

Revisión bibliográfica de la gestión curricular con enfoque intercultural sistémico en la Educación Superior

Bibliographic Review of Curricular Management with a Systemic Intercultural Approach in Higher Education

Norling Sabel Solís Narvárez ¹

Maribel del Socorro Duriez González ²

Resumen

Este artículo tiene como propósito realizar una revisión bibliográfica del Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos – CCRISAC, sobre el enfoque intercultural de la gestión curricular de las carreras en contextos de la Educación Superior. La metodología utilizada para la revisión bibliográfica permitió sistematizar las fuentes a partir de los criterios de selección, discriminación y análisis de información utilizando motores de búsqueda y citación. La revisión y síntesis de la literatura acerca a los conceptos que mayor uso tienen en cuanto a modelos educativos con enfoque intercultural que permite comprender el andamiaje teórico de la gestión curricular. Los hallazgos se centran en las aproximaciones que tienen estos enfoques educativos tradicionales y convencionales en relación con la interculturalidad como un proceso transversal y sistémico. El artículo contextualiza que el punto de acercamiento empírico es la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua. Las interpretaciones y reflexiones son producto de la experiencia misma de los autores en contextos educativos. Este artículo está estructurado en tres apartados: a) Modelo educativo y Gestión curricular: aproximación al enfoque intercultural sistémico, b) Interculturalidad y planificación didáctica, c) Aprendizaje para la vida: ecología del saber en contextos de Buen Vivir.

1 Máster en Antropología y Liderazgo Social, Docente del Dpto. Ciencias Sociales y Políticas, Secretario Académico del Área de Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. nsolis@unan.edu.ni, <https://orcid.org/0000-0003-1928-1108>

Master in Anthropology and Social Leadership, Professor of the Department of Social and Political Sciences, Academic Secretary of the Area of Knowledge of Social and Legal Sciences of the National Autonomous University of Nicaragua, Managua

2 Doctora en Educación. Profesora invitada del Programa de Doctorado Internacional en Educación Superior Intercultural en Contextos de Buen Vivir de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Email mduriezg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5810-5698>

PhD in Education. Guest professor of the International Doctorate Program in Intercultural Higher Education in Contexts of Good Living at the University of the Autonomous Regions of the Nicaraguan Caribbean Coast.

Recibido: 15/04/2024 - Aprobado: 10/06/2024

Solís Narvárez, N. S., y Duriez González, M. del S. (2024). Revisión bibliográfica de la gestión curricular con enfoque intercultural sistémico en la Educación Superior. *Ciencia e Interculturalidad*, 34(1), 55-80. <https://doi.org/10.5377/rci.v34i1.19852>

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-NoDerivadas



Palabras clave: Modelo educativo, gestión curricular, planificación didáctica, Interculturalidad, formación para la vida

Abstract

This article aims to conduct a literature review on the Cultivation and Nurturing of Wisdoms and Knowledge (CCRISAC) approach, focusing on the intercultural approach to curriculum management in higher education contexts. The methodology used for the literature review allowed for the systematization of sources based on selection criteria, discrimination, and information analysis using search and citation engines. The review and synthesis of the literature brings us closer to the concepts that are most used in educational models with an intercultural approach, allowing us to understand the theoretical framework of curriculum management. The findings focus on the approaches that these traditional educational approaches have about interculturality as a transversal and systemic process. The article contextualizes that the empirical point of approach is the National Autonomous University of Nicaragua, UNAN-Managua. The interpretations and reflections are the product of the authors' own experience in educational contexts. This article is structured in three sections: a) Educational model and Curriculum Management: an approach to a Systemic Intercultural Approach, b) Interculturality and Didactic Planning, c) Learning for life: ecology of knowledge in the context of Buen Vivir.

Keywords: Educational model, Curriculum management, teaching planning, Interculturality, life skills education

I. Introducción

Este artículo centra su propósito en la discusión teórica de modelo educativo, la transversalización de la interculturalidad en la planificación didáctica y el aprendizaje para la vida en la Educación Superior. Acerca su aproximación empírica a la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua, institución de educación superior pública, cuya sede central está ubicada su en la capital del país.

Este artículo es derivado del Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos – CCRISAC (proyecto de investigación) que responde al Programa de Doctorado Internacional en Educación Superior Intercultural en Contextos del Buen vivir de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), dicho proyecto estudia el “Enfoque intercultural de la gestión curricular de las carreras del Área del Conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas”. A continuación, procuraremos contextualizar grosso modo el escenario educativo del país y de la universidad de estudio.

Nicaragua está compuesta de tres regiones, Pacífico, Centro-Norte y el Caribe, en el caso de la última está dividida en dos Regiones Autónomas: Región Autónoma Costa Caribe Norte, y la Región Autónoma Costa Caribe Sur. Fueron reconocidas autónomas a través de la Ley 28 de Autonomía aprobada en 1987 y sus reformas del 2014 (Ley 28, Asamblea Nacional, 2016)).

Esta ley establece en su artículo 4 que: “Las Regiones en donde habitan las Comunidades de la Costa Caribe gozan, dentro de la unidad del Estado Nicaragüense, de un Régimen de Autonomía que les garantiza el ejercicio efectivo de sus derechos históricos y demás, consignados en la Constitución Política”. (Ley 28, Asamblea Nacional, 2016). Así mismo, reconoce los derechos y deberes siguientes:

1. La absoluta igualdad de derechos y deberes entre sí, independientemente de su número poblacional y nivel de desarrollo.
2. Preservar y desarrollar sus lenguas, religiones y culturas.
3. Usar, gozar y disfrutar de las aguas, bosques y tierras comunales dentro de los planes de desarrollo nacional.
4. Desarrollar libremente sus organizaciones sociales y productivas conforme a sus propios valores.
5. La educación en su lengua materna y en español, mediante programas que recojan su patrimonio histórico, su sistema de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional.
6. Formas comunales, colectivas o individuales de propiedad y la transmisión de la misma.
7. Elegir y ser elegidos autoridades propias de las Regiones Autónomas.
8. Rescatar en forma científica y en coordinación con el sistema nacional de salud, los conocimientos de medicina natural acumulados a lo largo de su historia (Artículo 11, Ley 28, Asamblea Nacional, 2016).

La UNAN-Managua, según Rodríguez (2022), tiene una población estudiantil aproximada en grado de 46,296 y para 2023 oscilaba en 46,803 Rodríguez (2023), esto la convierte en la universidad más grande de Nicaragua y por ende en la que se podrían presentar mayores complejidades en cuanto a las relaciones interculturales en el aula.

EDUCACIÓN

La UNAN–Managua como Institución de Educación Superior trabaja constantemente en crear las condiciones de inclusión educativa y cultural. Incorpora en su modelo de gestión, la transversalización de temas como inclusión, género e interculturalidad en los procesos estratégicos de la universidad. Siendo así, que constituye en su proyecto institucional un modelo integral y sistémico. Que incluye el acercamiento genuino a los subsistemas educativos y los sistemas de vida en el territorio para incorporar en su gestión curricular temas de interés y de demanda del pueblo nicaragüense.

La UNAN-Managua como institución educativa, autoevalúa y revisa su modelo educativo, así como el curricular de forma constante. Hasta el año 2020, la planificación curricular se diseñaba por objetivos conductuales (Casarini Rátto, 2010), sin embargo, en el 2021 comenzó a implementarse el modelo por competencias (Escobar Soriano y de Armas, 2023). Esta transformación, autoevaluación, acreditación y actualización de su modelo educativo ha venido ampliando el abordaje de temas estratégicos.

A su vez, el Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional a través de la UNAN-Managua ha reivindicado el acceso a la educación de las comunidades y pueblos que eran excluidas durante los gobiernos de corte neoliberal (1935-1979 y 1990-2006) (Solís Narváez, 2021) a través de la ejecución de renovadas y sentipensadas formas de ingresar a la universidad, de alguna forma erradicando modelos exclusivos de acceder a la educación, donde unos pocos eran los privilegiados.

Todo este proceso ha encaminado a la universidad como un espacio de encuentro cultural, que puede ser aprovechado para enriquecer el currículo desde un enfoque intercultural y sistémico con la persona, familia y comunidad. Para la UNAN-Managua, la interculturalidad es un reto en avanzada ya que existe una serie de voluntades administrativas, políticas y prácticas para desarrollar aprendizajes integrales en los estudiantes, docentes, comunidad educativa universitaria.

En la actualidad los programas de atención desarrollados desde la universidad se encaminan hacia un cambio de paradigma de un modelo educativo elitista y exclusivo, a uno descolonizador y promotor de la pluriversidad de conocimientos. El lema de la UNAN-Managua: “La Universidad del Pueblo y para el Pueblo”, justamente se va haciendo realidad en la medida que se proyecta, interactúa y desarrolla programas especiales como la Universidad en el Campo (UNICAM), el Programa de Becas, la Universidad Saludable, Convenio Marco con comunidades indígenas y los cuatro Centros Regionales Universitarios que permite transformaciones en el enfoque de la educación superior en Nicaragua. Es decir, la universidad sale de sus cuatro paredes hacia las comunidades.

Esta ruta hacia la interculturalidad y el encuentro de saberes fue trazada desde los diálogos que fueron posible a partir de la Revolución Popular Sandinista en 1981 durante la Gran Cruzada Nacional de Alfabetización y la gran consulta sobre

la Constitución Política de 1987, entre los más relevantes. En ese mismo camino de consulta y diálogo que se ha retomado para transformar la educación superior se han desarrollado procesos de irrupción a las estructuras coloniales y de explotación, que están ligados a las líneas estratégicas trazadas en el Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026 y que han sido recientemente plasmados en la Nueva Estrategia Nacional de Educación (Ministerio de Educación de Nicaragua [MINED], 2024).

Por lo anterior, nos planteamos la pregunta ¿Cómo transversalizar el enfoque intercultural sistémico de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el modelo curricular en la UNAN-Managua?, ya bien hemos realizado una breve contextualización de la UNAN-Managua. Afirmamos los esfuerzos que existen a nivel de país para introducir estos elementos esenciales para transformar la vida y el pensamiento, sin embargo, es prudente reflexionar con otros autores sobre cómo se conciben esos modelos y lo que significa para este trabajo retomar conceptualizaciones de modelo educativo, gestión curricular, planificación didáctica y aprendizaje para vida.

II. Fundamentación teórica de la sabiduría y conocimientos

La educación ha transitado por distintos modelos educativos, cada uno de ellos, con sus propias estrategias de enseñanza-aprendizaje (Larrañaga, 2012). Por ende, a lo largo de la historia de la sociedad han existido distintos modelos que proponen elementos y criterios filosóficos-pedagógicos para responder a un contexto determinado. Los modelos educativos transitan en direcciones paralelas a la historia de la sociedad. Por ello, existen distintas formas de darle lectura a la educación, algunas de ellas: modelo conductista, teorías de la información, progresista, reconstruccionista, socioconstructivista.

Los modelos conductuales y memorísticos pretendían mantener un orden establecido en el conservadurismo tradicional centraban su atención en el comportamiento del estudiante y la capacidad para memorizar y en función de eso calificar, es decir, en premiar y castigar. De acuerdo con Posso Pacheco et al. (2020) este tipo de modelo concibe al estudiante en “un ser pacífico y receptor de información, que recurre más al aprendizaje memorístico” (p. 124). El modelo progresista de Dewey se centró en el aprendizaje desde el enfoque de la educación como experiencia y necesidad para la vida, cuestionando el modelo tradicional (Cadrecha, 1990).

El modelo reconstruccionista proponía que, aunque la escuela no era la llamada a encabezar la reforma social (Alpízar, 2002), sí podía cooperar con los movimientos sociales que abogaban por una realización más completa de los valores, creyendo en la vinculación de la escuela con la sociedad para resolver problemas inmediatos como la pobreza (Solís Narváez, 2022). El modelo socioconstructivista centra en la pedagogía de las relaciones sociales como espacio de interacción y vinculación de

EDUCACIÓN

enseñanza-aprendizaje. El planteamiento socioconstructivista parte de la concepción vygotskyana sobre la interacción entre aprendizaje y desarrollo (Ribosa, 2020).

Estas teorías educativas han sido abordadas desde otros enfoques como la pedagogía crítica de Peter McLaren y Giroux (1994), la teoría de la complejidad (Padilla et al., 2016), el enfoque de la interculturalidad (Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016) y el enfoque sistémico (Rosell Puig y Más García, 2003). Para efecto de este trabajo será abordado desde el modelo socioconstructivista vinculado con el enfoque intercultural y teoría sistémica.

El modelo educativo está vinculado a la realidad de un país, de ahí que se centra en sus relaciones e interacciones de sujetos que aprenden en un espacio determinado. Es decir, es una forma de comprender la sistematicidad de la sociedad y sus procesos circundantes. La UNAN-Managua ha venido transformando y evolucionando su modelo en correspondencia con la realidad social, económica y cultural del país. Aunque no es estrictamente un modelo educativo intercultural, centra su atención en las necesidades comunitarias y sociales de la población nicaragüense. Es decir, no es un modelo que nació siendo vinculante con otros sistemas de vida y de aprendizajes, por ello, la transformación ha sido más compleja, pero, significativa.

Existen experiencias distintas, de universidades que “nacieron” siendo interculturales, por ejemplo, en Nicaragua se encuentran la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) que son experiencias importantes del país y en el cual su modelo educativo se declara intercultural (Blandón, 2023). También en la región, existen casos como el de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco en México que infiera tener un “modelo intercultural” (Cruz, 2019, p. 3) y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia que se ha concebido como el primer modelo intercultural en el país suramericano (Palechor, 2019).

Aunque una de las características principales de este tipo de modelo nacientes en la interculturalidad es que son focalizadas. Evidentemente esta universidad tendrá una comprensión clara de su modelo tanto por los estudiantes y por los docentes, porque se centra en los estudiantes de origen indígenas, aunque como ya discutía Navarrete-Cazales y Alcántara-Santuario (2015), uno de los mayores retos de las universidades interculturales es abrirse a otros actores culturales. Claro que, también sería uno de los mayores retos de las universidades convencionales, la apertura a los pueblos indígenas y afrodescendientes en toda su dimensionalidad, es decir, no solo es el acceso, sino las condiciones de respeto a su cosmovisión, promoción de su integración e integralidad, erradicación del racismo y la participación en el ejercicio de toma de decisiones.

Otros autores sugieren como una necesidad de que los profesores sean contratados con conocimiento y “apegados al modelo educativo intercultural, capacitarlos y que sean más conscientes de las realidades de sus estudiantes” (Aguilar y Sámano Rentería, 2021, p. 291). La cuestión de que los docentes sean atinados al modelo requiere que estos sean capacitados. Claro que la cuestión compleja es que, si naces siendo intercultural, pensándose solo para indígenas, debes capacitar al personal a fin de romper ese esquema y abrirse a otro sector, sin embargo, cuando naces siendo una universidad convencional, capacitar no es una vía altamente suficiente. Al menos, no en países de Latinoamérica con una fuerte influencia del colonialismo interno (González Casanova, 2009), que, aunque se plantean el reconocimiento jurídico de los grupos culturales indígenas y afrodescendientes, su incorporación suele ser sesgada, racista y excluyente.

Por ende, se precisa una discusión amplia y genuina para reconocer los logros, alcances y fortalezas de los distintos modelos educativos para evolucionar en nuevas y mejoradas formas de desarrollar habilidades integrales en los estudiantes. La sistematicidad de la educación en Nicaragua visiona la integración de distintos sectores de la sociedad, a su vez, integra los saberes y conocimientos de los pueblos. Lo anterior conlleva a fortalecer las competencias de los docentes con herramientas holísticas e integrales para responder a las demandas de una sociedad con diversidad cultural.

III. Caminos y formas del cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos

La metodología para la revisión bibliográfica en investigaciones cualitativas es un proceso dinámico que permite situar el estudio dentro de un marco teórico sólido y contextualizar los hallazgos en la revisión, clasificación y sistematización de resultados. Es imprescindible situar que en el camino y formas del CCRISAC, también se podría entender como un proceso sistémico que permite conocer una realidad, sus características y condiciones en un entorno específico desde el plano teórico (García-González y Sánchez-Sánchez, 2020).

La revisión bibliográfica en la actualidad está soportada por una amplia gama de repositorios, revistas de acceso abierto, así como motores de búsqueda a través de cualquier plataforma de referencia. Como sostienen Gómez-Luna et al. (2014):

Existen muchas plataformas en forma de software que permiten realizar estructuración de la información y en ciertos casos, algunas son tan avanzadas que hacen minería de datos y estadística multivariada para facilitar la obtención de información que no se tendría a simple vista. (p. 158)

Para este artículo se utilizó la combinación de búsqueda a través de Redalyc, Scielo, Dialnet, Mendeley, Google Scholar y revisión manual en repositorios institucionales

para obtener información de artículos indexados. Además, la metodología aplicada a la revisión bibliográfica consistió en cuatro etapas adaptada de Braun y Clarke (2006); García-González y Sánchez-Sánchez (2020):

Figura 1
Mapa mental de la revisión bibliográfica



Nota: Elaboración propia en plataforma online genially a partir de Braun y Clarke (2006); García-González y Sánchez-Sánchez (2020).

Los criterios de selección y discriminación de la información estuvieron centrados en el problema de investigación que está orientado en la Gestión curricular con enfoque intercultural sistémico, con las siguientes pautas:

1. Artículos publicados en revistas indexadas.
2. Libros de autores de referencia.
3. Informes de entidades gubernamentales u organismos internacionales con autoridad institucional.
4. Actualidad del artículo y el impacto de sus resultados.

Los hallazgos de la revisión de la literatura fueron determinados a partir de identificar que los artículos citados en este documento se encuentran indexados en bases de datos de repositorios nacionales y regionales. Se verificó que las revistas donde los autores publicaron los textos referenciados están indexados por Redalyc, Scielo, Latindex, Dialnet y que su índice métrico es visible a través de Google Scholar, resultando en que, de las 60 referencias bibliográficas citadas en este artículo: el 11 % (7) son de documentos de organismos internacionales e institucionales con autoridad

académica y/o científica, el 10% (6) correspondientes a autores de libros citados y el 79 % (47) de la bibliografía corresponde a artículos publicados en revistas científicas indexadas de Open Access.

Para el caso de este trabajo no se aplicó el muestreo estadístico de impacto por medio de software. Aunque, se retoma como indicador, el índice h, realizando rastreo simple de los investigadores citados y los artículos en Google Scholar. Esto permite dimensionar la vigencia de un artículo, el número de veces citado en otras publicaciones en un rango de temporalidad (Sánchez-Perdomo et al., 2017).

IV. Sistematización del cultivo y crianza de sabidurías y conocimiento

Modelo educativo y Gestión curricular: aproximación al enfoque intercultural sistémico

Los **modelos educativos** son conjuntos de preceptos metodológicos y filosóficos que distinguen corrientes y escuelas de pensamientos. Los modelos educativos contienen visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza- aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudio (Castro Suárez, 2019).

Un modelo brinda a una institución educativa, identidad de los procesos de la gestión interna. Implica todo un andamiaje estructurado y definido en relación con la filosofía y política institucional. De manera, que abordar la construcción de un modelo que transversalice la interculturalidad en la gestión curricular, es prudente inferir que los modelos constituyen un abanico amplio de discusiones previas, como indican Molina Díaz et al. (2019):

[Un] Modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad. (Sales y García, 1997, p. 46, citados en Molina Díaz et al., 2019)

La UNAN-Managua en su transformación curricular, con el nuevo modelo por competencia, plantea colocar al estudiante como centro, pero, no solo por lo que individualmente significa la persona, sino por la experiencia, el acervo de conocimientos y su vínculo con la comunidad a la que pertenece ese estudiante. Claro, que el modelo puede plantearse en esa relación simbólica y vivencial de la educación en su ejecución, pero, depende de la apertura y transformación estructural-mental de los profesores para aterrizar el modelo.

EDUCACIÓN

La UNAN-Managua por su dinámica dirigida a formar profesionales con competencias técnico-científicas, está implicada a que su personal reconozca su modelo académico. Existen distintas lógicas de modelo, y algunos dejan explícitos los niveles que quieren alcanzar en sus estudiantes. Es decir, los docentes que imparten clases en una IES deben comprender el proyecto institucional dirigido a los estudiantes. Por ejemplo, el modelo de la UNAN-Managua, sugiere:

La formación por competencias supone algo más que la formación en habilidades técnicas, propias del entorno laboral. Se concibe al profesional competente en un sentido integral, es decir, con responsabilidad ética, social, medioambiental y capacidad de autogestión. (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2021, p. 4)

Por ende, es un referente para el diseño curricular de las carreras y que los docentes concretizan en las aulas de clases. En este punto es importante indicar que existe cierta información implícita en la mayoría de la literatura sobre los modelos educativos y es que, un modelo se construye con base en la visión académica y política de la institución, que, a su vez, comparte o no con el modelo de gestión de un gobierno, organización política o movimiento social.

El modelo educativo de alguna forma refleja el valor axiológico y epistémico que le da la universidad a los acontecimientos que vive la sociedad misma, esto incluye, tener una postura de lucha transformadora como el modelo progresista, intercultural y sistémico o más convencional como el modelo mecanicista (Capra, 1991). Esto sustenta el imaginario sobre lo que es educación. Tomando en cuenta, que cada sujeto cognoscente desarrolla sus procesos educativos en niveles, y que cada nivel tiene sus propias características.

Como sucede en la investigación, en el modelo que nos forman vamos a pensar y en esa medida también se va a transformar y cuestionar (Solís Narváez y Rodríguez, 2024). Por ejemplo, en un modelo convencional tradicional que formó a los profesores de la segunda mitad del siglo XX, inculcó una estructura mental y este profesor, formado en ese modelo, se somete a lo largo de su experiencia a situaciones en la que va desvaneciendo el enfoque inicial en el que se instruyó por el que va experimentando y desarrollando. De forma que, es posible transformarse, según la necesidad misma del profesor a lo largo de su vida. De acuerdo con Delgado (2023):

La sociedad actual presenta una serie de transformaciones, de las cuales la más importante es la transición hacia un cambio de paradigma, un cambio profundo de la mentalidad, de los conceptos y de los valores que forman una visión particular de la realidad. Se camina en dirección a un cambio en el estilo de vida propio. La mentalidad se modifica y las sociedades también. (p. 6)

Esto indica que había una construcción de la educación centrada en lo que Paulo Freire llamaría la educación del oprimido (Ocampo López, 2008). Esto lleva a afirmar que la educación del opresor tiene sus orígenes en la misma colonización del poder. Y para erradicar el colonialismo se debe reconocer su existencia (Quijano, 2014). Pero, que, a su vez, existen planteamientos más transformadores del pensamiento y la educación.

La educación está presente en todos los ámbitos de la vida, es social, histórica, contextual e ideológica. En este sentido, en la academia se habla de modelos interculturales, muchos autores coinciden en que la forma que se gestiona el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque intercultural es a través del dialogo horizontal (Rojas-Cortés y González-Apodaca, 2016). Sin embargo, podría ser más que un diálogo horizontal, un modelo de gestión curricular con enfoque intercultural debe contener como un principio *sine qua non* la simbiosis de la vida en el aula de clases. Lo que implica la diversidad cultural, los conocimientos existentes en los estudiantes, la relación universidad, sociedad y comunidad y todo ello como parte misma de la vida en toda su dimensión.

La gestión curricular se entiende según Benavides-Torrez y Vásquez-Benítez (2019) “como la construcción (...) conceptual y teórica, pero con autonomía institucional, la cual determina el derrotero desde el modelo pedagógico, pretende dar respuesta al ¿qué se debe enseñar? y ¿cómo se lograría el aprendizaje?” (p. 15). Por su parte, Moreno y Cobo (2015) afirman que “se ha caracterizado por el esfuerzo por conservar el carácter holístico de la competencia y salvaguardar su complejidad, tanto en el diseño como en la implementación” (p. 4).

Por ende, un diseño curricular que concreta un modelo educativo con enfoque intercultural sistémico reconoce la diversidad cultural como uno de los pilares del desarrollo sostenible y está relacionada con la identidad de las personas y las sociedades (Kaluf, 2005). Es decir, si el modelo reconoce los valores culturales del estudiante, intrínsecamente reconoce la cosmovisión de la comunidad a la que pertenece. A esa realidad está sujeta un modelo educativo desde un enfoque intercultural sistémico. Implica implementar la gestión curricular con enfoque intercultural sistémico desde el diseño curricular: macroplanificación, mesoplanificación y microplanificación.

La literatura revisada también reconoce la interculturalidad como un proceso más de gestión administrativa internacional, aunque lo es, su concepción ha sido ampliamente discutida y actualizada. Por ejemplo, la gestión intercultural de la internacionalización:

EDUCACIÓN

Los conceptos administrativos de Fayol (1974) y su teoría del proceso administrativo permiten construir un listado de actividades genéricas de internacionalización relevantes para la gestión intercultural como preconcepto en el desarrollo de un marco de análisis robusto (Zapata y Barrientos, 2013, p. 457).

Si bien, sigue siendo vigente y atinada en cuanto a que se puede planificar, la relación intercultural con expresiones internacionales. Se trata en todo caso de planificar y organizar contenidos autogenerando el encuentro de saberes y este encuentro puede ser internacional, nacional, local o comunitario vivencial. La acción de la gestión curricular, aunque suele ser un acto administrativo del claustro docente como “un proceso de planear, organizar, dirigir y controlar el empleo de los recursos organizacionales para conseguir determinados objetivos con eficiencia y eficacia al mejor estilo empresarial” (Chiavenato, 2001, p. 3, citado en Zapata y Barrientos, 2013, p. 458). No puede desvincular los elementos axiológicos, éticos e ideológicos de la gestión curricular.

De acuerdo con Tobón (2017) citado en Crespo-Cabuto et al. (2021) la planificación en el modelo educativo de la Educación Superior implica distintos elementos metodológicos. Para lograr una gestión curricular holística, la socioformación establece 12 fases para su desarrollo: a) planeación del liderazgo y equipo de trabajo, b) planeación de la realización o mejoras del modelo educativo institucional, c) estudio del contexto interno y externo, d) planeación del perfil de egreso y proceso de egreso, e) planeación del proceso de ingreso por competencias, f) planeación de la malla curricular, g) reglamento de formación y evaluación, h) planeación de la gestión académica, i) planeación de espacios formativos, j) gestión del talento humano por competencias, k) planeación y gestión de recursos, y, l) mediación para la formación integral, el aprendizaje de las competencias y la calidad de vida.

Aunque la gestión hace referencia más a la parte gerencial, esto implica que los modelos educativos procuran establecer su dinámica de organización de las actividades y los recursos con los que cuenta el docente previo de impartir clases. La gestión curricular con enfoque intercultural sistémica permite construir una educación basada también la inteligencia cultural. Esta, es producto de la interacción de 3 elementos: conocimiento, habilidades y metacognición. Por otro lado, existen elementos constituyentes del sistema para la generación de conocimiento: mente, cuerpo y corazón (Zapata y Barrientos, 2013). Es decir, que, en un diseño curricular, aspectos básicos de la naturaleza humana no pueden quedar al margen. Por ende, la naturaleza humana requiere ser entendida milenariamente.

La teoría sugiere que la gestión implica procesos previos, pero, también durante el ejercicio de enseñanza-aprendizaje se puede autogestionar y autorregular. El modelo de la UNAN-Managua permite que, durante el ejercicio de la clase, los contenidos sean ajustados o el mismo programa durante la marcha sea autogestionado, dejando

evidencia de esos hallazgos de forma documental. En este sentido, este enfoque permite una gestión curricular con visión global, considerando todos los recursos que la práctica misma va generando. Para propiciar una educación más integral, el docente puede emplear una planificación didáctica con enfoque intercultural sistémico. Para lograr la integralidad de un modelo humanista vinculado con los aspectos básicos de la vida de cada estudiante.

Interculturalidad y planificación didáctica

La interculturalidad en la actualidad se entiende como “relaciones culturales o relaciones interculturales”. La “relación” pone de manifiesto, conflictos, desencuentros, influencia de la globalización, relación urbano-rural, étnico, desarrollo-pobreza (Gómez y Hernández, 2010, p. 13). Catherine Walsh (2010) afirma, que “la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta.” (p. 79). Esto indica que la ruta que se pretende alcanzar es un modelo que transversaliza la interculturalidad como proyecto político de la institución. Que va más allá de la globalidad de la institución a la particularidad de sus integrantes.

La experiencia de cambios vividos en Nicaragua, a partir de la década de los 80 del siglo pasado, debe ser estudiada desde el enfoque intercultural y la comunidad universitaria tiene un rol importante en esta labor. Hoy en día está en manifiesto la expresión de migración del campo a la ciudad, y de la ciudad al campo conocida como la migración inversa (Trimano y Emanuelli, 2019, citados en Solís Narváez, 2021) lo que genera espacios multiculturales.

Y la versión que se ha vendido desde la hegemonía global es que salir de la ruralidad es sinónimo de desarrollo, negando el Yo Comunitario (Solís Narváez, 2023). Eso se contrasta con la versión decolonial de la interculturalidad en la educación en la cual se debe sostener que permanecer en la comunidad y dotar los estudiantes de capacidades, habilidades y sentires puede desarrollar su localidad sin salir de la misma. Esto significa que cada estudiante que migra de su comunidad y se forma en la universidad, está en proceso de profesionalizarse para regresar a su lugar de origen y contribuir a transformar su realidad desde los sueños y anhelos de su pueblo.

En este sentido, la universidad tiene ese papel de motivar a que regresen a su tierra con una perspectiva más amplia para aportar al desarrollo local, y no vender la idea de que solo en la ciudad se encuentra el desarrollo (económico). Tomando en cuenta que, para atender a un grupo estudiantil, es necesario reconocer que la identidad está ligada al territorio, por ello, es imprescindible, que los docentes reconozcan que sus estudiantes no son agentes aislados, sino que están estrechamente vinculados a su

territorio y sistema de crianza de conocimiento. La identidad incluye distintos aspectos y dimensiones de la vida, como indica Bartolomé (2010) citado en Solís Narváez (2023):

El lugar del nacimiento y de la crianza, los caminos muy recorridos, los ámbitos de residencia y de trabajo o el lugar donde están enterrados los familiares muertos, poseen una carga emocional derivada de la vinculación afectiva de los seres humanos con su medio circundante. Se trata pues de un espacio polimorfo, cargado de significaciones que no son necesariamente compartidas por todos los ciudadanos de un Estado, sino básicamente por los que residen en una determinada área. (p. 59)

Es decir, que los estudiantes de cualquier territorio fuera de Managua se ven notoriamente impactados por los cambios estructurales que sufrirán en su proceso formativo universitario, esto, porque no solo la lengua, la dinámica cotidiana y el ambiente son distintos. Los elementos culturales definen la identidad de un grupo, y su vida cotidiana como parte de la colectividad se ve en constante encuentro con otros, culturalmente diferentes. La universidad es un espacio polimorfo, donde las diferencias son notorias y las mismas no deben ser un problema para desarrollar una clase, al contrario, es una oportunidad.

La interculturalidad se funda en la necesidad de reconstruir relaciones entre grupos, como también entre prácticas, lógicas y conocimientos distintos, en el reconocimiento de esas prácticas que conecten con su pasado étnico, pero que se entiendan en su presente próximo (Walsh, 2002). Es decir, replantear una pedagogía consciente, capaz de reconocer las oportunidades en la diversidad, pero con sentido crítico y aprovechando la experiencia, prácticas y saberes de los estudiantes (McLaren y Giroux, 1994).

Por ello, la educación intercultural esta mediada por mecanismos innovadores en la docencia que permita enseñar-comunicar sin desvalorizar la cultura de los estudiantes, es una pedagogía crítica en palabras de McLaren (1994) o una pedagogía para la liberación en palabras de Paulo Freire (2005) aunque también se puede plantear como la interculturalidad crítica que llama Walsh (2010), pues, no es solo pintar de colores temporalmente las universidades, es volverse mosaico de colores como proyecto institucional y político.

La comunicación académica en el aula de clases requiere códigos lingüísticos y simbólicos, es decir, requiere que el docente este anuente a cambios didácticos y metodológicos, para hacer llegar con mayor éxito el conocimiento nuevo y aprovechando la experiencia estudiantil que subyacen en la colectividad. Es decir, se trata de seguir enseñando la ciencia, pero sin causar rupturas culturales, pero, se debe crear condiciones pertinentes, cambiar estilos y formas didácticas en la gestión curricular y micro planificación. Pedroza (2005), citado en Ríos (2008) sostiene que:

La rigidez académica se asoció con el modelo de escuelas y facultades; por tanto, la salida que se propuso en aquellos años fue la introducción del modelo departamental, un modelo orientado hacia la flexibilidad curricular que persigue la movilidad de los actores universitarios y promueve la comunicación horizontal (Ríos, 2008).

Dentro de la educación exclusiva y excluyente, también se encuentra la planificación didáctica con extrema rigidez que orientan la organización de la clase en orientaciones "verticales" y cuyas estrategias de enseñanza-aprendizaje privilegian la adquisición de conocimiento memorístico y el enciclopedismo, lo que limitaba la innovación, la creatividad y por supuesto la emancipación. Como sostiene Alonso Tejeda (2008):

La planeación didáctica es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje organizados de tal manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes de los alumnos en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios. (p. 1)

Y en el marco de este escenario discutido por muchos autores es que se atribuyen nuevas corrientes en la pedagogía, el concepto de flexibilidad didáctica, propiciando una estrategia que permitiera mayor impacto transformador en el estudiantado. La flexibilidad no puede ser una acción en sí misma, sino está acompañada de un enfoque intercultural sistémico, que reconoce la diversidad, respeta las identidades, pero se mantiene en el horizonte de la calidad y pertinencia educativa. Eso implica voluntad crucial y estratégica en todo el quehacer educativo, principalmente en el proceso de formación y autorregulador de la institución y sus actores mismos.

Para lograr lo anterior, es importante mencionar que existen las dos figuras del juego didáctico el profesor y el estudiante. El concepto más clásico es que el profesor/a universitario es un profesional de la enseñanza superior innovador y creativo, con dominio del contenido formativo y de estrategias didácticas, capaz de hacer que los alumnos se entusiasmen por aprender y logren las competencias deseadas (de la Torre, 2006).

Aunque el concepto del profesor universitario es bastante clásico y aceptado, también es necesario inferir que es un ser humano con una carga emocional, espiritual y cultural que son parte de su vida y dinámica profesional. No puede desprenderse de ella, por ello, debe reconocerse en un aula de clase como parte del colectivo, donde comparte conocimientos y aprende nuevos, de práctica o teoría. Esto va más allá de aprovechar la experiencia para mejorar las estrategias, la planificación didáctica, está en correspondencia con el todo y sus partes en un orden sistémico.

EDUCACIÓN

Alonso et al. (2019) citados en Urbina et al. (2021) infieren que el docente universitario intercultural debe estar capacitado para propiciar innovaciones e investigaciones educativas para convertir el aula en un “laboratorio” donde el docente se encuentra retado constantemente a experimentar estrategias didácticas que permitan despertar el interés cultural y la tolerancia entre las culturas intervinientes

El planteamiento de crear en el aula un “laboratorio” es quizás un ejercicio metodológico que de alguna forma a los autores citados les resulto útil. Sin embargo, en el laboratorio, analógicamente hablando, el científico experimenta (manipula) los materiales para extraer ideas nuevas. La postura de la planificación didáctica con enfoque intercultural debe romper con el esquema de experimentar, para que sea más un acto de vivenciar, es decir, siendo parte de ese ambiente y no viéndose por encima de ello.

Se deben crear procesos institucionales para transversalizar la interculturalidad en la planificación didáctica. Entendiéndose que: “transversalizar el enfoque intercultural supone incorporar una forma de entender las relaciones entre culturas a los distintos planos de la vida en comunidad, que conlleve la posibilidad de igualdad política” (Ministerio de Cultura de Perú, 2014).

Para ello se requiere de comprender distintos aspectos del proceso que implica la transversalización. Una de esas aristas es conocer la percepción de los docentes respecto a este tema, por ello, resulta importante reflexionar sobre las percepciones interculturales que tiene el docente encargado de dinamizar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pareja de Vicente et al., 2020).

El docente que recibe a estudiantes en su aula de clases con distintas identidades culturales y diversidades cognitivas, pero, no tiene las competencias para transversalizar e innovar en su estrategia didáctica, este, tendrá un reto complejo que podría generar rupturas culturales y traumas pedagógicos en los estudiantes. Es por ello, que algunos autores sugieren que la formación del docente en el tema intercultural podría facilitar algunas estrategias interculturales más integrales en la micro planificación.

Otros estudios sugieren que los docentes deben ser parte de un proceso integral de formación en competencias interculturales (Ruiz Cabezas y Medina Rivilla, 2014). Esto plantea por ende una posible ruta de trabajo para establecer una didáctica intercultural efectiva, que implica al docente familiarizado con los elementos básicos de la interculturalidad. Por lo anterior, es un principio fundamental que el docente se capacite para tener competencias interculturales, para desarrollar un efectivo proceso diálogo entre el saber, saber ser y saber hacer (Delors, 1994).

En la competencia del saber ser, el eje trasversal de la interculturalidad cobra mayor definición como pieza nuclear, ya que dicha competencia se relaciona directamente

con la identidad cultural de cada persona, entonces, es el punto más sensible para las percepciones y las relaciones con la otredad. De ahí que se reflexione en cómo la actividad comunicativa está determinada por características individuales: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilo cognitivo, todo lo que configura la identidad de la persona. Lo de mayor interés didáctico es las actitudes por formar en las personas (Salinas, 2011).

Aprendizaje para la vida: ecología del saber en contextos de Buen Vivir

Es posible enfatizar que la educación debe promover los valores morales de nuestra multiculturalidad. Por ello, hablamos de cambiar las formas de pensar y entender la educación. La educación popular es un proceso emancipador como lo ha dicho Van de Velde (2012) porque sostiene un proceso metodológico dinámico, no es estático, lo que brinda la apertura de encontrar mayores significados en el quehacer docente, es decir, es “la acción transformadora” (p. 1).

La educación es un motor impulsador de la conciencia social, de la transformación, y del cultivo ideológico, ya sea descolonizador o neocolonial. La descolonización y los caminos hacia la interculturalidad en la segunda etapa de la revolución sandinista ha llevado a contemplar una educación innovadora, donde se establecen mecanismos de reconocimiento de la sabiduría popular y ancestral en todos los subsistemas educativos.

La interculturalidad es un hecho incorporado en la narrativa nacional, lo que comenzó siendo una aspiración aplicada solo a la Costa Caribe a través de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y de la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) ha comenzado a implementarse y reconocerse en el pacífico, centro y norte del país a través de universidades como la UNAN-Managua.

Aunque sigue siendo un reto que poco a poco se viene desarrollando como espacio vivencial y de aprendizajes. La interculturalidad debe permitir el empoderamiento de los jóvenes indígenas y el reconocimiento por parte de los demás estudiantes del pacífico. La Conferencia Regional de Educación Superior indica que, para los próximos 10 años, es necesaria la formación del profesorado para la práctica de la interculturalidad en educación superior (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2018).

Desarrollamos una educación para la libertad y para establecer proyectos de vida sostenible en el reconocimiento de las identidades promotores del desarrollo de las comunidades. La educación para la vida que incluye y genera transformaciones pertinentes en la realidad de los estudiantes (Mora, 2001). En Nicaragua se ha apostado a un modelo libertario, modelo decolonial y antiimperialista, que reconoce en la juventud con toda su diversidad un recurso humano potencial para desarrollar la vida

EDUCACIÓN

de las comunidades y pueblos siguiendo los lineamientos del Plan Nacional de Lucha Contra la Pobreza y para el Desarrollo Humano 2022-2026.

Lo que lleva a que se reconozca y encamine la comunicación sin violencia simbólica hacia las comunidades indígenas de cualquier parte del territorio nacional. La universidad empalma su visión y misión con los principios fundamentales recogidos en la Revolución Popular Sandinista, en particular con la educación como medio de liberación. Por ello, los procesos emancipadores que anteceden al pueblo de Nicaragua también son fundamentos esenciales para crear modelos de pensamientos decoloniales e interculturales en el aula de clases y la planificación didáctica.

La mejor experiencia intercultural que ha brindado las pautas para la descolonización ha sido la Cruzada Nacional de Alfabetización, que sigue siendo y será siempre un hito histórico para nuestra Nicaragua y su modelo de educación (Solís Narváez, 2021). Por lo que la experiencia misma nos induce a que es imprescindible no hablar de la postura de los estudiantes, sus sueños y metas para desarrollar un modelo educativo para la vida. Claro que eso implica una vinculación constante entre los distintos procesos de la institución y sus actores. Sugieren en una investigación realizada en México por Echeverría-González et al. (2019):

El proyecto de vida toma en cuenta las raíces propias, el contexto de su cultura y del movimiento social que da sentido a su propia actividad, por lo que se está sondeando el tema de arraigo con sus comunidades y de participación colectiva dentro de las mismas al tratarse que la mayoría de los estudiantes proviene de pueblos originarios hablantes o no de lenguas indígenas (p. 84).

De manera que si los docentes formados, reconocen el valor de la diversidad y el modelo educativo de la institución, podrían en su planificación semestral y micro planificación reconocer las ventajas de implementar estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes. Eso implica, ampliar sus conocimientos, sobre todo como desarrollar los elementos más axiológicos y poder innovar en estrategias más pertinente al aula intercultural.

Finalmente, hay que reconocer que la interculturalidad no es para los indígenas o afros, es decir, no debe verse como un plan para “incorporarlos a la sociedad”, sino que axiológica y políticamente es para el sector occidental y convencional, en otras palabras, para la sociedad urbanizada que desconoce la multiculturalidad o la encasilla en procesos mestizos de relación con otros. Por tanto, el enfoque intercultural sistémico es para transformar sus esquemas más profundos alojados en la memoria colectiva inconsciente que niega la discriminación y amplía nuevos sistemas de despojo cultural. Implica un reconocimiento mutuo y fraterno ante la diversidad, donde todos aportamos a la colectividad.

Lo anterior, implica también incorporar los saberes cotidianos y reconocerlos como parte de la formación de los sujetos; darles legitimidad a estos saberes es reconocer especialmente a los alumnos como personas capaces de pensar, reflexionar, interpretar sentir y relacionarse a partir de sus propias experiencias y conocimientos (Rodríguez, 2020). Es conciliar esa ecología de saberes como un fundamento vivencial en el aula de clases (Neira, 2022).

V. Reflexiones y conclusiones del cultivo y crianza de sabidurías y conocimientos

A manera de conclusiones inacabadas. Es importante afirmar que un modelo educativo responde a un conjunto de preconceptos metodológicos y filosóficos que se ubican en una corriente de pensamiento o paradigma educativo. Las instituciones educativas construyen su propio modelo educativo vinculándolo con su realidad sociohistórica. Si bien, suelen existir distintos modelos educativos con sus propias características en un mismo territorio, la diferencia puede ser de paradigma, de metodología o hasta de visión axiológica e ideológica.

Los modelos educativos están estrechamente vinculados con el interés social de la institución educadora. Por ende, países como Nicaragua, con un sistema de educación articulado es más pragmático, ha experimentado cambios de paradigmas, de modelos, del discurso hegemónico vertical al complementario cíclico y sistémico. Parece ser, aunque aún es un reto para muchas universidades de Nicaragua, que existe un mayor acercamiento más integral y menos conceptual a una gestión curricular con enfoque intercultural sistémico. Es decir, integrar dentro del aprendizaje significativo el reconocimiento de la experiencia cotidiana del estudiante y de las comunidades en su diversidad cultural. Esto genera una simbiosis con los métodos y técnicas disciplinares que terminan por consolidar el conocimiento del nuevo profesional.

La gestión curricular se entenderá como ese proceso de organización y planificación de una carrera hasta su proceso básico de enseñanza-aprendizaje. Si bien, la gestión convencional puede limitar la flexibilidad curricular. La gestión desde un enfoque intercultural sistémico genera una autorregulación de todos los elementos vinculados a la carrera profesional. Es decir, se puede autogenerar o autorregular según sus propias necesidades y demandas de otros sistemas existentes como la de las comunidades culturales y sus necesidades.

En este sentido, la gestión está vinculada al modelo educativo, pero a su vez, se autorregula y se complementa con el exterior académico. No es lineal y propicia alcanzar competencias científicas-técnicas y humanas. Y cuando nos referimos a humanas, nos referimos a entender la vida misma como un mundo de significados, donde quienes coexisten en el mismo le dan sus propias interpretaciones y responden a sus propias características de vida material, espiritual, ecológica y cultural.

EDUCACIÓN

Por otro lado, un modelo educativo donde su gestión curricular está mediado por un enfoque intercultural sistémico debe tenerlo como principio elemental: un proyecto político estructural. Es decir, planificar y ejecutar un diseño curricular tomando en cuenta la vida, saberes, conocimientos y prácticas de sus estudiantes. Rompiendo con el esquema de reconocer únicamente en lo normativo y pasar al reconocimiento vivencial. Es decir, hacer una dinámica de interculturalidad en las aulas y fuera de ella.

Las aulas interculturales exigen de la práctica educativa un re – direccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, una visión más holística de la universidad en el mundo pluricultural. Coexistiendo las formas y uso del conocimiento en un tránsito de lo técnico a lo empírico y viceversa, pero, donde ambos tienen un valor significativo en el aprendizaje. Y donde un estudiante puede enseñar desde la experiencia un proceso que técnicamente tiene su forma de hacerse.

Por lo que hasta el momento se ha revisado en la literatura relacionada al camino propuesto, indica que las estrategias didácticas y su adecuación con el enfoque intercultural lleva a una planificación más aterrizada, más dialogada, más consensuada, más interdisciplinaria. Sin embargo, cuando lo relacionamos a lo sistémico de la vida misma, a la de la naturaleza y sus procesos íntegramente vinculantes, se intuye que la didáctica puede trascender a una evolución social, política y económica formando profesionales de todas las zonas del país, con el mismo nivel de comprensión técnico, sea de las comunidades indígenas, originarios y afrodescendientes o bien mestizos, pero, con un fuerte lazo de autorreconocimiento y sentido de pertenencia a sus raíces culturales.

Una gestión curricular y de la planificación didáctica con enfoque intercultural sistémico es una vía en la formación para la vida. Donde el estudiante aprovecha los elementos de su entorno, reconoce las culturas y se auto reconoce en esa diversidad. Apostando por el conocimiento ancestral y respeto-cuido a la Madre Tierra, como a su vez, aprovechando los nuevos conocimientos científicos que le brinda la universidad para ponerlos en función de las necesidades comunes de la persona, la familia, la comunidad y la naturaleza. Es decir, con una formación para la vida, formamos para el bienestar sistémico del todo en donde ese estudiante irá a desempeñarse.

VI. Referencias

- Asamblea Nacional de Nicaragua. (2016). *Texto de Ley No. 28, Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Caribe de Nicaragua con sus Reformas Incorporadas*. <http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/b92aaea87dac762406257265005d21f7/ad835620b6bb306062580180059df9d>
- Alonso Tejeda, M. E. (2008). *El currículo institucional y los programas de estudio*. México. <https://isbn.cloud/en/9786070006739/el-curriculo-institucional-y-los-programas-de-estudio/>
- Alpízar, J. S. (2002). *Educación y Aprendizaje*. Impresora Obando.
- Aguilar, M. G., y Sámano Rentería, M. (2021). Importancia y pertinencia de una universidad intercultural en Chiapas. Cuarta Época Textual. *Análisis del medio rural*, 261-297. <https://doi.org/10.5154/r.textual.2021.77.09>
- Benavides-Torrez, M. F., y Vásquez-Benítez, L. (2019). La importancia de la gestión curricular universitaria en programas a distancia, Estudio Institución de Educación Superior Suramericana. In *Crescendo*, 10(1), 13-34. <https://acortar.link/RdKy9R>
- Blandón, J. C. (2023). Elementos que caracterizan el Modelo Académico comunitario intercultural de URACCAN. *Ciencia e Interculturalidad*, 32(01), 68-84. <https://doi.org/10.5377/rci.v32i01.16236>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qpo630a>
- Capra, F. (1991). El nuevo paradigma ecológico. *Nueva Conciencia*, (22), 28-31. http://absorto.sdf.org/el_nuevo_paradigma_ecologico.html
- Castro Suárez, C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural. Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Revista Amauta*, 17(33), 87-104. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.7>
- Cadreacha, M. Á. (1990). John Dewey: propuesta de un modelo educativo. I. *Fundamentos. Aula abierta*, (55), 61-87. Descargas/Dialnet-JohnDewey-2781489.pdf
- Casarini Rátto, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. Trillas. https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/LITE/LECT66.pdf

EDUCACIÓN

- Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S. V., y Herrera-Meza, S. R. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: Un estudio exploratorio. *Formación universitaria*, 14(4), 3-14. <http://dx.doi.org/10.4067/So718-50062021000400003>
- Cruz, A. M. (2019). *El modelo académico en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco: voces de sus primeros egresados*. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ddu&AN=599005630A4D69E8&lang=es&site=ehost-live>
- Delgado, Á. F. A. (2023). Cambio de paradigma: hacia una nueva educación y visión de vida. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/rep.18-2.6>
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación". En: *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- de la Torre, S. (2006). El diálogo analógico creativo: una estrategia de aprendizaje y evaluación integrador. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (19), 59-75. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/17340>
- Echeverría-González, M., Ortiz-Marín, C., y Wence-Partida, N. (2019). Reconfiguración de la identidad y proyectos de vida en jóvenes de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *RA XIMHAI*, 75-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384601>
- Escobar Soriano, Álvaro A., y de Armas Urquiza, R. (2023). Calidad en el proceso de formación de la UNAN-Managua. *Revista Torreón Universitario*, 12(34), 6-16. <https://doi.org/10.5377/rtu.v12i34.16336>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, 2da ed. Siglo XXI. <https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogia-del-Oprimido.pdf>
- García-González, J. R., y Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información tecnológica*, 31(6), 159-170. <https://dx.doi.org/10.4067/So718-07642020000600159>
- Gómez, J. T., y Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, (48), 11-34. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35117051002.pdf>
- Gómez-Luna, E., Fernando-Navas, D., Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información

de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dina*, 81 (184), 158-163.

González Casanova, P. (2009). El colonialismo interno. En: *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20150112055457/06.pdf>

Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural: materiales para la formación docente y el trabajo de aula*. OREALC/UNESCO.

Larrañaga, A. (2012). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/614>

Palechor, L. (2019). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 20(20), 157-181. En <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/23>

McLaren, P., y Giroux, H. (1994). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y del antiutopismo. En P. McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (págs. 47-77). México, Paidós. <https://archive.org/details/mc-laren-p-pedagogia-critica-y-cultura-depredadora/page/n1/mode/1up>

Ministerio de Educación de Nicaragua. (2024). *Gobierno de Nicaragua, presenta Nueva Estrategia Nacional de Educación*. Ariel Blas/ 19 junio 2024. <https://www.mined.gob.ni/gobierno-de-nicaragua-presenta-nueva-estrategia-nacional-de-educacion/>

Ministerio de Cultura de Perú. (2014). *Enfoque intercultural Aportes para la gestión pública*. Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/enfoque-intercultural-aportes-para-la-gesti%C3%B3n-p%C3%BAblica>

Molina Diaz, M., Benet-Gil, A., y Doménech, A. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 277-292. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57271>

Mora, G. T. G. (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84. https://www.redalyc.org/pdf/805/Resumenes/Abstract_80533108_2.pdf

EDUCACIÓN

- Moreno, M. T., y Cobo, G. (2015). Gestión curricular por competencias y docencia universitaria. *En Blanco y Negro*, 6(1). <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13728>
- Navarrete-Cazales, Z., y Alcántara-Santuario, A. (2015). Universidades interculturales e indígenas en México: desafíos académicos e institucionales. *Revista Lusófona de Educação; Lisbon*, 145-160. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34944227009.pdf>
- Neira, M. G. (2022). *Educação Física, currículo cultural e justiça social. Educação Física escolar e justiça social: experiências curriculares na Educação Básica*. <https://repositorio.usp.br/item/003108662>
- Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Padilla, Y., Acosta, J., y Perozo, D. (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad*, 11(1), 88-100. <https://www.learntechlib.org/p/195387/>.
- Pareja de Vicente, D., Leiva Olivencia, J. J., y Matas Terrón, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 5-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>
- Posso Pacheco, R. J. Barba Miranda, L. C., y Otáñez Enríquez, N. R. (2020). El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117-133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO. ISBN 978-987-722-018-6. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>
- Rodríguez, R. (2022). *Informe de Gestión 2021*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-UNAN- Managua. <https://www.unan.edu.ni/index.php/dgci/informe-de-gestion-2021.odp>
- Rodríguez, R. (2023). *Informe de Gestión 2022*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-UNAN- Managua. <https://www.unan.edu.ni/index.php/dgci/informe-de-gestion-2022.odp>

- Ríos, L. E. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 143-160. <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2008.44.4147>.
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educar* 2020, 56/1, 77-90. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1072>
- Rodríguez, M. E. (2020). La ecología de los saberes en la Educación Matemática Decolonial Transcompleja. *Ciências em Foco*, 13, e020015-e020015. <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/1148eedb-943a-4f88-b4e3-0ef2a67a8b79>
- Rojas-Cortés, A., y González-Apodaca, E. (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 14(1), 73-91. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006&lng=es&tlng=es
- Rosell Puig, W., y Más García, M. (2003). El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. *Educación Médica Superior*, 17(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So864-21412003000200002&lng=es&tlng=es.
- Ruiz Cabezas, A., y Medina Rivilla, A. (2014). Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 14, 6-29. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77130564001.pdf>.
- Salinas, D. M. (2011). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. *Revista pueblos y fronteras digital*, 6(12), 5-38. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-41152011000200001&script=sci_arttext
- Sánchez-Perdomo, R., Rosario-Sierra, M., Herrera-Vallejera, D., Rodríguez-Sánchez, Y., y Carrillo-Calvet, H. (2017). Revisión bibliométrica de las Ciencias de la Información en América Latina y el Caribe. *Investigación bibliotecológica*, 31(spe), 79-100. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.nesp1.57886>
- Solís Narváez, N. S. (2021). Descolonización de la educación: fomentando el diálogo intercultural en la UNAN-Managua. *Índice*, 1(2), 117-129. <https://revistaindice.cnu.edu.ni/index.php/indice/article/view/41>
- Solís-Narváez, N. (2022). Teorías de la educación y sus implicancias en el desarrollo humano. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 5(1), 79-86. <https://revistas.uraccan.edu.ni/index.php/recsp/article/view/1344>

EDUCACIÓN

- Solís Narváez, N. S. (2023). Raíces etnoculturales y perspectiva de desarrollo en comunidades periurbanas. Caso comarca La Hoyada de las Sierritas de Santo Domingo, Managua. *Revista Torreón Universitario*, 12(33), 57–73. <https://doi.org/10.5377/rtu.v12i33.15891>
- Solís Narváez, N. S. y Rodríguez Corea, X. E. (2024). Retos y desafíos de las Ciencias Sociales en un mundo multipolar ¿es posible otra investigación social? Raíces: *Revista de Ciencias Sociales y Políticas*, 7(14), 105–117. <https://doi.org/10.5377/raices.v7i14.17865>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2018). *Informe General de la Conferencia Regional de la Educación Superior 2018. Declaración de la CRES 2018*. <https://www.iesalc.unesco.org/2018/12/13/informe-general-de-la-cres-2018/#.YOKG4ehKjIU>
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. (2021). *Diseño curricular para desarrollar competencias en la UNAN-Managua*. Managua: UNAN-Managua. Documento no publicado.
- Urbina, R. O., Contreras Barsallo, E., Incio Flores, F., Fernández Villarroel, R., Namuche Paiva, J., y Reyes Alva, E. (2021). Método de Montecarlo como estrategia didáctica intercultural para la enseñanza universitaria de la física y matemática en el contexto de la educación no presencial. *Apuntes Universitarios*, 11(4). <https://doi.org/10.17162/au.v11i4.770,250-268>
- Van de Velde, H. (2012). *Sistematización de experiencias: Esencia de una educación popular*. ABACO en Red. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2021/03/1-Sistematizacion-y-EP-art%C3%ADculo.pdf>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (75-96). La Paz - Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *En Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*. Norma Fuller (1ra ed.). Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales. (pp. 115-142). <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/137?show=full>
- Zapata, L. F. B., y Barrientos, S. C. A. (2013). Retos de gestión intercultural en las actividades de internacionalización de microempresas de Medellín. *Estudios Gerenciales*, 29(129), 456-465. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0123592314000825>