



## ¿Por qué necesitamos estrategias de intervención socio-educativas transformadoras y motivadoras?

Luis Carlos Ariel Ruiz Chow

Antropólogo Social | Educador Popular y Emocional en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, de la Unidad Nacional del Adulto Mayor, UNAM. | Managua, Nicaragua.  
<https://orcid.org/0000-0001-5855-8187>  
luis.ruchw@gmail.com

# ¿Por qué necesitamos estrategias e intervención socio-educativas transformadoras y motivadoras?



Copyright © 2021 UNAN-Managua  
Todos los Derechos Reservados.

Recibido: 11 de noviembre 2020

Aprobado: 05 de febrero 2021

## Why do we need transformative and motivating socio-educational intervention strategies?

---

### RESUMEN

Las presentes interrogantes que gravitan en este ensayo son: ¿Quién educa y para qué educa? Pero sobre todo ¿Hay formas en donde la educación emocional, la horizontalidad, el pensamiento crítico y la educación popular puedan tomar especial interés para emprender procesos de fortalecimiento en los espacios educativos específicamente orientados a la educación alfabetizadora con adultas y adultos mayores? De ser así ¿Será posible diseñar una estrategia de intervención socio-educativa que fortalezcan los procesos de aprendizaje, formación y desarrollo personal de los educandos en etapa alfabetizadora, y específicamente adultos mayores; mejorando su calidad de vida y bienestar integral, desde la Motivación, Autoestima y Autocuidado como ejes esenciales de la metodología de intervención?

### ABSTRACT

The present questions that gravitate in this essay are: Who educates and what does educate for? But above all, are there ways in which emotional education, horizontality, critical thinking and popular education can take special interest to undertake strengthening processes in educational spaces specifically oriented to literacy education with adults and older adults? If so, will it be possible to design a socio-educational intervention strategy that strengthens the learning, training and personal development processes of students in the literacy stage, and specifically older adults; improving their quality of life and comprehensive well-being, from Motivation, Self-esteem and Self-care as essential axes of the intervention methodology?

### PALABRAS CLAVE

*Educación, Educación de adultos, Educación alternativa, Educación comunitaria, Competencias Emocionales.  
(Tesoro Unesco: Ciencias de la Educación y Ambiente)*

### KEYWORDS

*Education, Adult education, Alternative education, Community education, Inclusive education, Emotional Competencies.*

## I. Introducción

La educación, como ciencia y práctica, ha tomado distintos matices, enfoques y metodologías, según el contexto en que se desarrolla. Tomando de referencia autores clave y clásicos como: el pionero de la pedagogía Moravia, Jean Amos Comenius y su *Didáctica Magna* (1862); el francés Jean Jacques Rousseau y su obra, *Emilio* (1762), Enrique Pestalozzi y su obra *Indagaciones sobre el proceso de la naturaleza en el desarrollo de la humanidad* (1821); el alemán Friedrich Fröbel y su *educación en la humanidad* (1900); por otra parte, la italiana María Montessori y su pedagogía científica junto con el belga Ovide Decroly en su método escuela por la vida mediante la vida, marcaron el rumbo sobre como pensar la educación, desde distintos enfoques epistemológicos

Más cercano a nuestros tiempos, contamos con algunas teorías como: la teoría del aprendizaje de Vigotsky (1978), la filosofía moral y teoría de la experiencia de Dewey (1967), la teoría de la actividad de Engeström (1999), teoría de las comunidades de práctica de Wenger (1998), educación popular y la dimensión política en la enseñanza de Freire (1968), las emociones como estrategia de la gestión del conocimiento de Núñez-Cubero (2004).

De los autores antes mencionados, percibo la inquietud por comprender la educación desde distintas miradas y enfoques disciplinares, han permeado la esencia de la educación, perfilando a comprenderla como un plano en campo en tensión y mutación de sus prácticas y paradigmas, de forma constante y de sentires antropológicos.

Autores clásicos de la antropología de la educación como Rockwell (2007), Ball (1987), Ogbu (1992) y Wollcott (1993), concuerdan que la educación, es un proceso de socialización constante, cuyos entramados residen entre las interacciones sociales, bajo la lógica de "transmisión, reproducción, apropiación y transformación de objetos, saberes y prácticas culturales" (Rockwell, 2007, pág. 176) que respondan a las tramas del poder y autoridad, que legitiman y dominan las realidades cotidianas de los sujetos en un determinado contexto.

Es así, como el marco de acuerdos en común sobre el termino educación, reside en el ejercicio constate de organizar el conocimiento y los saberes, con el objetivo de adquirir herramientas cognitivas y prácticas que cada individuo asume para enfrentar el contexto que le rodea. El campo de formación de dichas prácticas fluye entre lo formal (Estado) y lo no formal (Familia-Cultura-Comunidad).

La pregunta que los autores buscan constantemente responder es: ¿Quién educa y para qué educa? Pero sobre todo ¿Hay formas en donde la educación emocional, la horizontalidad, el pensamiento crítico y la educación popular puedan tomar especial interés para emprender procesos de fortalecimiento en los espacios educativos específicamente orientados a la educación alfabetizadora con adultas y adultos mayores?

Si es así ¿Será posible diseñar una estrategia de intervención socio-educativa que fortalezcan los procesos de aprendizaje, formación y desarrollo personal de los educandos en etapa alfabetizadora, y específicamente adultos mayores; mejorando su calidad de vida y bienestar integral, desde la Motivación, Autoestima y Autocuidado como ejes esenciales de la metodología de intervención?

## Metodología

En el presente artículo, pretendo desarrollar discusiones, tensiones y posturas, tanto complementarias como contradictorias, con el objetivo de polemizar la educación desde su función, esencia y objetivo, enfocándome en los aspectos filosóficos, epistemológicos, roles y perfectivas del docente y los alumnos; de manera que la propuesta desarrollar sea innovadora y contribuya positivamente al campo de la educación desde un plano inclusivo, permitente, horizontal y humano.

Una vez identificado dichos aspectos, encontraré rutas que me posibiliten diseñar una estrategia metodológica de tipo: intervención social, para el fortalecimiento de los procesos de educación alfabetizadora con adultos y adultas mayores; sin dejar de fuera, los procesos de formación y desarrollo personal, ligados con la construcción del autoestima, fortalecimiento de la visión interna y las competencias emocionales como ejes esenciales de la metodología en cuestión.

Por tal razón, encuadraré una discusión meramente bibliográfica, apoyándome de a autores clave, desde lo clásico, hasta lo más contemporáneo a nuestros días, partiendo de las distintas corrientes de pensamiento, enfoque y metodologías, que han moldeado el campo de la educación. En cumplimiento, utilizaré motores de búsqueda académico como Google Académico, Repositorios Universitarios (UNAN, UNAM, UNIPE, etc.) y Repositorios Institucionales (CLACSO y FLACSO). Cuya condición de aporte sea: Vinculación directa con el tema propuesto

- *Vinculación directa con el tema propuesto*
- *Autores clave que directa o indirectamente integren el estima, las emociones o la reflexión personal como aspectos fundamentales del proceso educativo.*
- *Aportes reconocidos en el ámbito de la educación, indistintamente al contexto cronológico.*

## Desarrollo

### Ontología/Enfoque filosófico general: Constructivismo

La educadora venezolana Lily Stojanovic de Casas, considera que el constructivismo refiere a que “la realidad está en la mente de cada quien, por eso no existe una realidad objetiva única. El que aprende construye el conocimiento a partir de sus experiencias, estructuras mentales y creencias”. (Stojanovic de Casas, 2002)

De modo que, a partir del Constructivismo es posible concebir múltiples interpretaciones de la realidad, de modo que en lo dialógico, se articule el proceso de construcción de la realidad de manera colectiva. Este proceso articulado, es lo que el reformador educativo estadounidense, David Jonnassen, como un ejercicio donde “la mente es el filtro que permite la interpretación de eventos, objetos o perspectivas de la realidad por lo que el conocimiento resultante es, totalmente idiosincrásico y personal” (Jonassen, 1991).

Partiendo de la base de que el ser humano no es una isla, y no aprende por sí solo, sino que, requiere del andamiaje en diversificado en distintos espacios sociales e institucionales (Vygotski, 1934), incursiono en epistemologías complementarias que me permitan fundamentar por que la educación, desde mi investigación, se debe realzar desde una lectura constructivista, para esto, me fundamento en la Educación Popular de Freire, como epistemología general. Sin embargo, es preciso abordar como el Constructivismo, a modo de paradigma, ha tomado tanta relevancia en la investigación, especialmente en las que gravitan en el campo de la educación.

Otro de los aportes significativos al constructivismo lo realiza la investigadora social estadounidense, Anne Bednar (1991), quien asevera que este enfoque "ha marcado el surgimiento de un gran interés por las aplicaciones del constructivismo en el diseño de ambientes de aprendizaje o procesos de investigación social y educativa" (Bednar, 1991).

Por tanto, el constructivismo como paradigma educativo e investigativo, proporciona una mirada holística, y tiende a la apertura del diálogo y al reciprocidad mutua para la construcción de conocimientos, en este sentido, Strajanovic, sistematiza los aportes del estadounidense Michael Driscoll (1994), tales como:

- a) El énfasis de la instrucción está centrada en el que aprende, permitiéndole al estudiante participar tanto en la determinación de sus necesidades u objetivos de aprendizaje y en el cómo resolverlos, "lo que significa darle voz al estudiante" (Driscoll, 1994)
- b) Los ambientes de aprendizaje "deben ser pertinentes, relevantes y con una utilidad en el mundo social" (Driscoll, 1994), ya que son las que permitirán que el estudiante se "apropie" del conocimiento.
- c) La necesidad de proveer múltiples perspectivas y otras formas de presentación que le permita a los que aprenden examinar argumentos desde diversos ángulos (una imagen puede enseñar más que mil palabras). Siendo el constructivismo, el paradigma que permite al estudiante el "desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo (Driscoll, 1994)

Este ejercicio metacognitivo es sugerido en múltiples estudios realizados por los educadores canadienses Scardamalia y Bereiter (1989), por lo cual es necesaria la implementación de estrategias dialógicas, que conlleven al pensamiento crítico para la resolución de problemas desde un plano horizontal, lo que implica pensar el constructivismo abiertamente complementario con epistemologías como la Educación Popular, Educación Emocional y Antropología.

## Enfoque epistemológico general: Educación Popular

Aunque tomo la Educación Popular como epistemología general, no asumo la Teoría Crítica como paradigma, debido a que, como Pérez-Rubio afirma, el conocimiento es un proceso en mutua construcción, y es en este proceso que prefiero detenerme. Más allá de polemizar las tensiones de poder y las relaciones de dominación implícitas en el campo de la educación (Teoría Crítica), pretendo encontrar rutas y enfoques prácticos en donde los actores de los espacios educativos emprendan procesos dialógicos y dialécticos para replantear su mundo, sus ideas y su visión interna.

Por tal razón, tampoco asumo el socio-constructivismo (Vygotski, 1934) como epistemología específica, debido a que, las experiencias educativas deben, partir de una base meramente específica del contexto en el que se origina, y en este caso, el contexto Latinoamericano, cuenta con importantes aportes de la educación desde la Educación Popular de Freire (1993) especialmente al trabajo de alfabetización con adultos mayores de clase obrera, popular y campesina.

Por tal razón me apoyo de la Educación Popular, ligado al constructivismo, con el fin de vincular ambas posturas, con epistemologías específicas como: Horizontalidad (Corona-Berking, 2020), la Formación del Pensamiento Crítico (Hinkelammert, 2012) y la Educación Emocional (Núñez-Cubero, 2004) como pilares de mi propuesta de tesis doctoral.

Freire, en su libro: *Pedagogía del oprimido*, publicado en 1968, devela los mitos de la educación, y polemiza las ciencias de la educación desde el materialismo histórico, evidenciando el verdadero rol del educando y el maestro, a través de las relaciones que estos tejen entre ellos, que no son más que tensiones de poder, históricamente mediatizados por el poder político imperante.

En *Pedagogía de la esperanza*, Freire (1993) afirma que la educación debe asumir una postura dialógica, como estrategia liberadora. La educación como fuerza para la transformación y la emancipación. El ser humano es capaz de redescubrirse, y en este proceso aprende a nombrar, entender y transformar el mundo de forma colectiva y en dialogicidad permanente, debido a que el proceso de educación popular “brinda al sujeto las herramientas y fortalezas necesarias para articular su propia experiencia, y actuar, mediante la reflexión, de cara a los problemas estructurales en los que se encuentra sumido” (Freire, 1993).

Uno de las fuerzas maravillosas que la Educación Popular facilita a los protagonistas que la asumen como propia es “la fuerza del diálogo, como una estrategia de construcción de la verdad” (Freire, 1993) es decir, la realidad es una construcción colectiva que depende de la interacción profundo, los lazos de solidaridad y cooperación, pero sobre todo, de la reflexión para encaminarnos juntos, en un proceso de transformación para el bien común.

Se debe reconocer, además, que las personas cuentan con experiencias y saberes propios. No son recipientes a rellenar, son sujetos con los que, desde el diálogo, es posible construir y re-construir el conocimiento, en abierto reconocimiento, esta estrategia la denomina “práctica de la libertad” (pág. 69), cuyo entramado es dialógico, el maestro aporta y escucha y aprende frente a sus educandos, con igual valía, en un campo horizontal. Es desde esta brecha epistémica que logró interconectar las posturas epistemológicas específicas: Horizontalidad, Pensamiento Crítico y Educación Emocional.

## Epistemologías específicas/complementarias: Horizontalidad y Educación Emocional, pilares para una Educación para la Vida

Le educación dialógica de Freire (1993), para los procesos de educación con adultos mayores, alimentado desde la esencia de la horizontalidad de Corona-Berking (2020), se convierten en las esencias motivadoras que sostienen la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, tomando en cuenta la epistemología de Núñez-Cubero (2012), el cual da, un giro innovador a las estrategias de intervención socio-educativas.

Freire (1992) afirma que el ser humano cuenta con saberes previos, indistintamente a su etapa biológica, al igual que la construcción del conocimiento debe ser profundamente dialógica con los demás, en un plano de horizontalidad. Para que el diálogo exista se debe “partir de la reflexión, para luego, emprender la acción” (1992, pág. 75) sin embargo, esta acción, a pesar de ser reflexiva, el diálogo interno implica comprender el mundo interno, para luego interactuar con los demás, pero parece implícita en el método dialógico, es decir, el autoestima como elemento fundamental, se diluye en la práctica reflexiva, pero aún no se le da una posición autónoma. Hecho que, Núñez-Cubero (2012) si retoma, pero desde una posición netamente escolástica. Si tensamos ambas posturas, el resultado resultará en una metodología híbrida: la MMAA.

Hasta el momento, las formas de conocer al “otro”, que impliquen pensar y aplicar metodologías extrañas y no dialógicas ajenas a sus realidades, solo han fortalecido la práctica en torno a la colonialidad del saber. La horizontalidad se presenta ante la fragilidad académica, de reflexionar el espacio y la posición que ocupa el científico social, antes, durante y después de los campos investigativos.

La doctora en comunicación, Sarah Corona Berking (2020), desarrolla distintos fundamentos respecto al campo de la horizontalidad, en el cual invita entender al investigador, como parte del panorama social en que los “otros” viven y fluyen.

Por tanto, los cruces entre el educador y los “otros/educados”, constituye la fuente de riqueza del dato científico, estableciendo y construyendo proximidades, que no son más que el reconocimiento de los rostros, las voces, las expresiones y las ideologías que relatan las realidades y posibilidades de entender los contextos. Solo así los fenómenos sociales y las comunidades, adquieren una tonalidad orgánica, percibiendo a la sociedad como un tejido vivo, que respira, muta y piensa.

Las metodologías y pensamientos horizontales, persiguen el acortar la distancia entre el discurso académico y los discursos cotidianos, con el objetivo de emprender procesos de transformación social, una ciencia pública y crítica desde y para los “otros”.

Este planteamiento, se alimenta de las propuestas y los posicionamientos políticos respecto a la producción del conocimiento científico de la doctora, Gayatri Hakravorty-Spivak (2003, pág. 298), quien constantemente se preguntan el espacio que ocupan los “otros”, desde la categoría de subalterno y hasta donde pueden o no incidir, hablar o aportar en los procesos de investigación científica.

El ejercicio permanente y constante de pensar y reflexionar horizontalmente con los “otros”, necesariamente debe sentar las bases para de-construir las maneras en que organizamos los métodos para investigar y educar, lo que implica la demanda de la creatividad y astucia del educador/facilitado, para re-adequar sus métodos, y aterrizar las categorías a los contextos que enfrenta con los otros.

Por tanto, la Producción Horizontal del Conocimiento, reconoce que el conocimiento es una construcción dialógica y permanente entre los distintos saberes y experiencias que componen un colectivo, esto supone que, en el pluralismo de saberes hay un puente común que concibe al conocimiento como público, abierto y necesariamente crítico. Esta postura, se correlaciona directamente a la Educación Popular de Freire, como método facilitador y educativo de las y los educandos.

Para que el diálogo exista se debe “partir de la reflexión, para luego, emprender la acción” (1992, pág. 75) sin embargo, esta acción, a pesar de ser reflexiva, el diálogo interno implica comprender el mundo interno, para luego interactuar con los demás, pero parece implícita en el método dialógico, es decir, el autoestima como elemento fundamental, se diluye en la práctica reflexiva, pero aún no se le da una posición autónoma. Hecho que, Núñez-Cubero (2012) si retoma, pero desde una posición netamente escolástica. Si tensamos ambas posturas, el resultado resultará en una metodóloga híbrida: la MMAA.

Es necesario discutir la necesidad de transformar el mundo interno, el mundo de la estima, los valores, la visión interna que nos construye, el campo de las competencias emocionales como eje necesario en los

procesos de educación. el educador Luis Núñez-Cubero, en su libro: Emociones, cultura y educación: un enfoque multidisciplinar; aborda de forma crítica, las distintas escuelas de pensamiento educativo en materia metodológica y epistemológica, para acordar que

“ La Pedagogía Emocional es un campo de estudio e investigación que se ocupa del análisis e intervención sobre los factores emocionales y procesos afectivos involucrados en los procesos educativos, tanto en contexto escolares como no formales, ofreciendo pautas y clarificando principios de acción que permitan operativizar la toma de decisiones de educadores y formadores en su práctica profesional (García-Carrasco et al.:2006)

Según García Carrasco (2006) Es posible hablar de la Pedagogía Emocional “por el desarrollo que ha experimentado las Ciencias de la Afectividad (Affective Sciences), emergente sistema interdisciplinar de conocimientos centrado en el estudio científico de las emociones y la afectividad (García-Carrasco, 2007).

Un enfoque central de la Pedagogía Emocional que Núñez-Cubero desarrolla, es la capacidad de generar competencias propias desde la motivación como elemento de desarrollo:

“ La Pedagogía Emocional nos sitúa, ante todo, en una disciplina que ofrece una fundamentación científica a la educación emocional, mediante el conocimiento teórico y aplicativo de cómo se activan en los contextos educativos los procesos y competencias emocionales relacionadas con la motivación, el aprendizaje y el autodesarrollo humano (Núñez-Cubero, 2005)

Sin embargo, las pretensiones de los teóricos del campo de la Educación Emocional como Núñez Cubero, García Carrasco y Cyrulnik, difieren de entender su estrategia educativa, como un mero complemento o extensión de la teoría de David Golleman (1995) Inteligencia Emocional, ya que la Pedagogía Emocional incide en una amplia gama de “aspectos técnicos o interventivos y es un término excesivamente general que admite una amplia variedad de programas con enfoques, metodologías y contenidos de trabajo diversos” (Núñez Cubero et al.:2006)

En este sentido, la Pedagogía Emocional, pone en práctica una metodología centrada en la resiliencia, las emociones positivas y la psicología positiva, desde una filosofía constructivista, fundamentada sobre los hallazgos realizados por el neurólogo francés Boris Cyrulnik (2002) en este campo de las neurociencias al servicio de la educación.

Cyrulnik (2002), define que para trabajar las emociones, se debe partir principalmente de la necesidad de establecer como construir procesos de resiliencia y emociones positivas (esperanza, humor, pensamiento positivo) como estrategias de transformación personal (Cyruknik, 2002) Núñez-Cubero en concordancia a las sugerencias de Cyrulnik (2002), propone el desarrollo metodológico de la Pedagogía Emocional:

“ Metodológicamente se debe estructurar desde un plan mínimo de 3 fases que integren la articulación grupal, y el ejercicio profundo y reflexivo mediante herramientas mnemotécnicas para su fácil comprensión, distribuidos en 3 fases de trabajo: 1) Experiencias grupales, 2) autoanálisis y 3) análisis del grupo, clarificación y profundización (Pero es el investigador quien realiza el proceso de análisis y evalúa, en mi trabajo, el plano horizontal, uno mismo se auto-evalúa y define su propio proceso personal) (Núñez-Cubero, 2005)

El fin último de dicha metodología es “desarrollar las habilidades interpersonales, creativas, relacionales, la sensibilidad y pensamiento crítico para la resolución de conflictos externos e internos” (Núñez-Cubero, 2005), en concordancia a una secuencia de módulos integradores:

- 1) Empatía
- 2) Estrategias de relajación
- 3) Automotivación,
- 4) Autorregulación y expresión de las emociones
- 5) Desinhibición y espontaneidad

Hasta la fecha, no se han modificado dichos módulos integradores en la metodología de la Pedagogía Emocional de Núñez-Cubero, siendo este mi aporte científico y personal a la ciencia educativa, debido a que, la realidad nicaragüense depende de estrategias prácticas y simplificadas para hablar, desarrollar y poner en marcha las competencias emocionales, específicamente en espacios educativos de alfabetización con adultos y adultas mayores. Por tanto, me baso crucialmente en la Horizontalidad, Pensamiento Crítico, y Educación Popular, como una triada complementaria de la Educación Popular, y de esta manera llegar a una Educación para la Vida.

## Perspectivas del educando

Tomando en cuenta los planteamientos anteriores, es imposible e incoherente pensar al educando como un sujeto pasivo en los procesos de construcción de conocimientos, saberes, experiencias y rutas de transformación. Desde la Educación para la Vida/ Educación Popular, se plantea la necesidad de que el educando reflexione y actúe, pero antes de actuar es necesario fortalecer su visión interna, su mirada auto-crítica como esencia de su fortaleza y motivación.

Desde esta postura, la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado (Ruiz Chow, L. C. A., 2021) representa un producto directo de la práctica educativa, específicamente orientada a que el estudiante sea el artífice propio de su desarrollo cognitivo y emocional como una estrategia transformadora. El educando avanzará en medida en que este reflexione y se sume al diálogo con sus compañeros, con sus docentes, y reconozca su valía en el espacio educativo y social, y como puede este contribuir desde sus propias capacidades y habilidades.

Culminado el proceso de MMAA, el educando asume una visión interna positiva, es capaz de reconocer sus fortalezas, debilidades, redes y estrategias de apoyo, que faciliten al mismo, emprender desde sus propias capacidades, y le motiven a complementar sus conocimientos en una etapa superior, sea, educación primaria y secundaria, escuela de oficios, formación técnica o superior, con actitud positiva, horizontal, crítica, aplicando todos sus saberes y conocimientos para la vida.

Cabe destacar que, el compromiso final es el diseño y puesta en escena de la estrategia de intervención socioeducativa, denominada: Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, sin embargo, la percepción de los roles del educando no difieren mucho al planteado anteriormente desde una línea educativa. El educando es artífice de su propio desarrollo; mientras el facilitador de la estrategia, dotara de herramientas necesarias para el desarrollo de los módulos, por tanto los resultados serán, en mayor medida, de la implicancia de los educandos respecto a sus necesidades de transformar o no su mundo interno. Este propósito transformador, es la meta que mantendrá a los educandos en una constancia

motivadora, encaminando sus esfuerzos en un objetivo de mutuo beneficio; por tanto el facilitador deberá ser crucialmente creativo, astuto y abierto para canalizar los esfuerzos heterogéneos en el aula, y evitar decaídas emocionales que dificulten el proceso.

## Perspectivas del docente/facilitador

Como la Horizontalidad es un pilar fundamental para el desarrollo de la propuesta, el docente construye puentes de saberes entre sus alumnos. Este proceso dialógico (Freire, 1992) es lo que mantiene la esencia de una educación para la vida, una educación popular, centrada en las necesidades de los educandos, en un plano de igualdad con pertinencia. El docente no es la autoridad, ni la centralización del saber (Foucault, 1998) si no, un ejemplo de superación ante sus alumnos, un arquetipo motivacional que contribuye al proceso de la educación y gestiones emocionales.

El docente, al asumir la MMAA como estrategia complementaria al proceso educativo, reconocerá en sus dicentes un valor propio, sujetos creativos y proactivos, con miedos y esperanzas, del cual será necesario en todo momento, encaminar mediante una estrategia dialógica, abierta siempre a las críticas, cuestionamientos y aportes que cada participante en el aula presente. El docente por tanto, aprenderá de sus dicentes, y este ejercicio horizontal, dará paso a una escuela democrática (Apple y Beane 1997), pertinente y sentí-pensante (Feito, 2005)

De la misma manera el facilitador de la estrategia de intervención debe comprender que él no es el principal agente de transformación, si no, los educandos. Debe anteponer su necesidad de culminar los módulos en tiempo, y detenerse en los aspectos donde más ayuda requiera sus educandos, sin embargo, es necesario evitar la visión de lástima o subestimar a sus dicentes, la mirada comprometida hacia ellos será crucial en todo momento. Por tanto, presento algunas características con que deben contara el docente alfabetizador y el facilitador de la estrategia de intervención, tomadas de las orientaciones de la Educación Popular (1992):

- *Deben saber escuchar, pacientemente y comprometidamente*
- *Deben aprender a reflexionar junto a los demás siempre*
- *Deben ser creativos, enérgicos e impregnarse de las historias de cada uno de los educandos en el salón*
- *Debe lograr entender el ritmo de desarrollo de cada uno de los educandos y entender que el proceso es asimétrico*
- *Entendido lo anterior, debe diseñar estrategias para evitar la posible desmotivación producidas entre las comparaciones que se lleguen a realizar*
- *Por último, y no menos importante: saber amar, indiscriminadamente, tanto a sus educandos, como su propio trabajo, solo en este punto la carga se convierte en compromiso y el compromiso se vuelve acción transformadora (Freire, 1992)*

## Perspectiva personal

En vista a las matrices de trabajo y las lógicas de trabajo, se necesitan definir una metodología de trabajo que articule los tres ejes, tomando como articuladores de trabajo los reconocidos oficialmente en la Pedagogía Emocional (Núñez-Cubero, 2005) readecuándolos a la realidad a la que me enfrentaré: adultos y adultas mayores en etapa alfabetizadora.

De manera que, siguiendo las recomendaciones de Corona Berking (2020) Freire (1993) Hinkelammert (1995) Núñez-Cubero (2005), en vista de que no existen modificaciones a la metodología de la Pedagogía Emocional, ni una contextualización de la misma en Latinoamérica, propongo la siguiente estructura metodológica que articulan la Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, como estrategia complementaria en la Escuela de Alfabetización:d

- *Estrategias de relajación, armonía corporal y auto-reflexión*
- *Reconocimiento de las emociones y autoconfianza, autoestima y autocuidado*
- *Empatía, solidaridad y cooperación*
- *Motivación, identificación y regulación de las emociones*
- *Desinhibición y espontaneidad*
- *Estrategias de sanación y perdón*
- *Liderazgo, competencias emocionales*
- *Vejez digna y Transformación,*

El resultado de este proceso lo visualizo como Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado, siendo esta, la síntesis de los aportes previamente identificados, y que a su vez, constituirán una estrategia contextualizada a la realidad nicaragüense, apuntando a la educación como estrategia de intervención socioeducativa y transformadora, con adultos y adultas mayores, desde sus propias competencias emocionales, mejorando de esta manera su calidad de vida y bienestar integral; siguiendo los objetivos establecidos por la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, de la Unidad Nacional del Adulto Mayor.

## Conclusiones

Con el auge de las tecnologías de información y comunicación (TIC), los procesos y políticas educativas, se orientaron hacia la innovación y emprendedurismo, como estrategias clave para la transformación social, mismas que hasta el 2020, mantienen su rumbo y vigencia. Sin embargo, distan mucho de mis intenciones a investigar.

El campo de la autoestima y las competencias emocionales como estrategias transformadoras, constituyen elementos clave para el proceso de emprendimientos e innovaciones, por tanto el estudio que deseo realizar, demostrará de qué forma las MMAA contribuyen positivamente a los procesos de educación formativa y emprendedora en adultas y adultos mayores en etapa escolar de alfabetización.

En Nicaragua, las investigaciones científicas de corte educativo, se han desarrollado únicamente en las dimensiones de primaria y secundaria; y no mantienen los ejes de motivación, autoestima, emancipación o transformación, como categorías principales, sino que son variables resultantes del proceso. Investigadores como Aguirre Meza (2016) y Torres Calleja (2017); asumen que el proceso educativo conlleva espontáneamente un eje motivacional de forma implícita. Sin embargo, sus investigaciones de corte cuantitativo, no permiten amplificar dichas conclusiones, debido a que los resultados se limitan a un desarrollo explorativo.

Hasta el momento, no se cuentan con investigaciones científicas respecto a los beneficios de trabajar la autoestima, relacionado con las prácticas educativas, específicamente en escuelas de alfabetización junto con adultos mayores.

Es en este sentido que gravita mi aporte a la comunidad educativa, al diseñar y ejecutar una estrategia metodológica de tipo: intervención socio-educativa y transformadora, impregnada de técnicas populares y participativas; que contribuyan al fortalecimiento de los procesos educativos en el ámbito de la alfabetización y la tecnificación junto con adultos mayores, en la Escuela de Alfabetización del Adulto Mayor, de la Unidad Nacional del Adulto Mayor en Nicaragua.

Para finalizar, la MMAA, se sometió al concurso investigación social para el desarrollo, promovido por el Vicerrectorado de Asuntos Estudiantiles (VAE) de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, obteniendo el primer lugar, del cual derivo un artículo titulado: Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado como Estrategia Transformadora en Adultos Mayores; publicado en la revista científica Hallazgos 21, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

## Referencias Bibliográficas.

- Aguirre Meza, B. S. (2016). Niveles de autoestima y rendimiento académico en niños y niñas de tercer grado de la Escuela Centroamericana, I semestre 2016. Tesis: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Apple, M y Beane, J (1997) Escuelas democráticas, Madrid: Morata.
- Ausubel, D. P. (1973). La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
- Bednar, A. K., Cunningham, D., et.al (1991). Theory into practice: How do we do?. En G. Anglin (Ed.) Instructional Technology: Past, Present and Future. Denver, CO: Libraries Unlimited.
- Benne, K. (1995). De la Pedagogía a la Antropogogía: un reto para los profesionales de la educación. Informática educativa 8 (3), pp. 183-210.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.
- Comenius, J, A. (1632). Didáctica magna; Edición en español 1922. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Corona-Berking, S. (2020). Horizontalidad: metodologías críticas en ciencias sociales. . México D.F. : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO.
- Corona-Berking, S. (2020). Producción Horizontal del Conocimiento. Alemania: Centro María Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales, CALAS.

- Cunningham, D.; Duffy, T. y Knuth, R. (1993). Textbook of the future. En C. McKnight (Ed.). Hypertext: a psychological perspective. Londres: Ellis Horowood Publications.
- Cyrulnik, B. (2002). Los patitos feos: la resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1967). Cómo pensamos. Nueva exposición de las relaciones entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
- Driscoll, M.P. (1994) Psychology of learning for instruction. Boston, M.A.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: Analyzing cycles of knowledge creation in practice. En: Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (Eds.), Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feito, R (2005) Balance de la participación en los consejos escolares de centro. Madrid: Témpera 8.
- Freire, P. (1968) Pedagogía del Oprimido. Madrid: Silgo XXI Editores.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Madrid: Silgo XXI Editores.
- Fröbel, F. (1900) "Die Erziehung der Menschheit". Adapted from de William H. Herford. London: Isbister.
- García Carrasco, J. (2006). Los procesos formativos y el sistema emocional. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, Vol.18, 27-53.
- García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Caride, A. (1995). Educación afectiva y de la sensibilidad, en Noguera, J. (Ed.): Cuestiones de Antropología de la Educación. Barcelona: Ceac.
- Grabinger, R. y Dunlap, J.C. (1995). Rich environments for active learning. En D. Jonassen (Ed.). Handbook of research for educational communications and technology. Nueva York: MacMillan.
- Hakravorty Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? Revista Colombiana de Antropología, 297-364.
- Jonassen, D. (1991). Objectivism vs. constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? Technolgy Research and Development. ETR&D.
- Montessori, María (2003). El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup>C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana (pp. 171-194). Barcelona: Ariel.
- Núñez Cubero, L.; Bisquerra, R.; González Monteagudo, J.; Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup>C. (2006). Propuestas pedagógicas para educar las emociones. En Asensio, J.M<sup>a</sup>; García Carrasco, J.; Núñez Cubero, L.; Larrosa, J. (Eds.). La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana (pp. 197-220). Barcelona: Ariel.
- Núñez-Cubero (2009) Emociones, cultura y educación: un enfoque multidisciplinar. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Núñez-Cubero (2015) Cultura emprendedora y educación. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.
- Pestalozzi, J. H. (1821) Enquiries into the Course of Nature in the Development of the Human Race. New York: Simon & Schuster.
- Piaget, J. (1979). Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología. Buenos Aires: Paidós.
- Rousseau, J.J. (1821). Emilio, ó de la educación; Madrid: Alban y Comp<sup>a</sup>
- Ruiz Chow, L. C. A. (2021). Metodología de Motivación, Autoestima y Autocuidado como Estrategia Transformadora en Adultos Mayores. Revista Científica Hallazgos21, 6(1), 16-32. Recuperado a partir de <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/504>
- Scardamalia, M., Bereiter, C. et.al. (1989) Computer supported intentional learning environments. Journal of Educational Computing Research. (5): 51-68.
- Squires, D. (1999) Educational software for constructivist learning environments: subversive use and volatile design. Educational technology. 39 (3): 48-54.
- Stojanovic de Casas, Lily (2002). El paradigma constructivista en el diseño de actividades y productos informáticos para ambientes de aprendizaje "on-line". Rev. Ped, vol.23, n.66.
- Torres Callejas, K. C. (2017). Análisis de los efectos que tienen los Hábitos de Estudio en la Autoestima y Actitudes de los Estudiantes de las Secciones Iro. Bachiller Técnico en Contabilidad del Instituto Manuel Olivares. Tesis: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Vygotsky, L. S. (1978), Pensamiento y lenguaje, Madrid: Paidós.
- Wenger, E. (1998).Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge: Cambridge University Press.