamos matemáticos, por ejemplo. No. Pero sí que haya grupos y colectivos que nos permitan aprender. Es fantástico, porque no hay un currículo, no hay un programa de sabiduría, no hay una didáctica de sabiduría, pero debe ser posible desarrollarla como una experiencia colectiva. Ese es el reto fascinante que tenemos entre manos tú y yo, hoy, hacia futuro.

N.R.: ¿Cómo debería integrarse la tecnología en el proceso de aprendizaje sin que perdamos ese enfoque humanista y reflexivo?

C.M.: Sí, es muy importante, permíteme extrapolar. Como sabemos, la forma más acabada, más excelsa de la tecnología, hoy, es la inteligencia artificial. Es una

herramienta que debemos conocer y apropiarnos; pero con una sola, una sola condición y es que los seres humanos dejemos de pensar y de vivir en términos algorítmicos. La superioridad de la inteligencia artificial es, sin ambages, la superioridad de algoritmos. Incluso, técnicamente dicho, de algoritmos genéticos.

Hay una cantidad inmensa de algoritmos, algoritmos de clasificación, los que tú quieras. De suerte que, mira el encuentro en este instante entre tú y yo es posible gracias a la tecnología; sí, rompe los tiempos, rompe los espacios, cosas por el estilo. Eso no impide, desde luego, que haya una experiencia personal, colectiva, personal, de corte sensible. Entonces, es manifiesta que la existencia humana está siendo transformada crecientemente por la tecnología —léase inteligencia artificial— y debemos poderla conocer en toda la línea de la palabra y apropiárnosla.

Óyeme, cada semana por lo menos dos aplicaciones exitosas, —digo exitosas—, aparecen en el mundo; es decir, eso daría un total de aproximadamente ciento cuatro aplicaciones exitosas, aparte de los ensayos, mejoramientos y aplicaciones de inteligencia artificial en el mundo. Entonces, hay aplicaciones para lo que tú quieras. Sí, la sociedad uno; dos, los sistemas de educación y demás debemos manifiestamente conocerla y apropiarla, con la salvedad de que reconozcamos explícitamente que la suya es una racionalidad y una inteligencia algorítmica. Sí, son sistemas inteligentes, sin la menor duda; manifiestamente, rompen con mucho la comprensión antropológica y antropomórfica de la inteligencia, aprenden por sí mismos. Esto tendría otra serie de elementos

técnicos. Bueno, no hay tiempo para hablar de ellos en este momento.

De suerte que —yo soy optimista: la inteligencia hace, bien empleada, con un convivio importante con ella, mejor a la vida; desde luego, no soy ingenuo, evidentemente que depende también del uso que se haga de ella— hay intereses, hay finalidades, cosas por el estilo, pero en el marco de los sistemas de aprendizaje mucho más que educación, debemos promover las nuevas tecnologías.

Termino con esto, parte de ese aprendizaje, uno de los nuevos retos en los sistemas de educación es que la sociedad en general debe aprender código, a leer y escribir código. Vuelvo a la UNESCO: la principal forma de analfabetismo contemporáneo hoy es el analfabetismo tecnológico y literalmente, no es el conocimiento de la tecnología y el uso de la tecnología, sino se trata de la posibilidad de que alfabeticemos tecnológicamente a la sociedad en el sentido de que aprendan a leer y a escribir código, y esto es tan fácil que se aprende en horas, en horas. Te estoy diciendo cuarenta, ochenta, ciento veinte horas como base; ni siquiera te estaría diciendo días o semanas.



Entonces, el conocimiento de las tecnologías pasa medularmente por la alfabetización tecnológica, que implica la posibilidad de

que, además del aprendizaje de sistemas musicales, además del aprendizaje de sistemas matemáticos, etcétera, pasa por aprender código.

N.R.: Desde su perspectiva, ¿qué cambios estructurales deberían implementar los sistemas educativos para apoyar un enfoque centrado en el aprendizaje significativo y la sabiduría?

C.M.: Inmediatamente: despertar la importancia del proceso sobre el resultado. Lo que hoy se enfatiza es el resultado: si el estudiante asistió o no asistió, si presentó la prueba o el examen, si hizo la tarea o no, esa es una manera de decirlo, y una vez más, ese es el capitalismo. Lo importante es el proceso, no sin el resultado, pero lo importante es el proceso como el gusto mismo por el conocimiento, el gusto por el descubrimiento, el gusto por la invención. Entonces, creo que eso es fundamental, y es destacar el proceso.

El proceso es el reconocimiento de que, también aprendemos de los errores; no significa que nos debemos equivocar. Evidentemente que no; pero sí se trata de estar sensibles o abiertos a la posibilidad de que a veces hay errores y también podemos aprender de ellos. ¿Qué es un error? El hecho de que por alguna razón el estudiante no asistió o no pudo presentar el examen y cosas por el estilo.

El elemento sensible está en una recusación, en un distanciamiento fuerte de cualquier sistema de estandarización y de normativización. La estandarización son los resultados, y entonces, a ti y a mí nos miden por cosas como las pruebas, los títulos, el índice h, las publicaciones y cosas como esas. Creo que eso es importante; no le daremos la espalda.

Pero se trata de destacar esencialmente el proceso; y el proceso ¿sabes qué es? No la educación, sino el aprendizaje. Aprendemos cada vez más y cada vez de manera diferente, y entonces creo que esa sería; me gusta mucho el núcleo de la pregunta. Esta es la sugerencia radical o estructural que podríamos simplemente sugerir.

N.R.: De acuerdo con su experiencia, ¿cuáles son los desafíos enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos para hacer efectiva una transición hacia un aprendizaje más significativo y orientado a la vida?

C.M.: América Latina, por razones culturales e históricas tuvo un complejo de inferioridad. Típicamente. Y entonces mirábamos al norte global e íbamos a estudiar a las universidades del norte global, y yo quería ser como ellos, quien quiera que fueran ellos, no importa. Abya Yala es una experiencia vital, cierto. El pasado y el presente de América Latina es América Latina; el presente y el futuro es Abya Yala. Aquí nos encontramos con numerosos retos; uno de ellos es que nuestros países son enormes, son gigantescos.

Voy a poner los ejemplos típicos: Chile, Brasil, México, notablemente. Y entonces las distancias entre nosotros son muy grandes. A veces las universidades publican —es solamente un ejemplo, no un argumento—, cosas solo para el mercado local. Debe haber un proceso de integración, porque somos hermanos; incluso, somos hermanos históricamente. Sí, los Mayas y los Olmecas, los Toltecas y los Chibchas, los Chibchas y los Incas, y muchos más. Éramos típicamente hermanos.

Debemos poder superar esa perversión que se llama el Estado nacional. El Estado nacional es que: tú eres portuguesa, yo soy español; tú eres Argentina, yo soy chileno; tú eres canadiense, yo soy estadounidense, y así sucesivamente; que lo que hizo fue separarnos y dividirnos. Como observas, estoy pensando de cara a un mundo que está naciendo, cierto; no ya de cara principalmente al pasado. De suerte que los países de América Latina debemos poder aprender de las experiencias recíprocas, y entonces, tengo que decirlo, una de las experiencias recíprocas es, por ejemplo, Nicaragua, desde luego con la excepción de Cuba.

En Nicaragua la educación es gratuita. Óyeme esta cosa: me guste o no me guste, ni siquiera en Venezuela, ni siquiera en Colombia, ni siquiera en otros países; y entonces, la gratuidad —tú mencionabas al comienzo con calidad, evidentemente—, la gratuidad de la educación es solo para poner un ejemplo conspicuo, es posible, ello en marcado contraste con el discurso en América Latina: es que no hay dinero, y no hay medios, y no hay profesores, y cosas semejantes.

Hay países en los que ya existen biorregiones en términos económicos, en los que ahí existe gratuidad de la educación, en los que existen sistemas de salud muy favorables para los ciudadanos. Entonces, sería crear un poco más en nosotros mismos, no darle la espalda al mundo, desde luego que no, pero superar ese complejo de inferioridad que nos insertaron en algún momento, y creer que parte del futuro de la vida, ni siquiera de la especie humana, pasa por América Latina. Sí, hay diferencias; sí, hay distancias; desde luego que hay recelos

en ocasiones, cosas como esas. Pero muy buena pregunta es ¿cómo podríamos hacer en el contexto latinoamericano? Esto es muy, muy importante.

N.R.: **¿Qué perspectiva deberíamos avizorar para el futuro de la educación en América Latina y cuál cree que sería el primer y más urgente paso para lograr una verdadera transformación en los sistemas educativos?**

C.M.: La gran apuesta es la recuperación de la vida. En América Latina sabemos de vida. Permíteme, vuelvo a una pregunta anterior. En otros países —voy a hacerlo de manera genérica— en el norte global, la ética es un discurso, es una estrategia comunicativa. En América Latina la ética es un problema agónico, es un tema de vida o muerte. Así las cosas, no se trata de elaborar —estoy pensando, yo soy un académico— en gente como Habermas, como Apel, como Rawls, como Adela Cortina, y así sucesivamente.

En América Latina la vida es una experiencia vital, día a día. La naturaleza es nuestra madre y amiga, es nuestra hermana. No es el enemigo del cual hay que huir, del cual hay que salir. De suerte que podemos refrescar la mirada, dejar de repetir discursos estandarizados que pasan de aquí para allá, que a veces se sugieren o se imponen y cosas por el estilo, y hacer del aprendizaje de nuestra propia historia, nuestro propio presente y nuestro propio futuro.

Permíteme, te lo digo de manera un poco crítica, pero muy explícita para los que tenemos alguna sensibilidad. Yo soy andino; en los pueblos andinos —quechuas, aimaras, y así sucesivamente— el pasado está adelante y el futuro está atrás. La experiencia antropológica misma es que eso tiene que ver con el embarazo; se trata

de una analogía. Lo que estoy haciendo es una metáfora: Yo soy una mujer, yo estoy embarazada y, entonces, el futuro es maravilloso, el futuro está en el pasado y el futuro en el presente, porque es mi bebé. Yo soy una mujer. Pero los hombres no podríamos conocer mucho esa experiencia. Como quiera que sea, podemos identificar que el pasado está en el futuro y el futuro está en el pasado.

Lo que quiero decir es que, las comprensiones lineales del tiempo occidentales no son un hecho real consumado. Los pueblos de América Latina están ahí para ponerlo de manifiesto. Lo menciono solamente como un ejemplo. De suerte que esto pasa por una reconfiguración de los espacios y los tiempos que vivimos y que hemos podido vivir; y ahí, la gran sugerencia que yo haría —que no se la hace allá afuera en ningún modelo pedagógico—, es hacer la transición de la educación al aprendizaje, y del aprendizaje a la sabiduría. La sabiduría, si me permites decirlo de manera metafórica, anda por el mundo con pasos de paloma; no se anuncia, no vocifera, no hace de sí misma publicidad. Es simplemente, y esto es lo más importante, porque, finalmente, sabiduría es sabiduría de la vida, sabiduría para la vida.

N.R.: Excelente, doctor. Nos complace que nos haya hecho reflexionar sobre esta dimensión. En un momento de las principales preguntas, usted destacó cómo la educación evoca el pasado, el aprendizaje el presente y la sabiduría, que es hacia donde queremos trascender, es nuestro futuro. Agradecemos mucho que haya compartido sus conocimientos sobre la comprensión del aprendizaje, que no es lineal, y cómo el tiempo tampoco lo es. Son temas hacia la reflexión que nos sugieren seguir aportando desde todo el trabajo del

Entrevista por:

MSc. Nohemí Rojas Icabalzeta

Transcripción de la entrevista:

MSc. Carlos Herrera Oporta

Edición de texto:

MSc. Nohemí Rojas Icabalzeta

Producción audiovisual y apoyo

logístico:

Equipo técnico audiovisual
Departamento de Educación a Distancia
Virtual (DEDV) UNAN-Managua

comentarios de libros



EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN EN COMPLEJIDAD.

De la educación al aprendizaje y más allá (2ª Edición), Ed. CNU.

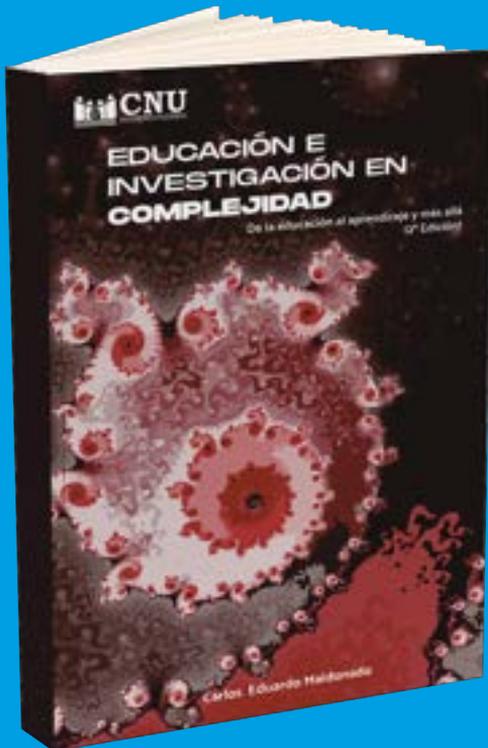


Virginia Gonfiantini Rosario

vgonfiantini@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0161-0973>

Multiversidad Mundo Real Edgar Morin



En esta nueva edición y ampliación del libro *Educación e Investigación en Complejidad. De la educación al aprendizaje y más allá*, el Dr. Carlos Maldonado analiza exhaustivamente al trinomio *educación-investigación-ética* en clave compleja.

Se trata de un libro densamente conciso en el que cada uno de los diecisiete capítulos que lo componen, plantea sentencias rotundas, desde un tránsito tanto teórico como metodológicamente en términos recursivos, críticos y dialógicos, las tensiones existentes, en dimensión histórico-temporal y en términos, por qué no, de genealogía. De allí que podríamos centrar tres ejes problemáticos que emergen de la lectura:

Investigación científica,

Educación, sociedad y complejidad,

De mitos y ciencias; ética e investigación; sabiduría y teorías; enseñanza y aprendizaje.

El posicionamiento teórico de Carlos es rotundo y por todos conocidos. Desde las ciencias de la complejidad y desde la filosofía de la ciencia, sin desconsiderar los aportes multidimensionales y multirreferenciales que la relación educación-investigación-sociedad denota, hace un recorrido situado para poder comprender las tensiones, imperativos, importancia y discusiones de la mencionada relación.

Planteando una crítica y un distanciamiento al pensamiento complejo de Edgar Morin, por considerarlo ni tan teórico ni tan científico, sostiene la necesidad de repensar los estudios sobre educación y complejidad como prioritarios desde los aportes de los sistemas alejados del equilibrio, las lógicas no clásicas y lo indeterminado.

Para él, la educación -y nosotros coincidimos con su epistemología compleja y agregamos un posicionamiento crítico-, debe ser considerada un sistema complejo, de ahí su posicionamiento "indisciplinar" para dar cuenta de sus lógicas no clásicas y poder distanciarnos cada vez más del mandato fundacional moderno clásico, disciplinar -del saber y de los cuerpos-, y del reduccionismo universal que le dieron origen y sustento sociopolítico.

La pregunta que guía todo el libro es la necesidad de pensar hoy la educación y la investigación desde la complejidad, específicamente desde los sistemas abiertos y complejos. La revisión histórica de la construcción de la lógica clásica, heredada de la filosofía aristotélica y re-fundada en la Modernidad clásica, hoy no da cuenta de la complejidad de la sociedad. La complejidad, como epistemología y como ciencia, es necesaria para poder pensar las relaciones entre los sujetos en situación de enseñabilidad. Su preocupación se basa en el aprendizaje. En función de

eso, podemos pensar las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los aprendizajes que necesitamos construir desde categorías como indeterminación, azar, caos, ruido -constitutivos de los sistemas complejos- en general y de la educación hoy en particular?

¿Cuáles son los aprendizajes que necesitamos construir en este contexto turbulento y posmoderno, donde lo constante es el devenir?

¿Cuáles son los aprendizajes que necesitamos construir desde las ciencias de la complejidad para tratar de re-pensar la relación educación y complejidad, investigación y ética?

Fiel a su formación como investigador complejo, no duda en recuperar y recurrar los *porqués* de las rupturas de principio de siglo XX, aportes de los matemáticos, físicos, químicos, pedagogos y un amplio abanico de investigaciones llevadas a cabo desde las ciencias de la información, de sistemas, de comunicación y más entrados los años, en la segunda mitad del siglo XX, no deja de considerar los aportes desde las neurociencias, la termodinámica, las ciencias de la modelación, caos y fractales, juego y ruido. Maldonado, muy sabiamente, recupera, revisa, recusa crítica y complejamente, esas teorías, modelos y construcciones metodológicas a la luz de latitudes

-principalmente latinoamericanas- y los reescribe para poder analizar y tensionar los diseños curriculares y la calidad educativa. La investigación como camino que comienza siempre con una pregunta, que, recuperando a los griegos, nos invita desde el eros a una búsqueda incesante que nunca deja de ser exploradora del binomio enseñanza y aprendizaje, deteniéndose en este último como *locus* argumentativo.

En sus palabras:

Nadie enseña nada. Muchos menos en la época de la sociedad del conocimiento, ni tampoco en el tránsito hacia ella. La idea de enseñar corresponde a un tiempo en el cual, literalmente, la información era escasa, reservada y privilegiada. Había que acceder a ella por medio de diferentes pruebas y era un privilegio para la sociedad. En eso exactamente consistían la educación, la ciencia y la filosofía. Por extensión, la idea de “civilizar” se asimiló con el tiempo a una noción culta y elitista del conocimiento. Era entonces cuando, se decía, se enseñaba. (p. 93)

El aprendizaje para “aprender a lo largo de la vida” (Delors, 1996), necesita de la construcción de procesos metacognitivos, de crítica, de razonamientos divergentes, de negociaciones de argumentaciones, de genuinas modificaciones de las estructuras psicológicas superiores, en términos vygotskianos.

No es un tema menor, todo el tiempo que le dedica a la ética y a la investigación. Se pregunta por sus límites, su enseñabilidad y su pertinencia. Podemos

estar o no de acuerdo con la postura que el autor asume frente a esta discusión. Y más allá de su posicionamiento, resulta importante el recorrido que realiza. La referencia al *camino* que se construye en el trasegar investigativo, las puertas a lo desconocido y esa actitud de perplejidad que debe estar siempre vigente en la investigación, manifiestan su impronta argumentativa.

Es contundentemente reiterativa su mirada a los griegos en general y a Aristóteles en particular. “...No es la primera, sino la segunda frase de la Metafísica de Aristóteles la que es significativa. Primera frase: “Todos los hombres buscan conocer”, Segunda frase: “Porque conocer da placer” (p. 18). Ese eros, esa pasión, ese amor por la racionalidad, por la investigación, por la interpelación y la duda, el asombro y la pregunta, nos acompaña durante todo el texto.

La ayuda narrativa y argumentativa, desde la referencia para la comprensión de los hechos que hace de la mitología, es otro de los rasgos característicos de la obra. Coincidimos ampliamente en esta recurrencia que aparece a lo largo de los diferentes capítulos del libro, algunos ya publicados previamente —como indica en su índice el autor— y otros inéditos, a la mitología, a los griegos y a las diferencias ciencias que hoy son necesarias para poder entender la educación desde la complejidad.

En nuestro posicionamiento y ampliando un poco la narrativa argumentativa de Maldonado, principalmente desde las ciencias de la complejidad, la complejidad como verbo y como epistemología nos habla de una acción, una *praxis* que transforma la realidad y, recursivamente,

nos transforma como sujetos pedagógicos y educativos *cogitantes*.

Porque, insistimos y nos preguntamos, ¿de qué trata la educación sino de la transformación de las consciencias a la luz del devenir del tiempo para reescribir las categorías de análisis para que sean pertinentes epocalmente?

Nuestra delimitación de respuesta y opinión que, por supuesto nunca es conclusiva, es pensar que si se plantea una situación de enseñabilidad es porque tenemos sujetos pedagógicos docentes y sujetos pedagógicos estudiantes, pues hoy no podemos ser tan ingenuos y considerar solamente la dimensión del docente como el único portador del saber. Ergo, en nuestra mirada vemos a la educación y al aprendizaje como procesos epistémicos, éticos e investigativos que construyen procesos metacognitivos indispensables en la actualidad.

Continuando con el autor, vemos cómo critica fuertemente a las *seudos* investigaciones como a los *seudos* científicos, que pululan en este contexto posmoderno. Afirma que la base de toda empresa investigativa es científica, teórica y metódica, que necesita de una visión, hoy, multidimensional y transcurativa, sin desconsiderar la intervención de la genuina *praxis* del investigador como transformador (marxistamente hablando) y dialógico (freireanamente hablando). Y si hablamos de *praxis* y de intervención estamos ubicándonos en la vereda de enfrente de una investigación que se crea dogmática y sostenedora de *status quo*. Cobra vital importancia, tanto en la postura del autor como desde nuestro lugar, el concepto de sujeto que investiga y la dimensión del tiempo que no deja de considerar nunca, a

lo largo de su texto, como determinante del conocer, del investigar, del aprendizaje, de la sabiduría y de la ética.

Resulta sumamente llamativo e importante lo que Maldonado considera que NO se puede enseñar: la ética, la sabiduría y a investigar. Ya que las tres SON ejemplares, SE viven, puesto que, si se pudieran enseñar, caeríamos en una postura dogmática. Según este posicionamiento le agregaríamos otra categoría más que NO se puede enseñar y es simplemente, la complejidad, ya que es un estilo de vida, una cosmovisión, un aprender a construir pedagógica como epistemológicamente una nueva actividad cogitante recursiva, dialógica, hologramática, transdisciplinar, con diversidades de lógicas no clásicas que se entrelazan para la comprensión del acontecimiento complejo.

Creemos oportuno y rescatamos singularmente el recorrido por los distintos estados del arte desde los cuales argumenta todas sus problemáticas, escuelas, filosofías, autores, teorías, clasificaciones, categorizaciones. Son constantes referencias que “sostienen” sus construcciones argumentativas y que se visualizan en cada uno de los capítulos de la obra.

Si bien el libro, como totalidad, no tiene una conclusión, podemos entrever el hilo conductor que a lo largo de las diferentes problemáticas que cada título presenta, concluye y recursa a seguir indagando, y es justamente esa búsqueda constante lo que enriquece metamorfoseando el constructo teórico-metodológico.

Finalmente, es un libro que invita a reflexionar, desde las fronteras del

conocimiento y desde el entramado dialógico y epistémico, sobre nuestras esclerosadas categorías de análisis y a repensarlas a la luz del tiempo, como construcción sociohistórica. En nuestra opinión, la dimensión del tiempo hoy es fundamental para comprender la educación y la complejidad situada y singularmente. E insistimos, para nosotros el verbo singular cobra, en estos momentos, vital importancia. En este mundo de la mismidad; pensar desde la diferencia en términos interdisciplinarios y transdisciplinarios construye la alteridad e incluye el pronombre nosotros en la condición individual y posmoderna.

Es un libro que, desde la densidad teórica-metodológica, nos sumerge en las discusiones de las ciencias de la complejidad hoy tan necesarias para pensar nuestra relación con el conocimiento y nuestra humana condición.

memoria documental



MEMORIA DOCUMENTAL

La situación socioeconómica y educativa de Nicaragua antes de la Revolución Popular Sandinista, en 1979, estaba marcada por una profunda exclusión social y territorial. El sistema educativo, fragmentado y con elevados niveles de analfabetismo (50.3 %), operaba con una cobertura educativa precaria, especialmente en las zonas rurales, donde la mayoría permanecía sistemáticamente marginada. Mientras tanto, esta desigualdad socioeconómica era aprovechada para mantener un servicio educativo elitista, urbano y clasista.

La Revolución Popular Sandinista marca un cambio profundo en el sistema educativo en Nicaragua. Esta evolución implicó el reconocimiento de la educación como base fundamental para la construcción de una conciencia colectiva que diera lugar a la transformación de las estructuras sociales y la participación activa del pueblo para su propio desarrollo.

En la sección Memoria documental de la séptima edición de la revista *Índice Nicaragua* presentamos dos capítulos del Libro *5 años de Educación en la Revolución (1979-1984)* del Ministerio de Educación. El

primer capítulo aborda la realidad educativa en ese periodo histórico, y el segundo, la evolución del sistema educativo después de la revolución. Los textos exponen los esfuerzos y resultados inmediatos del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) que abonó a la reorganización del Sistema Educativo con propuestas de transformación integral de un nuevo hombre y una nueva mujer en una nueva Nicaragua.

Realidad educativa heredada al 19 de Julio de 1979

Antes de 1979, Nicaragua estaba bajo el régimen de un poder dinástico, interesado por el enriquecimiento personal y al servicio de las élites. La migración del campo a la ciudad aumentó en las zonas rurales, debido a la falta de servicios sociales como salud, vivienda y educación.

Somoza hereda a Nicaragua una tasa de analfabetismo del 50.3 % y una baja cobertura de los servicios educativos. La educación técnica y universitaria resultaban inalcanzables para la clase obrera.

En este capítulo el lector encontrará una valoración del sistema educativo nacional heredada por los Somoza, caracterizada por ser una educación elitista, capitalista y religiosa, centralizada en el Pacífico del país.

Evolución del Sistema Educativo desde el triunfo de la revolución (1979-1984)

El pensamiento del Comandante Carlos Fonseca Amador y los principios del General Sandino consolidaron el compromiso del Frente Sandinista de Liberación Nacional de reivindicar los derechos del pueblo nicaragüense ante la triste y decadente herencia de la realidad educativa. Con el triunfo de la Revolución Popular Sandinista, surgió la urgente necesidad de atender las principales prioridades del país, siendo una de las más vinculantes la reestructuración y transformación de todo el sistema educativo.

En 1980, la Revolución Popular Sandinista, a través de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización “Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua”, dio el primer paso para echar a andar la nueva estructura educativa. El FSLN, de manera heroica e histórica, en cinco meses logró reducir el analfabetismo en un 12 %, un acontecimiento que cambia a nivel cultural y social la historia de Nicaragua.

Así, los esfuerzos del FSLN para crear un nuevo sistema económico, político, social y cultural en el país incluyeron el desarrollo de una política educativa democrática, orientada a beneficiar a las familias nicaragüenses y responder a las necesidades de una nación en transformación.

I. Realidad Educativa heredada al 19 de Julio de 1979.

Contexto socio-económico y sistema educativo.

Un país con una tasa de analfabetismo del 50.3% en la población mayor de 10 años, con una tasa de escolaridad del 64.8% en la población de 7-12 años; con sólo el 22% de egresados de educación primaria a nivel nacional y un 6% en el sector rural; con baja cobertura en sus servicios educativos; con un modelo extremadamente centralizado de administración escolar; con un 30% de Maestros de Primaria empíricos; con bajos niveles de incorporación y promoción a la par que altos niveles de repitencia y deserción; con un alarmante descuido de la educación rural; con una estructura social de la matrícula injusta e incongruente con la realidad del país y con una deficiente calidad educativa, es la expresión viva y fehaciente de un Sistema socio-económico injusto y la prueba inobjetable de un modelo educativo desarticulado y resquebrajado.

En julio de 1979, Nicaragua presentaba todos los síntomas de un sistema socio-económico en crisis y de un modelo educativo inoperante.

La Educación no es un fenómeno aislado. Como proceso de reproducción social con ciertos márgenes de autonomía, vive la historia de todo el desarrollo de la sociedad. De ahí que sus características y contradicciones tengan su origen y explicación en todo el sistema, económico, político y social.

Como país subdesarrollado en la esfera de influencia del capitalismo

dependiente, Nicaragua presentaba al triunfo de la Revolución Popular Sandinista, unas cuantas características muy significativas:

- Su pequeño e incipiente desarrollo era muy desigual según las regiones del país, concentrando casi todo el esfuerzo económico en el Pacífico y descuidando en forma imperdonable el sector del Atlántico. No existía, pues, una política de desarrollo nacional integral.
- El “boom” algodonero (1950-56), el proceso de “industrialización” con motivo del Mercado Común Centroamericano (1960-67) y el terremoto que en diciembre de 1972 asoló la Ciudad de Managua, produjeron un rápido incremento de la población urbana (35.2% en 1950; 53.1% en 1980).

Migraciones de personas en busca de trabajo hicieron crecer los barrios marginados de las ciudades y dieron origen a asentamientos humanos degradantes y objeto de especulación de los tradicionales explotadores.

Al fenómeno de la pauperización en el campo acompañaba el surgimiento de cinturones de miseria y marginalidad en las principales ciudades, de manera especial en Managua, la capital de la República.

- Los obreros industriales y sobre todo agrícolas crecían en número pero sufrían grandes deficiencias de organización y se veían

sometidos a notables restricciones y privaciones individuales y sociales.

- La población económicamente activa (PEA), según datos del Banco Central de Nicaragua, en 1977 fue calculada un 714.105 habitantes lo que suponía el 30.7% de la población total y estaba distribuida según sectores económicos así: 45.3% en el sector primario, 15% en el Secundario, 39.7% en el terciario. Como se ve, el sector terciario presenta una cifra realmente desproporcionada en relación a los otros dos sectores; a esto es necesario añadir que gran parte del trabajo informal o periférico se situaba en dicho sector.
- La desocupación y el desempleo total o parcial había sido una variable histórica en la división social del trabajo en Nicaragua. En 1973, el Ministerio de Economía reportó la cifra del 36% de desempleo. Recordemos, además, que los cortadores de café y algodón son asalariados durante un período de sólo cuatro o cinco meses al año.
- La forma de trabajo agrícola ofrecía enormes irregularidades, tanto en su estructura como en la oferta misma de trabajo, lo que, a su vez, estaba determinado por la tenencia de la tierra.
- Las fincas de más de 350 hectáreas ocupaban el 41.2% de la tierra disponible, la que era controlada por 1.4% de los propietarios. Las fincas mayores de 35 hectáreas empleaban solo el 17.8% de la fuerza laboral agrícola para trabajar el 85.3% de la tierra disponible, mientras que el 49.9% de la fuerza laboral era empleado en el laboreo de solamente el 14.7% de la tierra disponible. Los campesinos sin tierra ascendían al 32.2%.
- El pequeño propietario y el campesino sin tierra que constituían el 82.1% de la fuerza laboral agrícola tenían una forma de empleo irregular dependiendo del ciclo de los productos.
- Más del 50% de los ingresos del país quedaban en manos de un 5% de la población.
- El modelo económico, que giraba en gran parte en la agroexportación, hacía que los beneficiarios de esa política fuesen pocos debido a la naturaleza misma de la producción de los principales productos de exportación (algodón, café, carne, azúcar) y a la propiedad de los medios de producción de los mismos (latifundios).
- El modelo económico se fundamentaba en la exportación de materias primas y en el desarrollo de una industria incipiente en la que predominaba la manufactura, la industria del acabado, del “enlatado”, la que ocupaba una mano de obra barata y poco calificada.
- El capital nicaragüense era más bien un capital financiero, de rápido

flujo y retorno en vez de un capital de inversiones para la explotación eficiente de los recursos naturales que redundaran en un verdadero desarrollo nacional.

- A la par que era injusta la distribución de los bienes, lo eran también la distribución del poder y de los servicios sociales. El poder era patrimonio cambiante de la oligarquía, hasta su concentración en una sola familia, y los Servicios Sociales en áreas tan sensitivas como la Salud, la Vivienda y la Educación presentaban tasas de deficiencias alarmantes.
- La mortalidad infantil se acercaba en las áreas rurales a los 200 infantes por 1000 nacidos vivos y el 68% de nuestros niños presentaban algún grado de desnutrición.

Un modelo económico y social con las características anteriores generó necesariamente un modelo educativo a la medida de esas características

Por de pronto, en ese modelo se fijaba a los nicaragüenses una cuota generalizada de educación que, teóricamente, abarcaba sólo la educación primaria.

No obstante, la realidad socio-económica del país, especialmente en el área rural, hacía muy difícil completar dicha cuota.

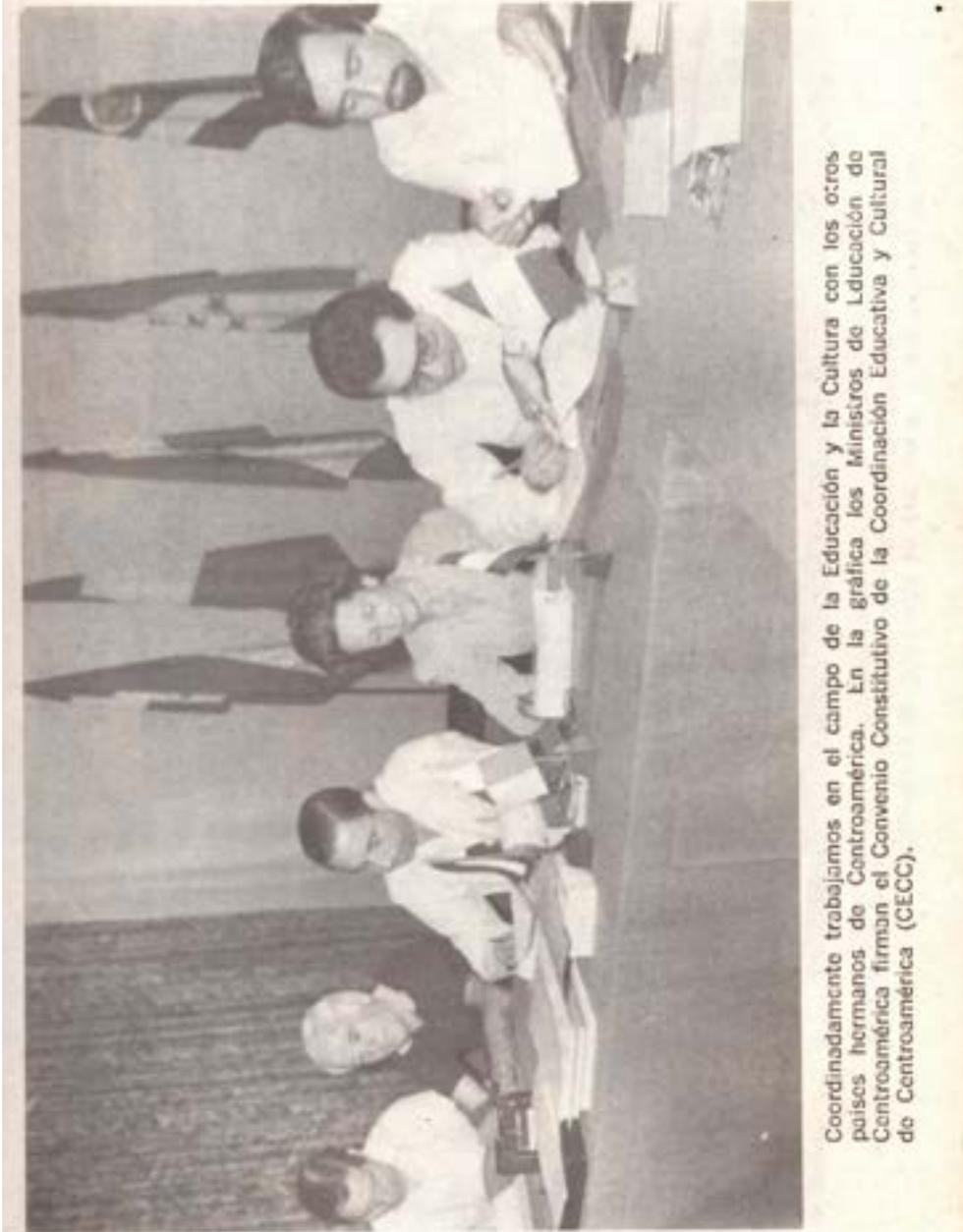
De hecho sólo el 50% de quienes ingresaban a 1er. grado eran promovidos al 2do. grado y concluían toda la primaria el 22%, aunque en el área rural esa tasa quedaba reducida al 6%.

La educación pre-escolar era apenas una muestra en el sector oficial por cuanto la casi totalidad de la población atendida en la educación pre- escolar lo era en centros privados relativamente caros y no representaba más que el 5% de la población en la edad correspondiente.

A raíz de la llamada “reforma educativa” de 1968, la educación media estaba integrada por el Ciclo Básico de tres años y el Diversificado de dos o tres años, según fuese diurno o nocturno el programa de estudios.

La idea era proporcionar la base humanística y científica para el Ciclo Diversificado y que éste estuviese orientado a satisfacer la demanda calificada de fuerza laboral, además de preparar para el ingreso a la Universidad. En la práctica, los tres años del Ciclo Básico eran insuficientes por no estar enteramente articulados a la educación primaria o no ser una secuencia pedagógica de ésta.

Por su parte, el Ciclo Diversificado era diversificado de nombre por cuanto las distintas áreas abarcadas en él incluían un eje común que era el título de Bachillerato. Esto hacía que la fuerza laboral calificada y utilizada en la rama de su calificación fuese muy baja, puesto que todos los caminos conducían a la Universidad, meta del anhelo educativo y de *status* social de todas las capas y clases de la sociedad.



Coordinadamente trabajamos en el campo de la Educación y la Cultura con los otros países hermanos de Centroamérica. En la gráfica los Ministros de Educación de Centroamérica firman el Convenio Constitutivo de la Coordinación Educativa y Cultural de Centroamérica (CECC).



•
La antorcha de la Libertad traspasa nuestras fronteras. Acto de entrega de la Antorcha en la Frontera Sur a la Minisura de Educación de Costa Rica.



La educación artística es fundamental en todos los Centros de Cultura.



Los laboratorios son el apoyo principal en las áreas científicas.

Nada extraño era entonces que del total de alumnos que ingresaban al Ciclo Diversificado sólo el 0.1% se matricularan en los Institutos Agropecuarios. Esta misma tendencia se mantenía en los estudios de nivel superior no obstante ser Nicaragua un país esencialmente agropecuario. Las preferencias profesionales las acaparaban el sector terciario de la economía y las carreras denominadas liberales.

Nada extraño tampoco que escaseara el técnico de nivel medio en todas las ramas de la economía y que la proporción tradicional de cinco técnicos por un profesional quedara en nuestro país con frecuencia invertida.

La Educación estaba realmente al servicio de los requerimientos del modelo económico y era un instrumento conscientemente preparado para su reproducción. De ahí su relativa semejanza con los sistemas y reformas educativas de los años sesenta en Centroamérica, casi todas cortadas con la misma medida y consecuentes con el patrón estereotipado por la “Alianza para el Progreso”.

El sistema educativo nicaragüense era, así mismo, réplica exacta de su estructura social. La educación rural estaba deprimida: en el campo la mayoría de las escuelas ofrecían uno o dos grados de escolaridad, perpetuando de esta forma la triste realidad de un campesinado analfabeta bajo la creencia que para “cortar algodón” no es necesario saber leer. Como decíamos más arriba, sólo el 6% concluía la primaria en el área rural. La educación media era patrimonio exclusivamente urbano. La educación privada, gran parte de ella regentada

por órdenes y congregaciones religiosas de indiscutible tradición pedagógica, estaba usufrutuada por la clase media y alta de la sociedad. Dentro del promedio social nicaragüense su calidad era buena, en consonancia con la tradición pedagógica de sus administradores. Pero la calidad educativa parecía estar relacionada con la educación privada religiosa o de influencia extranjera, destinada casi exclusivamente a la clase social alta y, consiguientemente, con la capacidad económica de los estudiantes. La educación era necesario comprarla a veces al mejor postor y se convertía, por razones absolutamente ajenas a los parámetros educativos, en una educación elitista. La educación privada apenas se asomaba al sector rural. En 1976 el número de alumnos atendidos en el sector rural por la educación privada era un poco más de los siete mil estudiantes (7.000).

En síntesis, el sistema educativo, antes del 19 de Julio, ofrecía una educación urbana, elitista y clasista, ubicada en el Pacífico y en los centros históricos del desarrollo del capital criollo y del poder político.

Así se explica también el origen social de los estudiantes universitarios y el peso inflacionario que cargaban los programas de educación técnica o de nivel medio y de las carreras vinculadas al sector agropecuario en el nivel superior.

A todo este conjunto de elementos económicos y sociales insertos en la educación nacional es necesario añadir las medidas de emergencia, que después se convirtieron en estables, tomadas a raíz del terremoto de 1972. Dos fueron los criterios prevalentes: a) suprimir

materias que conllevaran la formación de un pensamiento propio y crítico (filosofía, psicología, etc.), b) reducir la frecuencia semanal de las asignaturas, siendo afectadas de manera particular las ciencias, como las matemáticas, física, química, biología, etc..

De esta forma se añaden otros elementos negativos a los que estructuralmente arrastraba ya el sistema.

Los resultados se expresan en una baja eficiencia del sistema en todos sus niveles y en una baja calidad de la educación nacional.

A la baja cobertura de los servicios educativos, debido a la incapacidad de respuesta del sistema y a la política expresa de no incorporar a más estudiantes, se unen las consabidas altas tasas de repitencia y deserción, con la otra cara de la moneda, baja retención y promoción.

El sistema educativo tenía pues una estructura y una lógica, un estilo de administración y unos resultados, una política de planificación con determinados intereses, una razón de ser propia de la época y del área de influencia del capitalismo.

Era una respuesta a un modelo socio-económico que sometía a la educación a las mismas reglas y leyes que dominaban la estructura productiva, el régimen de propiedad y las relaciones sociales. Estas leyes hacían de la educación un servicio reproductor de una fuerza laboral determinada, de una estructura social injusta y de una ideología que legitimara la supervivencia del sistema económico y social.

Las actividades centrales que daban vida, fuerza y orientación a todo el modelo educativo, tales como la planificación, la administración escolar, la administración de recursos y personal, tenían espacios reducidos de acción y escasas posibilidades de creatividad e innovación. Estas instancias no pocas veces se convertían en instrumentos que acatando órdenes tenían necesariamente que transitar por un camino prefijado aunque a nivel de estructura orgánica del Ministerio de Educación tuvieran un lugar preeminente y sus funciones bien definidas. Su acción técnica lograba resultados muy superficiales por cuanto sólo influía en las capas exteriores de la realidad educativa. El núcleo de ella era propiedad de otros.



II. Evolución del Sistema Educativo desde el triunfo de la revolución (1979-1984)

La Revolución Popular Sandinista como un verdadero acontecimiento social sacude y derriba desde sus cimientos toda la estructura y plataforma organizativa y administrativa del sistema socio-económico anterior para crear otro diametralmente opuesto.

Ahí comienza la histórica epopeya de crear, no sólo de la nada, sino de lo diametralmente opuesto, un nuevo sistema, económico, social, político y cultural. La pervivencia de lo viejo será un factor importante para analizar el proceso de transformaciones que inició la Revolución y el ritmo de ese proceso. El poder dinástico fue sustituido de inmediato pero había que dar forma al nuevo poder con la creación de un nuevo Estado, una nueva organización, una nueva administración y una nueva gestión, transformando los cimientos fundamentales, las estructuras económicas y sociales, que habían mantenido durante décadas un sistema político decadente con el aparato propio que crea todo sistema, incluyendo la educación.

La Revolución Popular Sandinista da inicio al proceso revolucionario entre los escombros de la lucha y los gritos de la victoria. Varias medidas estratégicas: confiscación de los bienes del Dictador y sus secuaces, nacionalización del sistema financiero y del comercio exterior, la creación del área propiedad del pueblo, etc., constituyen el signo inequívoco de su orientación.

Entre las primeras y más importantes medidas está también el anuncio de realizar una gran Cruzada Nacional de Alfabetización. La Revolución sabe que

es un deber histórico acabar con el analfabetismo, que hacer una revolución popular, profunda, es proporcionar a todo el pueblo la educación como base de una conciencia nueva, de un criterio responsable y de una participación organizada. La Revolución se adentra en las entrañas del pueblo por una gran acción educativa: La Cruzada Nacional de Alfabetización. Esta decisión histórica cambia la historia cultural y social de Nicaragua.

A la par que se organiza la Cruzada, como fuente y vida de la nueva educación, el Ministerio de Educación comienza a echar a andar, a reestructurar y a transformar toda la realidad educativa heredada. El eje vector de todo este esfuerzo es la transformación de todo el sistema educativo. Esta tarea es lenta y profunda pero es el norte seguro de cuanto se decide y se hace. Es la decisión central, la acción clave. Es el objetivo que da sentido a todo lo demás. Lo demás son momentos de ese proceso de transformación. A este respecto la Cruzada Nacional de Alfabetización, realizada en 1980, constituye la gran afirmación práctica de que la transformación de toda la educación es el objetivo fundamental que impulsa y orienta todas las demás líneas de acción.

Era natural que la Revolución y el Ministerio de Educación iniciaran su acción por ordenar el caos que presentaba el sistema educativo y por dar respuesta positiva inmediata a los enormes déficits educativos.

Así se da inicio a un primer ordenamiento. Se organiza con parámetros distintos y con concepciones distintas de la educación el mismo Ministerio de Educación. Se crean dos Vice-Ministerios, uno orientado a planificar y dar coherencia a la nueva educación y sus principales componentes

(currículum, formación de maestros, etc.) y el otro orientado a imponer un nuevo estilo administrativo de la educación, tanto en los procesos administrativos propiamente tales como en los procesos técnico-pedagógicos.

Al mismo nivel de esos Vice-Ministerios se crea una instancia muy particular, a cuyo cargo estaría la dirección de la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización y que después se convertirá en un tercer Vice-Ministerio: el de Educación Popular de Adultos. Este primer ordenamiento exige formas más descentralizadas de gestión y para ello se implanta la primera regionalización educativa nombrando los Directores Regionales, Departamentales y de Circuitos.

Las decisiones de política educativa y las acciones rápidas confluyen en una serie de medidas y resultados casi inmediatos: Se reincorpora a todos los maestros excluidos de su ejercicio en el régimen anterior, se reparan multitud de centros educativos dañados y saqueados durante la insurrección, se inicia un cambio progresivo en los planes y programas de estudio, sobre todo en el área de las ciencias sociales, se controlan los aranceles de los colegios privados y se instituye la gratuidad efectiva de la enseñanza en todos los niveles de la educación, incluido el superior. Por otra parte, se mantiene la política de respeto a la educación privada y aumenta considerablemente el número de centros educativos privados subvencionados por el Estado, número que en 1984 ascendió a 126. Se implanta el uniforme escolar único, se nombran nuevos directores en los centros educativos, se inicia un diagnóstico educativo profundo y científico, se echa a andar la Cruzada Nacional de Alfabetización, se lleva a cabo la Consulta

Nacional para ayudar a definir los Fines, Objetivos y Principios Generales de la nueva educación, se instala el Consejo Nacional asesor de Educación como órgano asesor del Ministro integrado por funcionarios del Ministerio y representantes de grupos y organizaciones relacionadas con el proceso educativo, se reestructura y amplía la unclearización educativa, se implementa el Programa del complemento nutricional en los Departamentos de Estelí y Masaya, se experimentan actividades educativas vinculadas al trabajo, y se organizan los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación (TEPCE). Por otra parte, para subir el déficit de maestros se fundan varias Escuelas Normales, y se recibe la ayuda de maestros internacionalistas, destacando el Contingente “Augusto C. Sandino” integrado por 2.000 maestros cubanos, organismos internacionales y países amigos se hacen presentes a través de cooperación técnica y donaciones. Se inician formas no escolarizadas de educación pre- escolar, surgen una serie de innovaciones en distintas áreas del proceso de transformación educativa, a la Cruzada Nacional de Alfabetización sigue el Programa de Educación Popular de Adultos con elementos propios y de gran repercusión en toda la educación nacional, entra en la escena del proceso educativo la realidad sorprendente del “maestro popular”, la fuerza de nuestro pueblo se organiza creando los Colectivos de Educación Popular, CEP... etc. Nicaragua se convierte en un pequeño laboratorio de nuevas experiencias educativas, su educación presenta iniciativas y características muy particulares, y en cierta forma se puede hablar de un modelo nicaragüense de educación popular.

Este breve recuento da una idea general de momentos y elementos que influyen

en la configuración del nuevo sistema educativo nacional o son expresión de la orientación que éste irá tomando en su progresiva transformación.

Por de pronto, y como un hecho importante para explicar la evolución del sistema educativo está la desbordante expansión de los servicios educativos en todos los niveles del sistema.

En nuestro pueblo ha sucedido algo inusitado. En la época somocista el pueblo no demandaba educación o demandaba muy poca educación, más aún, no podía en la práctica demandar educación. Las oportunidades eran escasas, los medios limitados, muchos niños tenían que trabajar para ayudar al ingreso familiar.

Después del triunfo de la Revolución el pueblo puede demandar educación, el pueblo pide educación, el pueblo quiere educación, el pueblo exige más y mejor educación.

El volumen de demanda crece en proporciones extraordinarias y en proporción a dicho volumen crece la oferta educativa.

La Cruzada Nacional de Alfabetización fue el gran detonante de esta expansión, con la significativa particularidad que esa expansión fue casi en su totalidad popular. El pueblo, tradicionalmente marginado de los bienes y servicios sociales, entra a las aulas o a la Educación Popular de Adultos. La Educación se hace popular y la matrícula se duplica en los cuatro primeros años (de medio millón en 1978 pasa a un millón en 1983); el país comienza a “sembrarse de escuelas” (se construyen en Primaria 1.404 escuelas con 3.074 aulas y en Educación Media

48 centros con 692 aulas); los docentes de la educación formal con los maestros populares forman un considerable ejército de más de 40.000 educadores; el número de textos tanto de Educación Popular de Adultos como de los primeros grados de la Educación General Básica se cuentan por millones.

Unido al fenómeno del incremento de la demanda educativa empieza a tomar forma un cambio en la misma demanda educativa. La educación de la Revolución tiene que ser una educación coherente con los principios fundamentales de la Revolución y con la estrategia de su Proyecto de Desarrollo Económico y Social. Se trata de una educación popular, democrática participativa, antimperialista; de una educación para satisfacer las necesidades básicas de nuestro pueblo y elevar su nivel de vida, para apoyar y fundamentar la independencia económica del país y asegurar el nuevo modelo de acumulación, el que exige necesariamente la transformación de la estructura productiva y el correspondiente régimen de propiedad.

La Revolución pide una Nueva Educación y tiene que construir una nueva educación, el pueblo pide una nueva educación y quiere que esa educación tenga calidad. Para ello, sobre la base de los aportes de nuestro pueblo a través de la Consulta Nacional y después de estudios prolongados al respecto, la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional promulga oficialmente, el 1º de marzo de 1983, el Documento “Fines, Objetivos y Principios Generales de la Nueva Educación”, como marco filosófico, punto de referencia y aliento creador de cuantas decisiones y acciones debían conjugarse para ir construyendo un

nuevo sistema educativo y una educación realmente nueva.

El mejoramiento de la calidad de la educación y la eficiencia del sistema educativo comienzan a golpear fuertemente en todos los componentes del mismo.

En esta dinámica de avance parecen encontrarse frente a frente la expansión urgente de los servicios y la calidad de los mismos. Asimismo, en determinado momento pareciera que la expansión de los servicios educativos, el mejoramiento de la calidad de la educación y la transformación total del sistema educativo, generan ciertas tensiones por moverse a distintos ritmos y en distintos niveles.

La verdad es que en este movimiento mancomunado y violento se echan de ver deficiencias y vacíos.

Los indicadores tradicionales para medir el rendimiento académico, por ejemplo, no arrojan resultados plenamente satisfactorios. Los índices de repitencia aún son altos, la promoción aún no ha subido al nivel esperado, la deserción continúa...

El magisterio nacional aún arrastra deficiencias en su preparación técnico-pedagógica. Hay muchos maestros empíricos. El maestro tiene que luchar contra condiciones desfavorables personales y técnicas.

Las bibliotecas y laboratorios son deficientes. Los materiales educativos, sobre todo textos, no cubren toda la demanda.

La misma administración educativa presenta ciertos cuellos de botellas.

Aún persiste una estructura de matrícula con predominios de la educación secundaria que conduce al bachillerato sin haber logrado canalizar suficientes alumnos a la educación técnica.

El sistema como un todo muestra debilidades de coordinación, articulación, ordenamiento en su organización, en la definición y ámbito de las instancias normativas, etc.

No obstante esa carga de debilidades y deficiencias una cosa resulta evidente: la educación nicaragüense ha evolucionado en forma muy positiva y el sistema educativo se ha ido conformando con nuevos elementos técnicos y prácticos que lo hacen muy distinto al heredado.

Siendo esta evolución y esta transformación procesos relativamente lentos por serlo en extensión y profundidad, conviene señalar cómo ha ido transformándose todo el sistema educativo.

Como decíamos más arriba, las medidas y acciones educativas tomadas y emprendidas impactaron en el sistema educativo heredado. Ya en 1981 se notan elementos nuevos en su estructura. Algunos de ellos tienen carácter coyuntural; la mayoría, sin embargo, responde a la nueva filosofía educativa, expresan una decidida política educativa enmarcada en nuevas concepciones y nuevos compromisos para con nuestro pueblo, son elementos propios de la nueva educación, que quedarán integrados a la nueva estructura del sistema educativo, guiada también por los "Fines, Objetivos

y Principios Generales” de la Nueva Educación.

- Se concibe la educación pre-escolar con una duración de tres años para atender a los niños entre 3-6 años de edad.
- Junto a ella se introduce el concepto más amplio de educación inicial para atender a niños antes de los tres años.

En este nivel se inician experiencias y formas de educación no escolarizadas con la participación de las comunidades. Así surgen, además de los Centros de Educación Pre-escolar, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), los Centros de Educación Pre-escolar no escolarizados (CEPNEs) con cierta variedad de modalidades: Centros Populares, Centros Comunales, etc.

- Es decir, el niño antes de iniciar los primeros grados de la Educación General Básica es objeto predilecto de la nueva educación de Nicaragua.
- La educación especial, anteriormente objeto de una atención disgregada del sistema educativo, ahora forma parte del mismo. Incluso existen modalidades de integración de la educación especial con la educación primaria regular.
- En el Ciclo Básico del nivel medio, se introducen algunos cambios con el fin de que fundamente mejor las áreas que se desarrollarán en el Ciclo Diversificado. Se aumenta la frecuencia semanal de clases de las asignaturas científicas.
- En el Ciclo Diversificado se fortalecen considerablemente las áreas de la

Educación Normal y de la Educación Técnica en sus modalidades de Agropecuaria e Industrial. En esta última, se asientan mejor las bases para formar el obrero calificado o técnico básico y el técnico de nivel medio. Por otra parte, los egresados de la Educación Técnica podrán cursar estudios superiores sólo en las áreas de su especialidad.

- Se introduce el subsistema de la educación orientada al trabajo, que se hace efectiva a nivel de Primaria en las Escuelas Rurales Educación Trabajo (ERET), en educación primaria para adultos en las Escuelas Agrícolas Campesinas (EAC), y a nivel de Educación Media, Ciclo Básico, en los Ciclos Básicos de Producción. Todas estas experiencias y programas van fortaleciendo uno de los principios fundamentales de la nueva educación, su vinculación con el trabajo productivo.
- Más adelante, con el fin de institucionalizar este principio pedagógico, el Ministerio de Educación elaboró una propuesta, bien estructurada, de Educación General Básica orientada al trabajo, propuesta que ha tenido una importante influencia en el proceso de transformación del sistema educativo.
- Se introduce un nuevo subsistema, significativo e importante, el subsistema de Educación Popular conformado sobre todo, por el Programa de Educación Popular de Adultos, con el nivel introductorio o de alfabetización abierta y permanente y los cuatro niveles de educación popular que más adelante se ampliarían a seis.

Un análisis detallado de estos nuevos elementos introducidos en el sistema educativo heredado, nos lleva a la conclusión de afirmar que ellos implican cambios substanciales y expresan nuevas concepciones en la educación nacional. No se trata de elementos añadidos o adicionales, se trata de una inserción profunda en la misma estructura y concepción del sistema educativo nicaragüense.

Esta misma dinámica se manifiesta en la educación superior donde los cambios e innovaciones introducidos (vgr. la Facultad Preparatoria, la priorización de carreras, etc.), apuntan a la necesidad de una transformación global de la educación nacional.

En todo lo anterior podemos observar el camino recorrido por la evolución del sistema educativo, en el que predominan las características propias de un verdadero proceso de cambio y de transformación. Como verdadero proceso existe un claro ritmo de avance, de superación, aunque no todos los componentes tienen la misma validez y algunos de ellos tienen que dar lugar a otros de mayor pujanza educativa. Tampoco se dan todos los elementos al mismo tiempo, unos generan a otros dentro de la fuerza evolutiva.

Por fin, el comportamiento de ellos no es absolutamente armónico, se dan contradicciones que a la postre dinamizan el proceso y aseguran la eliminación de los elementos espúreos o débiles. Estamos en un proceso de transformación en el que no cabe una secuencia lineal. La transformación es dialéctica. En términos de evolución estaríamos excluyendo una evolución lineal para aceptar una

evolución ramificada pero ascendente y convergente.

En todo este proceso de transformación han jugado un papel importante las actividades centrales, especialmente la planificación educativa y la administración escolar.

El mismo proceso involucra directamente a estas actividades y hace que ellas mismas se transformen, porque se trata de un verdadero proceso de planificación de la nueva educación para asegurar, a su vez, el proceso docente-educativo con nuevas formas de administración y gestión.

En este sentido la planificación educativa ha abordado el diagnóstico y se ha ido familiarizando con el pronóstico; más aún: ha unido en un mismo haz esos dos momentos, continuando con la tarea de hacer el futuro desde una realidad siempre actualizada. En ese avanzar constante, la planificación educativa ha ido perfeccionando su metodología, ha ido mejorando los componentes que la soportan y la guían (Estadísticas, Investigación, Evaluación, etc.), y sobre todo ha ido preparando una sólida infraestructura humana y técnica a nivel central, regional y local, cuyos mejores exponentes son los subdelegados regionales de planificación y los responsables regionales y zonales de Estadísticas educativas.

De esta forma la Planificación Educativa ha elaborado también algunos marcos de referencia dentro del proceso de transformación y desarrollo educativo, tales como el "Proyecto de Desarrollo Educativo y Cultural de Nicaragua", la "Propuesta de una Educación General

Básica orientada al trabajo”, el “Plan Nacional de Acción del Proyecto Principal de Educación en Nicaragua”, el Documento “Política y Lineamientos del Desarrollo Educativo dentro del Plan Nacional de Desarrollo de la Educación No Superior de Nicaragua a Mediano Plazo (1984-1990)” y una serie de proyectos en apoyo al desarrollo educativo. A esto es necesario añadir los “Planes Operativos anuales” del sector educación como parte de los Programas Económicos anuales del Estado.

La administración escolar ha ido consolidando todo el marco normativo de los diferentes programas con el fin de fundamentar y orientar todo el proceso docente- educativo: el “Reglamento de la Regionalización Educativa”; el “Reglamento de Educación Primaria”; el “Reglamento de Educación Secundaria”, son unos ejemplos de ello. Además, ha conformado los Consejos Consultivos de Educación en los Centros educativos para dar verdadera participación a la comunidad educativa en el complejo quehacer del proceso docente-educativo.

Sin embargo, el hecho más trascendente en la evolución de la administración educativa fue la promulgación por parte de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional del Decreto N° 1081, La Gaceta N° 179 del Lunes 2 de agosto de 1982, mediante el cual se crean las Regiones y Zonas Especiales como nueva forma descentralizada de gestión gubernamental.

Era natural que todo este proceso repercutiese en la misma estructura orgánica del Ministerio de Educación. En septiembre de 1982, la Junta de Gobierno aprueba una nueva estructura

orgánica del MED y mediante el Decreto N° 1146. La Gaceta N° 288, del Jueves 9 de diciembre de 1982, aprueba la Ley orgánica del Ministerio de Educación.

En la nueva estructura se consolida la Dirección Superior, se suprime el Vice-Ministerio de Planificación y Política Educativa, se crean la Secretaría General, dos Divisiones Generales (la de Planificación y la de Administración) y dos Direcciones Generales (la de Educación y la de Educación de Adultos). Estos cambios proporcionan mayor coherencia orgánica y funcional al Ministerio de Educación, quedando bien ubicados y definidos los espacios operativos de las distintas instancias. La División General de Planificación reúne a todas las oficinas que deben conjugar sus actividades para planificar la transformación y el desarrollo educativo (Investigación y Documentación, Estadísticas e Información, Financiamiento Educativo, Planeamiento Físico-Educativo, Seguimiento y Evaluación), siendo la instancia inmediata de apoyo técnico de la Dirección Superior del MED. La División General de Administración tiene a su cargo dos Divisiones, la de Recursos y la de Personal, responsabilizándose de administrar los bienes, materiales y recursos humanos del sistema educativo.

Cobra La Dirección General de Educación agrupa a todos los componentes que intervienen más directamente en el proceso docente-educativo (Programación del aprendizaje, Formación, Perfeccionamiento y Capacitación, todas las direcciones escolares, Pre-escolar, Especial, Primaria, Secundaria, Técnica) e instancias de apoyo para mejorar dicho proceso (Supervisión Educativa, Formación Vocacional y Orientación

Ocupacional, Bibliotecas) y el importante Departamento de Nuclearización. La Dirección General de Adultos se encarga de la coordinación y funcionamiento del Programa de Educación de Adultos, con una presencia muy activa en las regiones y zonas educativas.

Como se ve, el proceso de transformación corre parejo por todas las partes del sistema educativo, es una transformación completa y global.

Para 1984, el Sistema Educativo ha sufrido una gran evolución, su forma es muy distinta a la de 1979. Por él corre una savia renovada, también es parte de la nueva educación.

Esta educación presenta algunas características muy propias.

Como factor contribuyente a una transformación global, la educación seguirá teniendo carácter insurreccional, por cuanto supone un enfoque decididamente militante de los problemas, moviliza a todos los sectores que pueden ser asociados a las tareas, utiliza en forma organizada todos los medios y aplica todos los instrumentos posibles para vencer la ignorancia y el atraso.

Se trata en segundo término, de una educación *popular*, congruente con un proyecto hecho desde el pueblo y para el pueblo, dirigida en prioridad a la atención de sus necesidades educativas, que se apoya en aportes múltiples del pueblo para extenderse y transformarse, que confirma al crecer y mejorarse su capacidad creadora. Por lo mismo, esta educación popular se dirige a las masas, da prioridad a los ciclos básicos de una

formación general a la que todos han de tener acceso y organiza sus contenidos conforme a las situaciones concretas, problemas y dificultades del pueblo en los diferentes medios nicaragüenses.

Es, por esto, una educación *política*, que reconoce serlo, porque está inscrita en la realidad nacional, en los problemas de la *polis* y porque, al entregar de manera científica y sistemática el saber, que es uno de los instrumentos fundamentales del poder, contribuye al destino político del país dentro de una concepción pluralista de la sociedad.

Es, igualmente, una educación *democrática*; no solamente se dirige a las masas populares sino que procura su participación consciente, activa, organizada en las cuestiones educativas. Esta concepción *participativa* de la educación supera la simple práctica de asociar la comunidad en el sostenimiento material de la educación. La participación que más interesa por parte de los alumnos sus padres y sus comunidades, incluye la formulación de las grandes orientaciones, de los planes, de los contenidos, de las múltiples respuestas a los grandes y pequeños problemas del desarrollo de la educación. De este modo el proceso educativo es todo él enseñante, formador, es un proceso de organización del pueblo, el cual al resolver problemas concretos, aprende y se desarrolla.

Debe mencionarse también el carácter *integral* de la nueva educación nicaragüense; ésta ha de conjugar en un programa equilibrado la atención a los requerimientos del desarrollo físico, intelectual, espiritual, afectivo, estético y moral del educando. Esto supone una cierta polivalencia de las instituciones y de

los educadores, que no podrán corfinarse a servir las exigencias de programas de estudio tradicionales, concebidos en función de exámenes que apenas miden las dimensiones cognoscitivas de un proceso de enseñanza-aprendizaje, llamado a ser en el futuro mucho más rico. Y habrá de ser *permanente* porque este proceso de formación, y, mejor aún, de auto-formación, no puede estar limitado a una supuesta edad de aprender. Todas las edades requieren aprendizajes nuevos, habrá que diseñar modalidades educativas múltiples y será preciso reglamentar sus articulaciones para que el sistema educativo siga abierto mientras sigan también abiertas las necesidades e intereses de los educandos.

Esta educación está cada vez más *asociada al trabajo*, no sólo porque en elevada proporción es una educación de los trabajadores, sino también porque, al incluir el trabajo productivo entre los medios educativos valoriza el trabajo en general y cada uno de los tipos de trabajo socialmente útiles, tiende a integrar los aprendizajes teóricos y prácticos y forma las nuevas generaciones en una nueva responsabilidad y en el goce de la solidaridad aplicada a la solución de problemas y a la creación de bienes tangibles.

Por este contacto con la realidad llamada a ser transformada, la educación ha de ser necesariamente *científica*, hacia dentro de sí misma, por sus principios, por sus métodos, por su calidad pedagógica; pero también ha de ser científica hacia afuera, porque al atender mucho más que en el pasado las ciencias humanas y naturales, puras y aplicadas, favorece la interpretación correcta de la realidad y posibilita su transformación.

Complementariamente, es una educación *humanista* en cuanto es el hombre el sujeto y el objeto de la educación, en cuanto el desarrollo individual tiene en cuenta a la vez las características del educando y los requerimientos de la colectividad, en cuanto el sentido de la formación está dado por el conjunto de valores e ideales que inspiran la Revolución y le da un profundo sentido humano. En la medida en que reconcilia al individuo con su grupo es una educación *liberadora*, forjadora de seres libres y responsables, críticos, dueños de sí mismos, creadores solidarios con el destino colectivo.

poiesis y praxis



Poiesis y praxis

El modelo educativo en Nicaragua se orienta al desarrollo humano pleno de las personas, las familias y las comunidades, mediante la promoción del aprendizaje significativo que prepara a los estudiantes para enfrentar las complejas problemáticas del contexto actual. Este enfoque no se limita a compartir conocimientos, sino que contribuye al desarrollo de capacidades y promoción de valores que permitan a los individuos aportar de manera activa y consciente a la transformación de su entorno.

En la sección POIESIS Y PRAXIS, de la séptima edición de la revista *Índice Nicaragua* compartimos cuatro textos. En el ensayo *El uso de lenguas maternas para la promoción de la interculturalidad:*

Experiencias desde la UNAN-Managua, los autores, Cecilia María Teresa Costa y Víctor Manuel del Cid Lucero reflexionan sobre el reconocimiento de la diversidad lingüística en las aulas de clase para promover la interculturalidad y fomentar experiencias de aprendizajes auténticos para la vida.

Seguidamente, presentamos tres poemas de Herman Van de Velde. El primero, *Educación desde y para la Vida, toda la Vida* reafirma que la vida es educación. En el segundo *SER "EcoPerSocial"* enfatiza en la construcción del ser humano desde tres aspectos claves: lo personal, lo social y lo ecológico; y en el último, *Vivir el Aprender es Ser siendo* aborda el proceso de aprendizaje como un elemento inherente al ser humano.



Índice. Año 4, núm. 7, enero-junio 2024

ISSN: 2789-567X

e-ISSN: 27903435

Fecha de recepción: 03 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2024

Artículo original arbitrado por pares ciegos

El uso de las lenguas maternas para promover la interculturalidad. Experiencias desde la UNAN-Managua



Cecilia María Teresa Costa (1)
 ccosta@unan.edu.ni
<https://orcid.org/0000-0003-4647-5098>
 Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua)



Víctor Manuel del Cid Lucero (1)
 delcidlucero@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-8932-8234>
 Investigador Independiente

Mother tongues to encourage interculturality. Experiences from UNAN-Managua

Resumen

Nicaragua es un país plurilingüe, multiétnico y multicultural. El reconocimiento y la valorización de la diversidad lingüística y cultural en los espacios de las Instituciones de Educación Superior (IES) es vital para asegurar que la experiencia de aprendizaje en las universidades públicas de Nicaragua sea auténticamente inclusiva e intercultural. Por ello, la UNAN-Managua desde 2021, está promoviendo de forma sostenida la interculturalidad como eje transversal en los procesos institucionales. Este escrito pretende reflexionar sobre el uso de lenguas maternas en el salón de clase como oportunidad para promover la interculturalidad, mediante el uso del español, el mayangna y el miskitu estudiantes del pacífico y de los pueblos originarios de la costa caribe.

Palabras clave: lenguas, plurilingüismo, universidad.

Abstract

Nicaragua is a plurilingual, multiethnic, multicultural country. Linguistic and cultural diversity's acknowledgement and appreciation in Instituciones de Educación Superior (IES, Higher Education Institutions) is crucial to ensure the learning experience in Nicaraguan public universities to be genuinely inclusive and intercultural. Hence, the Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) ever since 2021 is encouraging interculturality as a transversal axis on institutional processes. This work aims to reflect on the

mother tongue in classrooms as a chance to promote interculturality through the use of Spanish, Mayagna, and Miskitu on students from the Pacific Coast and indigenous village in the Caribbean Coast.

Keywords: Languages, plurilingualism, university.

Introducción

La interculturalidad no solo es el encuentro respetuoso y armónico entre personas, sino también entre sistemas de conocimientos diferentes, cosmovisiones, identidades y lenguas que enriquecen la identidad nacional. Las experiencias en los espacios educativos de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) nos permiten valorar la diversidad cultural y lingüística presente, a partir de la convicción de que interculturalidad significa construir relaciones entre personas con lenguas, culturas e identidades distintas. La UNAN-Managua está empezando a promover el uso del miskitu y el mayangna en distintos espacios, fomentando así la empatía y el reconocimiento entre estudiantes del Pacífico y de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe y de la Zona Especial del Alto Wangki-Bocay, la promoción de relaciones de respeto y amistad entre estudiantes de diferentes culturas, así como el trabajo en equipo, son aspectos claves.

En este contexto, es importante identificar logros, alcances y oportunidades de mejora que aporten a la construcción de una dimensión intercultural cotidiana en la educación superior de Nicaragua. Este proceso avanza a través de acciones pequeñas, pero cuyo impacto es significativo en la vida de las y los protagonistas. Por tanto, este estudio se propone incentivar la reflexión sobre las siguientes preguntas clave para la

interculturalización de la enseñanza-aprendizaje en los centros de educación superior en Nicaragua: ¿Cómo se pueden promover encuentros? ¿Cómo podemos promover el diálogo, el respeto, la empatía, la amistad, la solidaridad entre personas que tienen historias, visiones, lenguas, identidades y culturas distintas?

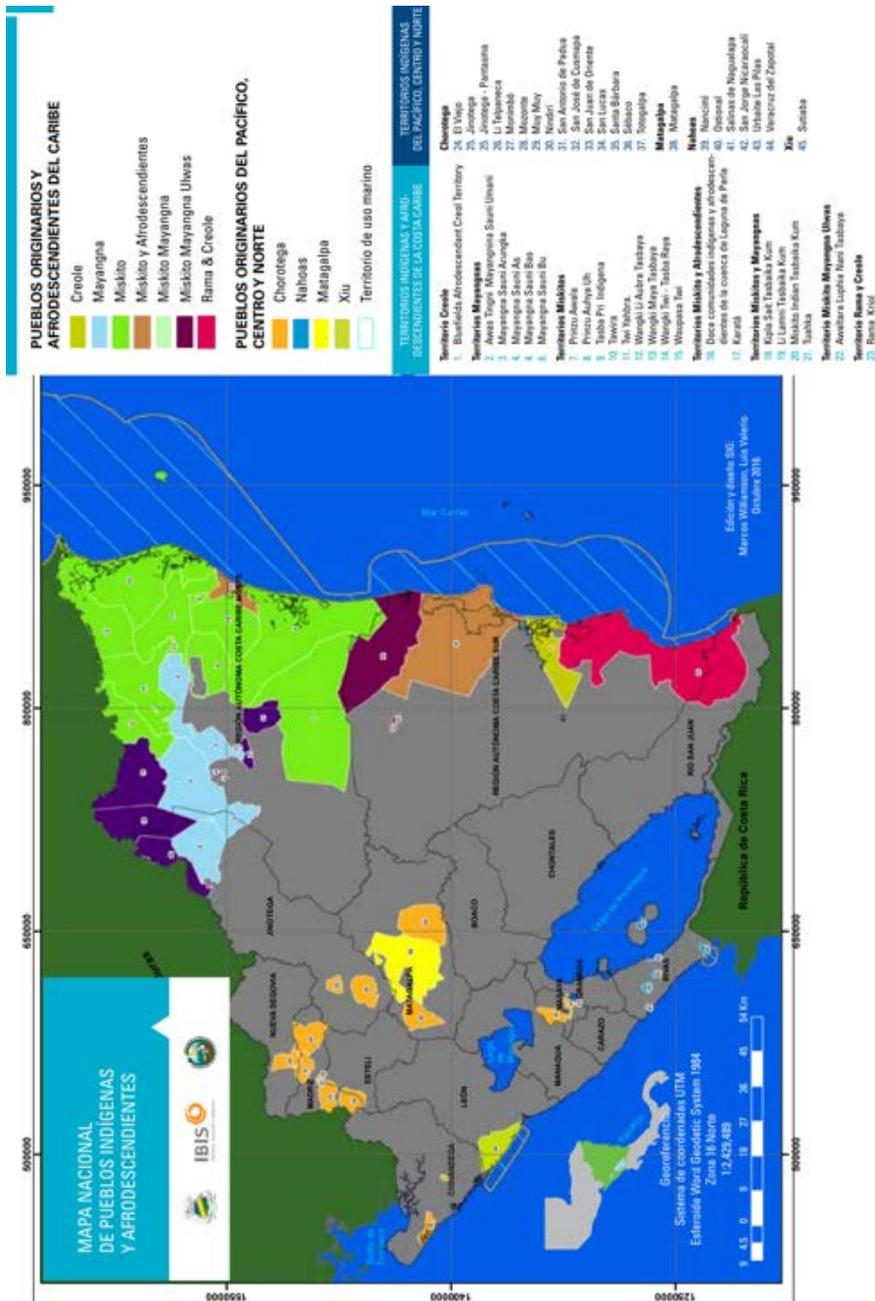
Nicaragua, un país multiétnico, plurilingüe y multicultural

En el pacífico, centro y norte de Nicaragua hay cuatro ascendencias: Chorotegas, Matagalpas, Nahoas y Sutiabas. En las Regiones Autónomas de la Costa Caribe viven los pueblos originarios miskitus, mayangnas, ramas, ulwas, y los pueblos afrodescendientes creole y garífuna. En la Zona Especial del Alto Wangki-Bocay se localizan un territorio mayangna y dos territorios miskitus. En el municipio San Juan de Nicaragua, departamento de Río San Juan, hay población rama y creole. En la Figura 1 se señala la ubicación de los distintos pueblos en el territorio nacional:

La protección del patrimonio lingüístico y cultural de Nicaragua

La valorización del patrimonio lingüístico y cultural de Nicaragua se enmarca en la historia de la Revolución Popular Sandinista. En este sentido, se puede trazar una línea del tiempo, que empieza en el año 1969 y llega hasta el día de hoy (UALN-CNU 2023).

Figura 1
 Mapa nacional de Pueblos Originarios y Afrodescendientes



Nota: Fuente tomada del Manual Pueblos originarios y afrodescendientes de Nicaragua: etnografía, ecosistemas naturales y áreas protegidas, 2016.

En 1969, en el Programa Histórico del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN), escrito por el comandante Carlos Fonseca Amador, se encuentra el Plan Especial para la costa caribe (Bonino, 2022). A raíz del triunfo de la Revolución Popular Sandinista, el 19 de julio de 1979, se realizó la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización en español, que inició el 23 de marzo de 1980 y culminó el 23 de agosto de 1980. Un mes después, el 30 de septiembre de 1980, empezó la alfabetización en lenguas maternas, respondiendo a las aspiraciones de los pueblos originarios y afrodescendientes de la costa caribe. Para las comunidades miskitu, mayangna y creole se elaboraron materiales propios, contextualizados culturalmente por curricularistas, metodólogos y alfabetizadores nativos.

En el mismo año, el 25 de noviembre, mediante el Decreto No. 571 de la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional de la República de Nicaragua, se proclamó la Ley Sobre Educación en Lenguas en la Costa Atlántica (1980). Por primera vez, se reconoció el derecho de miskitus, mayangnas, ramas y creoles a la enseñanza en el idioma materno. En el año 1986, el Estado de Nicaragua reconoció los derechos ancestrales de los pueblos originarios y afrodescendientes. Por tanto, la Constitución Política de Nicaragua, aprobada por la Asamblea Nacional (1987), declaró la naturaleza multiétnica, multicultural y multilingüe del país, la existencia de estas comunidades y el derecho a mantener su identidad y su cultura.

El 7 de septiembre de 1987, tras un amplio proceso de consultas, la Asamblea Nacional de la República de Nicaragua aprobó la Ley No. 28 (Estatuto

de la Autonomía de las Regiones de la costa Atlántica de Nicaragua, 1987). Este Estatuto establece el Régimen de Autonomía de las Regiones en donde habitan las comunidades de la costa atlántica de Nicaragua y reconoce los derechos y deberes propios que corresponden a sus habitantes, de conformidad con la Constitución Política. Esta ley marcó un antes y un después en la historia del país, al reconocerse por primera vez los derechos lingüísticos, culturales, políticos, sociales y económicos de esta comunidad.

La creación de las dos universidades comunitarias interculturales de las Regiones Autónomas fue uno de los grandes logros del proceso de autonomía. En 1993 se fundó la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) y en 1994 la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); ambas universidades forman parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU).

En 2012, a través del programa emblemático “Universidad en el Campo” (UNICAM) se empezó a profundizar en el proceso de descentralización y democratización del acceso a la educación superior y se abrieron distintas sedes en territorios rurales de la costa caribe de Nicaragua. Diez años después, en el mes de julio de 2022, se publicó el Plan Nacional de Lucha contra la Pobreza y Para el Desarrollo Humano 2022-2026 (GRUN, 2022), en el que se visualiza la estrategia especial de desarrollo para la costa caribe y la zona de Alto Wangki-Bocay.

Educación, plurilingüismo e interculturalidad

La Ley General de Educación (2006, artículo 5), declara que uno de los objetivos de la educación en Nicaragua, en todos los niveles educativos, es “desarrollar en los y las nicaragüenses una conciencia moral, crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad con dignidad y prepararle para asumir las tareas que demanda el desarrollo de la Nación multiétnica”. En esta ley se incorpora uno de los subsistemas educativos, el Sistema Educativo Autonomo Regional (SEAR). Este subsistema está orientado a la formación integral de las mujeres y hombres de los pueblos indígenas afrodescendientes y comunidades étnicas, basado en los principios de autonomía, interculturalidad, solidaridad, pertinencia, calidad, equidad. El SEAR tiene como uno de sus ejes fundamentales la interculturalidad, así como promover una sólida preparación científica, técnica y humanista, con el fin de fortalecer la identidad étnica, cultural y lingüística para contribuir al proyecto de unidad en la diversidad.

En 1993, con la Ley 162 (Ley de Uso Oficial de las Lenguas de las Comunidades de la Costa Caribe de Nicaragua, 1993), se declara oficial el uso de las lenguas maternas de esta población y se impulsa su revitalización desde el seno de las comunidades y territorios. Se retoman de esta ley tres artículos, en especial los siguientes:

- Artículo 1. El español es el idioma oficial del Estado. Las lenguas de las comunidades de la costa Atlántica de Nicaragua serán de uso oficial en las Regiones Autónoma.

- Artículo 4. Las Lenguas miskitu, creole, sumu, garífuna y rama son lenguas de uso oficial en las Regiones Autónomas de la costa Atlántica.
- Artículo 5. Las comunidades miskitu y sumu que históricamente han vivido en los departamentos de Jinotega y Nueva Segovia también gozarán de los derechos establecidos en la presente Ley.

El camino hacia la interculturalidad en las Instituciones de Educación Superior (IES)

Desde el año 2021, la UNAN-Managua ha trabajado en la valorización de la diversidad lingüística y cultural que se presenta en la universidad, a través de la creación de la Comisión de Interculturalidad.

Figura 2

Estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes en la universidad



Fuente: UNAN-Managua (2023).

A nivel de UNAN-Managua, desde los primeros talleres realizados en 2021 con estudiantes de pueblos originarios y afrodescendientes, se ha promovido la interculturalidad de forma constante como eje transversal (Narváez, 2021). El punto de partida ha sido el reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural en los espacios de la educación superior. Lo anterior es vital para asegurar

que la experiencia de aprendizaje sea auténticamente inclusiva e intercultural.

La valorización de la diversidad cultural en la UNAN-Managua

La UNAN-Managua ha llevado a cabo diversas acciones para aportar a esta transformación. Se destaca el uso de las lenguas maternas en actividades artísticas y culturales a través de canciones, bailes, poemas, obras de teatro tradicional —propias de los pueblos originarios y afrodescendientes—. Estas actividades estuvieron a cargo de la Dirección de Asuntos Estudiantiles y el Departamento de Cultura de la UNAN-Managua.

De igual manera, se ha promovido el uso de lenguas maternas en actividades centrales, como se logró apreciar en el acto de celebración del 47 Aniversario de la Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, donde se entonó el himno de Nicaragua en miskito y se elevó una plegaria en mayangna con

el apoyo de protagonistas de pueblos originarios y afrodescendientes (Dirección de Comunicación Institucional, 2023). Otra acción concreta y significativa ha sido la producción de material audiovisual en lenguas maternas, dirigido a divulgar la oferta educativa de la UNAN-Managua 2024.

La UNAN-Managua elaboró un reel o video corto para redes sociales. Este fue grabado íntegramente en miskitu con subtítulos en español, y publicado en las cuentas oficiales de la universidad. También, hay reportajes especiales publicados en el sitio web oficial de la universidad, en los que se mostró las historias de vida de estudiantes que provienen de la costa caribe de Nicaragua.

Los jóvenes cuentan su vida, su experiencia universitaria, así como sus metas y anhelos. En algunos casos también expresan su deseo de prepararse para aportar a la revitalización de las lenguas en sus comunidades de origen.

Figura 3

Acciones de valorización de la diversidad lingüística en la UNAN-Managua



Fuente: Elaboración propia a partir de imágenes tomadas de la Dirección de Comunicación Institucional, UNAN-Managua (2023).

El uso de las lenguas maternas en el salón de clase

Esta reflexión surge de experiencias pedagógico-didácticas desarrolladas con dos grupos de clases. En el primer caso, se trató de un grupo de primer año de la carrera de Antropología Social. Con ellos, en el transcurso del primer semestre se trabajó en Integrador 1, que es el componente curricular de integración para primer año del modelo por competencias desarrollado en la UNAN-Managua. Una de las estrategias empleadas en el salón de clase fue traducir a diario palabras en español, mayangna y miskitu.

La traducción se realizaba en la pizarra con el apoyo de los estudiantes mayangnas, que realizaban una doble traducción, en miskitu y en mayangna. Se trató de compartir y aprender elementos básicos como saludos, el número de la clase, el tema del día, contenidos a abordar, entre otras palabras de uso cotidiano. También, se usó el grupo de WhatsApp como una herramienta de comunicación permanente para que el docente y los muchachos intercambiaran saludos en lenguas maternas (mayangna, miskitu y español).

Como subproducto de esta experiencia con el grupo de primer año de Antropología Social, se puede mencionar el uso de lenguas maternas en la actividad de cierre de Integrador 1. En esa ocasión, los estudiantes presentaron sus informes y brochures como parte de las investigaciones etnográficas que realizaron con protagonistas de CO-CREAMOS, un programa dirigido por Secretaría de la Economía Creativa, el Ministerio de Economía Familiar, Comunitaria, Cooperativa y Asociativa (MEFFCA) y la UNAN-Managua.

El día de cierre de las actividades del primer semestre, los estudiantes prepararon palabras de agradecimientos en español, mayangna y miskitu desde el salón de clase. Se elaboró un texto en las tres lenguas y luego una estudiante mestiza leyó la versión en español y dos estudiantes mayangnas leyeron la versión en miskitu y mayangna.

Esta dinámica impactó en los asistentes, tanto los protagonistas como las autoridades y maestros presentes. Se trató de culminar un semestre de aprendizaje con un espacio de acercamiento y de diálogo intercultural.

Las lenguas son un cristal a través del cual vemos el mundo y este tipo de estrategias brinda esas oportunidades. En el salón de clase, el/la estudiante del pacífico queda impactado/a porque de repente escucha otras lenguas maternas a las cuales no está acostumbrado/a y, al mismo tiempo, empatiza con los estudiantes de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe, porque se da cuenta las dificultades para estudiar en una lengua que no es la materna.

Esa experiencia, que en Antropología llamamos “extrañamiento”, fue muy importante para que los estudiantes del pacífico empatizaran con los de la costa. Al mismo tiempo, los estudiantes mayangnas y miskitus sienten que se les reconoce una competencia lingüística que los otros no tienen. Eso les confiere un estatus o reconocimiento en medio del grupo.

El segundo caso que presentamos se realizó a través de la asignatura electiva Género y Diversidad sexual, que se impartió en el segundo semestre a un

grupo de 50 estudiantes de diferentes áreas del conocimiento y carreras de la UNAN-Managua.

Como trabajo final de curso, cada uno de los ocho subgrupos realizó un video con el propósito de sensibilizar sobre género y diversidad sexual. Siete grupos eligieron un tema relacionado con la asignatura, pero un grupo elaboró sobre la discriminación y el racismo. Esta decisión surgió porque en el subgrupo estaba integrada una joven estudiante miskita, que compartió con sus compañeras las dificultades a la hora de integrarse en la universidad.

Este grupo elaboró un video en miskitu y en español para concientizar sobre la necesidad de abolir el estigma y la discriminación sobre base étnica, lingüística y cultural. Eso se debió a que las estudiantes consideraron como más urgente hablar a la comunidad universitaria de un tema relacionado con la historia de vida de una de sus compañeras. Así que, tomaron la decisión de contar su historia de vida y de contarla no solo como ejemplo de superación personal, sino por la necesidad de abrirnos a la diversidad cultural y lingüística. La historia de la joven fue grabada en los primeros segundos de la cinta en miskito; continuó su mensaje en español y finalizó con la concientización de la multiculturalidad. Las protagonistas lo presentaron en miskitu con subtítulos en español.

Ocultamiento y riesgo de exotización

Las experiencias surgieron en dos salones de clase diferentes. En el caso de los estudiantes mayangnas de Antropología Social, los maestros conocieron sobre la

existencia del Convenio con los Gobiernos Territoriales Indígenas (GTI) de la Zona Especial del Alto Wangki-Bocay.

Ante de iniciar el semestre, los estudiantes recibieron un curso de computación básico y un curso intensivo en español como lengua segunda en la UNAN-Managua. Cuando se integraron al primer día de clase del semestre, se habían creado condiciones para conocerlos y recibirlos de la mejor manera, sabiendo que el español no era su lengua materna.

En el contexto del grupo de la asignatura electiva, solamente después de varias semanas del semestre, se identificó a la estudiante como parte de la comunidad miskita. Esto se conoció cuando ella mencionó su participación en una actividad cultural vinculada con la identidad de la costa caribe de Nicaragua, con motivo del Día de la Resistencia Indígena Negra y Popular. Este hecho se puede interpretar como una estrategia de ocultamiento, debido a que generalmente los estudiantes que proceden de comunidades originarias y afrodescendientes suelen manifestar un deseo de integrarse en su nuevo entorno, evitando destacarse o sentirse “diferentes” dentro de su contexto.

En diversos países del norte global, las dinámicas en aulas multiculturales se generan principalmente por la presencia de niños, adolescentes y jóvenes migrantes, refugiados o hijos de migrantes. En este contexto, se considera fundamental que los educadores eviten el riesgo de “exotizar”, concepto que se refiere a la tendencia de percibir o tratar a una persona como un ser ajeno debido a su origen o contexto cultural diferente al de la mayoría. En este caso, la persona busca ser tratada de manera equitativa

y aspira integrarse sin ser objeto de distinción por su origen.

El maestro debe abordar este tipo de situaciones con tacto y sensibilidad, manteniendo un equilibrio adecuado entre el reconocimiento de las diversas culturas y lenguas maternas de los estudiantes, sin involucrarse demasiado en la diversidad. El objetivo es valorar la diversidad cultural, reconociendo y celebrando las diferencias, pero también enfatizando los aspectos comunes que nos unen. Aquí hay una tarea, una misión común: la preparación académica, que constituye una condición fundamental.

Amistades interculturales y aprendizajes

Un aspecto que se observó en investigaciones realizadas en Italia con jóvenes, adolescentes, migrantes y refugiados (Costa, 2013), es que la amistad intercultural es esencial para el proyecto de vida y el bienestar de la persona. Esto porque se crea un vínculo de respeto, de cariño, de compañerismo, de solidaridad que permite a los protagonistas hacer una experiencia de estudio o una experiencia de integración mucho más satisfactoria, mucho más humana.

De hecho, este elemento se observó en los dos grupos de clase. Se notó una convivencia positiva y un intercambio significativo para todos. La interculturalidad implica la construcción de puentes de entendimiento entre los individuos, promoviendo el diálogo entre el “yo” y el “otro”, así como entre los diferentes grupos. La lengua, en este proceso, juega un papel esencial como vehículo para comprender quién es el otro, cómo piensa, cómo vive, cuál es su forma de ver el mundo y cuál es el significado que le atribuye a su experiencia.

Conclusiones

La promoción de las lenguas maternas en el contexto universitario nos remite a la importancia de identificar logros, alcances y oportunidades de mejora para aportar a la construcción de una dimensión intercultural cotidiana en la educación superior, que pase a través de acciones pequeñas, pero cuyo impacto es significativo en la vida de las y los protagonistas.

En este sentido, se debe incentivar más que actividades recreativas o artísticas-culturales. Es igualmente crucial crear y propiciar espacios de convivencia positiva, respetuosa e intercultural dentro del salón de clase. Este espacio, que es la unidad mínima de nuestra institución, es también el corazón mismo de la universidad. Por lo tanto, es indispensable que los docentes cuenten con las competencias interculturales, que les permitan comprender lo que significa trabajar en un entorno universitario multicultural y plurilingüe. Los estudiantes son los protagonistas de su proceso de formación, y es esencial acompañarlos, aprendiendo junto con ellos.

En los casos descritos, se observó que las dinámicas de socialización positivas en el grupo de clase facilitaron que los estudiantes mayangnas y miskitus se abrieran al diálogo, se sintieran orgullosos de sus orígenes y superaran la desconfianza inicial. Un elemento fundamental para el docente es fomentar el trabajo en equipo y, al mismo tiempo, ofrecer un acompañamiento humano, cálido y constante, que permita que el trabajo colaborativo se desarrolle de manera respetuosa y afectiva.

Listado de referencias

- Bonino, J. C. (2022). Dossier. El Programa Histórico. Orientación y Guía de las Transformaciones Revolucionarias. Diario Barricada. <https://diariobarricada.com/destacadas/dossier-programa-historico-orientacion-y-guia-de-las-transformaciones-revolucionarias/>
- Costa C. (2013). Amicizie interculturali. Etnografia della nuova Torino. CISU
- GRUN (2022). Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022/2026. GRUN <https://www.pndh.gob.ni/index.shtml>
- Ley 162 (1993). Ley de Uso Oficial de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua. 15 de julio de 1996. D.O. No. 132.
- Ley 28 (2016). Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Caribe de Nicaragua con sus reformas incorporadas. 18 de agosto de 2016. D.O. No. 155.
- Ley 571 (1980). Ley sobre Educación en Lengua en la Costa Atlántica. 03 de diciembre de 1980. D.O. No. 279.
- Ley 582 (2006). Ley General de Educación. 03 de agosto de 2006. D.O. No. 150.
- UALN, CNU. (2023). Patrimonio lingüístico de Nicaragua. UALN, CNU <https://gacetasandinista.com/dpn-modulo1-unidad5/>
- UICN, URACCAN, APRODIN. (2016). Pueblos originarios y afrodescendientes de Nicaragua: etnografía, ecosistemas naturales y áreas protegidas. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua [@unanmanagua]. (23 de octubre de 2023). Nuestros Estudiantes de la Costa Caribe Nicaragüense te invitan a que formes parte de la gran familia UNAN-Managua. [Video]. TikTok. <https://vm.tiktok.com/ZMkQrXQyD/>

Educación desde y para la Vida, toda la Vida

**Vivir es Aprender, Aprender es Vivir.
Vivir el Aprender es SER siendo.**

Desde la raíz de nuestro ser,
desde el momento de nacer,
la educación entrelaza caminos,
aprendiendo de experiencias vividas.
No, no es un asunto divino.

Desde el primer suspiro hasta el último aliento,
toda la vida implica un aprender, un crecer.
Es un viaje completo y complejo
con varias paradas que nos invitan
a reflexionar el camino recorrido.

La calidad está en el profundizar y ampliar
desde la vida, es decir, lo ya experienciado,
lo ya significado, lo ya interpretado.
La esencia está en el interactuar y compartir
para seguir creciendo y construyendo.

¿Quiénes somos y adónde vamos?
Somos tierra, aire, agua y fuego, historia y presente.
Educándonos, desde allí, forjamos futuro.
No se trata de algo ya definido,
sino de un esfuerzo de cooperación genuina.

La educación es vida, y la vida es educación,
un espiral sin fin, en constante evolución.
Y en ese andar, tan pleno, profundo y complejo,
crecemos como personas y como comunidad.
En lo EcoPerSocial, hallamos identidad.

Educación desde y para la vida, toda la Vida.
En cada caminar, en cada puente que tendemos,
cultivamos un mundo donde el saber es semilla,
del disfrute del presente y un mañana mejor,
porque hay sueños concretándose.

La educación es el arte de descubrir,
de soñar sin miedo e invitar a concretar.
Es el canto del pájaro madrugador,
es el saber ancestral, la tradición que perdura,
también la innovación que el futuro necesita.

En la vida, aprendemos sin pausa,

interactuando con imaginación y creatividad.
Eduquémonos desde el corazón,
porque la vida es un canto colectivo,
y la educación su melodía a aprender.

Se trata de la vida misma,
de la voz del río, del susurro del viento,
del abrazo del sol, del crecimiento sin parar.
La educación debe ser la fuente,
que nos riega esta Vida. ¡Ojalá!

La vida es un aula sin paredes.
Por eso, educar es cuidar la vida,
es honrar la tierra, la gente, la historia,
es cuidar el presente y construir futuro,
decidiendo juntas/os nuestros caminos.

**Vivir es Aprender, Aprender es Vivir.
Vivir el Aprender es SER siendo.**

Herman Van de Velde
01/09/2024

SER “EcoPerSocial”

Herman Van de Velde

Estelí, 16-07-2024

En nuestro existir somos porque somos siendo.
Nuestras historias se entrelazan, se enriquecen.
Interactuamos de manera permanente,
vos y yo, él, ella, nosotras/os, en el territorio.

Toda Vida, una canción compuesta,
una sinfonía original, colores únicos,
un mural de historias compartidas,
de experiencias construidas, juntas/os.

Soy, soy yo, con mis particularidades,
Soy, soy tú, por compartirnos,
Soy, soy territorio, soy comunidad,
Somos porque somos siendo, juntas/os.

Esta canción vital no se canta sola.
Es un tejido de hilos de amistad y amor,
de luchas, risas y llantos, alegrías
desde la tierra y el suelo que pisamos.

Mi identidad, trenzada y compuesta:
lo personal, social y ecológico fundido
en un ser único y diverso, complejo.
Colorida esencia, conectada siempre.

En los lugares habitados, toda una Vida,
nos caímos y nos levantamos, siempre.
El aire respirado, lazos que nos unen,
diálogos en encuentros, abrazos disfrutados.

En la identidad EcoPerSocial nos reflejamos
tal como somos, siempre compartiéndonos,
porque en la combinación entre lo personal,
lo social y nuestro entorno, somos siendo.

Conscientes de nuestro caminar juntas/os,
de nuestras historias y contextos compartidos,
en la diversidad, en la cooperación y la solidaridad
forjamos nuestra identidad EcoPerSocial.

Llevo en la piel, la marca de cada rincón.
Me toca tu huella, desde cada interacción.
Siento de por Vida, tu abrazo situado,
Tu compartir de siempre, aquí, en mi corazón.

Vivir el Aprender es Ser siendo

Herman Van de Velde

Estelí, 14-06-2024

En el amplio mar de nuestro **Vivir**, navegamos,
buscando en cada ola un **saber** profundo.
Es en el **encuentro** donde nos descubrimos,
donde **dialogamos**, aprendiendo juntas/os,
construyendo una **historia** y nuestro presente.

No es en la soledad que el saber florece,
sino en el **abrazo** cálido de la **cooperación**,
donde cada mente se **entrelaza** y crece,
forjando un futuro de **compartida** inspiración.

Para aprender necesitamos de la otra, del otro,
de su mirada, de su voz, de su sentir,
porque en la **diversidad** hallamos el tesoro,
de un aprender que nos hace vivir,
que nos hace **SER siendo**.

Es en la sinfonía de **diversidades unidas**,
donde se tejen **sueños compartidos**,
sin competir, sin envidia, sin ego,
solo así el **profundo aprender** puede existir.

Responsabilidad compartida y asumida,
genuina cooperación y **confianza** construida:
pilares para vivir de un **aprender profundo**,
cada quien, aportando su mejor **acción**,
y juntas/os concretando **lo inédito sentido**.

Vivir el aprender es ser siendo,
es crecer en el **disfrute** de nuestro SER,
es **sabernos parte** de ese todo inmenso,
es en la **cooperación** hallar nuestra razón de SER.

Sigamos este camino de **manos entrelazadas**,
donde el **Vivir** y el **aprender** se juntan,
en la **búsqueda** constante, sin fronteras,
con **pausas** conscientes, bien pensadas,
construyendo **un mañana pleno y común**.

Vivir es Aprender, Aprender es Vivir
Vivir el Aprender es SER siendo

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 en formato 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), abstract (inglés), palabras clave (español), keywords (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.
- Traducción del resumen 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). Debe contener propósito u objetivo del texto, metodología empleada, principales resultados y conclusiones.
- 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.

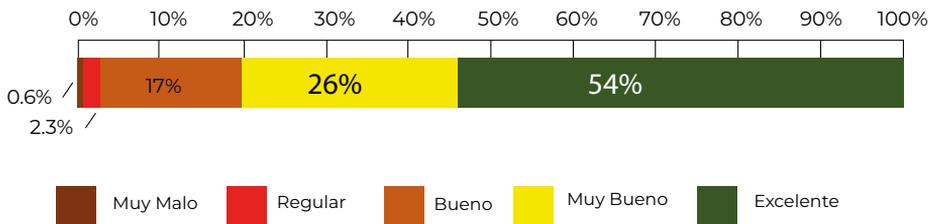
Otros aspectos para considerar:

- Los títulos y subtítulos deben presentarse sin numeración, ni letras, ni subrayados.
- Los cuadros, figuras, fotos y demás imágenes ilustrativas deben ir numeradas, con una nota y referidas en el texto. No deben estar incorporadas en el texto, sino enviarse en archivos adjuntos en el correo.

Ejemplo de figura:

Figura 4

Valoración sobre la apropiación de los referentes institucionales



- 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.

Tabla 1

Cantidad de hectáreas afectadas por incendios forestales y agropecuarios en Bluefields (marzo-abril 2023)

Ubicación / zona afectada	Hectáreas afectadas
Barrio San Pedro Cristo Vive	2.800
Lote baldío contiguo Colegio Monseñor Chepert	0.100
Área verde contiguo de la Secretaria de Recursos Naturales (SERENA), Bluefields	0.100
Humedal contiguo al restaurante Lady D	0.003
Área verde contiguo Sistema penitenciario	2.100
Costado norte de URACCAN, CUR-Bluefields	0.006
Asentamiento Sconfran, km 375 carretera Nic. 71.	2.800
Barrios San Mateo contiguo a la Iglesia Católica	0.006
Área verde frente a la entrada principal de terminal de buses	4.200
Área verde al costado sur sistema penitenciario	175.0
Área verde detrás del sistema penitenciario	0.006
Distintos puntos del sector Miraflores	3.500
Lote baldío al costado sur del aeropuerto San Juan, Bluefields	5.600
Barrio Loma Fresca, detrás de URACCAN	2.800
Barrio Santa Rosa, detrás del centro recreativo Las Brisas	2.800
Barrios San Pedro, 250 metros al norte de terminal	210.0
Total	411.63

Fuente: Delegación distrital del Instituto Nacional Forestal (INAFOR), 2024.

- 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 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 BANIC
Wagner, 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.elsespectador.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

Aguilar Gutiérrez, María Esmeralda

Máster en Educación y Aprendizaje con especialización en docencia; tiene 14 años de trayectoria en educación. Se ha desempeñado como directora y subdirectora de Centros Tecnológicos, también como responsable de Diseño Curricular en el INATEC. Actualmente es subdirectora de Formación Profesional y miembro de la Comisión académica de la Comisión Nacional de Educación.

Aguirre Salinas, Carlos Antonio

Licenciado en Historia; Máster en Administración de la Educación con Énfasis en Currículo; Especialista en Gerencia Estratégica para el Desarrollo. Posee estudios de Posgrado en Formulación, Evaluación y Administración de Proyectos Sociales; Investigación Cualitativa con Aplicación Informática y Gestión de la Innovación para PYMES. Actualmente, es responsable de la Unidad de Planes y Evaluación, en la División de Planificación y Desarrollo del Instituto Nacional Técnico y Tecnológico (INATEC).

Alemán Rivera, Teresa de Jesús

PhD. en Ciencias Médicas con énfasis en Epidemiología y Salud Global en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León) con las siguientes especializaciones: Alcohol y Otras Drogas Psicoactivas en Brasil y Monitoreo de Drogas Ilícitas en Canadá. Ha complementado su formación con estudios de Maestría en Ciencias Farmacéuticas con mención en Microbiología Médica Bélgica y su profesión de Base Médica y cirujana. Su trayectoria

en la investigación incluye importantes proyectos sobre *Estreptococos* del Grupo B en mujeres embarazadas y sobre las secuelas del virus del Zika en niños en Nicaragua. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y en proyectos de divulgación científica. Actualmente, es directora del Departamento de Innovación y Emprendimiento de la UNAN-León.

Cuadra Baquedano, Nora Mercedes

Doctora en Educación e Intervención Social; Máster en Educación e Intervención Social; Máster en Filología Hispánica. Es licenciada en Ciencias de la Educación con mención en Español y licenciada en Administración de Empresas. Con 25 años de experiencia en educación se ha desempeñado como docente universitaria responsable de planificación. Ha sido evaluadora de instituciones de educación superior, responsable de evaluación institucional en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-Managua (UNAN-Managua). Actualmente, es directora general de Planificación y Programación Educativa en el Ministerio de Educación.

Del Cid Lucero, Víctor Manuel

Guatemala, 1955. Reside en Nicaragua desde 1981. Cursó estudios de Psicología en la Universidad de San Carlos de Guatemala. Es sociólogo y antropólogo social por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Es postgraduado en Forestería Comunitaria y en E-Learning. Ha realizado investigaciones antropológicas en pueblos originarios y afrodescendientes de Nicaragua, y en otros países de Centroamérica. Trabaja las líneas de investigación en Educación y Salud Intercultural, Gobernanza Territorial,

Identidad y Cultura. Ha publicado diversos artículos y ensayos en revistas indexadas.

Díaz Téllez, Bosco José

Candidato a Doctor en Matemática Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Máster en Herramientas Científicas y Metodológicas para la Enseñanza de la Matemática por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León). Es Ingeniero Industrial y de Sistemas con especialización en Física-Matemática de la UNAN-Managua. Actualmente, se desempeña como docente de educación media y superior con más de 20 años de experiencia en la enseñanza de matemáticas y docente administrativo de la Universidad Nacional Casimiro Sotelo Montenegro (UNCSM), en la Dirección de Gestión de la Calidad Institucional, en el Departamento de Aseguramiento Interno de la Calidad.

Díaz Téllez, Pablo José

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 (UNAN-León). Es licenciado en Educación Comercial con énfasis en contaduría por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Realizó estudios de Diplomado en Fortalecimiento de la Calidad Educativa en Nicaragua y Diplomado en Gestión y Fortalecimiento de la Extensión Universitaria, ambos en la UNAN-Managua. Actualmente, es docente de la UNAN-Managua, con más 20 años de experiencia en educación

media y superior impartiendo las asignaturas como Matemática general, Cálculo mercantil y Metodología de la investigación.

Ebanks Mongalo Billy Francis

Licenciada en Biología Marina en la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). Posgrado en Biología Forense en el Laboratorio Central de Criminalística. Cursa una Maestría en Pedagogía Universitaria en BICU. Actualmente, es Responsable del Centro de Investigación Acuáticas de BICU. Su trabajo refleja un compromiso con la educación y la investigación aplicada al contexto ambiental y social de su región.

Espinoza Palma, Alicia Samantha

Doctorado en Ciencias Médicas con mención en Epidemiología y Salud global; Máster en Epidemiología. Es cirujano dentista e investigadora. Profesora Titular del Departamento de Cirugía Dental del Área de Conocimiento Odontología; Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León).

Flores Pacheco, Juan Asdrúbal

Doctor en Gestión y Calidad de la Educación por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua); Máster en Investigación, Conservación y Uso Sostenible de Sistemas Forestales del Instituto Universitario de Investigación y Gestión Forestal Sostenible (iuFOR) de la Universidad de Valladolid (UVa), España. Máster en Medio Ambiente y Recursos Naturales, especializado en Cuencas Hidrográficas, por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España.

Ingeniero en Agroecología Tropical por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León). Ha realizado investigaciones abordando temas como patología forestal, ecofisiología, bioquímica del estrés en las plantas, agroecología tropical y agricultura sostenible. Actualmente, es director de Investigación en la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), Nicaragua.

Gonfiantini, Virginia

Educadora con una amplia trayectoria académica, de gestión y profesional a nivel nacional e internacional. Es doctora en Pensamiento Complejo por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin en México, con revalidación en la California University. Posdoctora en Educación, Investigación y Complejidad por la EMI en Cochabamba, Bolivia. Diplomada en Transformación Educativa por la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México. Maestría en Educación con mención en Gestión, Evaluación y Acreditación por la Universidad El Salvador en Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Artes, Rosario, Argentina. Ha impartido clases en diversas instituciones internacionales, incluyendo la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; la Escuela Militar de Ingeniería, Bolivia; la Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia; la Universidad San Carlos Centro, Guatemala; la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, México; y FICS, Paraguay.

González Blandino, Javier Ernesto

Escritor, filólogo y comunicador. Máster en Filología Hispánica en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CCHS-CSIC) en Madrid, España. Docente de Lengua y Literatura Hispánica en la Universidad

Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). En 2011 publicó su primer libro de relatos Historia Vertical. Ha publicado narrativa y ensayo crítico en la revista Hilo Azul del Centro Nicaragüense de Escritores (CNE), en cuya institución impartió, en 2011, el Taller de Creación Literaria (Narrativa), patrocinado por la revista SOMA. En 2012 formó parte del ciclo de diez charlas con poetas y narradores de la llamada “Generación del 2000”. En el mismo año 2012, su novela “El Espectador” resultó como primera finalista en el Premio Nacional de Literatura María Teresa Sánchez.

Herrera Rodríguez, Emiliano Andrés

Posdoctorado en el Centro de Adicciones y Salud Mental de Universidad de Toronto (CAMH), Canadá. Doctorado en Epidemiología con énfasis en Salud Mental; Máster en Salud Pública y licenciatura en Médico General. Actualmente, trabaja para el Centro de Investigación en Demografía y Salud (CIDS UNAN León, Nicaragua); también, para el Departamento de Salud Pública de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNAN León. Actualmente, es Vice-Rector de la Universidad Nacional Comandante Padre Gaspar García Laviana UNCPGGL.

Maldonado, Carlos Eduardo

Doctor en Filosofía por la KU Leuven (Bélgica), Posdoctorado como Visiting Scholar en la Universidad de Pittsburgh (EE. UU.); Postdoctorado como Visiting Research Professor en la Catholic University of America (Washington, D.C.), Academic Visitor, Facultad de Filosofía, Universidad de Cambridge (Inglaterra). Profesor Titular, Facultad de Medicina, Universidad El Bosque. Doctor Honoris Causa, Universidad

de Timisoara (Rumania), 2015. Doctor Honoris Causa, otorgado por la Universidad Nacional del Altiplano (Puno, Perú) (2019). Doctor honoris causa por El Colegio de Morelos (México), 2022. El CEDES de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) en el marco del Doctorado en Sostenibilidad crea la Cátedra “Carlos Eduardo Maldonado” en Complejidad y Sostenibilidad (2019). El Colegio de Morelos, México, decide que el Centro de Investigaciones y Academia de Complejidad lleve el nombre de “Carlos Eduardo Maldonado”, 2020. El Colegio de Morelos crea la Cátedra en Complejidad Carlos Eduardo Maldonado, 2021.

Martínez Rodríguez, Yeimi Yunieth

Máster en Agroecología por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR-Unidad San Cristóbal). Licenciada en Antropología Social por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Teatrística graduada de la Escuela Nacional de Teatro Pilar Aguirre, del Instituto de las Culturas de Pueblos y Juventudes. Es miembro del Colectivo Pedagógico del Instituto Agroecológico Latinoamericano Iximulew, desde donde lleva a la práctica la docencia e investigación agroecológica desde el componente sociocultural y educativo.

Núñez Bravo, Frankarlo

Filósofo, economista y sociólogo. Actualmente, es profesor-investigador de la Universidad Internacional Antonio de Valdivieso (UNIAV) en el área de conocimiento de Educación. Especializado en Métodos y Técnicas de investigación social por FLACSO-Brasil y CLACSO.

Rivas Manzanares, Norma del Rosario

Doctorando en Educación, Máster en Desarrollo Local y Descentralización, Ingeniero Industrial, graduada de la Universidad Nacional de Ingeniería. Se ha desempeñado como Secretaria General, Vice Rectora Académica y Directora de Gestión de la Calidad en Instituciones de Educación Superior y Miembro de la Comisión Técnica AD HOC del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de Nicaragua.

Rivas Suazo, Enoc Geremías

Doctor en Gestión Integral de Riesgos y Protección Civil por la Escuela Nacional de Protección Civil, Chiapas, México. Máster en Morfología y Biología Celular de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León), licenciado en Biología Marina por la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). Ha realizado estudios sobre biodiversidad marina, contaminación ambiental y sostenibilidad. Ha recibido reconocimientos, entre ellos, el premio a la Excelencia en Investigación por su estudio sobre la especie invasora *Hypostomus spp* y el análisis post-pandemia en BICU. En la actualidad, se desempeña como responsable de Investigación del Área de Ciencias Naturales en la BICU.

Saborío Rodríguez, Mariana del Socorro

Máster en Educación con Énfasis en Formador de Formadores. Ha cursado diplomados en Formación de Docentes de Educación Media y Superior y Programa Virtual de Formación en Políticas de Evaluación. Es 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. Tiene más de 43 años de experiencia docente con especial énfasis en docencia y cargos de dirección (Secundaria y Programación Educativa) del Ministerio de Educación. Actualmente es directora de Programación Educativa en el Ministerio de Educación.

Siu Estrada Eduardo Alexander

Máster en Medio Ambiente, con especialización en Cuencas Hidrográficas y Recursos Naturales, por la Universidad Autónoma de Barcelona en colaboración con la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). Especialista en Acuicultura en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-León). Es licenciado en Biología Agropecuaria por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Ha participado en investigaciones como la concentración de plaguicidas en sedimentos y biota en la Laguna de Bluefields, el crecimiento de langosta espinosa en jaulas flotantes en el Refugio de Vida Silvestre Cayos Perla, y en la estimación alométrica de biomasa en sistemas productivos familiares. Actualmente, es director del Área de Conocimiento Ciencia y Tecnología de BICU.

Teresa Costa, Cecilia María

Doctora en Ciencias de la Educación y la Formación, por la Universidad de Turín, Italia. Licenciada en Letras por la Universidad Católica de Milán, Italia. Su tesis en Antropología de la Educación y Pedagogía Intercultural fue el resultado de tres años de trabajo de campo y convivencia en un barrio marginal con jóvenes migrantes, refugiados y familias en riesgo (2004-2007). A partir de esta experiencia, publicó un libro en la colección *Etnografía de la Educación* de

la Editorial CISU, Roma. Desde 2014, se desempeña como docente-investigadora en la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua). Es miembro del comité editorial de *Índice, Revista de Educación de Nicaragua*. Sus áreas de interés incluyen la Antropología de la Educación, la Pedagogía Intercultural y el Método Etnográfico. Ha publicado capítulos de libros y artículos en italiano, inglés y español.

Van de Velde, Herman

Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (Cuba), máster en Metodología de Investigación Educativa (Italia) y licenciado en Ciencias Pedagógicas en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Desde hace más de 40 años trabaja en Nicaragua en el área de la educación. Como pedagogo ha desarrollado experiencias prácticas y laborales formales, tanto en Bélgica como en Nicaragua desde los niveles educativos escolares de pre-escolar, primaria, secundaria, educación universitaria y posgrados. Es fundador y cooperante de ÁBACOenRed

Vargas Rodríguez, Jazmina Angélica

Máster en Currículo por la Universidad del Valle de Guatemala; especialista en Educación a Distancia Virtual. Es licenciada en Ciencias de la Educación con especialidad en Biología y Ciencias Naturales por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), con Diplomado en Herramientas para el aprendizaje en ambientes virtuales de la UNAN-Managua. Diseñadora curricular de cursos virtuales y carreras de posgrado. Posee 25 años de experiencia docente en los niveles

de primaria, secundaria y educación superior. Actualmente es directora de la Dirección de Desarrollo Curricular del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y miembro de la Comisión académica de la Comisión Nacional de Educación.

Vázquez Martí, Miguel Román

Doctor en Aspectos Educativos y Socioculturales de la Actividad Física, Graduado de la Universidad de Jaén (UJA), Andalucía, España. Profesor Titular se ha desempeñado como Asesor en temas de Actividad Física y Deportes en Nicaragua (IND), Argentina, en la Dirección de Deportes de la Provincia de San Luis, Haití (Ministerio de la Juventud, el Deporte y la Acción Cívica), Venezuela (docente y Asesor de la Dirección de Programas Especiales de la UDESUR), Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Lubango, Provincia de Huila, República de Angola como Coordinador de la carrera de Licenciatura en Educación Física y Deportes.



“ Nuestra Nicaragua bendita avanza, camina con fe, cuidando la naturaleza, el medioambiente, cuidando a la comunidad humana. Eso es hacer patria. Eso es revolución y evolución. ”

Cra. Rosario Murillo
Vicepresidenta de la República de Nicaragua

