

Capítulo VIII:

La Universidad Centroamericana frente a los retos del siglo XXI

Sumario:

1. ¿Existe la "Universidad Centroamericana"?
2. Centroamérica y la sociedad del siglo XXI.
3. La Universidad Centroamericana y su aporte a la promoción del desarrollo humano sustentable, la cultura y la paz.

1. ¿Existe la "Universidad Centroamericana"?

No deja de parecer paradójico que en momentos en que se instala este "*Quinto Congreso Universitario Centroamericano*", iniciemos la conferencia inaugural preguntándonos si existe o no un modelo conceptual, o idea de Universidad, que podamos definir o considerar como la "*Universidad Centroamericana*". Si nos hemos planteado la pregunta no es porque tengamos dudas de la existencia de una Universidad susceptible de tipificarse como "*Centroamericana*", sino porque, siendo como lo soy, un convencido de su existencia, me pareció conveniente aprovechar esta oportunidad para enunciar algunas de las características que la distiguen, o deberían distinguirla, para que realmente lleguemos a percibir, dentro del amplio género de la Universidad Latinoamericana, al cual pertenecen nuestras instituciones de educación superior, las especificidades que convendría reforzar o acentuar en las Universidades públicas de esta subregión centroamericana, para que realmente podamos hablar con propiedad de la "*Universidad Centroamericana*".

Todos conocemos que el debate acerca de la existencia de la misma "*Universidad Latinoamericana*" fue planteado, en 1949, por el ex Rector de la Universidad de San Marcos de Lima, Dr. Luis Alberto Sánchez, en vísperas de celebrarse el "*Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas*", convocado por el entonces Rector de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Dr. Carlos Martínez Durán, en cumplimiento de un acuerdo de nuestro "*Primer Congreso Universitario Centroamericano*", celebrado en 1948, en la Universidad de El Salvador, por iniciativa de su Rector, el Dr. Carlos Llerena. En el debate participaron varios distinguidos universitarios latinoamericanos, esgrimiendo argumentos en favor y en contra de la existencia de un modelo de "*Universidad latinoamericana*". En su

obra, precisamente intitulada "*La Universidad Latinoamericana*", Luis Alberto Sánchez llegó a la siguiente conclusión: "De la conjugación de analogías y desemejanzas surge la fisonomía de nuestras Universidades y, me atrevería a afirmarlo, de nuestra Universidad Latinoamericana. Existe, insisto en decirlo, un tipo de Universidad Latinoamericana".

En cambio, Sánchez fue más escéptico cuando trata de establecer hasta qué punto existe la Universidad en América Latina. A Sánchez no le cabe duda que durante el período colonial existió una Universidad como institución completa, según las normas de la época y atribuye al siglo decimonónico la responsabilidad de su destrucción, al sustituirla por una simple yuxtaposición de escuelas profesionales: "Quiere decir ésto que la Universidad Latinoamericana ha crecido, en el siglo XIX, como entidad ficticia, a expensas de las Escuelas Profesionales, las cuales han producido diplomados incultos, pero técnicos, si es posible una técnica cabal sin el ineludible trasfondo de cultura general correspondiente". Y tras de comprobar el énfasis profesionalista que ha caracterizado a nuestras Universidades, agrega: "Creo, en suma, que ninguna Universidad latinoamericana puede llamarse tal si no provee eficazmente a la cultura humanística mediante la investigación, la reflexión y la liberación de consignas".

Hoy en día podemos afirmar que, por encima de las variantes impuestas por las condiciones del medio nacional respectivo, se advierten en las Universidades de América Latina ciertas características comunes que permiten identificarlas y que autorizan el análisis de su problemática desde una perspectiva continental, desde luego que la sociedad latinoamericana, a pesar de sus contrastes, presenta también algunas características comunes básicas.

Admitida la existencia de esos elementos comunes en el quehacer de nuestras Universidades, cabe preguntarse si América Latina ha sido capaz de crear un modelo conceptual propio de Universidad. Darcy Ribeiro consideraba que la "*Universidad Latinoamericana*" más que un modelo, es un residuo histórico, resultado de una secuencia

de sucesos pasados en cuyos términos se puede comprender su presente configuración. Sin embargo, su estructura, aun cuando no corresponde, como apuntó Ribeiro, a un conjunto uniforme de propósitos, o a una decisión asumida deliberada y lúcida en un momento dado, tiene características peculiares que, en general, se concretan en su tradicional división en facultades profesionales autosuficientes y cátedras autárquicas. Dentro de la diversidad que puede ofrecer la existencia de más de ochocientas Universidades en América Latina, todas se insertan, señala Ribeiro, "dentro del mismo marco estructural básico el cual, cristalizado mejor o peor aquí o allí, alterado en todas partes por coloridos locales, configuran esencialmente el mismo modelo de México hasta Chile".

Hanns Albert Steger, uno de los sociólogos europeos que más ha estudiado el fenómeno universitario latinoamericano, apoya ampliamente la tesis de la identidad esencial de nuestras Universidades: "La Universidad latinoamericana, dice, es un complejo constituido por una realidad múltiple y variada. Toda clase de elementos históricos, étnicos, geográfico, y culturales, etc., se mezclan para dar lugar al surgimiento de entidades siempre nuevas y siempre diferentes entre sí y, sin embargo, entre Monterrey en el Norte de México y Valdivia en el Sur de Chile, hay una base común, existe una "americanidad" inconfundible, que siempre consigue subsumir con una inusitada rapidez los más diferentes fenómenos particulares". De ahí que Steger considere a las Universidades como el instrumento más adecuado y quizás único, capaz de servir de base a una auténtica integración latinoamericana ya que ellas "han venido a definir los rasgos espirituales del continente; en ellas —y uno está tentado a decir: sólo en ellas— alienta la posibilidad de una unidad continental".

Ahora se trata de examinar si reconocida la existencia de la "Universidad Latinoamericana", podemos identificar, dentro de su concepción genérica, las características que permitan dar una especificidad a nuestras Casas de Estudios Superiores, que sirva de fundamento a la idea de una "Universidad Centroamericana".

Para los “Padres fundadores” del CSUCA, cuando decidieron reunirse en el “*Primer Congreso Universitario Centroamericano*” de 1948, la idea de la Universidad Centroamericana estuvo presente, desde luego que si bien en sus acuerdos hablan de “las Universidades Centroamericanas”, al momento de tomar la decisión de crear la “Confederación de Universidades de Centroamérica” y el CSUCA como su autoridad superior, dicen claramente que “siendo la Universidad unitaria, en su esencia y en sus fines, no puede concebirse divergencia en el funcionamiento de las Universidades Centroamericanas”, concepto que a la vez está basado, según los “Padres fundadores”, en el reconocimiento de que Centroamérica “es una por razones geográficas, históricas, éticas, culturales, de tradición, ecológicas y de destino”.

El Primer Congreso aprobó también una Declaración de Principios sobre los “Fines y funciones de la Universidad contemporánea y en especial de las Universidades de Centroamérica”. De esta Declaración es interesante reproducir uno de sus considerandos, donde ya se enuncia la necesidad de dar a nuestras Universidades un perfil propio, en consonancia con la sociedad centroamericana a la cual le corresponde servir. Dice así: “Que las Universidades Centroamericanas, por las particulares circunstancias del ambiente, no pueden seguir con exactitud las huellas de las de Europa y Estados Unidos de Norte América; que ellas tienen una misión singular y honda: además de los tres fines universalmente reconocidos, que son investigación, profesionalismo y cultura, tienen que orientar espiritualmente a sus pueblos, formar la nacionalidad centroamericana para reconstruir la Gran Patria y plantear las condiciones que serán fuerzas espirituales en la ansiada unidad y renovación cultural, económica, social y política de esta parte del mundo.”

Y entre los fines, destaca el énfasis que se otorga al “*Espíritu Centroamericanista*”, afirmando que “la unidad cultural, política y económica del Istmo debe ser una de las metas esenciales de nuestras Universidades”.

Es interesante también señalar que estas ideas han sido reiteradas en las declaraciones de principios y fines aprobados en los Congresos Centroamericanos celebrados posteriormente, hasta nuestros días.

El *Segundo Congreso Universitario Centroamericano*, celebrado en San Salvador veinte años después (1968), tras casi una década de trabajo de la Secretaría Permanente del CSUCA, fue más explícito en cuanto al reconocimiento de la idea de la Universidad Centroamericana. Entonces se proclamó la "convicción sobre el papel decisivo que a la *Universidad Centroamericana* le corresponde en la tarea de promover el bienestar y progreso de nuestros pueblos, a través de la ciencia y la cultura". Este Segundo Congreso, como se recordará, centró sus preocupaciones en la reestructuración académica de las Universidades y del propio CSUCA: "La Universidad Centroamericana, con fundamento en el sentido integral de la ciencia y en los intereses culturales de su pueblo, se organizará como institución unitaria y armónica con la participación de profesores, graduados y estudiantes. Su estructura académica y administrativa responderá a un concepto de totalidad. Sus distintos organismos deberán realizar sus funciones en forma coordinada, sujetándose a normas comunes derivadas de la planificación universitaria". Sentados estos principios, corresponden a la "*Universidad Centroamericana*" los fines siguientes: "a) Promover un profundo proceso de cambio y crear una mentalidad favorable al mismo, ya que las actuales estructuras de Centroamérica no responden a las aspiraciones de sus habitantes por una vida que les permita satisfacer racionalmente sus necesidades espirituales y materiales; b) estar en función del desarrollo y formar el personal calificado indispensable para promoverlo y dirigirlo; c) deberá también contribuir, con sentido crítico, al estudio de los problemas nacionales y regionales, para lo cual será preciso que esté representada en los organismos encargados de planificar el desarrollo, tanto a nivel local como centroamericano; d) propiciar mayores oportunidades educativas en forma racional y ampliar sus posibilidades académicas de acuerdo con las necesidades de

sus pueblos. Para tal efecto, propugnaré por una diversificación de carreras para ofrecer distintas alternativas que contribuyan a formar el personal que requiere el desarrollo de nuestros países y superar las condiciones de desigualdad de oportunidades educativas existentes en Centroamérica; y e) hacer de la Confederación de Universidades de Centroamérica un instrumento eficaz que garantice la existencia de una auténtica comunidad universitaria regional y sea ejemplo de solidaridad y unidad."

Durante la década difícil de los años ochentas, si bien se celebró el *Tercer Congreso Universitario Centroamericano* en San Carlos de Guatemala, en 1988, la grave crisis surgida en ese momento en la Universidad de El Salvador interrumpió las labores del Congreso, que no llegó a acuerdos concretos sobre la "Declaración de Principios y Fines".

Fue necesario esperar hasta el Cuarto Congreso, celebrado en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras en 1995, para que se aprobara la nueva Declaración. Para entonces, tras una década de conflictos, el proceso de reactivación de la integración regional centroamericana estaba en marcha, y se había creado el Sistema de Integración Centroamericano (SICA). En la Declaración de Tegucigalpa "La Educación Superior Centroamericana y los retos del III Milenio", nuestras Universidades reiteraron su "centroamericanismo", entendido "como actitud y anhelo de los pueblos del istmo para el desarrollo pleno de sus culturas, instituciones sociales y realización humana" y que "se convierte en un principio rector e irrenunciable de las Universidades centroamericanas y le da su identidad a la Confederación". Entre los fines de las Universidades del istmo se incluyeron los siguientes: "Contribuir al establecimiento de una sólida institucionalidad democrática en Centroamérica y a la construcción de una sociedad cada vez más equitativa, fundada en un concepto de desarrollo integral, ambiental, económico y social sostenible. Contribuir a la construcción y a la consolidación de una comunidad e identidad centroamericanas, impulsando políticas y acciones destinada a promover un genuino desarrollo cultural, apoyándose en la riqueza

que se origina en su diversidad y el respeto a las particularidades de cada país". "Hacer de la Confederación Universitaria Centroamericana una auténtica comunidad universitaria regional, que sea ejemplo de unidad y de solidaridad y que procure como meta la unión de América Central. La Confederación, en una perspectiva regional, deberá apoyar los esfuerzos científicos y culturales conducentes a la integración latinoamericana; auspiciará además las relaciones con las Universidades de todos los países del mundo y cimentará la convivencia y la paz universales a través de un diálogo permanente".

En conclusión, la "*Universidad Centroamericana*" se caracteriza por compartir con sus congéneres de América Latina su vocación por la Libertad de Cátedra y la Autonomía Universitaria, ejercidas responsablemente; su compromiso con la función social y el servicio a la comunidad; la búsqueda permanente del mejoramiento de la calidad académica y de la más estrecha relación entre sus funciones claves de docencia, investigación y extensión; su propósito de organizarse como institución unitaria y armónica, con la participación de profesores, graduados, estudiantes y personal administrativo, respondiendo su quehacer a un concepto de totalidad, de suerte que se supere el sobre énfasis profesionalista, promoviendo la formación y el desarrollo pleno de los hombres y mujeres centroamericanos contemporáneos y el desarrollo integral, humano y sustentable de la sociedad centroamericana.

Pero, desde sus orígenes históricos, las Universidades públicas en Centroamérica se han identificado con la región centroamericana, con una clara vocación y un decidido espíritu centroamericanista, lo cual les da un perfil propio. Así sucedió desde cuando se inauguró para nosotros la vida universitaria, hace 323 años con la fundación de la Universidad de San Carlos de Guatemala (1676), auténtica "Casa solariega de la cultura centroamericana", pues en los documentos y cédulas de erección quedó claramente definido su carácter centroamericano, ya que en ellos el privilegio universitario se concede " a todas estas provincias, para que todas ellas reciban y tengan el consuelo y el alivio que de la fundación de

esta Universidad se ha de seguir a sus vecinos y naturales". Y fue en la "Conspicua Academia Carolina Guatemalense" donde tuvo lugar, en pleno siglo XVIII, la más interesante reforma universitaria del período colonial de América, impulsada por el fraile franciscano costarricense José Antonio de Liendo y Goicoechea, formado en las ideas ilustradas, quién reforzó el proceso de "americanización" o "acriollamiento" de la antigua Universidad, para adaptarla mejor a la realidad centroamericana, mediante el cultivo de las lenguas aborígenes y el uso del castellano en la cátedra en lugar del latín, y renovó los estudios introduciendo la física experimental, matemática y anatomía, y una reorganización general de la enseñanza de clara inspiración cartesiana. Liendo y Goicoechea fue el mentor de la generación de donde surgieron los próceres de nuestra Independencia.

Si examináramos las leyes orgánicas y estatutos de nuestras Universidades públicas, veremos que es frecuente encontrar que ese espíritu centroamericanista está incorporado en las disposiciones legales, que establecen para las Universidades públicas la obligación de contribuir a la realización de la unión centroamericana mediante el intercambio de profesores y estudiantes y todo cuanto tienda a la vinculación espiritual de los pueblos del Istmo.

Lo mismo sucede si revisamos los planes de desarrollo estratégico recientemente formulados por varias Universidades centroamericanas. A la hora de definir su misión institucional, varias han incorporado en su misión la vocación centroamericana; al servicio de los más altos intereses del pueblo centroamericano.

Esa vocación centroamericanista, ese espíritu centroamericanista, es en mi opinión, uno de los elementos definitorios de la especificidad de nuestras Universidades, que da lugar a la posibilidad de la existencia de una auténtica "comunidad académica subregional", que sustente la idea de la "Universidad Centroamericana", concretizada hoy en día en el "Segundo Plan para la Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana" (PIRESC II).

En cuanto más se vinculen nuestras Universidades con la problemática de la subregión, más fortalecerán su carácter

centroamericano. Por eso, en mi *"Discurso a los universitarios centroamericanos"*, que pronuncié en San Salvador en diciembre de 1996, me permití proponer una *"Agenda Centroamericana"* para nuestras más altas Casas de Estudios, que ahora me permito retomar:

- En primer término, correspondería mencionar la reflexión sobre el *Proyecto Centroamericano*, gran síntesis enriquecedora de los Proyectos Nacionales que cada uno de nuestros países tiene que elaborar. Frente al avance de tesis neoliberales, promovidas por los centros hegemónicos y los organismos internacionales de crédito, que están llevando a nuestros países a la configuración de sociedades basadas en una creciente desigualdad y al eventual estallido social, nuestras Universidades deben contribuir a la elaboración de un proyecto alternativo democrático, sustentable, endógeno, humano y equitativo. *Tal proyecto podría tener como horizonte el año 2021*, que es cuando Centroamérica cumplirá doscientos años de vida independiente.
- Ligado al tema anterior cabe mencionar la revisión del *rol del Estado y de la sociedad civil*, de suerte que el Estado no sea avasallado por el mercado y mantenga su papel regulador y compensador de las desigualdades sociales, sin perjuicio de que la gestión pública se enriquezca con los aportes de la sociedad civil organizada. Como alguien ha escrito, "el Estado es sustituible como proveedor de servicios, pero es insustituible como regulador y promotor de la equidad social".
- En ambos temas, la *Integración Centroamericana*, en su acepción amplia, es decir, económica, cultural, educativa, científico-tecnológica, etc... deberá estar presente como ingrediente básico e indispensable. Corresponde a las Universidades, en esta nueva etapa del proceso integracionista, contribuir a esclarecer el papel de Centroamérica en el presente escenario mundial y su inserción, en los términos más favorables para nuestros pueblos,

en la economía mundial, caracterizada por la competitividad y el rol determinante del progreso científico y tecnológico.

- Tarea importante de nuestras Universidades será crear una "*conciencia integracionista*" en nuestras sociedades, ligada a una "*Cultura de paz*", promoviendo, en todos los sectores sociales, el concepto de "*Nación Centroamericana*", único que nos permitirá asumir el rol de interlocutores en un mundo cada vez más caracterizado por reservar la toma de decisiones únicamente a los grandes bloques económicos.
- Asumir el estudio de la integración, en su acepción amplia como tarea universitaria, debe comprometer todo el quehacer de nuestras Casas de Estudios Superiores: su docencia, su labor investigativa y su proyección social. Dicho estudio exige, además, un tratamiento *interdisciplinario* y *transdisciplinario* que demandarán de nuestras Universidades nuevas formas de trabajo académico, donde la flexibilidad sea la norma.
- Complemento de lo anterior sería el reto de preparar los estudios prospectivos que nos permitan vislumbrar lo que será nuestro futuro. La elaboración de los futuros escenarios posibles para nuestra región es una tarea donde el oficio universitario encontraría un amplio campo de ejercicio.
- No podría faltar en esta *Agenda Centroamericana*, las contribuciones de las Universidades a la definición de políticas lúcidas nacionales y subregionales, es decir políticas de Estado de mediano y largo plazo, sobre la base de amplios consensos sociales, de desarrollo cultural, educativo, científico y tecnológico. En el campo de la Educación Superior, es urgente establecer un Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación, que resguarde la calidad de las instituciones y garantice a la sociedad la competencia de los egresados de las mismas.

De ahí que llevar adelante esta Agenda y fortalecer los compromisos de nuestras Universidades con la problemática

centroamericana y con los principios y postulados de la *"Alianza Centroamericana para el Desarrollo Sostenible"* (ALIDES), es contribuir a que sea cada vez más una realidad la *"Universidad Centroamericana"* que ambicionamos.

2. Centroamérica y la sociedad del Siglo XXI.

No voy a intentar ofrecerles aquí un panorama de la Centroamérica de fin de siglo, por cuanto en este Congreso está prevista la presentación, el día jueves 16, del *"Informe Estado de la Región en Desarrollo Humano Sostenible"*, que recién se acaba de publicar, y que nos permite disponer de la más completa información sobre la situación actual de Centroamérica.

Pero, quizás convenga señalar lo que nos revelan algunos indicadores, especialmente en el campo educativo, ya que hoy día se afirma que el nivel educativo de los pueblos será el que determinará la diferencia competitiva entre los países, y que el aprendizaje y la inteligencia serán *"la materia prima estratégica para su desarrollo"*.

A poco más de un año para finalizar el siglo actual, en Centroamérica uno de cada tres centroamericanos de 15 o más de años de edad es analfabeto (Datos de 1996). Doblaremos la esquina del Segundo Milenio, para entrar en el Tercer Milenio con una tasa subregional de analfabetismo cercana al 30% (29.3%), siendo las mujeres las que presentan la tasa más alta (31.7%) frente a 26.8% los hombres). La situación por países varía notablemente, desde un 5.4% en Costa Rica y un 9.2% en Panamá, hasta un 34.3% en Nicaragua y un 44.4% en Guatemala. Además de las mujeres, los indígenas presentan las tasas más altas y, en general, la población rural. Quiere esto decir que, pese al sin número de declaraciones y compromisos contraídos por nuestros gobiernos, no se ha hecho realidad en Centroamérica, en su nivel mínimo que es el acceso a la lecto-escritura, *el derecho humano a la educación*, incluido en la *"Declaración Universal de los Derechos Humanos"*, proclamada en 1948.

La mitad de los niños centroamericanos no asiste a la educación preescolar. En 1997, nos revela el Informe Estado de la Región, un millón de centroamericanos de entre 7 y 12 años de edad se quedó sin matrícula en la escuela primaria, es decir un 18.9% de los niños (1 de cada 5) se quedó fuera de las escuelas, transformándose en candidatos al analfabetismo. Alrededor de dos millones de jóvenes entre los 13 y 17 años, esto es, un 59.7% (3 de cada 5) de este grupo etario no se matriculó en la educación secundaria.

Como puede verse, los sistemas educativos centroamericanos, en general, presentan serios problemas en cuanto a eficacia, pertinencia y calidad, mostrando altos índices de deserción, repitencia y extraedad.

En cuanto al gasto público en educación, el Informe antes aludido, sobre la base de estimaciones de la CEPAL, nos dice que Centroamérica destina el 3.4% del PIB regional a educación pública. El compromiso adquirido en 1979, en la *"Declaración de México"*, suscrita por los Ministros de Educación, era destinar no menos del 7 u 8 por ciento del PIB. Sólo Costa Rica, este año, está destinando el 6% del PIB. En esa misma Declaración, es bueno recordar, se había establecido el compromiso, para el año 2000, de la total eliminación del analfabetismo y la universalización de la educación básica (nivel primario más tres años del ciclo básico de la secundaria). Nada de esto se va a cumplir el año 2000.

Y en el campo de la Educación Superior, la tasa regional de escolaridad no llega ni siquiera al nivel de la tasa promedio latinoamericana, que es del 18%, en circunstancias en que la tasa en los países desarrollados va del 40 a más del 75%.

No voy a cansarles con más cifras, pero es evidente que como región o subregión, Centroamérica no se ha preparado, adecuadamente, en el campo educativo y científico-tecnológico, para el ingreso en la sociedad del siglo XXI.

No desconoceremos los esfuerzos que recientemente han emprendido los gobiernos y las universidades. Pero, sinceramente, creo que en Centroamérica aún no se ha priorizado lo suficiente, en la agenda nacional de nuestros países, el compromiso clave con

la ampliación y el mejoramiento substancial de la pertinencia y calidad de la educación, en todos sus niveles.

Sin embargo, cabe señalar que el Informe reconoce que la década de los años noventa ha sido para Centroamérica, en general y por primera vez en treinta años, una década positiva, pues la región está en 1999 en una situación económica, social y política mejor que en 1990, "gracias a sus esfuerzos por lograr la estabilidad política, social y económica, y completar transiciones democráticas", de suerte que puede afirmarse que es "la única región en el mundo que fue capaz de resolver pacíficamente guerras civiles de larga data, mediante una combinación de acciones regionales y nacionales no derivadas de la intervención de fuerzas políticas o militares internacionales". Sin embargo, nos advierte, el Informe: "los logros económicos y políticos son precarios, y en materia de equidad social y sostenible ambiental, negativos para la región, aunque no necesariamente para todos los países de la región".

El Informe nos dice que Centroamérica está desgarrada por fracturas regionales en el desarrollo humano y entre grupos sociales al interior de cada país. La primera fractura regional son las brechas en el desarrollo humano: sólo el 20% de la población centroamericana vive como en países con un alto grado de desarrollo humano, de acuerdo con el índice que publica el PNUD. "Por eso, en la región coexiste un estándar nacional similar a un país pequeño de la Comunidad Europea como Portugal, con un estándar similar al de un empobrecido país africano, como Costa de Marfil" La segunda fractura son las brechas subnacionales en los logros de desarrollo humano, y la tercera brecha es la falta de equidad entre grupos sociales dentro de los países, ya que prevalecen en la región enormes desigualdades en el acceso a los servicios básicos y la educación.

Quisiera destacar el énfasis del Informe en el nuevo proceso de integración en que, al finalizar el siglo XX, está embarcada Centroamérica y cuyo objetivo ya no es simplemente crear un mercado protegido sino impulsar el desarrollo humano de países con economías y sociedades muy diversas, en el cual ahora

participan actores de la sociedad civil y de los grupos empresariales. Todo el proceso trata de avanzar "hacia una integración de mayores contenidos comunitarios, generando un esfuerzo de modernización institucional de carácter integral y dando lugar a la emergencia de un nuevo concepto de vulnerabilidad regional, que a su vez requiere una estrategia de respuestas concertadas".

Naturalmente, el Informe se hace la pregunta clave ¿"qué es Centroamérica"? Para eso se entrevistó a un centenar de personalidades de la región, llegándose a la conclusión que en los gobiernos y sociedades del istmo cohabitan diversas visiones sobre la identidad centroamericana. El Informe clasifica las visiones sobre Centroamérica en visión "morazánica", "cartaga", caribeña, externa y "visión de los ausentes", como los migrantes y otros sectores que no han tenido una expresión articulada en los debates sobre el futuro de la región. Tras reconocer la pluralidad de visiones, el Informe sostiene que el reto de los centroamericanos, de cara al siglo XXI, es qué hacer con esa pluralidad, transformada en pluralismo, para enfrentar como región los desafíos que implica el desarrollo humano sostenible, que es el paradigma de desarrollo acogido por la proclamada "Unión Centroamericana" y la "Alianza Centroamericana para el Desarrollo Sostenible" (ALIDES).

¿Y cuál es la sociedad que está emergiendo en el mundo y que podríamos decir que será la sociedad al menos de las primeras décadas del próximo siglo?

La humanidad ha entrado en un proceso acelerado de cambios, que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer político, social, científico y cultural, de suerte que puede afirmarse que estamos viviendo el inicio de una *nueva era civilizatoria*, donde la educación, el conocimiento y la información juegan un papel central. "Los fines de siglo, corrobora Fernando Ainsa, aparecen inevitablemente como la "bisagra" que anuncia un cambio de épocas." América Latina y el Caribe, como región, no escapan a esos procesos ni a los retos que surgen de ellos.

En realidad, los primeros años del próximo milenio no van a ser muy distintos de los últimos de esta década finisecular de

los años noventa. En verdad, los principales paradigmas de la sociedad del siglo que se avecina ya han sido proclamados por las grandes Conferencias Internacionales convocadas por las Naciones Unidas: el desarrollo humano sustentable; la igualdad de géneros; el carácter central del desarrollo social en los esfuerzos destinados a promover el avance de los pueblos; la Cultura de Paz que auspicia la UNESCO, etc... Pero, como nos advierte el Director General de la UNESCO, don Federico Mayor, "debemos prepararnos para el siglo XXI" ... "pues INTERNET ya es el siglo XXI, la protección del genoma humano, ya es el siglo XXI; la expansión creciente de las "culturas híbridas", la irrupción de las "culturas virtuales", ya es el siglo XXI; la educación permanente, ya es el siglo XXI; y la revolución de la eficacia ecológica y energética, ya es el siglo XXI".

La sociedad que está emergiendo algunos la denominan "*learning society*" o "*sociedad del conocimiento*", por el papel central que éste juega en el proceso productivo; otros prefieren llamarla "*sociedad de la información*". Hay quienes afirman que es más apropiado llamarla "*sociedad del aprendizaje*", por el papel clave que el *aprendizaje permanente* está llamado a desempeñar en la sociedad del próximo siglo, hasta el punto que, dicen algunos autores, la habilidad más competitiva en el futuro será la de aprender y el aprendizaje será la materia prima estratégica para el desarrollo de las naciones. Vamos, pues, hacia una sociedad basada en el conocimiento y el aprendizaje. Los analistas señalan que más del 50% del PIB de las mayores economías de la OECD se halla ahora basado en conocimientos. La Comisión Europea, en su "Agenda del 2000", lo dice muy claramente: "la civilización basada en la producción de bienes básicos se ha terminado. Europa será cada vez más "una sociedad del conocimiento". Existe una tendencia a la "desmaterialización" del proceso productivo, hasta el punto que se afirma que el siglo XX es "el siglo del derrumbe de la materia", pues hay cada vez menos uso de materias primas y mayor incorporación de los llamados "*intangibles*", es decir conocimiento e información.

Escribe al respecto José Joaquín Brünner, en su ensayo *“La Universidad latinoamericana frente al próximo milenio”*: “Más allá del volumen siempre en aumento de la información disponible, es la propia estructura de las sociedades —la forma de organizar el trabajo, el poder y la cultura— lo que está cambiando. Algunos rasgos del nuevo tipo de sociedad emergente son: (i) economías cuyo crecimiento se torna cada vez más dependiente de la producción, distribución y aplicación del conocimiento; (ii) creciente importancia del sector de servicios intensivos en conocimiento, como son la educación, las comunicaciones y la información; (iii) la convergencia tecnológica de las comunicaciones y la computación sobre la base de la digitalización de una parte en aumento de las transmisiones; (iv) el valor estratégico cada vez más alto del conocimiento incorporado en personas (“capital humano”), en tecnologías y en las prácticas asociadas al trabajo de los analistas simbólicos; y (v) el rápido desarrollo y difusión de las infraestructuras de comunicación.”

Frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, los Estados necesitan nuevos enfoques y políticas lúcidas para fortalecer su capacidad de negociación, y mejorar su inserción en la economía internacional, teniendo presente que la globalización está dominada por la *“intensidad del conocimiento”* y la competitividad internacional. Más, la globalización es inescapable e irreversible. El Informe Delors nos dice que “la globalización es el fenómeno más dominante en la sociedad contemporánea y el que más influye en la vida diaria de las personas”. La Educación para el siglo XXI debe enseñarnos a vivir juntos en la *“aldea planetaria”* y a desear esa convivencia. Es el sentido del *“aprender a vivir juntos”* en la *“aldea planetaria”*, uno de los pilares de la Educación para el siglo XXI, de suerte de transformarnos en *“ciudadanos del mundo”*, pero sin perder nuestras raíces.

El mejoramiento substancial de nuestra competitividad implica conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la *calidad* de nuestros sistemas educativos y la

preparación de nuestros recursos humanos al más alto nivel posible. Algunos analistas señalan que la única vía de los pueblos para avanzar es la lenta acumulación de capital humano, formado de manera pertinente y con calidad. Competitividad implica incorporar el progreso técnico a la actividad productiva. Hoy en día no sólo compiten los aparatos económicos sino también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico. En realidad, es la sociedad entera, el país mismo, quien compete y no sólo el sector empresarial. Un estudio reciente del PREAL (1998) señala que la educación es responsable de casi el 40% del diferencial del crecimiento existente entre el Este de Asia y América Latina. "La carrera económica y geopolítica del siglo XXI, afirma Hernán Gómez Buendía, es una carrera entre los sistemas educativos". Pero, en América Latina "entraremos al siglo XXI con asignaturas pendientes del siglo XIX", dice este mismo autor.

En marzo de 1998, al inaugurar la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo, celebrada en Estocolmo, el Ministro holandés para el Desarrollo Jan Pronk, advertía: "No podemos impedir la globalización, pero podemos canalizarla. La globalización no es un proceso metafísico, es un proceso dirigido por fuerzas económicas y tecnológicas." Similar criterio inspira al Consenso de Brasilia, adoptado por más de un centenar de intelectuales y políticos de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO en julio del año pasado: "Sin ignorar la globalización, pero sin someterse a ella, nuestros pueblos tienen ante sí la tarea de gobernar la globalización. Gobernar la globalización es un cambio de responsabilidad compartida. Si estamos frente a problemas globales, se necesitan soluciones globales."

Sin embargo, es preciso reconocer que el proceso de globalización ofrece un potencial de crecimiento económico y abre más oportunidades a los que tienen capacidad competitiva, pero excluye en forma creciente a los que no la tienen. Si la competitividad implica progreso técnico y dominio de nuevas

tecnologías, no hay avance tecnológico sin desarrollo científico y, a su vez, éste hunde sus raíces en un sistema educativo de alta calidad. “El árbol del conocimiento, dice un autor, sólo florece si está profundamente enraizado en el sistema educativo”. Los países que aspiren a competir en los nuevos espacios económicos tienen que dar atención preferente a la formación de sus recursos humanos del más alto nivel, al desarrollo científico, al progreso técnico y a la acumulación de información, todo lo cual significa priorizar las inversiones en educación, ciencia, tecnología e investigación. La educación está, pues, llamada a constituirse en la inversión prioritaria de nuestros países.

José Joaquín Brünner nos da las cifras siguientes: “En comparación con los países desarrollados, cuyo ingreso promedio per cápita es 3,5 veces superior, gastamos en educación 8 veces menos por habitantes; 13 veces menos en los niveles preescolar a secundario y 6 veces menos en el nivel de la educación superior.” En conclusión, podemos afirmar que América Latina está subeducada y su Educación subfinanciada. 4.8 años es el promedio de escolaridad regional media (1990), mientras los “Tigres asiáticos” ostentan 8.6 años de escolaridad; Francia: 12 años; Estados Unidos: 11 años; Canadá: 12.2 años. La duración promedio del año escolar en América Latina es de entre 120 a 170 días hábiles. Compárese con Japón: 253 días, China 251, Alemania 210 y Estados Unidos 180.

Ante un mundo en proceso de cambio, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento, característica de la ciencia contemporánea que se renueva en períodos cada vez más cortos, a la vez que se incrementa a un ritmo cada vez más acelerado. Se estima que la base del conocimiento se amplía cada cinco años y se duplica cada quince años. Las tecnologías, a su vez, cambian constantemente. El conocimiento tecnológico actual, dicen los analistas, será tan sólo el 1% del conocimiento tecnológico del

año 2050. Hacia el año 2000 se prevé que el 85% de la fuerza laboral estará trabajando en el sector servicios, por lo menos en los países desarrollados. De este 85%, el 43% lo hará en la industria de la información y el 22% podrá desempeñar sus actividades laborales desde su casa de habitación.

Esta nueva visión de la educación, que es la visión para el nuevo siglo, implica cambios en el quehacer de los docentes y en su formación inicial y continúa. Ellos también necesitan ser formados en la perspectiva de la educación permanente. Podemos entonces afirmar, que los educadores para el próximo milenio necesitan formarse en un nuevo paradigma: el paradigma del aprendizaje, en el cual los educadores son primordialmente diseñadores de métodos y ambientes de aprendizaje, que trabajan en equipo junto con sus alumnos, de suerte que en realidad devienen en co-aprendices. Como nos lo recuerda Miguel Escotet: "la universidad nació centrada en los aprendices. En el siglo XXI volverá a estar centrada en ellos y no en los que enseñan".

Jacques Hallak, Director del Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación, asegura que para responder a los desafíos de la globalización parece necesario preparar a las personas para un mundo del trabajo donde las tareas que hay que efectuar estarán en constante evolución, la jerarquía cederá su lugar a una organización en redes, la información transitará a través de canales múltiples e informales, la toma de iniciativa predominará sobre la obediencia y donde las "lógicas" en juego serán particularmente complejas debido a la ampliación de los mercados más allá de las fronteras de los Estados. Por tanto, la educación debe ayudar a las personas a realizar tareas para las cuales no fueron formadas, a prepararse para una vida profesional que no tendrá un carácter lineal, a mejorar su aptitud para trabajar en equipo, a utilizar la información de manera autónoma, a desarrollar su capacidad de improvisación, así como de creatividad, y, en fin, a forjar un pensamiento complejo en relación con el funcionamiento del mundo real." Más que formar para el *empleo* se trata ahora de formar para la "*empleabilidad*", que es diferente.

Hacia el fin del milenio hay hechos que ensombrecen el panorama de los adelantos científicos y tecnológicos. Son, en palabras del Prof. Federico Mayor, ex Director General de la UNESCO, los "nudos gordianos" de nuestra época y son de todos conocidos: la exclusión y la discriminación, con pretextos étnicos, culturales o ideológicos; la miseria urbana y la decadencia de las zonas rurales; las emigraciones masivas; el despilfarro de los recursos del planeta y el deterioro del medio ambiente; las nuevas pandemias como el Sida y las antiguas que cobran renovada virulencia, como la tuberculosis o el paludismo; el tráfico de armas, de drogas y de "dinero negro"; la guerra y la violación de los derechos humanos. Son "nudos" que debemos cortar de manera tajante, pero pacífica, icon la palabra y no con la espada!".

¿Cuál, es entonces, el desafío de nuestra región, en la perspectiva del siglo XXI? El gran reto es ingresar en la modernidad, en nuestra modernidad, concebida como proyecto de desarrollo humano endógeno y sustentable, construido desde nuestra propia identidad, pero sin desconocer que la mundialización es un fenómeno esencial de nuestra época y que marcará la impronta del siglo XXI.

Para el logro de lo anterior se necesitan políticas de Estado de largo plazo, diseñadas sobre la base de sólidos consensos sociales. Pues, como nos advierte el ex Director General de la UNESCO, "es descabellado esperar que las fuerzas del mercado puedan ofrecer respuestas a todos estos interrogantes. Sería suicida confiar la solución de cuestiones tan fundamentales a las técnicas de compraventa; ni siquiera el problema de la creación y distribución desigual de la riqueza en el mundo es un asunto exclusivamente económico. El mercado es un factor —a veces, ni siquiera el más importante— de muchos de estos problemas"... "No; el mercado no es el deus ex machina de la historia humana, sino una técnica que los hombres hemos creado para producir más eficientemente los bienes y servicios necesarios; pero que no puede responder a la inmensa gama de problemas morales, sociales, políticos y culturales que la sociedad afronta y seguirá afrontando en el futuro." En la apertura de la Conferencia Mundial, el primer ministro de Francia,

Lionel Jospin afirmó: “la economía de mercado es la realidad en la que actuamos. Pero no debe constituir el horizonte de una sociedad. El mercado es un instrumento, no la razón de la democracia”. “El mercado, ya lo decía Octavio Paz, es un mecanismo y como todo mecanismo no tiene conciencia”. La conciencia solo puede provenir de la sociedad, del Estado, que es la nación jurídicamente organizada y, por supuesto, de las Universidades que deben ser, como lo pedía Karl Jaspers, “el lugar donde la sociedad y el Estado permiten el florecimiento de la conciencia más lúcida de la época”.

La globalización necesita urgentemente un componente de solidaridad, teniendo presente que, como nos dice Federico Mayor, “la solidaridad no es una mera exigencia ética, sino también un imperativo político”.

3. La Universidad Centroamericana y su aporte a la promoción del desarrollo humano sustentable, la cultura y la paz.

Las universidades, por su propia naturaleza de instituciones en las cuales encarna el ejercicio más alto de la inteligencia humana, deben estar al servicio de la paz y de la convivencia pacífica entre los pueblos. Como lo ha señalado el ex Director General de la UNESCO, Profesor Federico Mayor: “El “triángulo interactivo” que forman la paz, la democracia y el desarrollo, sólo es efectivo cuando lleva por eje la educación y, cuando está animado por la solidaridad, la prevención y el sentimiento de justicia. A medida que nuestra sociedad planetaria crece en número y complejidad, los vínculos entre la necesidad de compartir, la posibilidad de participar y la capacidad de prevenir resultan cada día más evidentes. Pero estos vínculos sólo serán fructíferos si somos capaces de forjar una Universidad abierta y dinámica, donde la educación se lleve a cabo mediante el único método eficaz: la pedagogía del amor y del ejemplo. No hay otra pedagogía”.

“La paz duradera, nos advierte también don Federico Mayor, es premisa y requisito para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos. No la paz del silencio, de los hombres y mujeres silenciosas, silenciados. La paz de la libertad —y por tando de leyes justas—, de la alegría, de la igualdad, de la solidaridad, donde todos los ciudadanos cuentan, conviven, comparten”. Por eso la UNESCO se empeña en que la humanidad un día proclame el “derecho a la paz”, como el derecho humano fundamental y por excelencia que condiciona el ejercicio de todos los demás, la “Cultura de Paz”, como el nuevo paradigma civilizatorio de la humanidad para el siglo XXI.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* proclamó que la educación y en particular la educación superior, “es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz”. Y en la parte final de la Declaración, los representantes de los 183 Estados miembros de la UNESCO presentes en la *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*, reafirmaron solemnemente “su compromiso en favor de la paz, agregando: “Estamos, pues, decididos a dar la máxima prioridad a la educación para la paz y a participar, en particular mediante actividades educativas, en la celebración del *Año Internacional de la Cultura de Paz en el año 2000*”. Y en el Marco de Acciones prioritarias se incorporó el compromiso siguiente: “Cada establecimiento de educación superior debería definir su misión de acuerdo con las necesidades presentes y futuras de la sociedad, consciente de que la educación superior es esencial para que todo país o región alcancen el nivel necesario de desarrollo económico y social sostenible y racional desde el punto de vista del medio ambiente, una creatividad cultural nutrida por un conocimiento y una comprensión mejores del patrimonio cultural, un nivel de vida más alto y la paz y la armonía internas e internacionales, fundadas en los derechos humanos, la democracia, la tolerancia y el respeto mutuo.”

En la Conferencia Mundial antes aludida, se llevó a cabo una Mesa Redonda que examinó específicamente el tema de la responsabilidad de la educación superior en la promoción de la

educación para la paz y la Cultura de Paz. Del documento de trabajo de dicha Mesa Redonda reproduzco los conceptos siguientes:

“En el pasado, las universidades no han estado eximidas de participar en la cultura de conflicto. A través de la historia, los estudiantes han sido adoctrinados con la retórica nacional para la guerra, de hecho en muchas naciones adiestrados en colegios militares, pero también en universidades civiles, en las técnicas bélicas. Además, la universidad ha sido parte en el desarrollo del conocimiento con fines bélicos al efectuar investigaciones militares.” ...“En los últimos decenios ha habido un cambio considerable. Ahora muchas universidades proponen estudios sobre la paz además de estudios sobre la guerra. Esta transición, que ha de continuar, constituye una base sobre la cual construir. Los estudios sobre la paz surgieron de la preocupación de que, si bien la comunidad académica había invertido enormes recursos y asignado a personas de talento para examinar las razones de ser y las formas de la guerra, los esfuerzos por aprender acerca de la paz y luchar por ella habían sido dispersos y desorganizados, cuando no dejados de lado en el mundo académico. Se estimó que la relación de gran parte de la comunidad académica con el “sistema de guerra” se había caracterizado por la complicidad en el mejor de los casos, y en el peor, por una participación de lleno. Los estudios sobre la paz se consideraron una manera de reorientar a la comunidad de la educación superior hacia el análisis y la desmitificación de ese sistema y en última instancia, el enfrentamiento con ese sistema.

La Mesa Redonda concluyó sus trabajos recomendando intensificar “la actual cooperación entre la UNESCO y una gran diversidad de interlocutores, a fin de alentar y ayudar a las universidades de todo el mundo para que preparen instrucción, investigación y servicio dedicados a una Cultura de Paz. ” ...“Las Universidades y las instituciones de educación superior en general cuentan con la mejor estructura y organización para constituir una plataforma de reflexión y acción dedicada a ese fin. La viabilidad de establecer una *Red internacional de Universidades Asociadas a la UNESCO*, con miras a promover su participación en la educación

para la paz, la solución pacífica de conflictos, los derechos humanos y la democracia, debería llevarse a la realidad en el año 2000."

Desde la Reforma de Córdoba de 1918, el compromiso de nuestras universidades con la cultura y su difusión ha llegado a ser una de las características definitorias de nuestras Casas de Estudios Superiores. Por cierto que el concepto mismo de difusión y extensión cultural ha sufrido una larga evolución en nuestro quehacer universitario.

La Declaración Mundial atribuye a la educación superior la misión de "contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural".

Esta misión adquiere hoy día singular importancia ante el fenómeno de la globalización, que amenaza con imponernos una empobrecedora homogeneidad cultural si los pueblos no fortalecen su propia identidad y valores. El cultivo y difusión de estos valores culturales es también parte esencial de las tareas de la educación superior, que debe vincularse estrechamente con su comunidad local, regional y nacional para, desde ese enraizamiento, abrirse al mundo y, con una visión universal, forjar "*ciudadanos del mundo*", capaces de comprometerse con la problemática global, de apreciar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento del patrimonio de la humanidad.

La afirmación de la identidad cultural no significa promover el aislamiento ni la confrontación con otras culturas. En realidad, la identidad cultural de un pueblo se enriquece en contacto con las tradiciones y valores de otras culturas. "La cultura es diálogo, dice la "*Declaración de México*" de 1982 sobre políticas culturales, es intercambio de ideas y experiencias, apreciación de otros valores y tradiciones; se agota y muere en el aislamiento".

El desarrollo y la economía forman parte de la cultura de un pueblo. El desarrollo comprende no sólo los bienes y servicios, sino también la oportunidad de elegir una forma de vida en comunidad que sea plena, satisfactoria, valiosa y cuyo valor se reconozca; en la

que la existencia humana pueda desarrollarse en todas sus formas y de manera integral. "Un desarrollo disociado de su contexto humano y cultural es un crecimiento sin alma", afirma el Informe de la Comisión Internacional sobre Cultura y Desarrollo. Además, agrega el Informe: "El principio del pluralismo es fundamental. Las culturas no están aisladas ni son estáticas, sino que interactúan y evolucionan. Deben estar, además, en condiciones de comunicarse con procesos de otras sociedades y otras culturas".

La UNESCO y sus Estados Miembros han proclamado el principio de que identidad cultural y diversidad cultural son indisolubles. La esencia misma del pluralismo cultural lo constituye el reconocimiento de múltiples identidades culturales allí donde coexisten diversas tradiciones. La comunidad internacional ha proclamado que es un deber velar por la preservación y la defensa de la identidad cultural de cada pueblo, partiendo del reconocimiento de la igualdad y dignidad de todas las culturas, así como el derecho de cada pueblo y de cada comunidad a afirmar y preservar su identidad cultural y a exigir su respeto.

En el caso de América Latina, en general y de Centroamérica, en particular, el pluralismo cultural adquiere especial relevancia en relación con los pueblos indígenas, cuya cultura generalmente ha sido menospreciada o marginada, en vez de ser considerada como lo que realmente es: uno de los factores raigales de nuestra identidad. Nuestras sociedades multiétnicas tienen que institucionalizar el diálogo pluricultural, franco e igualitario, que incluya a los pueblos indígenas, afroamericanos y de origen europeo y asiático.

América Latina, por medio de sus universidades, puede aportar al concierto de naciones una sensibilidad propia, una especificidad cultural, fruto de ese crisol de razas y culturas que realmente somos. Un gran avance conceptual ha significado reconocer, como ahora se reconoce, la dimensión cultural del desarrollo. A este respecto, la "Declaración de México", antes citada, afirma que: "La cultura constituye una dimensión fundamental del proceso de desarrollo y contribuye a fortalecer la independencia, la soberanía y la identidad de las naciones. ... "Sólo puede asegurarse un desarrollo equilibrado

mediante la integración de los factores culturales en las estrategias para alcanzarlo; en consecuencia, tales estrategias deberían tomar en cuenta siempre la dimensión histórica, social y cultural de cada sociedad”.

Si la globalización, como vimos antes, es un fenómeno inescapable y tenemos que, como dice el *Informe Delors*, “aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria”, debemos insertarnos en ella sin que nos aplaste la tendencia a la uniformidad cultural, que es una perspectiva empobrecedora, para lo cual es preciso fortalecer nuestros valores y nuestra identidad cultural. Y este es uno de los desafíos que la globalización impone a la Universidad Centroamericana: el cultivo y difusión de los valores culturales que se ciñen a nuestra identidad centroamericana y nacional.

Concluyo con una cita del Mahatma Gandhi, que resume espléndidamente lo antes dicho: “No quiero que mi casa esté rodeada de murallas ni que mis ventanas estén tapiadas. Quiero que la cultura de todos los países sople por mi casa tan libremente como sea posible, pero no acepto ser derribado por ninguna ráfaga.”

Capítulo IX:

Las Universidades privadas de servicio público en Centroamérica

Sumario:

1. Introducción.
2. Expasión y diversificación de la Educación Superior en América Latina.
3. Tipología universitaria.
4. La problemática de la educación superior privada, vista por la UNESCO y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de París.
5. Las universidades privadas de servicio público en Centroamérica.

1. Introducción.

Nacidas en los primeros siglos del pasado milenio, como producto de un cambio en el pensamiento de la humanidad y en las relaciones sociales, las Universidades, a nivel mundial, ingresaron en un nuevo milenio bajo el signo de la crisis.

Vivimos una época de profundas transformaciones. En un lapso muy breve cambió notablemente el panorama internacional, dominado en hoy en día por el fenómeno de la globalización. Este proceso multidimensional necesariamente influye en el quehacer de las Universidades. A su vez, las exigencias provenientes de la revolución científico-tecnológica, impactan las estructuras académicas e imponen la perspectiva interdisciplinaria, como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo, caracterizado por su crecimiento constante y rápida obsolescencia. De esta suerte, la crisis de la Universidad es múltiple, lo que conduce a una revisión de sus objetivos, organización y métodos de trabajo, a fin de adecuarlos a las nuevas circunstancias.

El problema de la enseñanza superior es, pues, de orden global y complejo. Los grandes retos los podemos resumir, rápidamente, así:

Crisis de mutación: La educación superior debe asumir el cambio como una de las características de la época presente y, en consecuencia, formar estudiantes preparados para responder a los cambios económicos, sociales, laborales, así como también a la rápida evolución de los conocimientos y competencias. Esto debería conducir a una predisposición para revisar constantemente las estructuras y programas de enseñanza, puesto que la crisis se agudiza cuando los requerimientos del cambio tropiezan con organizaciones académicas rígidas y tradiciones educativas que

valorizan más las formas que los contenidos. Como consecuencia, el énfasis deberá ser puesto en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza.

Crisis de crecimiento: La educación superior deberá atender una matrícula en constante crecimiento, sin sacrificar la calidad que le es inherente. Las exigencias de la calidad no se contraponen, necesariamente, a la ampliación de las matrículas, si se sabe aplicar la moderna tecnología educativa. En este sentido, la educación superior a distancia juega un papel cada vez más importante para la ampliación de las matrículas.

Crisis de inadecuación o de irrelevancia de los estudios: La falta de adecuada pertinencia entre el producto de la educación superior, representado por los conocimientos y competencias de sus egresados y las necesidades laborales y sociales, genera las críticas más duras en contra del sistema superior de enseñanza, cuyos costos financieros son cada vez mayores. En América Latina, por ejemplo, representan el 23% del gasto público para el sector educativo, como promedio. Una educación superior que ponga énfasis en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza; como señalamos antes, es menos proclive a alimentar el fenómeno del desempleo de los graduados, ya que el graduado estaría en mejores posibilidades de adaptarse al cambio y, en cierta manera, de generar su propio puesto de trabajo.

Nuevos dilemas: La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el graduado universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica, es decir, las competencias propias de la profesión, con una sólida formación general y básica que le permita encarar el cambiante mundo que le rodea. Surgen así nuevos dilemas: "profesionalización" versus "formación general"; la "especialización" versus "polivalencia". Debe encontrarse un saludable equilibrio en el diseño curricular, que es en la actualidad el desafío mayor. Otra innovación conduciría al reconocimiento académico de las competencias y conocimientos adquiridos en la vida, sin que provengan de la educación formal,

pero que contribuyen a enriquecer la formación del profesional o especialista.

El sistema de educación postsecundaria. Cada vez más triunfa el criterio de concebir la formación postsecundaria como un todo, sistemáticamente organizado. Así, pues, deben contemplarse las interrelaciones entre sus distintas modalidades y las vinculaciones con el mundo del trabajo, como también las posibles salidas laterales, acreditadas con títulos o diplomas intermedios. El sistema de educación postsecundaria de un país debería comprender, además, de las Universidades, a todas las demás instituciones de rango superior no universitario, articularlas entre sí, para poder ofrecer a los jóvenes una rica y variada gama de oportunidades que les permitan una rápida incorporación al mundo laboral y, a la vez, la posible continuación de los estudios hasta los más altos niveles de formación académica.

La Educación Permanente en la Universidad: La adopción del paradigma de la Educación Permanente representa el suceso más importante en la historia de la educación superior de la segunda parte del siglo recién pasado. Las instituciones de educación superior ya no son únicamente instituciones reservadas a los jóvenes sino que cada vez más son frecuentadas por un creciente número de personas de la tercera edad. Si concebimos la Universidad como un "centro de actualización permanente del saber", la educación permanente y la educación continúa devienen parte fundamental de su misión.

El equilibrio entre sus funciones básicas de docencia, investigación y servicio, es otro de los retos que sólo se resuelve si todas ellas contribuyen al logro de su misión fundamental: la función educativa, es decir, formar profesionales dotados del saber y las destrezas adecuadas y, a la vez, contribuir al adelanto y ampliación del conocimiento.

El cabal ejercicio de sus funciones aproxima la educación superior a la sociedad civil y a los sectores productivos. Las relaciones con el sector productivo, y en particular con la industria, representan un campo novedoso y promisorio para las

Universidades, de mutuo provecho para la Academia y para el mundo empresarial, siempre que no se pretenda reducir el papel de la Universidad al de un mero eslabón de la economía de mercado.

Responsabilidad con el sistema educativo. Si la educación superior actúa como cabeza y no como simple corona del sistema educativo, su responsabilidad con la totalidad de la educación excede la de la preparación del profesorado. Este reto les debería llevar a transformarse en el laboratorio de la educación para el siglo XXI, asumiendo la investigación socioeducativa y el ensayo de nuevas e imaginativas tecnologías educativas para resolver los agudos problemas de la educación nacional.

La emergencia de una sociedad planetaria asigna a la universidad otra misión: La promoción de la cultura de paz y de la solidaridad internacional, la conservación del medio ambiente, y el afianzamiento de las identidades nacionales y culturales.

La organización y celebración de la gran Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que tuvo lugar en París, en el mes de octubre de 1998, puso de manifiesto que en todas las regiones del mundo se vive un proceso de transformación universitaria. También la Conferencia Mundial reveló que en la agenda del debate internacional sobre dicho proceso, hay una serie de puntos que ocupan un lugar relevante, siendo ellos fundamentalmente la preocupación por la calidad, que ha llevado a organizar procesos de evaluación y acreditación; la preocupación por la pertinencia del quehacer de las instituciones de educación superior; la urgencia de mejorar substancialmente los procesos de gestión y administración; la necesidad de introducir en la educación superior las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y la conveniencia de revisar el concepto mismo de la cooperación internacional y fortalecer la dimensión internacional de enseñanza superior.

Se habla así del surgimiento de la *"cultura de calidad y evaluación"*; de la *"cultura de la pertinencia"*, de la *"cultura informática"*, de la *"cultura de gestión eficaz estratégica"* y de *"cultura de apertura internacional"*.

2. Expansión y diversificación de la Educación Superior en América Latina.

Tres características sobresalen en el panorama de la Educación Superior de la región:

- a) **Una considerable expansión cuantitativa de las matrículas.** El número de inscritos pasó de 270.000, en 1950, a cerca de ocho millones en 1994, con lo cual la tasa bruta regional de escolarización terciaria llegó a casi el 18 por ciento en 1994. El 68.5 por ciento de la matrícula corresponde a universidades y el 31.5 por ciento a otras instituciones de educación superior. La matrícula en universidades y otras instituciones de educación superior pública representa el 62 por ciento del total. En la región funcionan algunas de las universidades más grandes del mundo (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Buenos Aires), si bien el 87 por ciento de la matrícula asiste a instituciones de menos de cinco mil estudiantes. La distribución de las inscripciones por áreas de conocimiento muestra un alto predominio de las Ciencias Sociales, incluyendo las Jurídicas, de la Comunicación y del Comportamiento (29.2%), seguidas de las Ingenierías, Tecnologías y Ciencias Físicas (19.1%), Economía y Administración (12.1%), Humanidades (11.5) y Ciencias Médicas y de la Salud (11.3%). Los porcentajes menores corresponden a las Ciencias Naturales y Matemáticas (5.2%), Ciencias Agrícolas, Veterinarias y Pesquería (3.6%). Más de la mitad de los estudiantes se concentra en carreras vinculadas al sector de servicios. En la composición de la población estudiantil aparecen nuevos grupos de edades, nuevas demandas educativas y la matrícula femenina se ha incrementado notablemente, superando a la masculina en varias disciplinas y en la matrícula total de varios países.
- b) **Multiplicación y diversificación de las instituciones.** El número de instituciones de educación superior pasó de 75 (la

mayoría universidades) en 1950 a más de cinco mil en 1994, de las cuales 800 son universidades. Del total de instituciones, el 60% pertenece al sector privado. Un dato interesante: las $\frac{3}{4}$ partes de las instituciones que hoy en día funcionan en el mundo han sido establecidas desde 1900 y la mitad a partir del año 1945. En las últimas décadas se ha producido una mayor diferenciación institucional: al lado de las universidades aparecen los colegios universitarios, los institutos tecnológicos superiores, las escuelas politécnicas y otras instituciones de educación superior no universitaria. Las mismas universidades tienden a diferenciarse en universidades nacionales, regionales, comunitarias, cooperativas, completas, especializadas (agrarias, pedagógicas, de ingenierías), etc. No siempre existe la debida coordinación y articulación entre todas estas instituciones, por lo que difícilmente podría decirse que forman parte de un verdadero subsistema de educación superior. Volveremos sobre la tipología de instituciones de educación superior.

- c) **Ampliación de la participación del sector privado.** Una de las características más notables de la educación superior contemporánea es que la participación del sector privado tiende a incrementarse. La matrícula en dicho sector se acerca al 40 por ciento, como promedio regional. En un tercio de países de la región la matrícula privada supera el 40 por ciento. La proliferación de instituciones privadas y sucursales de instituciones extrarregionales, también ocurre en la subregión del Caribe anglófono, pero se mantiene el predominio del sector público. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile. En cambio, en México, Venezuela y Argentina el sector público registra la proporción mayor. Las instituciones privadas pueden clasificarse en católicas, evangélicas seculares de élite y de "absorción de matrícula". El porcentaje de lo privado en las instituciones universitarias es de 27% y de 47% en el sector superior no universitario. Como observan los analistas, gran parte de las instituciones del sector privado se ha orientado a crear carreras de poco

riesgo económico —derecho, ciencias sociales, administración, educación—, dejando las carreras costosas —medicina, odontología, ingenierías, ciencias naturales— y las tareas complejas de investigación y postgrado—, para el sector público. Sin embargo, en varios países, existen instituciones privadas de sólido prestigio, que también asumen tareas complejas. Puede decirse que tanto en el sector público como en el privado hay instituciones de educación superior de alto nivel académico.

3. Tipología universitaria.

Desde diferentes puntos de vista las Universidades responden, en su organización y cometidos, a diferentes categorías o tipos. Así, las Universidades públicas pueden clasificarse en federales, nacionales o estatales, provinciales o departamentales y municipales. Según José Joaquín Brünner, “sólo un selecto número de universidades (entre una y diez según el grupo y características de cada sistema nacional) pueden clasificarse como “universidades complejas”; esto es, entidades que combinan actividades sistemáticas y variadas de investigación y de docencia de pre y postgrado en un número significativo de áreas del conocimiento. En general, este tipo de universidades son entidades oficiales. Excepcionalmente, unas pocas universidades privadas pertenecen a esa categoría de organizaciones complejas. Las demás universidades oficiales son exclusivamente docentes, con fuerte énfasis en la formación profesional. Pueden ser “universidades completas”, que ofrecen carreras en la mayoría de las áreas del conocimiento; “universidades incompletas”, que sólo ofrecen programas en un número limitado pero diversificado de áreas del conocimiento; o “universidades especializadas” o monotemáticas, que concentran sus actividades docentes en una sola área (ciencias pedagógicas, agronomía, ingeniería o tecnologías, salud y ciencias bio-médicas, respectivamente). Existen en la región, unas pocas “universidades especializadas” —públicas en su mayoría— que desarrollan investigación y ofrecen programas de postgrado. Las universidades privadas, a las que nos referiremos en detalle un poco

más adelante, son en su gran mayoría "*universidades incompletas*"; por lo general, salvo aquellas que reciben aportes directos y permanentes del Estado, no incursionan en las áreas básicas de investigación ni ofrecen formación en ciencias naturales, en ciencias médicas y en el nivel de postgrado. En el nivel de las instituciones no-universitarias, la diversidad de tipos institucionales es todavía mayor, existiendo institutos y escuelas politécnicas o tecnológicas, centros e institutos técnicos, instituciones técnico-profesionales, entidades aisladas y escuelas o institutos normales, de formación de maestros.

Las Universidades privadas las podemos clasificar en confesionales, principalmente católicas, laicas, empresariales o corporativas y privadas de servicio público.

Las confesionales pueden ser católicas, entre las cuales cabe distinguir las de los jesuitas, que son la mayoría y las de mayor prestigio; las de los Hermanos de La Salle, las de los dominicos y franciscanos, las de las curias, como la UNICA de Nicaragua o la Universidad Bolivariana de Medellín (Colombia); las del Opus Dei (como la Universidad de Navarra, en España o la Universidad de la Sabana, en Bogotá, Colombia) y las evangélicas o de las diferentes denominaciones protestantes.

También están proliferando las sucursales de Universidades extranjeras, principalmente de los Estados Unidos o de España, que suelen ser verdaderos "*enclaves académicos*", como la Universidad Ave María, de San Marcos.

Antes de referirnos a las Universidades privadas de servicio público, vale la pena hacer una breve referencia a las Universidades empresariales o corporativas. Se trata de instituciones de educación superior creadas directamente por las grandes empresas o corporaciones para proporcionar adiestramiento actualizado y avanzado a su personal, prescindiendo de los servicios que en este campo le podrían brindar las universidades tradicionales. Estas instituciones, que no son simples "*departamentos de capacitación glorificados*", están asumiendo incluso la formación de pregrado y postgrado del personal de las empresas y algunas de ellas adelantan costosos programas de investigación, principalmente aplicada. A

principios de la década de los noventa existían cerca de 400 de estas instituciones; hoy son más de 1.000, siendo las más famosas las creadas por la General Electric, Xerox, Motorola, Sun Microsistema, First Union Corporation, etc... En América Latina, Petróleos de Venezuela, S. A. (PDVSA), tiene la suya: El Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CIED).

Si bien estas instituciones suelen poner un gran énfasis en los cursos de gerencia avanzada, liderazgo empresarial, trabajo en equipo, comunicación, relaciones públicas e internacionales, su tarea no se agota en este tipo de adiestramiento. La justificación de su existencia está ligada, en el pensamiento de sus promotores, a fenómenos contemporáneos de mayor trascendencia: la obsolescencia del conocimiento y su papel clave en el nuevo paradigma productivo, la necesidad de la educación permanente, y el convencimiento de que hoy día el activo más importante de una empresa es su "capital intelectual". Por otra parte, las empresas, al acoger el principio de la educación permanente, tratan de transformarse ellas mismas en centros de educación permanente de su personal, convencidas de que deben estar siempre en la vanguardia del conocimiento para ser competitivas en un mundo globalizado.

4. La problemática de la educación superior privada, vista por la UNESCO y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de París.

Para la UNESCO y el IPE, existe una clara tendencia a una creciente participación del sector privado en la prestación de los servicios educativos, así como se dan numerosas experiencias de privatización de la educación. El debate sobre ambos fenómenos lo podemos resumir así, siguiendo de cerca los documentos del IPE.

"La privatización puede revestir diversas formas y atañer a cualquier nivel, etapa o elemento de la educación como servicio, y adoptar combinaciones muy diferentes. Algunos ejemplos incluyen:

la gestión privada de escuelas públicas, también denominadas "charter schools"; la financiación pública de escuelas privadas mediante un sistema de bonos de educación; la participación de los padres de familia en la financiación y gestión de la educación de sus hijos mediante el pago de derechos de matrícula y escolaridad; la prestación de servicios privados a las escuelas, tales como restaurantes, transporte o textos escolares.

"Todo esto plantea una serie de cuestiones no resueltas. ¿La educación primaria y secundaria formal deben considerarse bienes públicos o privados, o más bien una combinación de ambos en proporciones difíciles de estimar, lo que se denomina "cuasimercado"? ¿La educación primaria y secundaria formal constituyen un monopolio del Estado o forman parte de la industria educacional, sujeta a la competencia y la desregulación, como en el caso de las telecomunicaciones, por ejemplo? ¿Deben los padres de familia tener o no la capacidad de escoger la escuela de sus hijos y abonar algunos gastos de escolaridad directamente a la escuela en lugar de pagarle al gobierno mediante los impuestos? ¿Son las escuelas gestionadas privadamente más rentables que las escuelas gestionadas públicamente? ¿Cuáles son las consecuencias de la educación privada sobre la equidad y la eficiencia del sistema educacional en su conjunto? ¿Es la expansión de las escuelas privadas un signo de la creciente desigualdad de ingresos y de consumo?

"Mientras que la educación superior privada siempre ha sido frecuente en el Asia Oriental y América Latina, donde tradicionalmente representa de dos tercios a tres cuartos de las instituciones y la matrícula, las universidades públicas han controlado la mayor parte del mercado en África, Europa, América del Norte y Asia del Sur. La participación del sector privado en la educación superior puede dividirse en dos categorías principales: la privatización de instituciones públicas y las instituciones privadas de educación superior. En relación con la primera, la privatización de instituciones públicas, ella puede adoptar las siguientes formas:

- *La privatización de los servicios* en las instituciones públicas: algunos servicios colectivos y servicios de apoyo a los estudiantes son subcontratados a agencias privadas sobre la base de un precio global;
- *Coparticipación en los costos*: lo que implica que la recuperación de los costos se efectúa a través del pago de los derechos de escolaridad o los préstamos a los estudiantes.
- *Privatización financiada por el Estado*: el sistema de bonos de estudio es un ejemplo de promoción de la competencia y la privatización mediante la financiación pública, que permite a los padres de familia escoger las escuelas y las universidades de sus hijos. En los Estados Unidos, algunos estados, como el de Florida, ya han legislado sobre esta materia; California, Michigan y Nueva York podrían seguir el mismo camino próximamente. En Nueva Zelanda se introdujo bonos en gran escala en la década de los noventa, pero después de diez años se percataron de que el sistema aumenta las desigualdades entre los grupos sociales. Igual sucedió en Chile.
- *La corporatización de las universidades*: algunas universidades han instaurado unidades de costo, empresas o corporaciones con autonomía operacional. En Malasia, por ejemplo, la corporatización permite que las universidades del Estado puedan solicitar préstamos de dinero, adquirir valores de cartera y asociarse con otras empresas para cubrir una buena parte de sus gastos de funcionamiento.

5. Las Universidades privadas de servicio público en Centroamérica.

La característica de Universidades privadas de servicio público proviene de la manera como éstas conciben su Misión y definen su

proyecto educativo, todo lo cual determina su perfil institucional y su quehacer.

A su vez, la definición de la misión se ciñe a los valores que profesan los fundadores de la institución y su comunidad académica; los ideales y creencias que comparten y que inspiran su acción educativa. Todo esto integra lo que en la planificación estratégica se denomina la "*cultura institucional*".

Recordemos también que la misión es la razón de ser de la Universidad, o como señala el profesor de la Universidad de los Andes de Bogotá, Dr. Luis Ernesto Romero, el enunciado escrito que permite distinguir una Universidad de otras organizaciones en cuanto a sus finalidades, sus valores, políticas fundamentales, sus servicios, su población o mercado objetivo, su tecnología de apoyo, sus responsabilidades frente a la sociedad y a la comunidad académica".

La misión se construye respondiendo a las interrogantes siguientes: ¿Qué? Su respuesta debe sintetizar lo que hace la entidad, la tarea principal que realiza o debe realizar de hoy en adelante, para contribuir al logro del proyecto social, tal como ella lo interpreta.

¿Para qué? Es la explicación de la contribución que espera hacer al proyecto social y de cómo la visión que tiene de su futuro la sitúa dentro de la sociedad para beneficio mutuo.

¿Cómo? Son los medios que utilizará para el cumplimiento de la tarea principal y que, simultáneamente, responden a las necesidades y aspiraciones de sus directivos, profesores, estudiantes y demás grupos o actores que la integran, reciben los beneficios que presta o comparten sus ideales.

De esta suerte, cuando una institución de educación superior se autodefine como "universidad privada de servicio público", está asumiendo una categoría *sui generis*, pues está claramente indicando que su propósito fundamental es el servicio y no el lucro. Y si, además, a su especificidad se agrega la "orientación cristiana de su quehacer", tal especificidad no sólo es una caracterización, sino también un verdadero compromiso que deberá reflejarse en

la definición de su misión, de su visión de futuro, de sus políticas y estrategias, en fin, en su proyecto educativo.

Las Universidades hijas de la Iglesia Evangélica de Centroamérica pertenecen a esta categoría de "*Universidades privadas de servicio público*". En ellas, por cierto, el servicio público pesa más que su naturaleza privada. Ellas se han creado con la intención de servir a la comunidad ofreciendo el acceso a una educación superior de calidad a las clases sociales emergentes de nuestra región, es decir, las clases medias y medias bajas. En consonancia con esta vocación, estas Universidades se caracterizan por el apreciable aporte que hacen sus comunidades académicas, autoridades y profesores, al aceptar salarios generalmente modestos para, de esta manera, contribuir a hacer accesibles los costos de las matrículas y colegiaturas a los jóvenes provenientes de los sectores sociales antes aludidos. Además, suelen auspiciar importantes programas de becas y de otras prestaciones para sus estudiantes y organizan sus programas docentes de forma tal de permitir a los estudiantes-trabajadores el acceso a las modalidades de enseñanza a distancia y por encuentros, que rompen los condicionamientos de espacio y tiempo que suelen representar obstáculos insuperables para los jóvenes de escasos recursos.

Además, son instituciones donde los programas de proyección social y extensión universitaria tienen un lugar de primer orden en su quehacer académico, desde luego que tratan de hacer honor al lema que las distingue, como en el caso de la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI), el lema: "*Sirviendo a la Comunidad*".

Finalmente, por lo que conozco de su experiencia académica, en sus programas de estudio suelen estar presente la preocupación por lo que se ha dado en llamar "*las nuevas sensibilidades educativas*", como son la educación ambiental y la educación en derechos humanos y los paradigmas de igualdad de género, solución pacífica de los conflictos, tolerancia y Cultura de Paz.

En la Introducción que escribí para mi libro "*La Universidad Hacia Nuevos Horizontes*", publicado en 1992, en ocasión del Vigésimo Quinto Aniversario de la fundación de la UPOLI,

incorporé un párrafo que se refiere a esta Universidad, pero que puede hacerse extensivo a todas las Universidades de inspiración evangélica en Centroamérica, y con el cual me permito concluir mi intervención: “Confirmada y robustecida legalmente su naturaleza de institución universitaria, la UPOLI se apresta hoy a realizar un proceso de transformación que le permita ajustar su quehacer académico y administrativo a las nuevas circunstancias que impone la realidad nacional, con estricta fidelidad a su lema fundamental: “Sirviendo a la Comunidad”. Una de las singularidades de la UPOLI, en sus primeros veinticinco años de existencia, es que su comunidad universitaria (autoridades, profesores y estudiantes) han optado la concepción de que la UPOLI es un “Proyecto Educativo” con características muy propias y objetivos lúcidamente definidos: una Universidad no estatal de servicio público y raíz cristiana, que sirve a la comunidad mediante el ofrecimiento de posibilidades de formación superior y universitaria a sectores sociales emergentes.”

Capítulo IX:

El legado educativo del siglo XX en Nicaragua

Sumario:

1. Introducción.
2. Situación de la educación al final del siglo XX.
El legado del período de los "Treinta años"
(1858-1892).
3. El aporte de la Revolución Liberal encabezada
por el General José Santos Zelaya (1893-1909).
4. La Restauración Conservadora de "los 18 años"
(1910-1928).
5. La Educación en Nicaragua durante la dictadura
de los Somozas (1937 a 1979).
6. La Educación en la Revolución Popular Sandinista
(1979-1990).
7. La política educativa del gobierno de doña Violeta
Barrios de Chamorro (1990-1996).
8. La educación en el gobierno del Dr. Arnoldo Alemán
(1997-2001).
9. Conclusiones generales sobre el legado educativo
del siglo XX.

1. Introducción.

El propósito de este trabajo es analizar, bajo el título: *"El legado educativo del siglo XX en Nicaragua"*, el desenvolvimiento de la educación nicaragüense desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. En otras palabras, desde la situación de la educación al concluir el período conocido en nuestra historia como los "Treinta años", durante el cual se sucedieron en el poder varios gobiernos conservadores, hasta las propuestas educativas del gobierno del Presidente de la República Dr. Arnoldo Alemán Lacayo.

Como se sabe, la educación es un fenómeno que no está desligado del contexto social y político en que se manifiesta. De ahí que para facilitar el análisis decidimos examinar el desarrollo educativo de Nicaragua a través de períodos históricos identificables por acontecimientos políticos que han dejado profunda huella en nuestra historia.

2. Situación de la educación al final del siglo XIX. El legado del período de los "Treinta años" (1858-1892).

Después de la Independencia, Nicaragua se vió envuelta en una sucesión de guerras civiles y turbulencias políticas poco propicias para el desenvolvimiento de la educación. Es hasta el llamado período de los "Treinta años" que el país experimentó cierta prosperidad económica y la paz y estabilidad política que permitieron poner las bases del sistema educativo. Esto no significa desconocer las preocupaciones educativas de espíritus progresistas, como el Jefe de Estado, Don Dionisio Herrera, quien en 1832 propuso a la Asamblea Legislativa del Estado todo un plan para sustituir los resabios coloniales y escolásticos enquistados en la

educación, por principios inspirados en el liberalismo ilustrado ; o el Doctor y General Máximo Jerez, quien siguiendo la misma corriente ideológica positivista formuló, en 1869, las bases de una educación de corte democrática² y en 1870 fundó el Colegio de Rivas, donde renovó los métodos pedagógicos, siguiendo el modelo del Liceo de Costa Rica, e introdujo el método de enseñanza mutua o lancasteriano, que tanto entusiasmará al Libertador Simón Bolívar³.

En el período de los "Treinta Años", y habiendo quedado atrás la Guerra Nacional y sus secuelas, el país conoció un remanso de tranquilidad que le permitió, como señalamos antes, poner las bases de la educación pública y privada. Todavía en el primer período del General Tomás Martínez, inmediatamente después de la Guerra Nacional, la situación no podía ser más deplorable: un total de 53 escuelas primarias en todo el país, pobremente dotadas. Hacia 1871, el número de escuelas primarias ascendió a 101 (92 para niños y 9 para niñas, que atendían a 4.403 alumnos (3.871 niños y 532 niñas). La enseñanza era gratuita y los maestros devengaban 12 pesos como salario mensual. La enseñanza secundaria se impartía a un poco más de un centenar de alumnos en colegios privados establecidos en León, Granada y Rivas. Con mucha irregularidad funcionaban dos centros de educación superior, la Universidad de Granada, cuya fundación hacia 1840 se atribuye a don Fruto Chamorro, que impartía enseñanza en Gramática, Matemática, Filosofía, Jurisprudencia y Cánones, y la Universidad de León, creada desde 1812, que ofrecía las cátedras de Leyes, Cánones y Medicina. En total, se registraban 194 estudiantes y los profesores ofrecían su enseñanza generalmente de forma gratuita⁴.

Los principales avances que se dieron en este período los podemos resumir así:

- a) La aprobación de los "Estatutos de la Instrucción Pública de la República" (26 de diciembre de 1868), que por primera

- vez abarcó todos los niveles del sistema educativo (primaria, intermedia y universitaria);
- b) El Decreto del 8 de marzo de 1877 del Presidente Pedro Joaquín Chamorro Alfaro que estableció, por primera vez, que “la instrucción pública para los niños de ambos sexos de cinco a catorce años es gratuita y obligatoria”;
 - c) La fundación del Colegio de Granada (1874), durante la administración del Presidente don Vicente Cuadra y por iniciativa de una Junta de Padres de familia, entre los que figuraba don Pedro Joaquín Chamorro Alfaro, quien durante un viaje a Europa contrató en España, un año antes, a los profesores que se encargarían del Colegio. El primer director del Colegio fue el presbítero Pedro Sáenz de Llaría, de ideas liberales. En este Colegio se ofrecía enseñanza primaria, normal y secundaria. Diez años más tarde (1884), se transformó en el Instituto Nacional de Oriente;
 - d) El establecimiento de la primera Escuela Normal en Managua (1877), de carácter privado, bajo el nombre de “Liceo de Santiago”;
 - e) La creación, durante el gobierno del Gral. Joaquín Zavala, del Instituto Nacional de Occidente (6 de marzo de 1881), también por iniciativa de un grupo de padres de familia de la ciudad de León acicateados por la existencia del Colegio de Granada. Su primer director fue el profesor masón polaco-español José Leonard y Bertholet. Entre sus primeros alumnos becados figuró Rubén Darío. En 1884 fue asumido por el Estado. Su biblioteca y laboratorios fueron enriquecidos durante la administración del Presidente Evaristo Carazo, quien se empeñó en impulsar la educación pública;
 - f) La fundación del Colegio de Señoritas de Granada, que también abrió sus puertas durante la administración del Presidente Zavala en 1882. Jorge Eduardo Arellano afirma que este Colegio llegó a ser “el alma mater de la enseñanza normal, femenina y moderna del país. Su enseñanza era laica y lo regentaron

maestras norteamericanas protestantes que introdujeron los métodos de Pestalozzi y Froebel. Fueron escogidas personalmente por el entonces Ministro de Instrucción Pública, Dr. Adán Cárdenas, en un viaje a los Estados Unidos. De este Colegio egresaron notables educadoras, como Josefa Toledo de Aguerrí, Ricarda Barberena, Francisca Rivas, María Medina, Isabel Espinoza, Juana Vicenta Cabrera y otras;

- g) Para contrarrestar la tendencia laicista de los colegios públicos, y principalmente por iniciativa de la señorita Elena Arellano Chamorro, se fundaron la Escuela de Señoritas (1872) en la ciudad de Granada, y más tarde otro Colegio a cargo de las religiosas de la orden de las Salesas del Sagrado Corazón, el primer colegio regentado por monjas en Nicaragua, y el Colegio de la Inmaculada (1891-94)⁶. Al celo de las hermanas Elena y Luz Arellano se debió también la fundación del Primer Oratorio Festivo de los Padres Salesianos, el Colegio Francés de Nuestra Señora de Guadalupe y el Colegio de Señoritas de María Auxiliadora, todos en la ciudad de Granada. En la ciudad de León, por iniciativa del Presidente Roberto Sacasa, se funda el Colegio de la Asunción (1892), regentado por las monjas francesas de la congregación del mismo nombre⁷. Un año antes, en 1891, el mismo Presidente Sacasa creó el Instituto Central de Varones de Managua.
- h) Es importante también mencionar la fundación, durante el gobierno del Dr. Adán Cárdenas, de la Escuela de Artes y Oficios de Managua;
- i) La reorganización de la Universidad de León en tiempos del Presidente Carazo (1887), sobre la base del llamado modelo francés profesionalista o napoleónico;
- j) Corresponde también mencionar, por su significativo aporte a la cultura, la fundación en 1882 por iniciativa del Presidente Zavala, de la Biblioteca Nacional con un fondo inicial de cinco mil volúmenes adquiridos en España y seleccionados por el político español y gran orador, don Emilio Castelar;

- k) La redacción, por encargo del gobierno, de la "Historia de Nicaragua", iniciada por el Lic. Alfonso Ayón y concluida por don Tomás Ayón;
- l) El envío al extranjero de los primeros becarios por cuenta del gobierno^o.

Jorge Eduardo Arellano resume así el panorama, desde el punto de vista cuantitativo, de la educación nicaragüense en los últimos años de este período: "Al final de los "Treinta Años", o más exactamente en el bienio de 1889-90, la Instrucción Pública experimentó un mayor progreso. En 1890 su estado real abarcaba 263 escuelas primarias con 303 maestros —22 de ellos normalistas— y 16,654 alumnos de ambos sexos; 10 escuelas municipales con 15 profesores y 871 alumnos; 37 escuelas particulares o privadas, con 95 profesores y 1,895 alumnos; 1 Colegio para Señoritas con 9 profesores y 117 alumnas; 2 Institutos con 738 alumnos y 2 Universidades con 10 catedráticos y 40 alumnos. En resumen: 315 planteles, 474 profesores y 20.305 alumnos"^o.

Sorprenderá a algunos que en un período de gobernantes conservadores, las escuelas y colegios del Estado practicaran el laicismo en la educación, los programas de enseñanza se inspiraran en el positivismo y los profesores contratados en Europa hayan sido casi todos simpatizantes de la escuela krausista española, vinculados con el Instituto Libre de Enseñanza de Francisco Giner de los Ríos. No hay que olvidar que varios gobernantes conservadores de este período fueron agnósticos y se distinguieron por sus ideas progresistas y liberales.

3. El aporte de la Revolución liberal encabezada por el Gral. José Santos Zelaya (1893-1909).

Pese a su apertura mental, los gobernantes de los "Treinta años" no se propusieron cambiar el orden político y económico-social que habían heredado de la colonia. Sus administraciones

transcurrieron, salvo algunos pocos momentos de tensión, en una paz provinciana que permitió algún progreso material y avances en el campo de la educación pública. El poder económico y político siguió siendo detentado por la antigua oligarquía asentada principalmente en las ciudades de Granada y León, cuya riqueza residía fundamentalmente en la ganadería, la producción agrícola para el consumo interno y el comercio.

Si bien desde el inicio del llamado período de los “Treinta años”, el General Tomás Martínez estimuló el cultivo del café, principalmente en las sierras de Managua, y lo propio hicieron los gobernantes que le sucedieron, el control del país y de la política siguió en manos de las mismas familias de agricultores, comerciantes y ganaderos que lo habían venido ejerciendo desde la colonia y el inicio de la vida republicana. La Constitución de 1858, de corte eminentemente conservador, siguió vigente y la influencia de la Iglesia en los asuntos del Estado era muy grande, así como el número de sus propiedades, gracias a la supervivencia del régimen colonial llamado a vinculaciones e instituciones a favor de manos muertas. La religión católica era, por mandato constitucional, la oficial del Estado y se prohibía el culto de cualquier otra.

En la década de los años 90 del siglo pasado, el café pasó a ser el principal producto de exportación de Nicaragua, desplazando a los productos típicos de la sociedad colonial: el añil, el oro y la plata, el hule, los cueros y el tabaco.

El cultivo del café adquirió singular importancia en las sierras de Managua y en los pueblos del departamento de Carazo: Jinotepe, Diriamba y San Marcos.

Poco a poco se fue configurando un grupo social y económico vinculado a la producción y exportación del café, cuyo asiento principal era la ciudad de Managua, aunque no totalmente desligado de la oligarquía tradicional. Varios de los grandes productores de café pertenecían a esa vieja oligarquía. Pero los nuevos elementos, cuya fortuna había surgido con el auge del café, no se sentían identificados con los grupos tradicionales y pronto aspiraron a ejercer una influencia política

que correspondiera a su creciente importancia económica en el seno de la sociedad nicaragüense. Indefectiblemente, el nuevo grupo agroexportador entraría en competencia con la oligarquía tradicional.

José Santos Zelaya López pertenecía a una familia de productores de café radicada en Managua, miembros de lo que entonces se daba en llamar "la aristocracia del café". Fueron sus padres el Coronel José María Zelaya y doña Juana López, personas de buena posición social y económica, lo cual les permitió enviar a José Santos, en 1869 a seguir estudios superiores al famoso Instituto Hoche de la ciudad de Versalles (Francia), que incluía en su curriculum adiestramiento militar.

El régimen del Presidente Zelaya se extendió desde julio de 1893 hasta el 16 de diciembre de 1909. Durante esos largos dieciséis años, el país vivió un proceso de profundas transformaciones que fueron desde la consolidación e integración del Estado-Nación hasta la reforma de las instituciones jurídicas, pasando por una nueva relación Estado-Iglesia.

Durante el mandato de Zelaya, Nicaragua dobló la esquina del Siglo XIX e ingresó en el nuevo siglo. En medio de numerosos errores y arbitrariedades, que incluyeron la reforma de la Constitución en función de los intereses de Zelaya y de sus ambiciosos continuistas, así como el irrespeto de los mismos principios liberales que decía encarnar, la obra realizada durante el régimen de Zelaya es una de las más progresistas que se han llevado a cabo en nuestra historia. El gobierno de Zelaya fue, sin duda, el intento más coherente de la emergente burguesía agroexportadora por realizar un proyecto nacional, intento que frustró la intervención norteamericana en nuestros asuntos internos.

Una rápida reseña, que no pretende ser exhaustiva, de las realizaciones del régimen zelayista, que representa para nosotros la llamada "reforma liberal" que se dio en casi toda América Latina en la segunda mitad del siglo pasado, necesariamente tiene que incluir los aspectos siguientes:

- a) **Reincorporación de la Mosquitia.** Esta fue, sin duda, la obra cumbre del Gobierno de Zelaya (1894). Con la expulsión de los ingleses de nuestra Costa Atlántica y la liquidación del pseudo reino de la Mosquitia, Nicaragua recuperó su plena soberanía sobre la costa del Atlántico y se consolidó como Estado-Nación nicaragüense, con costas en ambos océanos.
- b) **Transformación jurídica:** En este aspecto no solo cabe mencionar todos los principios liberales ligados a los Derechos Humanos que proclamó la Constitución "Libérrima" de 1893, que el propio Zelaya, desafortunadamente, se empeñó en irrespectar a medida que se transformaba en "dictador ilustrado", sino que también la importante obra de codificación que auspició. De la época de Zelaya son nuestro actual Código Civil y su herramienta indispensable, el Código de Procedimientos Civiles, entre otros. Y es que era necesario dar forma jurídica e instrumentos materiales a la nueva concepción de un Estado fuerte y centralizado "promotor del progreso", e introducir las disposiciones legales necesarias para que el modelo agroexportador, basado en el cultivo del café, pudiera desarrollarse. A tal propósito respondieron, por ejemplo, las llamadas leyes de agricultura y contra la vagancia, que tenían como objetivo asegurar la mano de obra para la recolección del café. Importante fue también, para el apuntalamiento del esquema, la disposición contenida en la Constitución de 1893 que prohibió las vinculaciones y toda institución a favor de manos muertas.
- c) **Separación de la Iglesia y el Estado:** La Constitución "Libérrima" anuló el Concordato de 1862 y estableció en su Artículo 47 que: "En Nicaragua no se podrá legislar estableciendo o protegiendo ninguna religión ni prohibiendo su libre ejercicio". Además, se garantizaba la libre emisión del pensamiento y la libre enseñanza, introduciéndose el principio del laicismo al disponer que la enseñanza costeadada por el Estado sería laica. Por otra parte, se legisló sobre la secularización de los registros del estado civil y los cementerios. El matrimonio religioso perdió

sus efectos civiles. El matrimonio civil y el divorcio fueron institucionalizados.

- d) **Progreso material:** Durante la administración de Zelaya se produjo un gran adelanto material: se concluyó la línea del ferrocarril Managua-Corinto, el ramal Chinandega-El Viejo y la línea hacia los pueblos de Carazo, factor importante para extraer la cosecha del café; se iniciaron trabajos para extender la línea férrea a Matagalpa y se proyectó el famoso ferrocarril a Monkey Point, en la Costa Atlántica; se amplió el tendido telegráfico y se introdujo el teléfono; se mejoró la línea de vapores y el puerto de Corinto, a la vez que construyeron los muelles de San Juan del Sur, San Jorge, San Carlos y el Bluff; se abrieron nuevas carreteras y se construyeron edificios públicos y escuelas.
- e) **Aspectos financieros:** Zelaya incrementó considerablemente los ingresos públicos, a medida que se ampliaba y fortalecía el papel del Estado (2.5 millones de pesos en 1893 a 14.6 millones en 1909); las exportaciones también crecieron (3.3 millones de dólares en 1901 a 3.9 en 1909) y permitieron mantener una balanza comercial generalmente positiva; saneó las finanzas públicas cancelando préstamos de administraciones anteriores; imprimió a la negociación de empréstitos un cierto sentido de dignidad nacional, rechazando los préstamos onerosos y denigrantes; obtuvo el famoso empréstito de 1.250,000 libras esterlinas del sindicato inglés Ethelburg para la construcción del ferrocarril a Monkey Point, obra frustrada por la intervención norteamericana.

Veamos ahora, con más detenimiento, el aporte de la Revolución liberal zelayista en el campo de la educación.

Política educativa.

En primer lugar, el régimen liberal adoptó en la Constitución de 1893, conocida como "la libérrima", una serie de principios que definían su política educativa, algunos de los cuales habían

sido adoptados en el Congreso Pedagógico Centroamericano, que tuvo lugar ese mismo año en la ciudad de Guatemala, evento justamente calificado como “un hito en la historia de la educación centroamericana”, y que marca el momento en que los países del área adoptan los principios de una educación de corte liberal, en la línea del modelo educativo auspiciado en América Latina por los políticos liberales que incluía, además del laicismo, el énfasis en una educación pragmática y utilitaria, de inspiración positivista, que prioriza el estudio de las disciplinas científicas, la agricultura, el trabajo manual, la educación física y la instrucción en castellano de las minorías étnicas¹⁰.

La Constitución de 1893 consagró la libre enseñanza, el laicismo y la gratuidad de la educación. Textualmente, el Arto. 50 de la Constitución incorporó estos principios de la forma siguiente: “Se garantiza la libertad de enseñanza. La que se costee con fondos públicos será laica y la primaria será además gratuita y obligatoria. La ley reglamentará la enseñanza sin restringir su libertad ni la independencia de sus profesores”.

Un año después, el 6 de octubre de 1894, el gobierno de Zelaya promulgó la *Ley fundamental de Instrucción Pública*, uno de los cuerpos legales más completos en materia educativa, verdadero antecedente de lo que hoy sería una Ley general de educación. “La aparición de esa ley nos dice Isolda Rodríguez R., autora del mejor y más completo estudio sobre la educación en la época del liberalismo zelayista, constituye el primer intento de ordenar el sistema educativo, en el cual el Estado sería el rector de las políticas educativas emanadas del gobierno liberal. Este documento, es de vital importancia porque en él se recopilan todas las disposiciones gubernamentales referidas al ramo educativo, desde la organización del sistema educativo hasta el salario de los maestros”¹¹. Es interesante observar que esta ley definía incluso la orientación filosófica de la educación, al disponer que la enseñanza intermedia debía ser “positiva” y se prohibía, bajo apercibimiento de multas, la introducción de categorías metafísicas que no dieran al espíritu “naciones claras, correctas y precisas”¹². Los colegios privados y

religiosos debían someter sus programas a la aprobación por parte del Ministerio de Instrucción. Un decreto de 1904 fue más allá, al establecer que los planteles particulares debían cumplir los planes y programas oficiales. Posteriormente, en 1905, otro decreto reguló la creación de centros de enseñanza regentados por religiosos.

En resumen, en cuanto a política educativa, la Revolución liberal promovió el centralismo estatal, controlando desde el Ministerio de Instrucción los contenidos y métodos de enseñanza. Los discursos y proclamas del Presidente Zelaya y las memorias redactadas por sus Ministros de Educación (Adolfo Altamirano, Joaquín Sansón, Manuel Coronel Matus, José Dolores Gámez) contienen párrafos muy claros acerca de la política educativa liberal.

Logros en el campo educativo.

Entre los logros de la Revolución liberal en el campo educativo, podemos señalar los siguientes:

- a) **Prioridad otorgada a la educación primaria:** Zelaya se ufanaba de haber llevado la educación primaria “a los más apartados caseríos con los resultados más satisfactorios”. Si bien este nivel educativo experimentó un crecimiento significativo en relación con el período anterior, estuvo lejos de hacer realidad la universalización de la enseñanza primaria, pese a su carácter gratuito y obligatorio y a las medidas compulsivas adoptadas por el gobierno para obligar a los niños a asistir a las escuelas, como lo fueron la creación de la Policía Escolar y la Ley contra la vagancia. En el fondo, ambas medidas respondían también al propósito de proporcionar a los cultivadores del café una mano de obra un poco más calificada. Al final del régimen de Zelaya, los datos disponibles nos indican “que había un total de seiscientos cuarenta y tres (643) escuelas primarias. En relación a las ciento noventa y tres (193) que existían en 1894, se puede inferir que hubo un incremento de cuatrocientas cincuenta (450)

escuelas primarias, lo que significa que los centros crecieron en un 233.2%. Lo más significativo del período de los liberales fue el aumento de escuelas primarias, tanto rurales como urbanas. Para 1908, la población estudiantil era de 127,269 estudiantes en todo el país”, (un incremento aproximado en un 12%, en relación con la tasa de matrícula que había al inicio del período de Zelaya¹³. También fueron creadas, las Escuelas Superiores Graduadas para ambos sexos, que funcionaban en casi todas las cabeceras departamentales.

- b) **Extensión de la educación estatal a la Costa Atlántica:** El gobierno liberal fue el primero que llevó la escuela pública a la recién reincorporada Costa Atlántica, donde antes sólo habían funcionado algunas escuelas fundadas por los misioneros moravos, que se concretaban a enseñar a leer en inglés o miskito para facilitar la lectura de la Biblia. “La educación se concibió como el medio más idóneo para “civilizar” a lo que ellos consideraban como razas olvidadas, por que una de las prioridades del liberalismo zelayista fue la creación masiva de escuelas en los lugares más apartados de la geografía Atlántica, para 1905 se reportaba la creación de treinta y dos escuelas primarias”... “En relación a la educación intermedia, se creó el Colegio Cristóbal Colón con el objetivo de formar maestros originarios del lugar, para que pudieran ser los maestros (as) del futuro. Básicamente, la prioridad en este sector fue la educación primaria y dadas las condiciones era lo más adecuado. No obstante, es preciso recordar que la educación se empleó como medio para asimilar a la población del Atlántico a la cultura del Pacífico” ...” Si bien es cierto que se cometió el error de querer imponer una cultura diferente, es notorio que los esfuerzos por crear escuelas en los sectores más apartados del Atlántico se tradujo en el incremento sustantivo de la matrícula, de modo que para 1905-1906, llegó a tener la población escolar más alta del país”¹⁴.
- c) En el nivel medio se crearon nuevos Institutos Nacionales y se mejoró notablemente los ya existentes. La matrícula en este

nivel también creció. A los Institutos de Managua y León se les anexaron Escuelas de Topografía. La enseñanza comercial se inició en Granada con una Escuela de Comercio y con la Academia Mercantil de don A. Aubert, fundada en Managua y luego trasladada a León, que gozó de gran prestigio. Pero lo más notable fue la creación de la Escuela Normal de Señoritas de Managua, el 25 de julio de 1907, bajo la competente dirección de la insigne educadora doña Josefa Toledo de Aguerri, con quien colaboraron profesores de la talla de Concepción Alegría, en su calidad de Sub-directora. El plan de estudios de la Escuela Normal incluía cursos para Maestras Elementales (escuelas primarias), Maestras Superiores (escuelas graduadas). Maestras Normales y Maestras de Kindergarten. También se ofrecía el bachillerato, a fin de abrir a las mujeres la oportunidad de seguir estudios superiores.

- d) La educación de adultos también mereció la atención del gobierno, creándose una escuela nocturna para artesanos en cada cabecera departamental, donde se impartían principalmente dibujo y manualidades.
- e) Por decreto del 31 de agosto de 1898, el gobierno de Zelaya ratifica para la organización de la Universidad de León el modelo francés o napoleónico, de corte esencialmente profesionalizante, que ya había intentado introducir sin mucho éxito, el Presidente Evaristo Carazo, años atrás. Se suprime el cargo de Rector; se elimina el latín de los títulos; deja de concederse el grado de licenciado, quedando únicamente el de doctor, pero no como dignidad académica, sino como simple título profesional. La enseñanza es organizada sobre la base de facultades o escuelas profesionales aisladas. Los Decanos y los profesores son nombrados directamente por el Ejecutivo. Desaparece todo vestigio de autonomía universitaria y de participación estudiantil en el gobierno de la Universidad. Igual a lo ocurrido en muchos otros países de América Latina, la sustitución del arquetipo universitario colonial por la Universidad profesionalizante, calcada en el modelo francés,

produjo la quiebra de la concepción unitaria de la Universidad, que desde entonces queda fraccionada en un conglomerado de escuelas profesionales dispersas, sin núcleo aglutinador. La Universidad colonial, pese a todos sus defectos, fue una institución unitaria, una totalidad y no un simple agregado, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad. La adopción del modelo francés significó la desarticulación de la enseñanza y el sometimiento de la Universidad a la tutela y guía del Estado, con supresión de su menguada autonomía. Además, el profesionalismo limitó el cultivo de la ciencia y de la investigación. Con todo, sobresale en esta época la elaboración de los Códigos Civil y de Procedimientos Civiles, por los Catedráticos de la Facultad de Derecho, Doctores Francisco Paniagua Prado, Bruno H. Buitrago y José Francisco Aguilar.

- f) Para profesionalizar y tecnificar a las fuerzas armadas, Zelaya creó la Escuela Politécnica Militar, cuyos profesores eran oficiales prusianos y chilenos.
- g) En lo que respecta a la administración escolar se crearon las Inspecciones Departamentales que subsistieron hasta la creación, durante la Revolución Popular Sandinista de las Delegaciones Regionales de Educación.
- h) Varios libros de texto fueron publicados en esta época, sobresaliendo las Lecciones de Aritmética Razonada (1895), de Francisco Alfaro; el Curso de Derecho Constitucional Nicaragüense (1896) de Jesús Hernández Somoza; Elementos de Pedagogía, de José María Izaguirre; el Catecismo de Historia de Centro América (1908) de José D. Gámez, las Lecciones de Literatura Española (1903) de Santiago Argüello y la Aritmética Elemental (1905), de Miguel Ramírez Goyena¹⁵.
- i) En campos relacionados con la educación y cultura, el gobierno de Zelaya creó el Archivo Nacional, el Museo Nacional, la Dirección General de Estadísticas y la Sociedad de Artesanos de Managua, de carácter mutualista.

- j) Se continuaron las becas en el exterior para jóvenes brillantes, resultando favorecidos, entre otros, Salomón de la Selva (Estados Unidos) y Luis H. Delgadillo (Italia).
- k) Al finalizar el régimen de Zelaya, el Estado destinaba a la educación pública cerca de 11.5% del presupuesto nacional, cifra estimable para la época.

Isolda Rodríguez Rosales resume su juicio sobre la educación de este período así: "No todas las ideas y proyectos pudieron cumplirse a cabalidad, la mayor parte de las veces, por los enfrentamientos tanto internos como externos. Muchas veces tuvieron que cerrarse las escuelas, para reabrir las en condiciones de franco deterioro. Muchas veces con materiales didácticos mínimos o sin ellos..." "Otro factor que incidió negativamente en la reforma educativa fue el alto nivel de empirismo que tenían los maestros de primaria y aún los de secundaria. Es sabido, que un plan de estudios puede ser muy bueno, pero si no es manejado por profesores debidamente capacitados y actualizados científica y pedagógicamente, no se obtendrán los resultados esperados" ... "La antes citada educadora Doña Josefa Toledo de Aguerri realizó, años después, fuertes críticas a los planes de estudio, por considerarlos muy ambiciosos, a la calidad del trabajo ministerial, así como al sistema educativo en general" ... "Las críticas de otros educadores sostenían que los planes habían sido tomados de los modelos europeos"... "Muchas ideas no se concretaron en la práctica: se trató de eliminar el método memorístico, la disciplina rigurosa, los castigos; pero muchos maestros no conocían otros métodos más adecuados o ya estaban acostumbrados a los viejos. Se quiso dar mucho énfasis a la educación física, pero a veces los centros educativos no reunían las condiciones para ello. Sin embargo, el período liberal de Zelaya representa un significativo avance en materia educativa, la reforma puso al país al nivel de los avances pedagógicos similares a los de los demás países latinoamericanos. Con todas las debilidades del modelo educativo liberal que se han señalado a lo largo de esta investigación, es innegable que el período liberal llevó a cabo

importantes reformas educativas, que de hecho constituyen el punto de partida de la educación moderna en Nicaragua"¹⁶.

4. La Restauración Conservadora de "los 18 años" (1910-1928).

Mientras en el período de la Revolución liberal predominó el laicismo en la educación y la separación entre la Iglesia y el Estado se transformó a ratos en franca confrontación, durante los 18 años siguientes a la caída del régimen del Gral. José Santos Zelaya, los gobernantes conservadores que se sucedieron en la presidencia de la República favorecieron abiertamente la influencia de la Iglesia Católica en la educación del país.

La Constitución Política de 1911, que sustituyó a la última Constitución del período zelayista de 1905, suprimió la palabra laica del texto constitucional referente a la educación: "Es libre la enseñanza de toda industria, oficio o profesión lícitos. La primaria es obligatoria y la costeadada por el Estado, además, gratuita; y en cuanto a la profesional la ley determinará que profesiones necesitan título previo para su ejercicio y las formalidades para obtenerlo". (Art. 5).

Este período marca también el momento de la llegada al país, por gestiones del gobierno de la República, de varias importantes congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza. Una síntesis de los logros educativos de esta época sería la siguiente:

- a) Si bien fue el propio Presidente Zelaya quien, a petición del Padre Mariano Dubón, autorizó la llegada al país, en 1903, de los primeros Hermanos de las Escuelas Cristianas para que se hicieran cargo del Hospicio San Juan de Dios, en la ciudad de León, no fue sino hasta el 31 de mayo de 1912 que se firmó el contrato entre el Ministro de Educación, don Diego Manuel Chamorro y el Hermano Helion, Visitador de los Hermanos Cristianos, para fundar una Escuela Normal con el nombre del Instituto Pedagógico de Varones de Managua, siendo Presidente

de la República don Adolfo Díaz. Para tal efecto, el gobierno puso a disposición del nuevo centro el antiguo local del Instituto Central de Nicaragua, la primera casa de dos pisos que se construyó en la capital, frente al antiguo Campo de Marte y esquina opuesta a las cárceles conocidas como "El Hormiguero", sobre la que más tarde se llamaría Avenida Roosevelt. El Instituto Pedagógico inició su primer curso escolar el 16 de junio de 1913 con 32 alumnos. Los Hermanos Cristianos que conformaron el personal docente del Instituto fueron el Hermano Venero Carlos, su primer Director, y los Hermanos Argymiro Urbano, Armando Miguel, Jaime Adelemo, Antonio Garnier, Apolinar Pablo y Aphrantes Paúl, conocido como Hno. Pablo¹⁷. En 1913 se graduaron los primeros maestros. La revista EDUCACION que editaba el Instituto fue por varios años la mejor del país. Anexo al Instituto funcionaba una Escuela gratuita de primaria. Los Hermanos elaboraron un mapa de Nicaragua que se utilizó en todas las escuelas del país y textos de geografía e Historia de Nicaragua, Botánica, Zoología, Psicología y Filosofía.

- b) En marzo de 1912 culminaron con éxito las insistentes gestiones de la señorita Elena Arellano Chamorro para que vinieran a Nicaragua los salesianos. En el siguiente mes de mayo abrió sus puertas en Granada el Colegio "Venerable Don Bosco", con oratorio y Escuela de Artes y Oficios.
- c) En 1916 los jesuitas establecieron un colegio en Granada, el "Colegio Centroamérica", cuyo edificio propio a las orillas del Lago de Nicaragua, en Talpetate, fue inaugurado en 1919.
- d) El subsecretario de Educación, Dr. Emilio Alvarez Lejarza compiló y publicó en la Imprenta Nacional un volumen de Leyes de Instrucción Pública - 1876-1919.
- e) Los Ministros de Educación del período publicaron sus respectivas Memorias de labores cumplidas, en las cuales expusieron sus ideas en torno a la educación, siendo las más interesantes las de los Ministros Dr. David Arellano, Don Juan J. Ruiz y la del Subsecretario, encargado del despacho, Dr. Emilio

Alvarez Lejarza¹⁸. Al Ministro Arellano se debe el decreto del 20 de julio de 1918, que hizo de la religión una asignatura del pensum de las escuelas de secundaria completándose así una disposición anterior que oficializó la enseñanza de la religión en las escuelas primarias¹⁹.

- f) La llegada de los conservadores al poder significó el retiro de la gran educadora, doña Josefa Toledo de Aguerri, de la dirección de la Escuela Normal de Señoritas de Managua. Apartada de esta labor, doña Chepita funda el Colegio de Señoritas de Managua, con su Kindergarten Modelo anexo, donde da rienda suelta a sus afanes de renovación pedagógica. "Así nos dice: Cuando dejé la dirección de la Normal pensé, ya libre de trabas oficiales y con anhelos de cooperación nacional, fundar un centro de enseñanza cuyo plan respondiera a mis anhelos de proporcionar una cultura general en tres años de enseñanza secundaria y cursos técnico-prácticos para habilitar profesionales y oficios..." De manera que lo que se proponen doña Chepita y el grupo de profesores que la siguen, comenzando por Conchita Alegría, su "lugarteniente", al decir cariñoso de don Edelberto Tores, es nada menos que romper con las "fórmulas tradicionales" de educación de la mujer y enderezar el rumbo hacia una formación más realista y práctica, sin olvidar el cultivo de las humanidades. De ahí que se establezcan cursos para "responder a una cultura general" y se creen otros que "preparen a las educandas para las luchas de la vida real"²⁰ Otra hazaña intelectual de doña Chepita fue la publicación de la Revista Femenina ilustrada (1918-1920) y más tarde revista Mujer Nicaragüense (1929-1930) "con una definitiva conciencia de su misión, difundiendo literatura feminista y pedagógica de gran valor. Al mismo tiempo, informaba de la vida nacional, reproducía partituras musicales —como las de uno de los profesores, Carlos Tünnermann López, de su Colegio de Señoritas— y mantenía una sección de reseñas de libros"²¹.

5. La Educación en Nicaragua durante la dictadura de los Somozas (1937 a 1979).

Antes que se entronizara en Nicaragua la dictadura de la familia Somoza, ejercieron la presidencia de la República los políticos liberales, José María Moncada (1929-1932) y el Dr. Juan Bautista Sacasa (1933-1936).

Durante el gobierno del General Moncada si bien la educación pública recibió una atención especial, ya que se aumentó su presupuesto y se fundaron nuevas escuelas primarias, graduadas y superiores, incrementándose así la matrícula total de alumnos hasta alcanzar la cifra de 51,279 alumnos, el Presidente tomó la decisión de suprimir el apoyo económico del Estado para el Instituto Pedagógico de Varones, que seguía siendo regentado por los Hermanos de las Escuelas Cristianas y era, para entonces, la mejor institución formadora de maestros del país. La propia doña Josefa Toledo de Aguerrí, más inclinada a los gobiernos liberales que a los conservadores, criticó la medida subrayando el hecho de que al adoptar esta medida el gobierno no creó otra institución similar que la sustituyera²².

Por esos años tomaron cuerpo las inquietudes encaminadas a organizar el magisterio y, hacia 1930, surgió una Asociación Nacional de Maestros que luego se transformó en la Federación Nacional de Maestros y editó su revista Magisterio.

A raíz del terremoto del 31 de marzo de 1931, que destruyó la capital de la República, los gastos extraordinarios que originó la emergencia llevaron al gobierno a una situación económica tan difícil que le fue imposible abrir las escuelas para el curso lectivo 1931-32. Hacia el año 1935 funcionaba en Chinandega una Escuela de Agricultura y Ganadería. Durante el gobierno de Moncada fue construido el edificio del Colegio Salesiano "Juan Cagliero", en Masaya²³.

Nada digno de mención ocurrió en el campo educativo durante la breve e interrumpida administración del Dr. Juan Bautista Sacasa, más preocupado en negociar la paz con el General Augusto

C. Sandino y en arreglar las finanzas del Estado. A su gobierno se debió la creación de instituciones como el Banco Hipotecario y la Caja Nacional de Crédito Popular.

Anastasio Somoza García llega a la Presidencia de la República el 1 de enero de 1937, tras el asesinato del General de Hombres Libres, Augusto C. Sandino y el derrocamiento del Presidente Juan Bautista Sacasa, quien se vió obligado a renunciar el 6 de junio de 1936. El Congreso Nacional, ya controlado por Somoza, eligió al Dr. Carlos Alberto Brenes Jarquín para concluir el período presidencial del Presidente Sacasa ante el hecho de que el Vice Presidente constitucional, el Dr. Rodolfo Espinoza R., se negó a asumir la Presidencia.

A Somoza García le benefició enormemente la coyuntura internacional: la segunda guerra mundial y la bonanza económica de la postguerra. Sin embargo, su gobierno se caracterizó por la concentración del poder político y económico en su familia, cuyo dominio sobre el país se prolongó por más de cuatro décadas²⁴. Fueron atropellados los derechos humanos y la corrupción y el abuso de poder estuvieron a la orden del día.

Durante el primer gobierno de Somoza García sobresale la extraordinaria labor realizada en el campo educativo por uno de los más eminentes educadores de Nicaragua, el Profesor don Edelberto Torres Espinosa, egresado del Instituto Pedagógico de Varones de Managua. En 1937, el entonces Ministro de Instrucción Pública y Educación Física, Dr. Modesto Armijo, gran centroamericanista y buen conocedor de las capacidades del Profesor Torres, a quien había conocido en Guatemala, decidió nombrarlo Consultor Técnico del Ministerio y, por lo mismo, encargado de promover la transformación pedagógica de la educación nicaragüense. Es desde ese cargo, y luego como Director del Consejo Técnico del Ministerio e Inspector General de Educación, entre los años 1938 y 1941, que el Profesor Torres llevó a cabo su fecunda labor, seguramente la que más influencia ha tenido en la modernización de nuestro sistema educativo.

Como experimentado educador y experto en las Ciencias de la Educación, don Edelberto se dedicó, tan pronto como tomó posesión de su cargo, al estudio de la realidad educativa y magisterial del país. En su libro autobiográfico, el Profesor Torres nos dice: "Debo decir que el primer problema con el que me tropecé fue tomar conciencia del estado lastimoso en el que se encontraba el magisterio, tanto desde el punto de vista económico como del pedagógico-técnico. El magisterio tenía sueldos de hambre y lo primero que debíamos hacer, le dije al Ministro, era mejorar el salario. Y en efecto, así se hizo".

No habían estadísticas escolares. Con gran dificultad don Edelberto pudo reunir los datos más elementales para darse cuenta que el presupuesto destinado a la educación pública no llegaba ni a medio millón de córdobas de aquella época. Funcionaban en todo el país 598 escuelas, con un total de 1.408 maestros, y 15 centros de enseñanza secundaria. Ninguna Escuela Normal estatal se ocupaba de la formación de los maestros. El empirismo era pavoroso: sólo el diez por ciento del magisterio nacional era titulado. "El grado de ignorancia de los maestros era enorme, nos dice don Edelberto. Algunos de entre ellos sólo sabían leer y escribir; otros apenas si eran capaces de sumar y restar cantidades pequeñas. Así de lamentable era el panorama nacional de los llamados a enseñar".

Una de las primeras iniciativas del Consejo Técnico fue establecer el Escalafón del magisterio, con lo cual se ponían también las bases para la futura carrera docente. Para remediar el empirismo, el Profesor Torres se empeñó en la pronta fundación de dos Escuelas Normales Centrales: la de Varones y la de Señoritas. Correspondió al Profesor Torres redactar los decretos creadores y los proyectos de planes de estudio y programas. Por su iniciativa, el gobierno designó como Directores de las nuevas Normales, al Profesor José Rodríguez Galo y a doña Chepita Toledo de Aguerri, respectivamente. Ambas Normales Centrales iniciaron labores en 1938. Don Edelberto asumió las cátedras de Filosofía y Psicología Pedagógica, en ambas escuelas. A la vez, se organizaron cursos para obtener Certificados de Aptitud, dirigidos a la gran masa

de maestros empíricos en servicio, y a cargo de los Inspectores Técnicos departamentales.

No estuvo ausente de las preocupaciones del Profesor Torres la educación preescolar. La poca que se impartía lo era en secciones llamadas "infantiles", generalmente a cargo de maestras imprevistas. Don Edelberto dispuso que era mejor cerrar esas secciones mientras se formaban maestras especiales de párvulos, en vista del daño que podría significar para la psicología infantil exponer a los niños a una educación preescolar empírica, "esterilizante de sus fuerzas anímicas y aun de su vitalidad". Simultáneamente, se creó un Kindergarten modelo en la capital, aprovechando toda la experiencia acumulada en el Kindergarten fundado en 1912 por doña Chepita de Aguerri, anexo a su famoso Colegio de Señoritas de Managua.

Hasta en la arquitectura escolar influyó por esos años el Profesor Edelberto Torres. Algunas de sus ideas al respecto se plasmaron en el moderno edificio que por entonces se construyó para albergar a la Escuela Superior de Niñas de San Marcos. También se ocupó el Profesor Torres de la enseñanza comercial, en la cual imperaba un gran desorden.

Pero donde la sabiduría, la prudencia y el patriotismo del Profesor Torres dejó su mejor huella en la educación nacional, fue en la elaboración de los Planes de Estudios de Educación Primaria y sus respectivos Programas, que revolucionaron nuestra enseñanza primaria, hasta entonces de corte profundamente tradicionalista y memorística.

El reto que se le planteó a don Edelberto fue introducir la nueva pedagogía en los programas, pero sin olvidar la poca o nula preparación de los maestros que tendrían que aplicarlos. En otras palabras, conciliar los principios de la educación contemporánea y las necesidades nacionales. "Aspiran en esa virtud —escribió el Profesor Torres en la lúcida Exposición de Motivos sobre los nuevos programas—, no a ser los mejores programas posibles, sino los más adecuados a las necesidades de Nicaragua y a las condiciones presentes de su escuela". Muchos años después, el Maestro Torres

le comentaba a su biógrafa, Ileana Rodríguez, a propósito de la gestación de estos programas, lo siguiente: “De cara a esta patética realidad yo pasé días enteros pensando en cómo elaborar los programas educativos que iban a ser implementados por tales maestros. Y por eso creo que cualquier persona competente en materia educativa que los viese, diría que esos son programas de pipiripao. Pero insisto en que fueron hechos a la medida de la realidad, indicando incluso los pasos elementales que el maestro debería seguir para cumplir cualquiera de sus partes. Por eso traían un manual de instrucciones a seguir, idea que yo saqué de los programas chilenos. Eran tan elementales estos programas que hablaban hasta de cómo construir un mapa en relieve”.

La base científica de los programas de don Edelberto era el conocimiento de la psicología infantil y las normas que rigen el desarrollo del ser humano. La pedagogía adoptada era la *pedagogía activa*, que por entonces se plasmaba en lo que se denominaba la Nueva Escuela o Escuela Activa.

Decía don Edelberto, en la Exposición de Motivos ya citada: “Debemos a las ciencias de la educación muy precisas conclusiones acerca del niño y su naturaleza, de donde la ciencia aplicada ha deducido las reglas directivas del desarrollo integral del ser humano, reglas de las cuales hace uso el educador en el ejercicio de su función docente. Es bastante recordar a este respecto, que el niño tiene un ritmo propio para crecer física e intelectualmente, y se ha reconocido que ese ritmo es semejante al que la humanidad ha seguido en su desarrollo”... “Otra conclusión pedagógica valiosa y que por su oportunidad debe ser subrayada, es que la mente no puede asimilar sino los conocimientos que en cantidad y dificultad responden a su grado de desarrollo. Hay una madurez mental para cada conocimiento y antes de esa madurez es inútil pretender enseñarlo. De ahí se concluye, como ya el gran Comenio enseñaba, que la medida del saber no es lo que el maestro puede enseñar, sino lo que el alumno puede aprender ... Ahora es el momento de señalar el carácter activo de los nuevos programas que exigen que el niño observe, compare, juzgue y experimente, en vez de que lo

haga el maestro por él. Convendría insistir en este asunto, porque la rutina impera en la escuela nicaragüense con una soberanía casi absoluta y sacudirla y aniquilarla tiene que ser el fruto de muchos esfuerzos de parte de los maestros y de mucha energía y control, de las autoridades del ramo. Quiero decir que no puede la escuela convertirse por la gracia de un decreto gubernativo de inveteradamente pasiva en creadoramente activa: pero es preciso que dé un paso hacia adelante, que asumiendo su función directiva del mejoramiento social deje de ser la cárcel de los niños y se convierta en el laboratorio de la vida nueva pacífica, trabajadora y feliz”.

Varias novedades encontramos en estos Programas, además de lo ya expresado en cuanto a su fundamentación. En primer lugar, la concepción misma del *Plan de Estudios como un proyecto pedagógico* que se desenvuelve gradualmente, acompañando el desarrollo intelectual, psíquico y físico del niño. Todos los programas toman en cuenta la personalidad del niño y estimulan su orientación hacia la convivencia familiar y social, la importancia del trabajo, abandono del aprendizaje memorístico, participación activa en la clase y en la vida escolar, etc...

El plan establece un número determinado de horas para cada asignatura pero introduce la novedad de dejar en libertad al maestro para aumentar o disminuir el tiempo de cada lección. Además, se da especial importancia a la composición, al dibujo, al canto y al trabajo manual. Don Edelberto consideraba de enorme importancia la enseñanza de la música en las escuelas, hoy día tan abandonada. Uno de sus objetivos decía, era “musicalizar a Nicaragua”. Para ésto invitó a los más notables compositores nacionales que compusieran cantos escolares, los cuales fueron incorporados en los programas. Los profesores Luis A. Delgadillo, Carlos Tünnermann López y Gilberto Vega, compusieron algunos de esos cantos.

Una novedad que produjo entonces grandes polémicas fue la introducción en el sexto grado de primaria de elementos de puericultura y de eugenesia en la secundaria. Se trataba del primer atisbo de educación sexual. Esta innovación provocó el rechazo

y los ataques de los elementos más conservadores del clero y la sociedad, que se dieron a la tarea de difamar al Profesor Torres y no descansaron hasta que salió del Consejo Técnico de Educación en 1941. Estos sectores vieron como una inmoralidad que los programas incluyeran reglas de higiene, como la conveniencia de tomar baños de sol.

Otros muchos aspectos de gran interés contenían los nuevos programas: énfasis en la educación cívica y moral; las reglas de urbanidad e higiene; el trabajo manual, la economía doméstica y el trabajo agrícola. En la enseñanza de la lectura se recomendaba el uso del método fónico y de palabras generadoras, abandonando el tradicional deletreo. Pero, tanto por el peso de la tradición como por la insuficiencia de textos adecuados, el nuevo método no prosperó y los maestros siguieron enseñando del modo tradicional.

Entre las actividades escolares se recomendaban, entre otras, la organización de la *Ciudad Escolar*, mediante elecciones democráticas en que participaban todos los alumnos, para elegir un "gobierno escolar"; la creación de *cooperativas escolares de ahorro*, para estimular en los niños el hábito del ahorro y llevar a cabo algunos proyectos escolares o comunales con los fondos acumulados; los Comités de propaganda Antialcohólica, para combatir desde muy temprano el vicio del alcoholismo; los Comités protectores de animales y plantas; la Cruz Roja Infantil; el Mapa en relieve, etc...

En su época, los más eminentes educadores nacionales (Josefa T. de Aguerri, Moisés Gutiérrez, Lino González, Santiago Argüello, entre otros), opinaron muy favorablemente sobre los programas de don Edelberto, opiniones que aparecieron en los diarios y revistas de entonces. En el exterior, los programas fueron comentados elogiosamente por los más destacados profesores de Guatemala y El Salvador. Una de las más prestigiosas revistas educativas de la época, la revista "YO SE", de Buenos Aires, reprodujo extensamente el contenido de los programas de Moral y Civismo. En Guatemala, el reputado Colegio Europeo de Señoritas decidió orientar su labor según los programas del Profesor Torres.

En Nicaragua, la conspiración y los ataques en contra del Profesor Torres fueron en aumento, hasta que se vió obligado a renunciar al puesto y retornar a Guatemala, más pobre que nunca, en octubre de 1941. Pero sus programas siguieron vigentes, quizás por falta de otros, hasta bien entrada la década de los años sesenta. Muchos viejos maestros los siguieron utilizando por varias décadas, convencidos de que han sido hasta ahora, los mejores y más avanzados. Aun en nuestros días tienen validez gran parte de las concepciones pedagógicas que los inspiraron.

Durante el largo período del dominio político de la familia Somoza sobre Nicaragua, otros hechos positivos se dieron en el campo de la educación, que a continuación enumeramos:

- a) La presencia en el país de destacados profesores españoles republicanos, que dejaron profunda huella en sus discípulos de la Escuela Normal de Varones y escribieron varios textos para la enseñanza normal y secundaria. Cabe recordar los nombres de Francisco del Rosal, Marcelo Jover, Félix Herráiz Serrano, Ernesto Beltrán Díaz, Rafael Debuén, Augusto Fernández y Santiago Melendro.
- b) La fundación de la Escuela de Ingeniería Civil (2 de abril de 1941), más tarde Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, gracias principalmente al esfuerzo del Ing. Julio Padilla, quien comenzó con una modesta Escuela de Maestros de Obras y Topógrafos en 1939, hasta dejar firmemente establecida, y con gran prestigio, la formación de ingenieros civiles en Nicaragua.
- c) La apertura en Managua, el 15 de septiembre de 1941, de la Universidad Central de Nicaragua, clausurada cinco años después por el propio Somoza García ante la beligerancia política de sus estudiantes en contra del primer intento de reelección del dictador. Cerrada la Universidad Central, un grupo de estudiantes funda la primera universidad privada del país, la Universidad Libre de Nicaragua, de efímera existencia y cuyo ilustre Rector fue el Dr. Salvador Mendieta, fervoroso

partidiario de la unión centroamericana y fundador del Partido Unionista Centroamericano.

- d) El 27 de marzo de 1947, la ya más que centenaria Universidad de León fue elevada al rango de Universidad Nacional, pero como dependencia del Ministerio de Educación, al cual le correspondía nombrar a sus autoridades y profesores. En 1951 se transformó en la única universidad estatal del país, al ser clausurada la Universidad de Granada por Somoza García. Esta Universidad, reducida a la enseñanza del derecho y la medicina, había tenido una accidentada existencia desde su fundación en el siglo pasado. La Facultad de Odontología fue creada en 1954, como parte de la Universidad Nacional y con sede en León. En cambio, los estudios de Economía no se inician en Nicaragua sino hasta en 1959, y los de Ciencias de la Educación y Periodismo hasta 1960, siendo ya la Universidad autónoma.
- e) Un hecho de suma trascendencia que tuvo lugar durante la administración del Ing. Luis Somoza Debayle fue el otorgamiento de autonomía a la Universidad Nacional. A este respecto conviene tener presente que el reclamo en favor de la autonomía universitaria surgió del movimiento estudiantil y estuvo presente en las demostraciones que los estudiantes universitarios hicieron para oponerse a los intentos reeleccionistas de Somoza García en 1944. En el curso de las manifestaciones los estudiantes demandaron también, y por primera vez en la historia universitaria del país, la autonomía. "Abogamos", dijeron, "por una Universidad Nacional Autónoma y Popular". Eran los ecos de la Reforma de Córdoba de 1918, que finalmente llegaban a Nicaragua, con casi tres décadas de retraso. El año de 1952 señala el inicio de una nueva campaña de los estudiantes en demanda de autonomía. Un grupo de estudiantes de la Facultad de Derecho fundó el "Círculo de Estudios Jurídicos y Sociales (CEJIS), que se propuso abogar por la autonomía. El empeño del CEJIS lo hizo también suyo el Centro Universitario, organismo oficial de todos los estudiantes. El año de 1953, el CEJIS redactó un anteproyecto de ley para

otorgar autonomía a la universidad y emprendió una intensa campaña de divulgación de sus objetivos. Las autoridades universitarias de entonces se pronunciaron en contra del reclamo estudiantil, pero éste encontró un amplio respaldo en la opinión pública, transformándose en reclamo nacional. En octubre de 1955, los estudiantes lograron que un diputado de oposición, el Dr. Eduardo Conrado Vado, presentara ante el Congreso de la República el proyecto de ley tendiente a otorgar autonomía a la Universidad Nacional, pero éste fue rechazado por el Congreso, dominado por el partido de Somoza. Luis Somoza, al heredar la presidencia de su padre, quiso dar a su mandato la apariencia de un período de transición hacia la democracia. Entre las medias que consideró convenientes para alimentar esa imagen de cambio se hallaba la reorganización de la Universidad, cuya situación calamitosa no podía ignorar. A tal efecto decidió proponer la Rectoría a un prestigioso intelectual y universitario, el Dr. Mariano Fiallos Gil, quien aceptó el nombramiento con la condición de que se le permitiera seleccionar libremente a sus colaboradores y se le garantizara el pronto otorgamiento de la autonomía. El 18 de enero de 1958 el proyecto para conferir autonomía a la Universidad fue entregado al Presidente Somoza por el Rector Fiallos Gil. El 25 de marzo de ese mismo año Luis Somoza rubricó el Decreto Ejecutivo N° 38, por el cual se concede autonomía docente, administrativa y económica a la Universidad Nacional.

La autonomía universitaria consagrada por el Decreto N° 38 del 27 de marzo de 1958 tenía varios puntos débiles: en primer lugar, había sido otorgada directamente por el Poder Ejecutivo, mediante un decreto emitido en uso de la potestad legislativa delegada que le correspondía durante los recesos del Congreso; en segundo lugar, carecía de substrato económico, pues el aporte financiero del Estado quedaba al arbitrio del Presidente y su Ministro de Hacienda. De hecho, la política seguida luego por los Somozas fue de estrangulamiento económico de la Universidad y el uso de este recurso para presionar a la institución. En

1965, siendo Rector el Dr. Carlos Tünnermann Bernheim, se emprendió una nueva campaña nacional. Esta vez se trataba de consolidar la autonomía conquistada en 1958 mediante la incorporación del principio de la autonomía universitaria entre las garantías individuales y sociales contempladas en la Constitución Política de la República. Se pedía, asimismo, la asignación, por precepto constitucional, del dos por ciento de los ingresos ordinarios del Estado para el sostenimiento de la Universidad. Con esto se quería dar a la autonomía una base legal más firme, elevándola al rango de principio constitucional y, a la vez, garantizarle, por disposición constitucional también una renta mínima. La campaña tuvo amplia acogida en la opinión pública. Los gremios profesionales, los sindicatos, los clubes de servicio, las asociaciones estudiantiles, etc., le dieron su respaldo. Era entonces Presidente de la República el doctor René Schick. En mayo de 1966, el Congreso aprobó la reforma constitucional que elevó a la más alta jerarquía legal el principio de la autonomía y dispuso que el Estado contribuiría al sostenimiento, desarrollo y engrandecimiento de la Universidad Nacional Autónoma con una asignación anual no menor del dos por ciento de los ingresos ordinarios fiscales, percibidos por concepto de impuestos, cantidad que le sería entregada de acuerdo con el Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República (Artículo 105 de la Constitución Política).

- f) La primera institución privada de educación superior que se estableció en Nicaragua fue la Universidad Centroamericana (UCA) de los padres jesuitas, creada por Decreto del 13 de agosto de 1960. La UCA abrió sus puertas en junio de 1961 con 326 estudiantes matriculados en las carreras de derecho, administración de negocios e ingeniería civil y electromecánica. En 1964 surgió el Instituto Centroamericano de Administración de Empresas (INCAE), como entidad regional creada a iniciativa de la comunidad empresarial de Centroamérica, la asistencia técnica de la Escuela de Negocios de la Universidad de Harvard (Estados Unidos) y la ayuda financiera de la AID de Estados

Unidos. Inicialmente ofreció un Programa de Alta Gerencia en Antigua Guatemala y luego, en 1967, abrió sus puertas en su sede de Managua (Montefresco) para ofrecer la Maestría en Administración de Empresas. Bajolos auspicios de la Convención Bautista en 1967 se creó el Instituto Politécnico de Nicaragua (UPOLI), por Decreto Ejecutivo del 25 de noviembre de 1967. Inició sus actividades en 1968 impartiendo carreras técnicas de corta duración: asistente ejecutivo, dibujante publicitario y profesor de educación técnica. En 1977, por Decreto Legislativo N° 608 del 12 de marzo de ese año, el instituto adquirió status universitario, pasando a llamarse Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI). Entre ese año y 1979, la UPOLI sirvió carreras profesionales (licenciatura en mercadotecnia, banca y finanzas, seguros, enfermería y ciencias secretariales) y carreras cortas, tales como: tecnólogo administrativo, bancario, en electromecánica, en dibujo y publicidad, artes industriales, educación física, etc. El rango universitario lo perdió la UPOLI por decisión del Consejo Nacional de Educación Superior (CNES), en 1980, transformándose en un Centro de Educación Técnica Superior (CETS) encargado de impartir únicamente carreras técnicas terminales. El carácter de institución universitaria lo recuperó la UPOLI hasta en abril de 1990, con la nueva Ley de Autonomía de las Instituciones de Educación Superior. Otras instituciones de nivel superior que surgieron en la década de los años setenta fueron: a) el Centro de Estudios Superiores (CES), fundado en 1970 y elevado a rango universitario en 1975 con el nombre de Universidad Privada Autónoma (UPA); b) el Centro Nacional de Educación y Ciencia (CENEC), adscrito al Ministerio de Educación, creado en 1975 para formar y capacitar profesores de enseñanza media; c) el Centro de Ciencias Comerciales (CCC), institución privada que hacia 1979 ofrecía varias licenciaturas en campos relacionados con dichas ciencias; y d) el Instituto Técnico de Estudios Superiores de Nicaragua (ITESNIC), creado por el Estado en 1976 para impartir carreras de dos o tres años de duración, de

- nivel superior no universitario, relacionadas con las ingenierías (“técnico en ingeniería”).
- g) En el campo de la organización del magisterio cabe mencionar la fundación, el 8 de marzo de 1947, de la Federación Sindical de Maestros de Nicaragua (FSMN), que desde su creación luchó enérgicamente por los derechos de los maestros y el mejoramiento de su situación laboral. Abrió sus puertas la Casa del Maestro y la Federación auspició, por varios años, la publicación de la revista Tribuna del Magisterio, cuya primera directora fue la ilustre educadora y activista magisterial, Ofelia Morales.
 - h) Durante el gobierno de Somoza García se construyeron los edificios propios para varios Institutos Nacionales (entre ellos el Nacional Central Ramírez Goyena) y Escuelas Normales (entre ellas la Normal de San Marcos), así como el edificio central de la Universidad Nacional, en León.
 - i) Siendo Ministro de Educación el Ing. Andrés García Pérez, el gobierno lanzó una Campaña de Alfabetización que no alcanzó el éxito deseado al retirarle, intempestivamente, su apoyo el propio Presidente Somoza al Ministro García Pérez, quien renunció a su cargo y se fue del país.
 - j) En la época en que se desempeñó como Ministro de Educación el Dr. Gerónimo Ramírez Brown quedaron institucionalizadas las celebraciones del Día del Maestro (11 de septiembre) y las Jornadas Darianas, en homenaje a Rubén Darío.
 - k) Se continuó el programa de becas en el exterior, que pasaban de un centenar y se crearon leyes y subvenciones para estudiantes universitarios de la Universidad Nacional, en León²⁵.
 - l) Durante la administración del Presidente Dr. Víctor Manuel Román y Reyes (1947-1950) fueron nacionalizados el Instituto de Jinotepe “Juan José Rodríguez” y el de Masaya.
 - m) Cabe también mencionar, durante la administración del Presidente Dr. René Schick Gutiérrez, la creación, gracias

especialmente al entusiasmo del Profesor Guillermo Rothschild Tablada, de los Liceos Agrícolas, siendo el primero de ellos el Liceo Agrícola de Juigalpa (1966)²⁰.

En terminos generales, podemos afirmar con los educadores Juan B. Arrien y Juan José Montenegro, citados por Miguel de Castilla en su obra *Nicaragua en sus tres educaciones* (1998), que en Nicaragua, "las reformas educativas aplicadas antes del triunfo de la Revolución Popular Sandinista, se enmarcaron en "procesos de modernización" como proyectos de un plan más global, dentro del impulso de la Alianza para el Progreso. El esquema pedagógico de dichas reformas se insertaba dentro de lo puramente tradicional, y el proceso educativo estaba circunscrito fundamentalmente al maestro y al alumno, como participantes privilegiados de la relación educativa, reduciendo la participación de los padres de familia a cuestiones meramente disciplinarias. En el contexto de estas reformas educativas, la participación de la comunidad constituyó en la práctica una referencia externa al proceso educativo, por cuanto excluyó la posibilidad de participación beligerante de quienes por naturaleza son los protagonistas del proceso de la educación; maestros, alumnos, padres de familia, comunidad. Desde luego, la participación masiva del pueblo organizado en las distintas etapas y componentes de una reforma educativa, era algo ajeno a la práctica entonces desarrollada, ya que esa tarea constituía un quehacer propio de los técnicos del Ministerio de Educación Pública. Más aún, el hecho de definir políticas educativas nacionales con la participación de las fuerzas organizadas de la sociedad, constituía una empresa inusitada, aún cuando en las bibliografías educativas de algunos autores, se hablaba del pueblo como fuente de la educación".

El incipiente desarrollo que se genera tras la postguerra fue 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.

El "boom" algodonero (1950-56), el proceso de "industrialización sustitutiva" 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). El aluvión migratorio hizo crecer los barrios marginados de las ciudades y dieron origen a asentamientos humanos degradantes. 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.

La población económicamente activa (PEA), según datos del Banco Central de Nicaragua (1977) fue calculada en 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, 39.7% en el terciario. Como se ve, el sector terciario presenta una cifra realmente desproporcionada en relación a los otros 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 de 36% de desempleo.

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).

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.

La dictadura ni siquiera fue capaz de elaborar un proyecto propio de desarrollo. Más bien impidió que la emergente burguesía

nacional adelantara el suyo, enunciado desde la época de Zelaya, pero desvirtuado por la intervención norteamericana. No prosperó en Nicaragua el proyecto nacional burgués por cuanto el régimen somocista fue fruto de la intervención norteamericana y su permanencia en el poder se debió, precisamente, a su identificación con los intereses hegemónicos.

La ausencia de un proyecto nacional hizo que lo heredado del somocismo no fuera propiamente un sistema educativo sino más bien un aparato formado por una serie de servicios inconexos, a los que sólo el propósito de mantener el statu-quo daba alguna coherencia.

Unos cuantos indicadores básicos ilustran mejor la situación educativa hacia julio de 1979:

- a) Elevada tasa de analfabetismo: 50.3% al nivel nacional (28.1% para la población urbana y 76.1% para la rural).
- b) Baja incorporación de la población al sistema educativo y escasa cobertura de los servicios educativos existentes. En 1978 solamente el 39.8% de la población en edad escolar (5-24 años) estaba siendo atendida por dichos servicios. Pero lo más grave era que el 35% de los niños en edad de enseñanza primaria (7 a 12 años) no recibía ningún tipo de educación. En 1976 la UNESCO había reportado que la tasa global de escolarización en Nicaragua era de 44.8%, una de las más bajas de América Latina.
- c) La educación pre-escolar atendía sólo al 5.3% de la población potencial, casi en su totalidad en centros privados pues el Estado no la consideraba responsabilidad suya.
- d) En la enseñanza primaria (7 a 12 años) la tasa de escolaridad era el 65%, pero la concluían apenas el 22% de los que la iniciaban (en el sector rural lo hacía únicamente el 6%). El 66% de los alumnos de primaria se encontraban en extraedad. En el campo, la mayor deserción se producía entre el 1ro. y el 2do. grado: más del 50%. En el medio rural el 90% de las escuelas eran

unidocentes, el 81% sólo contaba con una aula y apenas el 1% impartían los seis grados de educación primaria.

- e) **Incongruencias de la enseñanza media con las necesidades del país.** La mayoría de los que completaban la educación primaria, especialmente del sector urbano, iniciaban la educación media, cuya tasa de escolaridad era del 14.7%. Pero, a lo interno de la enseñanza media se daba el contrasentido de que sólo el 0.1% se inscribía en la educación agrícola mientras el 87% lo hacía en el bachillerato académico o en la enseñanza comercial. Se desprende, entonces, que la enseñanza media carecía de objetivos propios y era vista únicamente como la "antesala" de los estudios universitarios, es decir, como un canal para acceder a estudios que se suponía conferían posición social.
- f) **En la educación superior la incongruencia se repetía y hasta podemos decir se agudizaba:** en 1979 el 60% de la matrícula se daba en áreas relacionadas con el sector terciario de la economía, mientras que sólo el 2% estaba vinculado con el sector primario, específicamente con el agropecuario, no obstante que Nicaragua es un país de riqueza principalmente agropecuaria.
- g) **Descuido del área rural, comprobado por las notables diferencias entre los índices de eficiencia del sistema educativo del sector rural y del sector urbano.** La enseñanza media era un fenómeno casi puramente urbano. El fenómeno de la extraedad era de entre un 60 y 70% en el sector rural.
- h) **La educación privada era, salvo honrosas excepciones, aún más elitista que la impartida por el Estado.**
- i) **Del total de maestros en la enseñanza primaria, el 27% carecía de calificación académica.** En el nivel medio, el 68% carecía de título universitario. Del total de maestros, sólo el 29% laboraba en las zonas rurales, a pesar de que entonces la población rural representaba el 50% de la total.
- j) **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 Managua de 1972. Dos fueron los criterios prevaletentes: 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 la matemática, física, química, biología, etc...

6. La Educación en la Revolución Popular Sandinista (1979- 1990).

El proyecto educativo que puso en marcha la Revolución respondió a las características de ésta y a los valores que sustentaba. Los cambios en que se expresó la transformación revolucionaria se realizaron a nivel de estructuras políticas, económicas, sociales y culturales, lo que en sí constituyó un gran proceso pedagógico.

El esfuerzo se orientó a diseñar una "Nueva Educación", que:

- a) Preparara los recursos humanos calificados que necesitaba el proceso revolucionario y el desarrollo del modelo económico-social que sirvió de sustento al proyecto político.
- b) Se ofreciera a todos los nicaragüenses el "derecho a la educación", como derecho humano fundamental, dando prioridad a las clases populares y a los marginados.
- c) Transmitiera y difundiera los valores de la nueva sociedad que se trataba de edificar, es decir, una sociedad más justa, igualitaria, fraterna y humana.

Fines, objetivos y principios de la Nueva Educación.

Uno de los primeros pasos que dieron las autoridades educativas de entonces fue convocar a todos los sectores sociales para que opinaran sobre cuáles debían ser los fines, objetivos y principios

de la nueva educación. En esta original experiencia en el quehacer educativo latinoamericano participaron cerca de cincuenta mil personas, a través de las respuestas que treinta organizaciones representativas de todos los sectores del país dieron al formulario de 55 preguntas propuestas por el Ministerio de Educación. ¿Cuáles fueron los fines atribuidos a la Nueva Educación de Nicaragua? El documento oficial publicado masivamente por el MED responde que la Nueva Educación en Nicaragua se proponía como **FINES**: *"Formar plena e integralmente la personalidad del Hombre Nuevo, permanentemente en construcción, apto para promover y contribuir al proceso de transformación que edifica día a día la Nueva Sociedad. Este Hombre Nuevo nicaragüense que viene construyéndose desde el inicio del proceso de liberación de nuestro pueblo, se forma a partir de nuestra realidad, el trabajo creador y de las circunstancias históricas que vivimos. La educación deberá desarrollar las capacidades intelectuales, físicas, morales, estéticas y espirituales de ese Hombre Nuevo"*.

Una síntesis de estos Fines, Objetivos y Principios fue incorporada, con la categoría de preceptos Constitucionales, en los Artículos 116 y 117 de la Constitución Política de 1987, que decían así: *"Arto. 116. La educación tiene como objetivo 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."*

"Arto. 117. La educación es un proceso único, democrático, creativo y participativo que vincula la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y promueve la investigación científica. Se fundamenta en nuestros valores nacionales, en el conocimiento de nuestra historia, la realidad, de la cultura nacional y universal y en el desarrollo constante de la ciencia y la técnica; cultiva los valores propios del nuevo nicaragüense, de acuerdo con los principios establecidos en la presente Constitución, cuyo estudio deberá ser promovido."

Es importante subrayar que la acción educativa de la Revolución asumió la concepción y la práctica de la Educación Popular. Para

que la educación contribuyera a crear la nueva sociedad debía convertirse en una educación liberadora y popular, desde luego que se pensaba que todo proyecto pedagógico forma parte, en último término, de un nuevo proyecto de hombre y de un nuevo proyecto de sociedad. La educación liberadora es aquella que permite a la persona ser creadora y auto-educarse. Para que ésto se dé la persona no puede siempre actuar individualmente sino que insertarse en un movimiento de liberación colectiva. Por este motivo, los analistas de entonces coincidían en señalar que la educación liberadora es una educación popular y la educación popular es una educación liberadora.

Principales logros educativos de la Revolución Popular Sandinista.

La acción de la Revolución en el campo educativo se canalizó en tres direcciones o líneas:

- a) Línea de expansión o ampliación cuantitativa de los servicios educativos, a fin de hacer realidad el "derecho a la educación" de las grandes mayorías (la educación como un "derecho popular");
- b) Línea de mejoramiento cualitativo, a fin de elevar los niveles de la educación; y
- c) Línea de transformación o de reforma educativa, a fin de diseñar y ofrecer gradualmente una Nueva Educación y reestructurar el Sistema Educativo.

Cada una de estas líneas de trabajo tuvo su propio ritmo de desarrollo, En apretada síntesis, los logros más significativos fueron los siguientes:

- a) Realización, en 1980, de la gran "Cruzada Nacional de Alfabetización", que significó la alfabetización de 406,056 personas y redujo la tasa nacional de analfabetismo adulto del 50.3% al 12.9%. La Cruzada generó una nueva pedagogía de carácter popular. Como parte de ella se llevó a cabo

la alfabetización, en sus propias lenguas, de las minorías lingüísticas (miskito, sumo e inglés criollo), lográndose la alfabetización de 12.664 personas. Esta campaña recibió de la UNESCO el Premio Internacional de Alfabetización “Nadezhda Krupskaya” de 1980, máximo galardón que la UNESCO otorga a los esfuerzos en favor de la alfabetización.

- b) La expansión de la población total atendida por los servicios educativos, en todos sus niveles, que pasó de 501.660 alumnos en 1978 a 1.127.428 en 1984, incluyendo la educación superior. De esta suerte, uno de cada tres nicaragüenses se incorporó a la educación.
- c) La incorporación del nivel preescolar al sistema educativo atendido por el Estado, pasando la matrícula en este nivel de 9,000 niños en 1978 a más de sesenta mil en 1984, que asistían principalmente a preescolares gratuitos creados por el Estado.
- d) De 1979 a 1984 se construyeron 1,404 nuevas escuelas con 3,534 aulas, principalmente en el área rural y con la participación activa de las comunidades. Esto significó que se construyeron más de 700 aulas por año y casi dos aulas por día. También se construyeron 48 centros de Educación Media, con 692 aulas, en ciudades intermedias o pequeñas del país.
- e) Establecimiento del Uniforme Escolar Único, para escuelas, institutos y colegios públicos y privados.
- f) El número de maestros al servicio del sistema educativo pasó de 12.706 en 1978 a 53.398 en 1984 incluyendo los maestros populares de la Educación de Adultos (25,760) y los de enseñanza media y superior.
- g) Establecimiento de nueve nuevas Escuelas Normales para la formación de maestros de primaria, pasando así de cinco en 1978 a catorce en 1984.

- h) Creación del Programa de Educación de Adultos, para dar continuidad al esfuerzo alfabetizador, que ofrecía un nivel introductorio de alfabetización permanente y seis niveles más, equivalentes a la enseñanza primaria.
- i) Implementación y consolidación de la Regionalización Educativa, dentro de la regionalización general del Estado. Creación de 9 Regiones Educativas.
- j) Implementación del método único de Lecto-escritura para 1er. grado, en todo el país, llamado Fónico-Analítico-Sintético. Este método trataba de combatir la repitencia y la extraedad. No todos los maestros llegaron a dominarlo en forma adecuada.
- k) La definición de la Educación General Básica orientada al trabajo (nueve grados de escolaridad) como columna vertebral del Sistema Educativo, dando especial atención a su primer ciclo de Educación Fundamental (4 grados de escolaridad).
- l) Vinculación de la educación con el trabajo productivo, tanto en el sistema formal como en el no formal.
- m) Transformación, según las exigencias de la educación, de la planificación, administración y gestión educativa, dando activa participación en ellas a las organizaciones de maestros y padres de familia.
- n) Transformación de los planes y programas de estudio para la formación de Maestros de Educación Primaria.
- o) Creación de las Carreras de Maestros de Educación Especial, Maestros de Educación Preescolar y Maestros de Educación Fundamental.
- p) Desarrollo y mejoramiento de la educación técnica de nivel medio.
- q) Consolidación de la red de Bibliotecas Escolares.

- r) Aumento de las horas clases y la frecuencia semanal en las diferentes materias que se sirven en el nivel medio, especialmente en el área Ciencias Naturales y Matemáticas.
- s) Consolidación de la Nuclearización Educativa. Se organizaron 24 Núcleos Educativos Rurales, con un total de 257 escuelas atendidas por 956 maestros.
- t) La implementación y consolidación de las Jornadas Estudiantiles de Ciencia y Producción, la Liga del Saber y las Olimpiadas Matemáticas.
- u) Creación del Programa de Complemento Nutricional para los niños de las escuelas de los barrios marginados y establecimiento del Programa de Nutrición Integral, que investigaba la situación nutricional de los escolares y proponía soluciones integrales a la problemática alimentaria del niño nicaragüense.
- v) Establecimiento del “Programa de Desarrollo Educativo Comunal” —PRODECO— que concentró su acción en las comunidades rurales que presentaban alto grado de marginación (creación de talleres, huertos comunales, cooperativas, etc.). Creación de diez “Escuelas Rurales de Educación Trabajo” (ERET),
- w) Elaboración, por pedagogos nicaragüenses, de los primeros textos nacionales y materiales educativos propios para los primeros grados de la enseñanza primaria.
- x) Incorporación de la Educación Especial para niños minusválidos al Sistema Educativo y creación de 19 nuevas escuelas de este tipo en diversos lugares, totalizando 25 en todo el país.
- y) Fundación de cinco Institutos Técnicos Medios: Agroindustrial (Sébaco), Energético (Managua), Pesca y Navegación (Bluefields), Mecánica Agrícola (León) y Recursos Forestales, (San Ramón, Matagalpa) y un Instituto Politécnico en Jinotepe, Carazo.

- z) Subvención a 114 centros Educativos privados. Firma de una veintena de convenios con colegios religiosos ubicados en barrios pobres, por medio de los cuales el Estado asumió todos los gastos y dichos colegios se transformaron en centros gratuitos, públicos y mixtos, conservando la orientación cristiana de su enseñanza.

En el campo de la Educación Superior, la Revolución hizo un esfuerzo por racionalizar este nivel educativo mediante la creación del Consejo Nacional de Educación Superior (CNES) que, en 1982, se consolida como organismo rector de la Educación Superior del país encargado de trazar la política en este nivel, pero a expensas de la autonomía de las Universidades. El CNES terminó siendo, de hecho, un verdadero Ministerio de Educación Superior, al cual quedaron supeditadas todas las instituciones de este nivel, integradas en un sólo sistema, que se esforzó por abolir las duplicaciones de carreras pero que limitó seriamente la tradicional autonomía universitaria, tan difícilmente conquistada en la época de la dictadura somocista.

Los principales logros en este nivel fueron, en síntesis, los siguientes:

- Racionalización de la Red de Centros de Educación Superior (CES) y de las carreras ofrecidas en el subsistema;
- Creación en, 1980, de la Universidad Nacional Agraria (UNA), sobre la base del antiguo Instituto Superior de Ciencias Agrícolas (ISCA), organizado, a su vez, sobre la base de la antigua Facultad de Ingeniería Agronómica que se organizó en la UNAN al adscribirsele la vieja Escuela Nacional de Agricultura y Ganadería (ENAG).
- Creación de la Universidad Nacional de Ingeniería (UNI), en 1985, que concentró la formación de profesionales en el área de las Ingenierías y las Tecnologías;
- Creación de la Facultad Preparatoria en la UNAN, con secciones en Managua y León, con el objeto de permitir a los hijos

de obreros y campesinos que completaran sus estudios de secundaria y tuvieran así acceso a carreras de nivel superior;

- El personal docente en Educación Superior se incrementó en un 23% aproximadamente, siendo notorio el aumento del número de profesores de tiempo completo, que llegaron a representar más del 70% del personal docente;
- Incremento de la matrícula total en el nivel superior, que pasó de 23,291 alumnos en 1978 a 35,588 en 1983 y descendió a 25,478 en 1985, por efectos de la guerra y del Servicio Militar Patriótico.

Consideraciones Generales sobre la obra educativa de la Revolución Popular Sandinista.

Limitaciones, problemas y obstáculos.

Puede afirmarse que la Revolución diseñó y trató de llevar a la realidad una política educativa clara y coherente, destinada a hacer efectivo el derecho a la educación, especialmente en favor de las grandes mayorías populares, a quienes tal derecho les fue negado o restringido en el pasado.

Lo anterior puede constatarse con el análisis de quiénes fueron los principales beneficiarios de la acción educativa de la Revolución y el énfasis que se puso, en los años iniciales, en la ampliación de los servicios educativos. Puede también afirmarse que el sector rural fue priorizado en cuanto a la construcción de escuelas, así como ciudades pequeñas (de no más de 10.000 habitantes), que fueron las beneficiadas con la construcción de modernos edificios para la enseñanza media. Así, por ejemplo, los 21 edificios construidos con fondos de un préstamo del Banco Mundial, lo fueron en poblaciones como La Trinidad, Pueblo Nuevo, Telpaneca, Jalapa, Somotillo, Tola, San Isidro, etc. Además, con la participación de las propias comunidades, se construyeron varias decenas más de edificios para la enseñanza media, especialmente en poblaciones pequeñas donde ya se impartía este nivel utilizando el mismo local de la escuela primaria.

Otros programas que ya hemos mencionado, fueron diseñados especialmente para fortalecer la presencia de la educación en

el campo; la Nuclearización, PRODECO, las ERET, las Escuelas Agrícolas Campesinas, etc...

El afán democratizador condujo también al establecimiento del principio de la gratuidad de la educación ofrecida por el Estado, en todos sus niveles, acompañado de la distribución gratuita de lápices, cuadernos y textos escolares. El principio de la gratuidad incluso se hizo extensivo a un buen sector de la enseñanza privada, mediante los convenios suscritos con dos decenas de Colegios religiosos y las subvenciones otorgadas a más de un centenar de instituciones privadas. Singular es el caso de la subvención estatal aportada a la Universidad Centroamericana (UCA) de los Padres Jesuitas y a la UPOLI, de la Convención Bautista, que hizo de estas Universidades instituciones gratuitas, al igual que las Universidades Estatales. Además, la Revolución estableció un programa de becas para estudiantes de escasos recursos, tanto a nivel medio como superior, que representó inversiones de un monto jamás antes conocido para este tipo de asignaciones.

Sin duda, en los primeros años de la Revolución, la Educación, junto con la Salud, fue un sector priorizado en el gasto público, llegando a representar en algunos años, cerca del 15% del presupuesto del Estado y cerca del 6% del PIB (5.7% en 1987).

La Revolución diseñó una nueva estructura, moderna y flexible para el Sistema Educativo Nacional, que abarcaba todas las modalidades educativas formales y no formales y que, aplicando la concepción sistémica organizaba el quehacer educativo en un "Sistema único", integrado por cinco subsistemas, debidamente interrelacionados entre sí, donde el estudiante tenía siempre la posibilidad de avanzar o de pasar de un subsistema a otro.

La Revolución incorporó al sistema educativo público el nivel de Educación Preescolar y la modalidad de Educación Especial, que dejaron de ser fenómenos exclusivamente privados y urbanos. Por primera vez en la historia, el niño campesino pudo acceder a los preescolares rurales, creados en aplicación del concepto de educación popular y participativa.

Pese a todo lo dicho, y aun reconociendo que pocas veces en la historia de Nicaragua se ha hecho un esfuerzo tan grande y sostenido en el campo educativo, el proyecto educativo de la Revolución tuvo sus limitaciones y debió enfrentarse a serios obstáculos que le impidieron alcanzar todas sus metas. Objetivamente, se puede constatar que en los últimos años de la década revolucionaria se experimentó un retroceso en varios indicadores claves y un creciente deterioro se advertía en casi todos los aspectos relacionados con el quehacer educativo.

Hacia el año 1989, la educación mostraba serios desajustes y problemas, entre los cuales cabe mencionar los siguientes.

- a) Pese al enorme esfuerzo en favor de la ampliación de la cobertura escolar, aproximadamente 100.000 niños en edad de escuela primaria (entre 7 y 12 años de edad) se quedaron fuera del sistema educativo, aun en los mejores momentos de la década de los ochenta.
- b) El analfabetismo, cuya erradicación o control había sido una de las metas más preciadas de la Revolución, empezó a elevar su tasa nacional, al pasar de un 12.9% a cerca de un 25%, aproximadamente. En cifras absolutas esto significó que el gobierno revolucionario dejó cerca de medio millón de nicaragüenses mayores de diez años en la situación de analfabetos.
- c) Hacia 1989, el MED estimaba que el empirismo del magisterio de primaria ascendía a más del 50% en algunas regiones. Este es, por cierto, uno de los legados más críticos de la Revolución, por la incidencia que tiene en la calidad de los servicios educativos. Por otra parte, la tremenda movilidad del magisterio nacional y su tendencia a abandonar el ejercicio docente, tornaba prácticamente en ineficaces los esfuerzos que se realizaban para su capacitación y profesionalización de los recursos humanos calificados en el sector educativo.

- d) Ligado con lo anterior está el hecho de que, salvo en el Convenio colectivo suscrito entre el MED y ANDEN en julio de 1984, las dificultades económicas impidieron hacer un reconocimiento adecuado a la labor del magisterio, por lo cual la reivindicación salarial y social sigue siendo una aspiración aun no satisfecha.
- e) Lo expresado antes tiene que ver con otra realidad: en los últimos años del gobierno revolucionario la educación perdió el carácter prioritario que tuvo en la distribución del gasto público en los primeros años de la década de los 80. Incluso, no sólo se perdió la prioridad en cuanto al gasto del Estado, sino que la Educación dejó de ocupar el puesto preferente y de altísima prioridad que en la Agenda Nacional había tenido en la primera parte de la década de los ochenta.
- f) A partir de 1987, prácticamente se dejó de invertir en la construcción de nuevas escuelas y el mantenimiento de la planta física escolar se redujo a niveles mínimos.
- g) En circunstancias en que la crisis económica imponía un reto a la creatividad e imaginación de parte de los sectores de la Educación Nacional, cabe observar que una serie de programas destinados a estimular esa creatividad en los jóvenes fueron abandonados, bajo la excusa de la situación económica, como por ejemplo las "Ferias de Ciencia y Producción", que tanto éxito tuvieron en los años iniciales de la década de los ochenta.
- h) Como resultado general, la calidad del sistema educativo sufrió un creciente deterioro, que pronto se reflejó en el cada vez más pobre rendimiento escolar y en los relativamente bajos índices de promoción y altas tasas de repitencia y extraedad.
- i) En el nivel de Educación Superior, las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria por el CNES, así como los planes que éste impulsó en cuanto a la supresión del llamado Año Básico o de Estudios Generales y del Sistema de requisitos y créditos, a la larga produjeron un impacto desfavorable de la calidad de la enseñanza universitaria, por otra parte empobrecida

por la pérdida que sufrieron las Universidades de muchos de sus mejores docentes, que pasaron a ocupar posiciones en el gobierno central. Sin duda, uno de los peores errores educativos de la Revolución fue la supresión de la autonomía universitaria y el énfasis que volvió a ponerse en el profesionalismo, como tarea casi única de la Universidad.

Para concluir esta sección, reproducimos algunos conceptos tomados del estudio del Dr. Robert F. Arnove, quizás uno de los más autorizados analistas de la educación nicaragüense de las últimas décadas:

“En el período de mando sandinista, de julio de 1979 a abril de 1990, hubo notables mejoras en la educación de Nicaragua. La educación había sido democratizada y transformada a grados muy importantes. Comenzando con la Cruzada Nacional de Alabetización en 1980, la educación fue extendida a las poblaciones más desprotegidas y marginadas. La CNA había reducido el porcentaje de analfabetismo en el país en aproximadamente la mitad. Inmediatamente después de la campaña, se estableció un programa de educación de adultos que alcanzó, en su punto más alto en 1983, aproximadamente 187.000 jóvenes y adultos. La educación primaria y secundaria fueron expandidas considerablemente con un énfasis puesto en la construcción de escuelas e institutos técnicos en las regiones rurales y abandonadas. Los porcentajes de matrícula para la enseñanza primaria y secundaria se incrementaron de aproximadamente dos tercios de los grupos de edad escolar a más del ochenta por ciento. Los programas de educación preescolar y especial fueron asumidos por el sector público e incrementados considerablemente. Los currículos fueron reformados para reflejar más acertadamente la diversidad de la sociedad y los retos del desarrollo enfrentado. Fueron iniciados esfuerzos para promover una instrucción más centrada en el alumno y más problematizadora; además se promovió el esfuerzo cooperativo entre estudiantes y se mantuvo abierta la promesa para que todos ellos pudieran asistir a la Universidad a expensas públicas, con programas especiales instituidos para alcanzar una mayor representación regional y

de clase social en el nivel de la educación superior. A causa de las oportunidades abiertas por la revolución, hay historias dramáticas de campesinos ex-analfabetas que fueron capaces de estudiar en los programas de educación básica de adultos y entonces asistir al sistema de educación formal y eventualmente graduarse en una universidad. Hay numerosas historias de adultos analfabetas que llegaron a ganar el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar posiciones altas en la legislatura nacional, la burocracia del estado y las organizaciones de masas. Decenas de miles de personas, antiguamente desposeídas, que entraron en la enseñanza pública o en el sistema paralelo de educación *no formal y popular*, fueron equipados y autorizados para administrar cooperativas, recibir créditos y participar en la vida comunal y pública a un punto inimaginable antes de la revolución. Si bien la juventud del país no fue milagrosamente transformada por una década de movilizaciones revolucionarias, una cantidad importante de ellos estuvieron más dispuestos a asumir una conducta más altruista de la que pudo haber sido lograda en el período de Somoza" ... "Lo que el experimento social sandinista pudo haber logrado si no hubiera sido interrumpido y limitado por la contrarrevolución financiada por los Estados Unidos y el embargo económico, nunca será conocido. No todos los problemas que el país experimentó pueden ser atribuidos a los Estados Unidos y la contrarrevolución. El mismo proceso revolucionario está lleno de problemas y tensiones. Las políticas se cambian abruptamente o son implementadas sin los recursos humanos adecuados y financieros y cuidadosa planificación. La rápida expansión de la enseñanza frecuentemente causa problemas de calidad. Además, la experiencia de Nicaragua, como la de muchos otros países sufriendo transformaciones radicales, indica que la reforma a los sistemas escolares, normalmente se queda atrás de los cambios económicos y políticos; el reclutamiento y entrenamiento de maestros y la revisión del curriculum toma años y no siempre conduce a los resultados deseados" ... "Al final de los años ochenta, dados los estragos de casi dos décadas de revolución y contrarrevolución y las frecuentemente equivocadas políticas

económicas, las condiciones sociales y económicas en el país se han deteriorado a los niveles del régimen anterior. El porcentaje de analfabetas ha escalado en más de un tercio y el número absoluto de analfabetas comenzó a aproximarse al del comienzo de la cruzada de alfabetización. La matrícula en la educación básica de adultos ha bajado a menos de 25,000. Los porcentajes de promoción y deserción fueron casi los mismos que en 1978, cuando aproximadamente 23 por ciento de una cohorte estudiantil, completaba la enseñanza primaria, con menos del 5 por ciento de la población rural completando el sexto grado. Los porcentajes de repitencia en los primeros dos grados de la escuela primaria fueron casi el 50 por ciento. Más de 150,000 niños en edad escolar estuvieron fuera del sistema educativo. La cantidad de niños extraedad en la escuela, que tenía dos o más años por debajo del nivel del grado que les correspondía, en 1989 era parecida a las cifras del período de Somoza. De la misma manera, los maestros empíricos representaban más del 60 por ciento del magisterio²⁷.

7. La Política educativa del gobierno de Doña Violeta Barrios de Chamorro (1990-1996).

El gobierno de Doña Violeta, que tomó posesión el 25 de abril de 1990, hizo públicos los que denominó *"Lineamientos del Ministerio de Educación en el nuevo Gobierno de Salvación Nacional"*, que en cierta forma representaban las bases de lo que sería su política educativa.

Extraídos del documento publicado por el MED bajo el título antes dicho, a continuación presentamos una síntesis de los principios filosóficos que orientaron esa política:

"1. Rescatar el verdadero sentido de la formación plena e integral.

"La educación del individuo no se agota con la transformación de conocimientos, con el aprendizaje de técnicas o habilidades diversas. Una Educación Integral debe atender al individuo entero: a sus dimensiones materiales, morales y espirituales,

y a su vocación trascendente. Elemento fundamental de esta Educación es ser humanizante, es decir, que lleve a las personas a trascender y vencer su propio egoísmo. La Educación debe inculcar en los educandos un creciente aprecio por la dignidad inviolable de todo ser humano, dignidad que acompaña al hombre desde su concepción en el vientre materno hasta la tumba, y que es independiente, y superior, al caudal de sus bienes, a su raza, ideología política, sexo y nacionalidad. La Educación debe dotar al nicaragüense de una conciencia crítica. El pueblo y, en particular, los jóvenes y niños tienen derecho a enfrentar la vida con criterios libres de las distorsiones que causan ideologías sujetas a la obsolescencia histórica. Asimismo, la Educación, como estipula la Constitución, debe desarrollar la conciencia científica. Mentes educadas en esta dimensión, son entrenadas en el uso de la razón y la sana lógica, capaces de analizar con rigor la realidad, de discernir las causas de los efectos y de utilizar la prueba empírica.

"2. Educar para la democracia y la paz.

La nueva Educación debe promover individuos capaces de actuar y decidir responsablemente en el medio democrático. Debe ser una Educación para la libertad y la paz, donde los educandos aprendan en virtud del diálogo y el respeto mutuo.

"3. Educar para el desarrollo.

La Educación deberá, asimismo, contribuir a la formación de individuos competentes, dispuestos y acostumbrados a utilizar al máximo razonable sus talentos naturales, en beneficio del desarrollo y transformación del país. La Educación para el desarrollo debe incentivar la disciplina y el sentido de responsabilidad, y exhortar a los estudiantes a exigirse más, a no contentarse con niveles o tareas mediocres, a no concebir las buenas notas y la admisión en estratos educativos superiores como un derecho obtenible sin el correspondiente sacrificio y esfuerzo.

"4. Educar para la familia.

Si la Educación busca equipar a los jóvenes para las distintas vocaciones en el mundo laboral y para las múltiples demandas de la vida en sociedad, una Educación plena debe reconocer que la mayoría de los jóvenes ejercerán eventualmente sus roles familiares de padre o madre. Como seres con la vocación de procrear, y considerando las grandes responsabilidades que esto implica, la nueva Educación deberá enfatizar los contenidos de Educación familiar. Los jóvenes deben apreciar la dignidad y responsabilidad de la maternidad. Es irónico que muchos de ellos aprendan ciencias y artes en la escuela, pero no aprenden las actitudes y conocimientos básicos que se necesitan para protagonizar una familia."

Luego, el mismo documento de Lineamientos establecía las directrices específicas para la reforma educativa que se proponía llevar a cabo el nuevo gobierno:

"1. Transformación curricular.

"El establecimiento de una Educación que responda a los principios enunciados y a las exigencias de la nueva sociedad, requiere de una profunda revisión de los contenidos educativos. Esto implica, en primera instancia, eliminar el sectarismo político y la propaganda ideológica de textos y programas. Por ello, debe prestarse atención muy especial a las asignaturas tales como: Historia Universal y Nacional, Psicología, Economía Política, Ciencias Sociales y otras, en las que la ideologización es más evidente. Estas áreas del aprendizaje deben abrirse a una pluralidad de enfoques e interpretaciones, sin descartar las actualmente empleadas, a fin de que los estudiantes las evalúen críticamente. La profundización de las transformaciones curriculares implicará, además, el reforzamiento de áreas débiles, como por ejemplo, Matemática, Ciencias y Español, la eliminación o reforma sustantiva de ciertas asignaturas y la adición de otras, tales como la Formación Cívica, con énfasis en los derechos humanos, Filosofía y Computación. De fundamental importancia será repensar la concepción global del currículum de Educación General Básica, el cual está fuertemente

enfocado en función de preparar alumnos para la Universidad. La realidad es que menos del 3% de la juventud logra ingresar a los centros de estudio superiores y que éstos, aún, en el mejor de los casos, sólo pueden atender un porcentaje minoritario de la población estudiantil. Elaborar libros nuevos y modificar programas es un proceso complejo y relativamente lento. Sin embargo, dada la urgencia de sustituir materiales educativos inadecuados, y contando con financiamiento internacional para estos propósitos, el MED se propone, como una fórmula de transición revisar los mejores textos publicados por editores latinoamericanos, a fin de adecuarlos a la realidad del país y suministrarlo a la mayor brevedad a los alumnos. En una segunda etapa elaboraremos los textos y programas que serán parte de la reforma educacional de cara a los noventa.

“2. Liberalización académica.

“El MED también se propone revisar las políticas educativas, heredadas del régimen pasado, que impone el uso de textos únicos para todas las escuelas del país, y obligan la confección de programas muy detallados, extensos y rígidos. Enmarcados en ese sistema se inhibe la autonomía, creatividad e iniciativa de educadores y educandos y se requiere de una legión de supervisores. El MED considerará la sustitución de la práctica del texto único por políticas que permitan autorizar una gama más amplia de textos escolares en relación con ciertas asignaturas.

“3. Promoción del Magisterio.

“Los planes de mejoría del sistema académico son ilusorios sin mejores maestros. Consciente de esta realidad, el MED se propone como una de sus prioridades fundamentales profesionalizar al magisterio nacional, hasta lograr titular a todos los maestros.

“4. Estímulos para elevar el rendimiento académico.

“El MED impulsará mecanismos que incentiven la excelencia académica, tanto la del profesorado como la del estudiantado. Para este fin será conveniente explotar la introducción de instrumentos

y métodos de evaluación y el establecimiento de premios y promociones salariales para los maestros más destacados.

"5. Democratización y mayor rol de padres de familia.

"La nueva Educación requerirá que los padres de familias se involucren en una forma muy activa en la Educación de sus hijos como una tarea compartida. Es a los padres de los educandos, a quien corresponde el derecho y la responsabilidad primaria en la escogencia de la Educación que han de recibir sus hijos. Los padres deben influir tanto en la adopción y diseño de nuevos planes de estudio como en la dirección y gestión de los diversos centros educativos.

"6. Expansión de áreas claves.

"Se buscará expandir las áreas siguientes:

- a) La cobertura de Educación Básica y Preescolar.
 - b) La Alfabetización.
 - c) La Educación de Adultos.
 - d) La Educación Técnica y Vocacional.
- a) Continuarán apoyándose los programas de Educación Preescolar y será un objetivo fundamental asegurar la cobertura en la Educación Básica (los cuatro primeros grados), para toda la niñez nicaragüense. Esto implicará el desarrollo de áreas estratégicas orientadas a obtener mayores recursos educativos y frenar la deserción.
 - b) La Alfabetización será considerada tarea prioritaria; se dará atención particular al seguimiento sistemático de los recién alfabetizados, a fin de que no reviertan al analfabetismo funcional.
 - c) Igual apoyo requerirá la Educación de Adultos, tanto en el campo como en la ciudad; se buscará un balance entre los

contenidos de Educación formal, que la dignidad del individuo demanda, y los requerimientos del mundo de trabajo en los que el alumno se desenvuelve. A través de la sección curricular de este subsistema, se dará un nuevo énfasis a la Educación para la familia y a la Formación Cívica.

- d) Especial atención habrá que otorgar a la Educación Técnica y Vocacional, sobre todo en aras de responder a las demandas globales de técnicos medios calificados, así como a la necesidad de capacitar para la obtención de empleos a los millares de desmovilizados. Los énfasis serán dados en función de las evaluaciones preliminares que se efectúen, si bien ya se anticipa que recibirá atención prioritaria la capacitación agropecuaria. Dentro de este subsistema se enfatizará el entrenamiento de profesionalización de los maestros-técnicos, ya que más del 80% de ellos son empíricos.

"7. Apoyo a la enseñanza privada.

"La función educativa del Estado es indeclinable (Art. 119 de la Constitución), en el sentido de que es una responsabilidad grave que las autoridades no pueden rehusar. El Estado debe permitir y de hecho, permite, sin embargo, que los particulares puedan atender las necesidades educativas de amplios segmentos de la población.

"8. Educación Bilingüe Intercultural.

"Consciente de que Nicaragua incorpora poblaciones indígenas, miskitos, sumos y ramas, poseedores de su propio idioma y cultura, el MED, apoyará al desarrollo de programas educativos e interculturales, que responden a las necesidades de dichos grupos étnicos. Se buscará en este respecto la participación directa de líderes y representantes de las comunidades indígenas, y forma de articular el rescate, preservación y desarrollo de sus respectivas lenguas, con las demandas de dotar a los nicaragüenses de elementos propios de la cultura universal."

Un estudioso de la educación nacional, Rafael Lucio Gil, nos ofrece el siguiente resumen de las principales realizaciones en el sector educativo durante el gobierno de doña Violeta de Chamorro, cuyo Ministro de Educación fue el Dr. Humberto Belli Pereira: "En el terreno educativo pueden diferenciarse dos etapas: la de eliminación y purificación (1990-1991) de la herencia precedente, que presentó fuertes tensiones entre el arraigo de lo anterior y la implantación de lo nuevo; y la de construcción e implantación del propio modelo educativo (1992-1997) para la modernización neoliberal.

"Las políticas de transformación curricular.

"La política curricular resume la concepción educativa, pedagógica, humana y social de la educación. Presenta, asimismo, el diseño para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, ésta fue relegada hasta el año 1992, ante la urgencia de sustituir textos y despolitizar los contenidos educativos. En junio de 1992 se aprueba, aunque con alguna timidez e inseguridad, la política de transformación curricular. Esta presentaba una visión moderna del proceso educativo, centrándose especialmente en los sujetos y en su aprendizaje. Su marco general se basa en fundamentos legales, filosóficos, epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos" ... "Entre sus líneas curriculares destacan: definición de los objetivos generales de la educación, sus subsistemas y de los perfiles de egresados; diseño curricular equilibrando en sus áreas; un proceso educativo estimulante del desarrollo integral de las capacidades; desarrollar métodos democráticos y de tolerancia en el aula; incorporar conocimientos histórico-constitucionales, éticos, socio políticos, de valores cívicos, derechos y deberes; unificación de objetivos y contenidos nacionales mínimos; diseño y aplicación de experiencias de contacto con los recursos y materiales de la comunidad; reorientar la concepción y aplicación de la evaluación como proceso permanente; convertir los centros educativos en lugares atractivos; e integrar a la comunidad educativa en las

etapas del proceso curricular” ... “Los principales ejes de formación multidisciplinaria del curriculum, estuvieron centrados en valores cívicos, culturales, morales y espirituales, comunes hoy en todos los procesos de modernización curricular en marcha en América Latina: la educación para el medio ambiente, la salud e higiene y la educación en población; los derechos humanos, educación para la paz y la democracia, educación para el trabajo y el enfoque de género.”

“El enfoque curricular: concepciones filosóficas y pedagógicas predominantes.

“En las fuentes de la nueva concepción pedagógica que se aplica, se parte del desconocimiento de la concepción precedente, con la sospecha de que el constructivismo responde a doctrinas de izquierda. Se rescata de éste, el carácter activo del trabajo del alumno y los valores humanos que lo deben presidir. Las principales fuentes de la nueva concepción de la educación nicaragüense se nutren de: El Proyecto Principal de la UNESCO renovado cada año por los países de América Latina y el Caribe (Chile, 1993); y la Declaración Mundial de Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990), que traza un hito en la historia del desarrollo educativo en el mundo.

“En 1994, la oficialización del constructivismo-humanista se confirma con el documento *“Marco de Referencia Conceptual”* (MED, 1994) publicado por el Ministerio de Educación. En él se establece una política educativa que integra: la formación integral, y la educación para la paz, la democracia, la familia y el desarrollo. Las bases de esta política están referidas a los campos jurídico, filosófico, sociológico, psicológico y pedagógico. La política curricular ha orientado todo el proceso de transformación curricular iniciado en 1992, propugnando por un cambio profundo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello supone un cambio en las prácticas educativas, trascendiendo una pedagogía tradicional, centrada en el maestro que enseña y dirige, para llegar a una pedagogía activa centrada en la participación del educando y en su desarrollo. Este mejoramiento y posterior transformación curricular tienden al

mejoramiento cualitativo (Arrien, 1996) de la educación al contribuir a: repensar la escuela en la óptica de una gestión más eficaz; favorecer la integración de la familia, la escuela y la comunidad; promover la innovación en el currículum favoreciendo nuevas formas de aprendizaje; integrar experiencias de aprendizaje, contenidos y técnicas, en congruencia con la política curricular; enriquecer el currículum nacional con los aportes propios de la cultura nacional, de la realidad de los alumnos y del medio socio-natural de la escuela; lograr aprendizajes de conocimientos, actividades, valores y destrezas pertinentes, con significado y utilidad; utilizar un nuevo concepto, criterios y técnicas para evaluar los aprendizajes; potenciar un nuevo tipo de institucionalidad de los centros educativos; y promover el aprovechamiento de los recursos del medio para facilitar los aprendizajes”.

“Principales componentes de la nueva metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Algunos componentes metodológicos integran este nuevo enfoque (MED, 1994): el proceso de evaluación es cualitativo y permanente, basado en el diagnóstico que prevee el nivel de conocimientos del niño; la planificación didáctica se constituyó en la clave del desarrollo de estas transformaciones, lo que requiere de un proceso de formación permanente complejo y sostenido de los maestros; el aprendizaje redundaba en el mejoramiento personal y social de la calidad de vida. Se aprende de todo y en todo momento, dentro y fuera de la escuela, individualmente y en grupo, a través de distintos medios culturales, comunicacionales y artísticos; y aprender conlleva la construcción compartida de significación, la relevancia y utilidad de lo aprendido. En el fondo, se ponen las bases de una sociedad más justa, cuando el alumno aprende en forma autónoma, creativa, crítica; al propiciar la diversidad, explotando todas las habilidades e intereses en un ambiente democrático de diálogo, respeto y cooperación.

“Evaluando la experiencia.

“Varios aspectos pueden resumir los avances y rezagos habidos en la experiencia desarrollada hasta ahora:

- “a) La evaluación que se promueve en el nuevo curriculum, en la práctica, se traduce en una visión tradicional, preocupada más por la reproducción de conocimientos y sus resultados, que por la calidad de los procesos de aprendizaje.**
- “b) Los altibajos que se han dado en la transformación curricular demuestran, por una parte, falta de claridad y coherencia en el modelo educativo a impulsar, y por otra, débil capacidad para establecer las estrategias correspondientes.**
- “c) Los esfuerzos realizados en la capacitación docente no han partido de un plan nacional de formación docente concertado, ni de un enfoque participativo y reflexivo de los maestros sobre la práctica de los maestros. Su enfoque se ha dirigido generalmente a lograr que los docentes apliquen los cambios establecidos y no a promover en ellos la innovación. Por esta razón es fácil comprender que las prescripciones curriculares no han logrado ingresar a las aulas, ni los maestros han modificado sus esquemas pedagógicos para lo que fueron formados.**
- “d) Los avances relativos alcanzados en la conceptualización curricular con un enfoque constructivista-humanista, aunque toma en consideración la dimensión cognitiva piagetiana del constructivismo, no logra incorporar la dimensión social y comunicacional vigotskyana, por lo que el enfoque constructivista no es tomado en cuenta integralmente.**
- “e) Los maestros y los centros carecen del material didáctico requerido para aplicar con éxito el nuevo curriculum, y no disponen de espacios de participación democrática y el reconocimiento social y material que exige la creciente complejidad de su trabajo educativo.**

- "f) Los alumnos no están habituados a ser actores de su aprendizaje, ni son preparados suficientemente para ello en la práctica, razón por la cual se da una brecha entre las nuevas pretensiones pedagógicas y los logros concretos que los alumnos obtienen.
- "g) Si el curriculum es todo el conjunto de prácticas que se dan en el sistema educativo, se constata cierto grado de dicotomía y reduccionismo, entre el modelo curricular impulsado y la disposición y clima institucional que ha acompañado el proceso de transformación curricular."

"La autonomía escolar.

La descentralización, un nuevo modelo de gestión educativa.

"El actual modelo de descentralización, iniciado en 1993, irrumpe obviando por completo las experiencias precedentes ocurridas en el sistema y con la firme voluntad del Ministerio de Educación, de aportar a su realización fondos ordinarios y financiamiento externo de la USAID y del Banco Mundial. La "autonomía y cogestión" escolar y la "descentralización municipal", son dos formas que adquiere la descentralización concebidas por el Ministerio de Educación. De acuerdo a lo establecido para la primera, se entrega el centro de estudios a la comunidad educativa, organizada a través de un consejo directivo. El primer convenio de autonomía administrativa escolar fue firmado en abril de 1993, con el Instituto Nacional Enrique Flores G., constituyéndose en un hito histórico en la educación nicaragüense. Esta Autonomía Escolar, se reduce a la autonomía administrativa respecto a los recursos económicos:

- Traspasados por el Ministerio de Educación, correspondientes a la nómina del centro.
- Captados por el centro en concepto de aranceles y otros ingresos.

"Con estos recursos, los centros pagan a su personal docente y administrativo, dan mantenimiento a los edificios, pagan servicios

corrientes, adquieren materiales educativos y proporcionan bonificaciones económicas adicionales a los maestros" ... "Desde su inicio, el acento económico de este modelo, ha provocado múltiples tensiones con los padres de familia, organizaciones sindicales y sectores sociales con fundamento en la sobrecarga económica que está significando para las familias en situación de pobreza. De hecho se sabe, que la descentralización, es un modelo de gestión sumamente rico, capaz de desarrollar actitudes democráticas, favorecer mejores condiciones para el desarrollo de la calidad de la educación. Sobrada razón para que la misma no quede limitada, a un modelo administrativo de autonomía de los centros."

"Las principales fuentes de vulnerabilidad del modelo en proceso de ejecución, están relacionadas con:

- "a) Las tensiones por la responsabilidad económica de los padres, el escaso espacio para la concertación entre la institución y los actores, el perfil bajo de la participación de los consejos educativos municipales, la cultura predominante de exclusión de la institución educativa y los intereses de grupos políticos endógenos y exógenos al sistema educativo.
- "b) La dependencia económica y conceptual respecto a organismos multilaterales, especialmente del Banco Mundial, y la ausencia de procesos investigativos previos y procesuales.
- "c) La desconfianza del sistema hacia los profesores y el desbordamiento en el crédito y responsabilidades de los padres de familia, aunque legítima una responsabilidad olvidada, deslegitima las acciones fundamentales para transformar el curriculum en las aulas.
- "d) El énfasis del paradigma administrativo-económico, deslegitima la preocupación por aprendizajes renovados, desviando a los actores hacia el terreno de la gestión administrativa, el control y beneficio económicos, perdiendo de vista el horizonte de una educación renovada en sus contenidos, procesos y resultados.

"e) La ausencia de mecanismos de atención a la diversidad refuerza la falta de equidad, no sólo entre los centros autónomos, sino de éstos en relación a los centros que han optado por otras vías"²⁶.

Para finalizar esta sección, nos permitimos esbozar un diagnóstico de la situación educativa al final de la década de los noventa:

En primer lugar, es preciso reconocer que no tenemos en Nicaragua un verdadero "sistema educativo", debidamente integrado en todos sus niveles, ni existe una clara política educativa nacional, si bien hay algunas decisiones que orientan el conjunto de la educación, como por ejemplo, los esfuerzos encaminados a la descentralización de la educación y el modelo de autonomía escolar. Veamos algunas limitaciones actuales:

- a) A la Educación inicial o preescolar solo asiste aproximadamente el 22.3% de los niños de la edad correspondiente (1997). La tasa bruta de escolaridad en la educación primaria (relación entre matrícula en la enseñanza primaria y la población de 7 a 12 años) es del 97.8%, según el MED (1997). La tasa neta es de 73.6%, lo que indica que uno de cada cuatro niños se queda fuera de la primaria. Pero, tenemos un 40% de abandono escolar entre el primero y el segundo grado, lo cual es tremendamente negativo para la situación educativa general del país. El promedio educativo nacional es de 4 grados de primaria, aproximadamente. Si a eso agregamos el más de 25% de analfabetismo en la población mayor de 10 años, constatamos que estamos en presencia de un país con grandes déficits educativos y que, por lo mismo, estamos lejos de hacer realidad el derecho humano a la educación. La tasa de deserción en la primaria es de 11.4% (1997). La mitad de los niños que egresan de la primaria no dominan los correspondientes aprendizajes. De los graduados de primaria solo 35% entra en la Educación Media y de los graduados de la Media sólo el 15% accede a la Educación Superior.
- b) El 28.7% de los maestros de primaria son empíricos y devengan salarios básicos de US\$65.00 dólares mensuales. Nicaragua

destina a la Educación menos del 4% del PIB y cerca del 20% del Presupuesto Nacional.

- c) La tasa bruta de escolarización en la enseñanza secundaria (relación entre matrícula total de Secundaria y población de 13 a 18 años), es de 37.3% y la tasa neta de 29.1% (1997). Un diagnóstico sucinto de la situación actual de la enseñanza secundaria en Nicaragua nos proporciona los datos cuantitativos siguientes:

i) En 1996, la matrícula total en la enseñanza secundaria, incluyendo la diurna y la nocturna, fue de 233,410 alumnos (192,774 en la diurna y 40,636 en la nocturna, que atiende jóvenes de ambos sexos mayores de 15 años). (Fuente: Dirección General de Informática del MED). Compárese esta matrícula con los 10.965 inscritos en 1997 en la Educación Media Técnica. (1.042 en la Agropecuaria, 1.930 en la Industrial y 7,993 en Administración, Economía y Computación) Fuente: INATEC.

ii) La tasa de aprobación ha mejorado, pasando del 55.2 por ciento al 69.5 por ciento. El índice de deserción en la secundaria diurna es de 19.9% en la estatal, 15.7% en la privada no subvencionada, 11.8% en la autónoma y 10.3% en la privada subvencionada. (Fuente: Dirección General de Informática del MED).

Los porcentajes de deserción y repetición son mayores en los primeros años de la educación secundaria y van disminuyendo en los años superiores. El índice de promoción se incrementa en sentido inverso, de suerte que pasa del 73% en el Primer año al 97% en el Quinto, como puede verse en el cuadro siguiente, tomado de la Memoria del Taller Nacional sobre *“La Educación Media Nicaragüense: situación actual y perspectivas”* publicado por el PREAL:

Porcentajes de	Deserción	Repetición	Promoción
Primer Año	17%	10%	73%
Segundo Año	11%	8%	81%
Tercer Año	10%	7%	79%
Cuarto Año	8%	5%	87%
Quinto Año	1%	2%	97%

iii) El número de centros educativos del nivel medio, en 1995, fue de 494, de los cuales 383 (77.5%) están en el sector urbano y 11 (2.5%) en el sector rural. La Educación Media Técnica cuenta con 35 centros.

iv) El MED, de manera preliminar reporta, para 1996, un 50% de empirismo del profesorado de enseñanza secundaria, contra un 64.9 registrado en 1989.

v) En 1997, de los cerca de 22.000 bachilleres que egresaron, aproximadamente entre un 50% a un 60% encontró cupo en el sub-sistema de educación superior del país (público y privado).

En cuanto a los aspectos cualitativos el diagnóstico podríamos resumirlo así:

- a) La calidad de la educación secundaria del país, en general, deja mucho que desear, en relación a los estándares internacionales, incluyendo los latinoamericanos y centroamericanos. Es cierto que esta afirmación no puede aplicarse a todos los institutos o colegios, públicos y privados, desde luego que existen algunas notables excepciones en ambos casos. El régimen de autonomía escolar, en este sentido, puede decirse que está contribuyendo a elevar la calidad, si la apreciamos en función de los mejores rendimientos y de las promociones. Correctamente aplicado y

entendido el régimen de autonomía escolar debería traducirse, por los estímulos que conlleva, en un mejoramiento de la calidad. Algunos educadores tienen serias dudas sobre el mejoramiento real de la calidad en los Institutos Autónomos.

- b) En contra de la calidad conspiran los programas demasiado ambiciosos y recargados de contenidos, así como el exceso de carga académica y de alumnos por profesor en las aulas de clase. Los programas de estudio parcelan el conocimiento en vez de integrarlo.
- c) Los métodos de enseñanza-aprendizaje siguen siendo tradicionales y propician el enfoque memorístico. La lección frontal dictada por el profesor es el modelo dominante, lo cual no estimula la participación activa del estudiante en su propia formación. Es preciso pasar de un proceso que pone el acento en la transmisión de conocimientos a otro que enfatice los aprendizajes del estudiante. Hasta ahora, el paradigma del docente ha sido el profesor que enseña y califica a los alumnos. Ese paradigma está en crisis en todas partes y deberá ser sustituido por el profesor que diseña métodos de aprendizaje y hace del aula un ambiente de aprendizaje, donde alumnos y maestros trabajan juntos como co-aprendices. El asunto de la metodología y de las didácticas es fundamental, pues de esto depende que el futuro bachiller llegue a la Universidad preparado para el autoaprendizaje, que es consubstancial de una auténtica educación superior, o que continúe en el aula universitaria practicando una actitud pasiva, de simple receptor del dictado del catedrático.
- d) Además de las deficiencias en términos de calidad encontramos también falta de pertinencia en los contenidos curriculares, en el sentido de que no están actualizados en relación al avance científico-técnico ni en cuanto a lo que actualmente sucede en la sociedad contemporánea (globalización, competitividad, comprensión de los paradigmas humanísticos que están prefigurando la sociedad del siglo venidero: desarrollo

humano sustentable, igualdad de géneros, centralidad del desarrollo social, etc.). Diríamos, en una palabra, que les falta "contemporaneidad". También la pertinencia falla por el lado de la adecuación de los programas a las necesidades reales de la sociedad y del mundo laboral, caracterizado este último por su constante cambio.

- e) Los problemas de la calidad educativa necesariamente están asociados a la calidad de la preparación del personal docente. Ya vimos que el 50% al menos de los profesores de secundaria son empíricos, según cifras del MED. Una manera directa de incidir en la calidad es propiciando una mejor y más adecuada formación de los docentes, esfuerzo que debe ser compartido por las Facultades de Educación y el MED, y que debe estar acompañado del establecimiento de programas permanentes de capacitación y perfeccionamiento docente. Por supuesto, que también deberá darse consideración especial al régimen de carrera docente, el status del profesorado y sus justas retribuciones salariales y correspondientes prestaciones sociales. Todo esto forma una constelación, que requiere decisiones al más alto nivel.

Para evaluar el desempeño educativo de la década de los años noventa, otra vez vamos a apelar a las conclusiones del estudio antes citado del Dr. Robert F. Arnove: "La agenda neo-liberal del nuevo gobierno también lo ha conducido a introducir medidas de austeridad y eficiencia, lo cual contrasta con sus objetivos anunciados de extender la cobertura educativa y mejorar la calidad de la educación. A pesar de los objetivos declarados del MED de favorecer a los grupos más pobres de la sociedad, la introducción de pagos por colegiatura ha obstaculizado su acceso a la escuela. De la misma manera, su meta de reformar el proceso de enseñanza-aprendizaje está divorciada con el requerimiento de un mínimo de 45 estudiantes por aula de clase. Estas políticas han generado una polarización ascendente en la medida en que el sistema de educación nicaragüense no sólo ha reflejado la división en la

sociedad, sino que también la ha intensificado de varias maneras. Este es particularmente el caso en la educación superior para la cual hay ahora una nueva apreciación" ... "Al tiempo que la controversia ha rodeado el contenido de los libros de lectura de la educación de adultos, el mayor problema que enfrentan los que definen las políticas educativas es la magnitud del analfabetismo en Nicaragua. Aunque la educación de adultos es una supuesta prioridad del gobierno de Violeta Chamorro, no ha recibido la atención ni los recursos necesarios para controlar el crecimiento del analfabetismo en los años recientes. Como mínimo, hay al menos un millón de nicaragüenses analfabetas mayores de quince años. A pesar de los heroicos esfuerzos del personal de la oficina de educación de adultos en el MED para detener el enorme problema del analfabetismo, el estado está limitado en lo que ha sido capaz de cumplir en la obtención de fondos de fuentes nacionales o agencias donantes internacionales como el Banco Mundial y la AID, quienes han designado la educación primaria como la prioridad máxima" ... "Es irrazonable esperar que un sistema educativo juegue un mayor rol, a corto plazo, en la transformación de la cultura política, en la reintegración de las divisiones sociales y políticas, y en el estímulo del crecimiento económico. A largo plazo, las escuelas influyen en el logro de tales fines; sin embargo, objetivos más razonables pueden ser que el país proporcione educación básica a todos los niños en edad escolar, lectura y escritura, y que puedan hacer cálculos, y que tengan el conocimiento y las habilidades necesarias para buscar e interpretar información acerca de los fenómenos sociales básicos que afectan su vida diaria. También se puede esperar una educación básica para proporcionar a los individuos los fundamentos para continuar su educación por medio de programas formales y no-formales a lo largo de sus vidas. Incluso objetivos modestos como garantizar que todos los niños tendrán acceso a la educación básica de 4 a 6 años, que todos los niños tendrán una silla donde sentarse y que les faltarán los libros de texto, no son fáciles de alcanzar en un país tan empobrecido como Nicaragua. Ciertamente, éstos fueron los objetivos del FSLN -objetivos que quedaron sin cumplir

después de diez años de esfuerzos heroicos para extender, mejorar y transformar la educación en nicaragua.”

“¿Ha tenido más éxito en el alcance de estos objetivos el gobierno de Chamorro? Si examinamos lo que se ha hecho para mejorar el acceso a la educación básica, mejorar la retención y promoción escolar, profesionalizar a los maestros en servicio y reducir el analfabetismo adulto, el cuadro nos indicará que aún queda un número incontrolable de problemas. Por su parte, el gobierno de Chamorro asevera que aproximadamente un cuarto de la población total de Nicaragua se enroló en programas educativos en 1993. Las matrículas preuniversitarias son de aproximadamente 1.06 millones en un país de 4.1 millones de habitantes. A pesar de todo, en ambos años hubo una población mayor de 150,000 niños sin acceso a la educación básica” ... “Las tasas de promoción más allá del segundo grado no han mejorado mucho. El porcentaje promedio de instrucción de aquéllos que desertaron se mantiene en menos de tres años de educación. Menos de una tercera parte de los estudiantes que comienzan la educación primaria se gradúan, y el número de años/estudiantes que se requieren para producir un graduado, se mantiene en más de diez años. En 1979, aproximadamente un 22 por ciento de los estudiantes que comenzaron la educación primaria, la completaron llegando hasta el sexto grado; en 1992 el mismo 22 por ciento fue citado por el MED. En ambos años, menos de un 10 por ciento de la población escolar rural completó su escuela primaria. El número de estudiantes que desertan y fracasan en el sistema escolar es un factor considerable que contribuye a incrementar los índices de analfabetismo en el país. Esta estadística era, en 1993, igual o mayor que la de 50 por ciento encontrada en 1980, cuando se comenzó la Campaña Nacional de Alfabetización. En términos absolutos, en 1993 hubo aproximadamente medio millón más de nicaragüenses analfabetas que en 1980. En relación con la meta de mejorar y profesionalizar la fuerza docente, datos proporcionados por la División de Planificación e Información del MED (DPI), indican que ha habido algún mejoramiento en la reducción del empirismo (maestros no certificados). Aunque

en la reducción del empirismo (maestros no certificados). Aunque ambos funcionarios del MED, los del pasado y los del presente, han argumentado que el porcentaje de maestros no calificados fue de más de 60 por ciento al final de la década de los ochentas, las estadísticas de la DPI informan que para 1989 fue de 47 por ciento: 43% en la escuela primaria y 65% en la educación secundaria. Para 1993, según la DPI, el empirismo había sido reducido a un total de 36 por ciento: 32% para el nivel de educación primaria y 48% para el de secundaria. Dados los bajos salarios y la alta rotación de maestros, el empirismo es todavía más problemático (muchos de los maestros más experimentados renunciaron a la profesión voluntariamente o forzados durante el período de 1990-1993). Ciertamente, el MED en los noventa, como sucedió durante los ochentas, ha iniciado un mayor esfuerzo por profesionalizar y certificar a los maestros. En 1993, los planes del MED propusieron la profesionalización de más de 9,500 maestros de educación pre-primaria, primaria y media, de un total de más de 29,000 maestros de los niveles pre-universitarios. En 1998, de una fuerza docente de más de 24,000 maestros, 6,868 estaban participando en cursos diseñados para la superación y la certificación de los docentes”²⁹.

8. La educación en el gobierno del Dr. Arnoldo Alemán (1997-2001).

Lo más importante que hasta ahora ha tenido lugar en el actual gobierno es, sin duda, la iniciativa del Ministro de Educación, Cultura y Deportes (MECD), Dr. José Antonio Alvarado, de convocar a representantes de todos los subsistemas y niveles educativos, así como a reconocidos educadores nicaragüenses y dirigentes magisteriales, a constituir una Comisión Técnica que procediera a elaborar una Estrategia Nacional de Educación, como primer paso para la formulación de un Plan Nacional de Desarrollo Educativo (2000-2015).

El proyecto de Estrategia Nacional de Educación fue dado a conocer en el mes de julio de 1999, tras un proceso de consultas iniciado en diciembre del año anterior³⁰. Cerca de 3.000 personas, principalmente maestros, aportaron sus ideas y comentarios en siete foros realizados en diversas ciudades del país, estratégicamente seleccionadas para asegurar la mayor participación posible. A continuación se ofrecen, tomado del documento hecho público por el MECD, los objetivos de la estrategia global, la visión y misión de la educación, los ocho principios de la estrategia nacional adoptada y algunos de los objetivos específicos:

“I. Objetivos.

- 1.1. Definir lineamientos básicos, principios, objetivos, políticas, visión y misión para la elaboración del Plan Nacional de Educación.
- 1.2. Fomentar la articulación y coherencia de los tres subsistemas en un solo Sistema Educativo Nacional.
- 1.3. Contribuir a la formulación del proyecto de Ley General de Educación.
- 1.4. Impulsar el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación.

“Visión de la Educación.

Los nicaragüenses construimos un sistema educativo de excelencia que forme ciudadanos productivos, competitivos y éticos; que, como agentes de cambio, propicie el desarrollo sostenible, en armonía con el medio ambiente, e impulse el aprendizaje permanente para convivir e interactuar en el contexto internacional de una cultura de paz y de justicia social; que se sustente en los más altos principios de eficiencia, en valores cívicos, morales, culturales; y que sea consecuente con la equidad de género e identidad nacional.

“Misión de la Educación.

Formar al ciudadano mediante un proceso educativo de calidad: integral, equitativo y permanente, de conformidad con los preceptos que establece la Constitución Política de Nicaragua.

“Principio N° 1:

La educación es deber indeclinable del Estado y un derecho humano fundamental, con igualdad de oportunidades de acceso y de promoción para todos.

Objetivos:

1. Lograr que todos los nicaragüenses hagan uso de su derecho a la educación accediendo, en dependencia de sus capacidades y méritos académicos, a los distintos programas que ofrece el Sistema Educativo en sus diferentes niveles y modalidades.
2. Elevar los índices de acceso y de promoción de la población estudiantil en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.

“Principio N° 2:

La Educación es creadora y forjadora de la personalidad del ser humano. Forma valores sociales, ambientales, éticos, cívicos, humanísticos y culturales que fortalecen la identidad nacional. Reafirma el respeto a las diversidades religiosas, políticas, étnicas, culturales, psicológicas y de género, así como el derecho de los demás para la convivencia pacífica. En ese sentido, contribuirá a crear y fortalecer la identidad de Centro América mediante la participación activa en los trabajos de la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).

Objetivos:

1. Fortalecer el conocimiento y la práctica de valores en el comportamiento y convivencia de los nicaragüenses, contribuyendo a la construcción de un Estado democrático promotor del respeto a los derechos humanos, la justicia social,

con enfoque de género, y el desarrollo de una cultura de paz frente a la polarización política y la violencia generalizada.

2. Promover el estudio y vigencia de las costumbres, lenguas, creencias y tradiciones de los pueblos y etnias de todas las regiones del país, a fin de fortalecer la cultura e identidad nacionales y la proyección de éstas.
3. Fomentar, de manera sistemática el respeto al ambiente, a fin de forjar una cultura que contribuya al uso racional y preservación de los recursos naturales en función del desarrollo sostenible.

“Principio N° 3:

La Educación es una inversión fundamental para el desarrollo humano, económico, científico y tecnológico del país.

Objetivos:

1. Incrementar el Presupuesto para la Educación Nacional hasta alcanzar un mínimo del 6% del Producto Interno Bruto (PIB), con el propósito de apoyar el logro de objetivos y metas de los programas y proyectos de la Educación Nacional.
2. Ampliar el enfoque y concepción sobre la Educación Secundaria, hasta hoy considerada exclusivamente como antesala de la Educación Superior, hacia otra de carácter politécnica ligada al mundo del trabajo y a las necesidades del desarrollo económico nacional.
3. Redefinir los papeles del subsistema de la Educación Técnica (formación y capacitación) tanto respecto al sector empresarial y al mercado de trabajo, como a los otros subsistemas de la educación nacional (Educación Media y Educación Superior) y a la Educación no Formal.
4. Fortalecer el subsistema de la Educación Superior, de cara a elevar su apoyo a los diferentes sectores de la economía nacional y a fortalecerlo mediante la inclusión en él de universidades

públicas y privadas, los programas de educación permanente y de postgrado y los centros de investigación científica del país.

5. Restablecer e institucionalizar el Consejo Nacional de Investigaciones, Ciencia y Tecnología, en el que participen las Universidades Públicas y Privadas, el Sector Productivo y el Gobierno de la República

“Principio N° 4:

Es deber y derecho de madres y padres de familia, instituciones, organizaciones y demás integrantes de la Sociedad Civil, participar activamente en la planificación, gestión y evaluación del proceso educativo, dentro de la realidad nacional, pluricultural y multiétnica.

Objetivos:

1. Garantizar la participación directa de madres y padres de familia, comunidades étnicas, instituciones y organizaciones de la Sociedad Civil, en los procesos de planificación, gestión y evaluación del proceso educativo.
2. Promover la creación de instancias locales representativas de todos los sectores comunitarios, que conlleve la realización de acciones de acompañamiento en los procesos de cambios y transformaciones educativas en función del fortalecimiento de la educación.
3. Promover, por parte del Estado, acciones que estimulen a la sociedad civil a participar de manera activa, amplia y permanente, en los procesos de planificación, gestión y evaluación de la educación.

“Principio N° 5:

El maestro es factor clave y uno de los principales protagonistas del proceso educativo; tiene derecho a condiciones de vida y trabajo, de acuerdo con la dignidad de su elevada misión.

Objetivos:

1. Elevar la calidad científica, pedagógica y ética del personal docente, y promover la más alta valoración y reconocimiento a su valiosa función en el desarrollo de la sociedad nicaragüense.
2. Garantizar el derecho del magisterio a participar en la planificación, ejecución y evaluación de los planes y reformas educativas, así como a la libertad sindical consignada en Convenios Nacionales e Internacionales, Constitución Política, Código de Trabajo y demás leyes alusivas.
3. Mejorar las condiciones de vida del magisterio mediante el reconocimiento de un salario justo, condiciones óptimas de trabajo y de beneficios de seguridad social.

"Principio N° 6:

El estudiante es el artífice de sus propios aprendizajes, en interacción permanente con sus maestros (as), compañeros (as) y su entorno.

Objetivos:

1. Estimular el esfuerzo, el espíritu investigativo y la participación de los estudiantes para la adquisición de mayores conocimientos científicos, humanísticos y culturales que le permitan superarse personalmente e integrarse, de manera activa, a su medio social y ecológico.
2. Generalizar, en todo el sistema Educativo, la aplicación de metodologías activas y participativas, mediante las cuales el educando sea el principal protagonista de su aprendizaje.
3. Lograr la participación efectiva de los estudiantes en la definición, desarrollo y evaluación de las políticas educativas.

“Principio N° 7:

La educación es un proceso integrador, continuo y permanente, organizado en un sistema nacional que integra las diferentes formas del quehacer educativo.

Objetivos:

1. Articular los contenidos curriculares del Sistema Educativo mediante el establecimiento de estándares académicos mínimos, en los distintos niveles educativos y modalidades.
2. Fortalecer la estabilidad del Sistema Educativo Nacional y sus instancias a través del desarrollo de procesos integrados de planificación, ejecución y evaluación educativa.
3. Optimizar el uso de los recursos humanos y materiales disponibles, mediante el establecimiento de mecanismos de organización y coordinación integrados.

“Principio N° 8:

La Educación se regirá de acuerdo con un proceso de administración y gestión articulado, descentralizado, participativo, eficiente, transparente, como garantía de la función social de la educación.

Objetivos:

1. Crear y consolidar las estructuras que organicen y articulen el proceso educativo nacional.
2. Completar el proceso de descentralización académica, financiera y administrativa de los centros y programas educativos.
3. Fortalecer un sistema de control y evaluación de la gestión académica y financiera de la educación”.

9. Conclusiones generales sobre el legado educativo del siglo XX.

Nicaragua, como otros países de América Latina, se presta a ingresar en el siglo XXI con asignaturas pendientes del siglo XIX en el campo educativo.

Si nos atenemos al diagnóstico que sobre la situación educativa actual aparece en el documento de la Estrategia Nacional de Educación, y que representan las cifras oficiales más recientes, nos encontramos que Nicaragua doblará la esquina del siglo XX con un porcentaje de analfabetismo del orden del 25.8% (42.8% en el área rural y 13.3% en la urbana). Si saber leer y escribir representa la dieta educativa mínima que toda persona tiene derecho a recibir, esto significa que ni siquiera en este aspecto tan limitado hemos logrado hacer realidad para todas y todos los nicaragüenses el derecho humano a la educación, proclamado en la "*Declaración Universal de los Derechos Humanos*" (1948). Que un nicaragüense de cada cuatro no sepa leer y escribir es una vergüenza para nuestro siglo XX.

También lo es que entremos en nuevo milenio sin tener a todos los niños en la escuela primaria. Como sabemos, no basta el acceso a ella, sino que es necesario asegurar que todos los niños en edad de educación primaria ingresen en este nivel, tras la etapa de aprestamiento que significa la educación preescolar, y completen con éxito sus estudios primarios, incorporando a su experiencia vital los aprendizajes propios de este nivel educativo. Pero, ¿la universalización de la educación primaria no era una promesa del siglo XIX? ¿No nacieron a la independencia nuestras repúblicas con el compromiso de "educar al soberano", es decir al pueblo? He aquí otra asignatura pendiente y otro fracaso de nuestro siglo XX en el campo educativo.

Y así podríamos seguir dando cifras reveladoras del déficit educativo con que cerramos el siglo: hacia 1998 825.800 niños y niñas no recibían atención educativa, pues sólo el 78% de los niños y niñas concurrían a la escuela primaria; el 68% de la población en edad de estudios secundarios no asistía a las aulas; el empirismo

magisterial registraba todavía un porcentaje muy alto, aunque ha desminuído.

Sin duda, algunos progresos se han realizado, como por ejemplo, reducir el índice de deserción a un 8.4% en la educación primaria (1998), especialmente debido a estrategias como el Programa de Complemento Nutricional y la Promoción Automática del primero al tercer grado. Asimismo, la retención o permanencia se ha incrementado hasta un 91.63% en la educación primaria y 87.2% la secundaria.

Indudablemente, el siglo XX registra una ampliación cuantitativa de los servicios educativos y una mayor cobertura escolar, pero subsisten grandes deficiencias cualitativas, que sólo podrían ser superadas priorizando y transformando radicalmente la formación de los docentes y mejorándoles substancialmente el salario y su status social.

En fin, comparado incluso con países del área centroamericana, nuestro siglo XX no nos deja un legado lo suficientemente rico en el campo educativo como para asegurarnos un puesto decoroso en un mundo globalizado, donde la calidad de la educación es hoy en día la mayor ventaja competitiva de las naciones. Desde los tiempos del Presidente Zelaya, que promulgó la última ley general de instrucción pública, no hemos sido capaces de aprobar una Ley General de Educación moderna que asuma y regule, como un todo, el sistema educativo del país.

Ojalá que el siglo XXI confiera a la educación la prioridad que no supimos otorgarle en el siglo XX, a pesar de que "encierra un tesoro", como lo proclama el Informe Mundial sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO. Ese es el gran reto al cual debemos enfrentarnos todos.

Notas

1. Revista de la Academia de Geografía e Historia de Nicaragua, Tomo X, Nº III, diciembre de 1950, p. 263 y 264: Don Dionisio Herrera propone a la Asamblea del Estado de Nicaragua un plan de estudios - 1832.
2. Corona Fúnebre de Máximo Jerez, Tegucigalpa, 1882, p. 81-84.

3. Jorge Eduardo Arellano: *Brevísima historia de la Educación en Nicaragua*, Instituto Nicaragüense de Cultura Hispánica, Managua, 1997, p. 38 y 39.
4. Jorge E. Arellano: *Op. cit.* p. 32 y ss.
5. "Este es el primer intento de crear un marco organizativo que permitiese definir el carácter del sistema educativo, tanto en el aspecto curricular, como en la delimitación de las funciones de las autoridades administrativas. A partir de este momento, el sistema educativo comienza a tomar un ritmo más regular y constante y es evidente la preocupación de las élites por proporcionar una formación profesional a sus hijos". Isolda Rodríguez Rosales: *La Educación durante el liberalismo*. Nicaragua: 1893-1909, Colección Cultural BANIC, 1998, p.26.
6. "Sin embargo, desconfían del proyecto personas como la niña Elena Arellano Chamorro, granadina virtuosa y ejemplar que dedicó su fortuna al servicio de las causas sociales y educativas. Sólo que esta sincera filántropa sustenta un catolicismo beligerante e intransigente que la hace percibir peligros para la fe de las almas jóvenes en toda enseñanza que tenga más relación con las ciencias y las artes que con la moral y la religión. El laicismo de las norteamericanas le es particularmente hostil y lo combate. Llevada por este celo religioso y preocupada por la educación de las niñas de la clase principal, ha fundado años atrás el primer Colegio de Señoritas, debidamente organizado, donde se da más importancia al estudio de textos morales y religiosos que a los de ciencias y letras. El plantel decae con la apertura del Colegio de Señoritas de Granada que impone su prestigio después de las primeras evaluaciones de sus resultados. Este hecho es significativo en el ambiente cultural de la época." Margarita López Miranda: *Una chontaleña en la educación nacional*. Biografía de Josefa Toledo de Aguerri, Impresiones Técnicas, Juigalpa, Chontales, 1988, p. 13.
7. Jorge E. Arellano: *Op. cit.* Ver también de Isolda Rodríguez Rosales: *La Educación durante el liberalismo*, Nicaragua: 1893-1909, Colección Cultural del Banco Nicaragüense, 1998, pág. 27 y ss.
8. "En 1889, estudiaron José Andrés Urtecho en los Estados Unidos (Ingeniería), en la Escuela Militar de West Point; don Evaristo Carazo, en Chile estudió abogacía; don Jesús Agustín de la Rocha, en Francia". Isolda Rodríguez Rosales: *Op. cit.* p. 47.
9. Jorge E. Arellano: *Op. cit.* p. 36.
10. "La política educativa del período liberal, con el caudillo Zelaya a la cabeza, consistió en llevar la instrucción a todos los rincones del país, "civilizar a todos los hombres y mujeres sin distinción de edad, sexo o religión. Como todos los liberales, él consideraba que la instrucción pública era la primera función de todas las sociedades modernas, ya que era

- por medio de la educación que se sacaría a los pueblos del atraso y la ignorancia". Isolda Rodríguez Rosales: Op. cit. pág. 59.
11. Isolda Rodríguez Rosales: Op. cit. p. 61.
 12. Los dirigentes liberales no ocultaban su propósito de inculcar, a través de la enseñanza, la ideología liberal. En un artículo publicado en el Diario Oficial, La Gaceta del 25 de abril de 1903, se afirma que: "La escuela es el complemento de la revolución liberal". Isolda Rodríguez R., Op. cit., p. 61.
 13. Isolda Rodríguez Rosales: Op. cit. p. 199.
 14. Isolda Rodríguez R., Op. cit. pág. 202.
 15. Jorge E. Arellano: Op. cit. p. 66
 16. Isolda Rodríguez Rosales: Op. cit. p. 205 y ss.
 17. Una historia completa de la fecunda obra educativa cumplida en los casi noventa años de existencia del Instituto Pedagógico de Varones de Managua, ahora Colegio La Salle, puede consultarse en la obra del Hermano Benito Agustín Díaz: *El Instituto Pedagógico de Varones. La Salle en la Historia de Nicaragua. 80 años al servicio de la Educación, 1913-1993*. Editorial Hospicio, León 1994.
 18. La Memoria del Ministro don Juan J. Ruiz correspondiente al año 1922 contiene interesantes datos estadísticos de la época: "Según el citado Ministro Ruiz, los tres centros oficiales de enseñanza secundaria —el Instituto Nacional Central, el Instituto Nacional de Oriente y el Instituto Nacional de Occidente— funcionaban entonces con 35 profesores y 222 estudiantes. El establecimiento de enseñanza normal para varones (el Instituto Pedagógico de Managua) contaba con 12 profesores y 126 normalistas; y la de mujeres (la Escuela Normal de Institutoras) 25 profesores y 84 estudiantes. En su segunda Memoria, de 1923, Ruiz aseguraba la existencia del 72% de analfabetos, no obstante que se había producido un aumento de 58 escuelas en relación con las del año anterior (344 escuelas en 1922): es decir, 402 que había permitido inscribir a 3,161 alumnos más. 'Pero este pequeño aumento muy poco podía halagar nuestro orgullo nacional— afirmó, pues demuestra que tenemos apenas escuelas para el 20% de nuestra población escolar, quedando un 80% sin posibilidades para recibir instrucción de ninguna clase. Es, por lo tanto, indispensable aumentar el presupuesto para poder ir creando siquiera 100 escuelas nuevas anualmente en las comarcas rurales, donde la población vive en un estado de analfabetismo absoluto'. Para llegar a ese sector, el Ministerio mandó a preparar una Cartilla para Analfabetos, del que se hizo una edición de 10,000 ejemplares para distribuirse gratuitamente. Según informa el Ministro Ruiz, el mismo año de 1923 funcionaban 14 establecimientos de enseñanza secundaria, a la mayoría de los cuales

se les subvencionaba, con 531 alumnos y en las tres facultades universitarias —dos en León y una en Granada— asistían 219 estudiantes; pero —reconocía— sus catedráticos impartían sus clases en forma gratuita y sus ocupaciones no le permitían dedicarse de lleno a ellas.” Jorge Eduardo Arellano: Op. cit. p. 85 y 86.

19. “Teórico y defensor de la enseñanza religiosa, Arellano continuó la política de apoyo oficial a la Iglesia, pues no dudaba en la superioridad de aquélla sobre la de carácter laico. El creía, en efecto, que ‘los sentimientos de la casi totalidad de los nicaragüenses, las costumbres, las instituciones, el espíritu de nuestra sociedad, está regido por la moral cristiana. Educar a la juventud conforme sus preceptos, encausar los ánimos en las prescripciones de los que es norma de todos los pueblos que están a la vanguardia de la civilización, es apenas consecuencia lógica de sentimientos, leyes y costumbres de la cultura no sólo nicaragüense, sino de la cultura universal’. Por ello se explican otras dos resoluciones suyas, durante su ejercicio como Ministro, emitidas como acuerdos el 4 de septiembre de 1919. Por la primera, el Gobierno cedía al Arzobispo de Managua, Monseñor José Antonio Lezcano y Ortega el uso de la casa, por el término de ocho años, que se estaba construyendo en Masaya para la instalación de un Colegio de Señoritas, a nivel de primaria y a cargo de las religiosas bethlemitas. Por la segunda, el Vicario Apostólico de Bluefields, Fray Agustín Bernaus y Serra, se comprometía a traer monjas del Instituto de la Divina Pastora para establecer y dirigir en la ciudad de Bluefields otra escuela primaria para niñas con un personal docente completo”. Jorge E. Arellano: Op. cit. p. 81.
20. Margarita López Miranda: Op. cit. p. 41.
21. Jorge E. Arellano: Op. cit. p. 87.
22. Jorge E. Arellano: Op. cit. p. 93.
23. Sara L. Barquero: *Gobernantes de Nicaragua*, Segunda edición, Talleres Nacionales de Imprenta y Encuadernación, Managua, 1945, p. 214.
24. “El somocismo, en realidad comprende un período de cuarenta y dos años de gobierno efectivo, que podría elevarse a cuarenta y siete si se cuentan los cinco años en que Anastasio Somoza García, su fundador, fungió como Jefe Director de la Guardia Nacional, o a cincuenta y dos si se consideran los años en que Somoza funcionó como mano derecha encubierta de la intervención norteamericana en Nicaragua; sin embargo, en términos de períodos históricos el somocismo se divide en dos etapas diferenciadas: la primera, de 1937 a 1956, que corresponde a la etapa de su fundador, y que se identifique como somocismo propiamente

dicho, y la segunda, de 1956 a 1979, conocida como la dinastía somocista, por haber sido dominada por los gobiernos de los hijos de Anastasio Somoza García; en la práctica, esta diferenciación histórica no suele hacerse. A lo largo de ambos períodos (somocismo y dinastía) hubieron en Nicaragua catorce gobiernos y quince gobernantes, en realidad doce, pues uno de los gobiernos le correspondió a un triunvirato: Anastasio Somoza García, Leonargo Argüello, Benjamín Lacayo Sacasa, Víctor Manuel Román y Reyes, Luis Somoza Debayle, René Shick Gutiérrez, Lorenzo Guerrero, Anastasio Somoza Debayle, el Triunvirato (Fernando Agüero Rocha, Roberto Martínez Lacayo y Alfonso Lovo Cordero), y Francisco Urcuyo Maliaño. Entre Víctor Manuel Román y Reyes y Luis Somoza Debayle, repitió Anastasio Somoza García; igualmente entre el Triunvirato y Francisco Urcuyo Maliaño, lo hizo Anastasio Somoza Debayle.” Aldo Díaz Lacayo: *Gobernantes de Nicaragua*, Aldilá Editor, Managua, 1996, p. 154.

25. “Para explicarnos todo este progreso —traducido en la Campaña de Alfabetización, en pensiones y becas, nuevos y numerosos centros públicos y, especialmente, en el incremento sostenido del presupuesto nacional para educación (del 7.83% en el curso de 1950-51 al 10.47% en el de 1955-56)—, no debemos olvidar que, durante la década de los 50, la educación se enmarca dentro de la etapa de la estructuración del estado moderno de Nicaragua. Este fue legitimado por los pactos entre los partidos tradicionales de 1948 y 1950 —que consolidaron el poder de Somoza García— y fortalecidos por el boom algodonero y la ‘internacionalización de la dependencia’ iniciada en 1960, produciendo un crecimiento económico acelerado, con una tasa promedio del producto interno bruto —entre 1950 y 1965— del 6%; una de las más altas de América Latina”. Jorge E. Arellano: *Op. cit.* p. 105.
26. Guillermo Rothschuh Tablada: *Escritos Pedagógicos*, Imprenta Nacional, Managua, 1968, p. 56.
27. Robert F. Amove: *La Educación como terreno de conflicto: Nicaragua, 1979-1993*. Editorial UCA, 1994, p. 66 y ss.
28. Rafael Lucio Gil: “Innovación y Modernización del Proceso Educativo: los casos de transformación curricular y la autonomía escolar”, en el libro colectivo: *Nicaragua: La educación de los noventa*, etc., 1997.
29. Robert F. Amove: *Op. cit.* p. 155 y ss.
30. Consejo Nacional de Educación - MECD - INATEC - CNU - Organizaciones Magisteriales - MPN - FENUP - FEDH - IPN: *Estrategia Nacional de Educación*, Managua, Nicaragua, julio de 1999. (fotocopiado).

Bibliografía

1. Aldo Díaz Lacayo: *Gobernantes de Nicaragua (1821-1956)*, Aldilá Editor, Managua, 1996.
2. Carlos Tünnermann Bernheim: *Breve reseña de la conquista de la autonomía universitaria en Nicaragua*, Editorial Hospicio, León, 1958.
3. Carlos Tünnermann Bernheim: *Hacia una Nueva Educación en Nicaragua*, Talleres del Instituto Técnico "La Salle", León, 1981.
4. Carlos Tünnermann Bernheim: *Perspectivas del Desarrollo de la Educación Superior en Nicaragua*, PNUD, Editorial Nueva Nicaragua, 1993.
5. Guillermo Rothschild Tablada: *Escritos Pedagógicos*, Talleres de la Imprenta Nacional, Managua, 1968.
6. Hermano Benito Agustín Díaz López: *El Instituto Pedagógico de Varones. La Salle en la historia de Nicaragua. 80 años al servicio de la educación*, Talleres Instituto Técnico La Salle, León, 1993.
7. Isolda Rodríguez Rosales: *La Educación durante el liberalismo, Nicaragua: 1893-1909*, Colección Cultural Banco Nicaragüense, Hispamer, Managua, 1998.
8. Jorge Eduardo Arellano: *Brevísima historia de la Educación en Nicaragua (De la Colonia a los años 70 del siglo XX)*, Instituto Nicaragüense de Cultura, 1997.
9. Juan B. Arrién y Rafael Kauffmann: *Nicaragua en la Educación, Una aproximación a la realidad*, Ediciones Universidad Centroamericana, Managua, 1977.
10. Juan B. Arrién y Roger Matus Lazo (Coordinadores): *Nicaragua: Diez años de Educación en la Revolución*, Editorial Claves Latinoamericanas, S.A. de C.V. México, D.F. 1989.
11. Juan B. Arrién, Miguel De Castilla y Rafael Lucio: *La Educación en Nicaragua entre siglos, dudas y esperanzas*, Universidad Centroamericana, PREAL, Fundación Ford, Servicios Gráficos TMC, Managua, 1998.
12. Juan B. Arrién, Obando, Fiallos Oyanguren, Rosales, Macías, Stuart, De Castilla: *Educación y Dependencia - Caso de Nicaragua*, Ediciones El Pez y la Serpiente - INPRHU, Managua, 1977.
13. Juan B. Arrién, Xabier Gorostiaga, S.J., Carlos Tünnermann Bernheim, Rafael Lucio Gil y Miguel De Castilla Urbina: *Nicaragua: la educación en los noventa. Desde el presente ...pensando en el futuro*, UCA-PREAL, Editorial e Imprenta Universitaria UCA, 1997.
14. Juan Bautista Arrién: *Nicaragua: Revolución y Proyecto Educativo*, Talleres del Instituto Técnico La Salle, León 1980.

15. Margarita López Miranda: *Una chontaleña en la Educación Nacional, Biografía de Josefa Toledo de Aguerrí, Impresiones Técnicas, Juigalpa, Chontales, 1988.*
16. Miguel De Castilla Urbina: *Educación para la Modernización en Nicaragua, Paidós, Biblioteca del Educador Contemporáneo, Buenos Aires, 1972.*
17. Miguel De Castilla: *Nicaragua en sus tres educaciones, Foro Universidad XXI, UNAN, PREAL, Editorial Imprenta Universitaria UCA, Managua, 1998.*
18. Miguel De Castilla: *La Educación en Nicaragua: Un caso de Educación para el desarrollo del sub-desarrollo, Separata de la obra Educación y Dependencia, antes citada.*
19. Miguel De Castilla: *La Universidad contra la Universidad, Estudio sobre el modelo de la Universidad Nicaragüense de fin de siglo y su relación con la Investigación Científica, Foro Universidad XXI, UNAN, PREAL, Editorial e Imprenta Universitaria UCA, Managua, 1998.*
20. Ministerio de Educación: *5 años de Educación en la Revolución, 1979-1984, Talleres del Instituto Politécnico "La Salle", León, 1984.*
21. Nydia María Castillo Pérez: *Educación Superior: Estado y Mercado de Trabajo, 1960-1999, UPOLI, Ediciones de PAVSA, Managua, 1999.*
22. Robert F. Arnove: *Education and Revolution in Nicaragua, Praeger, New York, Westport, Connecticut, London, 1986.*
23. Robert F. Arnove: *Education as contested terrain. NICARAGUA, 1979-1993, Westview Press, Boulder, San Francisco, Oxford, 1994.*
24. Robert F. Arnove: *La Educación como terreno de conflicto - Nicaragua, 1979-1993, Editorial UCA, Managua, 1994.*
25. Rosa María Torres: *Nicaragua: Revolución Popular - Educación Popular, Editorial Línea, INIES-CRIES, México, D.F., 1985.*
26. Sara L. Barquero: *Gobernantes de Nicaragua (1825-1947), Publicaciones del Ministerio de Instrucción Pública y E. F. Talleres Nacionales de Imprenta y Encuadernación, Managua, 1945.*

SELLO EDITORIAL NOS-OTROS

Fundado en 1997 con el propósito de divulgar el pensamiento de la cultura de paz y estimular la producción intelectual que fortalezca la construcción democrática, la paz y el desarrollo humano en la región. Entre otras obras publicadas, cabe citar:

- *Historia y Violencia en Nicaragua*. (1997), varios autores.
- *León Viejo y Otros Escritos* (1997). Carlos Tünnermann Bernheim
- *Ciencia, Humanismo y Violencia*. (1997). Santiago Genovés
- *Derechos Humanos: historia, fundamentos y textos*. (1998). Erwin Silva
- *Homenaje Nacional a un Héroe Cívico*. (1998). Varios Autores
- *El Derecho a la Esperanza: Nicaragua y el Pensamiento de Alejandro Serrano Caldera*. (1999). Andrés Pérez Baitodano
- *La Retardación de Justicia en Nicaragua: notas a favor de su disminución*. (2002). Juan Pablo Sánchez.
- *Soles de Eternos Días: paradigmas textuales de la poesía nicaragüense del siglo XX* (1999). Anastasio Lovo/ Erwin Silva
- *Granada: Historia y Cultura*. (2000). Erwin Silva.
- *La piel del Signo*. (2001). Omar d'León, en coedición con la Secretaría de Cultura del Estado de Puebla, México.
- *En Medio de la Oscuridad Prevalece la Luz*. Unesco
- *Managua la Inolvidable*. (2001) Mario Fulvio Espinoza.

En preparación:

- *Eros y Psiquis*. Erwin Silva, Vlady, coedición con la Secretaría de Cultura del Estado de Puebla, México.
- *Antología de la Poesía de Alfonso Cortés*. Napoleón Fuentes, José Luis Cuevas. Coedición con el Fondo de Cultura Económica.
- *Bases Bíblico-Teológicas para una Cultura de Paz*. José Miguel Torres Pérez
- *Alto al Fuego, la Experiencia de la Brigada Especial de Desarme*. Raúl Arévalo Cuadra

El Sello Editorial NOS-OTROS edita trimestralmente la prestigiada Revista *Cultura de Paz*, la cual lleva 8 años de edición ininterrumpida y se prepara para su edición internacional.



INSTITUTO
MARTÍN LUTERO KING
UPOLI



UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
DE NICARAGUA

Este importante aporte del doctor Carlos Tünnermann Bernheim a la epistemología de las ciencias de la educación, funcionara como un atalaya oportuno, porque pondrá en evidencia los grandes desafíos que en el mundo contemporáneo existen para la educación superior. Y si bien no es un manual ni un recetario, dado su densidad epistémica, su rigor científico y pulcritud en el estilo de su escritura, constituye una detallada y sabia carta de navegación para que la educación superior salga bien librada e ilumine la construcción de un mundo mejor para la humanidad.

*Sergio Denis García
Rector UPOLI*