Didaxis. Revista Educativa, Social y Humanista
e-ISSN: 3121-3006

Ensayo / Essay
Vol. 3 No. 2, pp. 92-105. / e-92/ Jul-Dic, 2026

Identidad cultural, diálogo de saberes y sostenibilidad agroecológica: un ensayo desde las comunidades rurales de UNICAM-Miraflor

Cultural Identity, Dialogue Among Knowledge Systems, and Agroecological Sustainability: An Essay Based on the Rural Communities of UNICAM-Miraflor

Eydin Lenin González Gómez
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), Estelí, Nicaragua
eydin.gonzalez@unan.edu.ni; https://orcid.org/0000-0003-1968-5487

Cliffor Jerry Herrera Castrillo
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua), Estelí, Nicaragua
cliffor.herrera@unan.edu.ni; https://orcid.org/0000-0002-7663-2499

Recepción: 8 de agosto de 2026
Aceptado:01 de noviembre de 2026
Publicado:18 de noviembre de 2026

Cita sugerida: González Gómez, E. L., & Herrera Castrillo, C. J. (2026). Identidad cultural, diálogo de saberes y sostenibilidad agroecológica. *Didaxis. Revista Educativa, Social Y Humanista*, 3(2), 92-101. https://doi.org/10.64325/h50rav31

Autor de correspondencia: eydin.gonzalez@unan.edu.ni

Copyright: © 2026 Eydin Lenin González Gómez y Cliffor Jerry Herrera Castrillo; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

RESUMEN

El presente ensayo se centra en la interacción entre cultura de la identidad, saberes ancestrales y la sostenibilidad en la periurbanidad agroecológica en el ámbito de las comunidades rurales vinculadas en lo agrario y rural con UNICAM-Miraflor. Se argumenta que la agricultura ecológica no puede reducirse al conjunto de técnicas productivas, y que además es memoria colectiva, forma de organización, valores, conocimientos sobre la tierra y las formas de convivencia con la naturaleza. Ahora bien, desde esta lógica de los saberes, la universidad rural debe poder ser un lugar donde se haga un dialogar tendiente a la necesidad de encontrar en los saberes tradicionales y el conocimiento científico un diálogo correcto: no se deniega lo campesino, ni se idealiza la experiencia campesina. El ensayo presenta el apoyo de la literatura más reciente procedente de América Latina y parte de la investigación internacional en agroecología y educación intercultural, cocreación de saberes, género y sostenibilidad. Se concluye que la formación universitaria es más adecuada cuando el agricultor/a, la mujer, los más jóvenes y las personas mayores son sujetos de la cocreación del saber; cuando se incorpora el método de la investigación acción, cuando las fincas, los huertos, las semillas y la memoria del territorio se convierten en una forma de aprendizaje. Finalmente, se propone afianzar en UNICAM-Miraflor un modelo pedagógico de la agroecología con raíces, a favor de la soberanía alimentaria, la bioculturalidad, la intergeneracionalidad y la transformación de las comunidades rurales.

PALABRAS CLAVE: agroecología; conocimiento local; educación rural; identidad cultural; sostenibilidad; saberes ancestrales.

ABSTRACT

This essay focuses on the interaction between identity culture, ancestral knowledge, and sustainability in agroecological peri-urban areas within the context of rural communities linked to UNICAM-Miraflor through agricultural and rural activities. It argues that ecological agriculture cannot be reduced to a set of production techniques, but is also collective memory, a form of organization, values, knowledge of the land, and ways of coexisting with nature. However, from this perspective on knowledge, the rural university must serve as a space for dialogue aimed at finding the right balance between traditional knowledge and scientific knowledge: neither should peasant culture be dismissed, nor should the peasant experience be idealized. This essay draws on the most recent literature from Latin America and selected international research in agroecology and intercultural education, the co-creation of knowledge, gender, and sustainability. It concludes that university education is most effective when farmers, women, young people, and older adults are active participants in the co-creation of knowledge; when the action research method is incorporated; and when farms, gardens, seeds, and the collective memory of the territory become a means of learning. Finally, the proposal is to establish at UNICAM-Miraflor a well-rooted pedagogical model of agroecology that promotes food sovereignty, bioculturalism, intergenerational solidarity, and the transformation of rural communities.

KEYWORDS: agroecology; local knowledge; rural education; cultural identity; sustainability; ancestral knowledge.

INTRODUCCIÓN

Las comunidades rurales no son espacios vacíos a los que la universidad acude a llevar conocimiento. En ellas existen sistemas de aprendizaje, elaborados durante generaciones por medio de la observación de la lluvia, de los suelos, de las semillas, de los ciclos lunares, de las plantas medicinales, de los cambios en el paisaje y del comportamiento de los animales. Dicho saber queda expuesto en prácticas agrícolas, relatos familiares, formas de cooperación, celebraciones, alimentos, vocabularios locales, criterios de cuándo sembrar, cómo conservar una semilla o cómo responder ante una sequía. Por ello, hablar de identidad cultural en el ámbito rural significa reconocer una relación histórica entre comunidad, memoria y territorio.

El ensayo original, sobre UNICAM-Miraflor, parte de una preocupación legítima: algunos saberes relacionados con la agricultura y el cuidado de la naturaleza pueden llegar a debilitarse a causa de conductas migratorias, modernización productiva, sustitución de semillas, ruptura de la transmisión intergeneracional valiosa y lo escasamente reconocido institucionalmente. Pero, el problema no debe plantearse de una forma simple en términos de la dicotomía entre lo ancestral y lo moderno.

Las comunidades nunca han sido estáticas: eligen, adoptan y recrean saberes suponiendo que los mismos están en función de su necesidad. La cuestión que interesa es, pues, en qué condiciones la transformación resulta en autonomía local y sostenibilidad y bajo qué condiciones en dependencia, pérdida cultural o degradación ambiental.

La literatura reciente latinoamericana ratifica que el conocimiento ecológico tradicional es un ámbito significativo para abordar la crisis socioambiental, siempre que las personas que poseen ese conocimiento y lo aplican contribuyan con sus interpretaciones y validaciones (Castro Siqueira et al., 2023). Esta idea es importante: no basta con recoger recetas, nombres de plantas o calendarios de cultivo, y con ello convertir esas fragilidades en datos universitarios. El conocimiento comunitario va asociado con relaciones sociales, derechos sobre el territorio, experiencias productivas y valores que orientan la vida en común. Sacar el conocimiento comunitario de este contexto puede privarle del sentido deseable e incluso provocar la reproducción de nuevas formas de apropiación.

La agroecología aporta un contexto óptimo para llevar a cabo esta discusión. La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, s.f.-a) señala que "la agroecología es un enfoque holístico o integrado" (párr. 1). De esta forma, la sostenibilidad no se garantizaría únicamente por erradicar el uso de agroquímicos o por la incorporación de abonos orgánicos. Hay que saber interpretar las interacciones que se producen entre biodiversidad, producción, alimentación, economía familiar, cultura, organización comunitaria, justicia social; en América Latina, el fenómeno

agroecológico se ha producido históricamente en relación con la agricultura campesina o indígena, la educación popular, los movimientos sociales e intercambio horizontal de experiencias (Mier y Terán Giménez Cacho et al., 2018).

En Nicaragua, esta relación posee una trayectoria propia. Muñoz Izaguirre (2017) plantea que la investigación agropecuaria con enfoque agroecológico debe integrar componentes físicos, biológicos y socioeconómicos, además de reconocer la participación de los productores en la generación de tecnologías. Más recientemente, Schiller et al. (2023) mostraron que el desarrollo de la agroecología nicaragüense ha dependido de flujos de conocimiento y de actores intermediarios capaces de conectar productores, organizaciones, instituciones y políticas. El caso de Miraflor-Estelí también evidencia que la agricultura alternativa y los servicios ecosistémicos pueden contribuir a sistemas alimentarios más resilientes, aunque persisten desafíos de mercado y variabilidad climática (Meneses Córdoba & Rojas Meza, 2026).

Desde esta perspectiva, UNICAM-Miraflor puede entenderse como un enlace entre la universidad y el territorio. De esta manera, su sentido no sólo está en acercar carreras universitarias en una población rural, sino en generar las condiciones para que el saber científico y académico distinga la experiencia comunitaria y pueda volver a las familias en forma de competencias, propuestas, innovaciones o decisiones fundamentadas. Por eso la tesis de este ensayo es que la forma en la que se sostiene la identidad cultural constituye una condición pedagógica y política para la sostenibilidad agroecológica. La educación que reconoce la memoria del territorio, la participación comunitaria, la combinación de saberes de la comunidad mediante procesos respetuosos de investigación y de experimentación, proporciona más oportunidades para formar profesionales responsables con su comunidad e innovadores sin despojarse de sus raíces.

DESARROLLO

Identidad cultural: memoria viva y conocimiento territorial

La identidad cultural no es un vestigio del pasado, un museo de costumbres, sino una construcción muy compleja mediante la cual una comunidad entiende su pasado, articula su presente y proyecta su futuro. En los territorios rurales, esta identidad cultural está ligada con la producción de alimentos, el manejo del agua, la conservación de las variedades, los sistemas de tenencia o de trabajo de la tierra, la gastronomía, la reciprocidad, etc. Así pues, la destrucción de un sistema agrícola tradicional puede implicar, también, la pérdida de palabras, de prácticas y de relaciones, de criterios de valoración que sostenían, en cierto modo, la vida colectiva.

Osornio Aguiar (2022), al estudiar los saberes agrícolas de una comunidad originaria de México, nos dice que la milpa y el traspatio hay que interpretarlos como unidades agroecológicas, articuladas con la cosmovisión, el territorio y la provisión de alimentos

y medicinas; y aunque la historia social del sitio de Miraflor es diferente, tal comparación permite visibilizar una idea común: las prácticas productivas también son prácticas culturales. La semilla criolla, el huerto familiar o el conocimiento acerca de la fertilidad del suelo no son solamente recursos técnicos: también llevan consigo experiencias acumuladas y decisiones que vinculan a las generaciones.

Esta visión coincide con el enfoque de patrimonio biocultural. La biodiversidad y la diversidad cultural no se conservan por caminos separados, porque muchas variedades, paisajes y sistemas agrícolas existen gracias al manejo humano desarrollado durante largos periodos. Pinochet (2026), en un análisis regional de experiencias educativas, sostiene que "los procesos de formación y aprendizaje se enriquecen cuando se incorporan los saberes vivos de los territorios" (párr. 1). La afirmación resulta especialmente pertinente para UNICAM-Miraflor: el territorio no debe aparecer únicamente como lugar donde se aplica una teoría, sino como fuente de preguntas, conocimientos y criterios para evaluar la pertinencia de lo aprendido.

Por ende, la motivación para la identidad cultural no es la oposición a la innovación, sino la logística que permite ofrecer a las comunidades qué cosas se conservan, cuáles son transformadas y cuáles son incorporadas o aceptadas. Una identidad segura puede dialogar con la ciencia, las tecnologías digitales, los nuevos mercados, las prácticas productivas, sin asumir que todo lo que viene del exterior es mejor. Muy al contrario, cuando en educación se transmite que el progreso es incompatible con la vida rural, el idioma de la comunidad o las prácticas familiares, se está por el contrario contribuyendo a una ruptura simbólica que fortalece tanto la vida comunitaria como el legado de los conhecimentos agroecológicos.

La agroecología como proyecto productivo, cultural y educativo

La agroecología suele presentarse como una alternativa frente a los impactos del modelo agrícola convencional. Sin embargo, su alcance es mayor que la sustitución de insumos químicos por productos orgánicos. Altieri y Nicholls (2020) explican que la reconstrucción de sistemas agroalimentarios resilientes demanda revitalizar las pequeñas fincas, diversificar la producción y fortalecer circuitos territoriales de alimentación. De manera semejante, Santos y Vestena (2024) identifican en América Latina una relación creciente entre prácticas agroecológicas, conservación de biodiversidad, seguridad alimentaria, manejo sostenible de la tierra y respuesta al cambio climático.

La transformación agroecológica exige procesos sociales perdurables. De acuerdo con los casos más emblemáticos que describen Mier y Terán Giménez Cacho et al. (2018), la propagación de la agroecología se apoya en la práctica de la organización social, las metodologías de aprendizaje horizontal, el reconocimiento de saberes, las políticas favorables y la construcción de diferentes mercados.

No se trata de entregar una tecnología acabada para que las familias la adopten, sino de generar capacidades para la experimentación, comparación, evaluación y adecuación a las condiciones locales.

Esta perspectiva es compatible con la experiencia de Nicaragua. Schiller et al. (2023) señalan que los flujos de conocimiento y las organizaciones intermediarias fueron decisivos para crear una trayectoria agroecológica nacional. El hallazgo sugiere que las universidades pueden desempeñar una función estratégica, siempre que no se limiten a transferir recomendaciones. Su papel debe incluir la articulación entre actores, la sistematización de experiencias, la validación participativa, la formación de jóvenes y la comunicación de aprendizajes entre comunidades.

En Miraflor, la sostenibilidad agrícola hace referencia a elementos como los suelos, el agua, el bosque, el café, la ganadería, el turismo, la alimentación y la conservación del paisaje. Meneses Córdoba y Rojas Meza (2026) afirman que la diversificación productiva, la conservación de los suelos y el uso responsable de los servicios de los ecosistemas pueden contribuir a la seguridad alimentaria. Este enfoque holístico permite dejar de lado la idea de que el éxito productivo se mide en función del rendimiento del cultivo. Las consideraciones necesarias deben incluir la estabilidad de la producción, la calidad de los alimentos, la independencia con respecto a los insumos exógenos, la conservación de la biodiversidad o la capacidad de la familia para hacer frente a las situaciones climáticas.

Diálogo de saberes: encuentro crítico entre experiencia y ciencia

La concienciación de saberes es uno de los conceptos más reiterados y, al mismo tiempo, uno de los que resulta más complejo realizar. No se debe entender cómo poner una exposición de la ciencia al lado del testimonio de una comunidad y dar por hecho que ambos han sido amalgamados. Es involucrarse en la construcción de preguntas comunes, tomar conciencia de las diferencias entre lenguajes, de las autoridades, establecer una convivencia ética y llegar a un acuerdo sobre cómo se leerán los resultados. Para la FAO (s.f.-b) la cocreación del conocimiento es la combinación del saber tradicional e indígena y de la experiencia práctica de los productores con el conocimiento científico, porque las innovaciones resultan más eficaces y legítimas cuando son elaboradas de forma participativa y adaptada al contexto.

Las recientes revisiones apuntan que esta integración encuentra múltiples retos. Así, para Da Silva et al. (2024), pues los saberes indígenas se encuentran muchas veces en una posición subordinada en el marco de la educación formal, su inclusión exige la existencia de adecuaciones curriculares, agrupaciones comunitarias y también formación para los docentes. En el caso de Bello Cartagena et al. (2025), observan que muchos de los procesos de creación del conocimiento agroecológico llevan consigo cambios en la forma de actuar, no la transformación profunda. Esta conclusión anima

a descartar el uso superficial del concepto participación: convocar al conjunto de productores para corroborar decisiones previamente tomadas no quiere decir que haya habido un intercambio de saberes.

La relación que existe entre la ciencia y el conocimiento ancestral no debe sustentarse en una mera equivalencia. Las prácticas ancestrales pueden contener soluciones valiosas, pero al igual que el conocimiento científico deben analizarse en función de su contexto, sus efectos y los riesgos que comportan. A la inversa, el conocimiento científico no es ni neutral ni infalible; está determinado por preguntas, métodos, intereses y condiciones institucionales. Un verdadero diálogo exige una actitud crítica hacia ambos tipos de conocimiento. Y su finalidad no es decidir 'quién tiene razón', sino averiguar cómo se pueden complementar para llegar a comprender mejor los problemas del territorio y actuar de forma responsable.

Esta integración tiene lugar a través de ciclos de indagación, siguiendo un procedimiento pedagógico: en primer lugar se toma la explicación comunitaria de un fenómeno (la elección de una fecha de siembra, el uso de una planta, la elección de una semilla); en segundo lugar, se identifican las condiciones ambientales, culturales y productivas que le otorgan sentido; en tercer lugar, se generan preguntas susceptibles de observación o experimentación, se registran datos y se contrastan las interpretaciones; finalmente, se devuelven los resultados a la comunidad para decidir si la práctica queda como estaba, se modifica o hay que revisar nuevamente. Así, pues, la universidad no sustituye la experiencia del grupo, sino que la acompaña utilizando herramientas de análisis.

UNICAM-Miraflor: una universidad que aprende con la comunidad

La educación superior rural se enfrenta a un reto de pertinencia. Un programa tal vez esté muy cercano físicamente a una comunidad pero a la vez contenga contenidos, horarios, temas y evaluaciones que no tengan ninguna conexión con la vida del territorio. En este sentido, las verdaderas cercanías no se producen únicamente por la distancia en kilómetros, sino que se producen como la capacidad de reconocer los problemas y las aspiraciones de las familias. En los UNICAM de Miraflor, los estudiantes presentan en el aula experiencias de producción, de trabajo familiar, de organización comunitaria e incluso de relación cotidiana con el paisaje. Este capital cultural debería constituirse en el punto de partida del aprendizaje y no en un conocimiento que quede excluido una vez que el estudiante entra a la universidad.

La UNESCO (2019) ha constatado que la inclusión de saberes indígenas y comunitarios en el ámbito de las políticas educativas latinoamericanas todavía mantiene ciertas tensiones, a pesar de los avances en la educación intercultural, ya que existen brechas en cuanto a la participación, la formación docente y el reconocimiento de otras formas de conocimiento. En 2026, la UNESCO volvió a reafirmar que las experiencias educativas

contextualizadas e integradas con el patrimonio vivo, generan pertinencia cultural, inclusividad, creatividad y resiliencia (Pinochet, 2026). Estas orientaciones académicas validan una formación universitaria asociada a la historia, la memoria y a las cuestiones ambientales del territorio.

Una pedagogía situada para UNICAM-Miraflor podría trabajar mediante proyectos semestrales articulados con las asignaturas. Los estudiantes pueden elaborar mapas bioculturales de sus comunidades, inventarios de semillas y plantas útiles, historias de vida de productores, calendarios agrícolas comentados, diagnósticos de suelo y agua, ensayos de abonos orgánicos, diseños de sistemas diversificados o propuestas de comercialización local. Cada producto debe combinar información comunitaria, revisión científica, registro sistemático y devolución de resultados.

La finca, el huerto pueden llegar a ser laboratorios vivos. En ellos se pueden comparar coberturas, asociaciones de cultivos, variedades, manejo de sombra, conservación de humedad o prácticas de control biológico. La experimentación participativa hace que el conocimiento pueda ser comprobado y discutido. También evita que la educación ambiental tenga que ver con mensajes generales sobre “cuidar el planeta”. El cuidado tiene sentido cuando se relaciona con decisiones concretas: cómo producir, qué insumos usar, qué semillas reservar, qué especies proteger o cómo distribuir los beneficios y las responsabilidades.

Tal punto de vista requiere del reconocimiento del autor comunitario. Los propietarios de las informaciones de los saberes, tienen que registrarse con autorización; la información delicada, no debe ser publicada sin consentimiento expreso; y los resultados tienen que regresar en formatos accesibles. La universidad debe evitar convertir los saberes en recursos públicos para obtener productos académicos . La reciprocidad implica que cada investigación deje capacidades, materiales, útiles o nuevas oportunidades de colaboración en el territorio.

Mujeres, juventudes y continuidad intergeneracional

La transmisión del conocimiento agroecológico no tiene lugar de la misma manera para todas las personas. En el trabajo de Ramirez-Santos et al. (2023) se pone de manifiesto que el saber agroecológico tradicional está cruzado por las relaciones de género: las mujeres y los hombres desarrollan diferentes saberes de acuerdo a las tareas que realizan, a los recursos a los que pueden acceder y los espacios de decisión que ocupan. En muchas comunidades las mujeres conservan las semillas, las plantas medicinales, las recetas, los huertos, las prácticas alimentarias, etc. Su contribución puede quedar invisibilizada cuando la representación pública de la agricultura se hace en relación a los hombres (Guzmán Rivera et al., 2025).

Una propuesta educativa comprometida con la identidad cultural debe reconocer a las mujeres como investigadoras y portadoras de conocimiento, no únicamente como

informantes (Bacilio Martínez et al., 2025). Esto implica organizar horarios compatibles con las responsabilidades de cuidado, asegurar su participación en decisiones, valorar conocimientos asociados con alimentación y salud, y analizar críticamente las desigualdades en el acceso a tierra, crédito, tecnología y representación comunitaria. La sostenibilidad no puede construirse sobre la exclusión de quienes sostienen una parte fundamental de la vida productiva y familiar.

Las juventudes también juegan un papel fundamental. A menudo se entiende su distancia con respecto a la agricultura, o los huertos, como desinterés, muy lejos de razones como la precariedad económica, el poco acceso a la tierra, la escasa valoración del mundo rural y la posibilidad de movilidades (Herrera-Castrillo et al., 2026). La universidad podría ayudar a que el hecho de permanecer o volver a la comunidad fuese una opción digna y no una obligación. Para ello, debe unir agroecología, innovación, emprendimiento asociativo, transformación de alimentos, turismo responsable, tecnologías apropiadas y comunicación digital.

El intercambio intergeneracional tiene que ser necesariamente bidireccional. Las personas mayores traen al fluir del intercambio generación la memoria, la experiencia productiva y el conocimiento sobre el cambio ambiental; las personas jóvenes pueden aportar herramientas para registrar, analizar y comunicar, así como para acceder a redes nuevas. La condición en la que ambos grupos trabajan juntos hace que los saberes dejen de ser reliquias y se conviertan en recursos para la resolución de problemas actuales. La continuidad cultural no pasa por repetir el pasado, sino por volver a recrearlo dotándolo de sentido y de responsabilidad.

Riesgos, límites y responsabilidades

La integración de saberes puede fracasar cuando se convierte en folklorización. Esto ocurre si las prácticas comunitarias se presentan como curiosidades, se utilizan en actos simbólicos o se incorporan al discurso institucional sin modificar las relaciones de poder. Castro Siqueira et al. (2023) advierten que la preservación del conocimiento exige la participación igualitaria de sus portadores en la interpretación y validación de la información. Sin esta condición, el diálogo puede reproducir el mismo eurocentrismo que pretende superar.

Otro de los peligros que se corre es el de una mala romantización, desde la idea de que cualquier práctica del pasado, aunque sea la más remota, ya es sostenible, hasta la de que cualquier innovación, por muy tecnológica que sea, es progreso, como hemos indicado. Algunas conductas pueden haberse originado ante otras condiciones demográficas o ambientales; otras pueden implicar desigualdades o riesgos. La evaluación debe ocupar el lugar de la evidencia junto al contexto y los valores de la comunidad. Esta postura crítica ayuda a preservar el conocimiento ancestral tanto de la descalificación como de la aceptación sin más.

Por lo general se da un problema de continuidad institucional que hace que los proyectos universitarios perduren solo un semestre o un año o que dependan enteramente de la motivación de una persona docente. La transformación agroecológica, tal y como indican Bello Cartagena et al. (2025), requiere un acompañamiento sostenido. La producción conjunta de conocimientos, añaden estos autores, genera efectos cortos o limitados cuando no se relaciona con los cambios estructurales requeridos. Por eso, UNICAM-Miraflor debe contar con una agenda institucional estable que articule la docencia, la investigación y la extensión; conserve registros; dé seguimiento a las parcelas y construya alianzas con las organizaciones, los gobiernos locales y los actores productivos.

Finalmente, la sostenibilidad debe evaluarse de manera amplia. No basta con contabilizar talleres, entrevistas o plantas sembradas. Es necesario observar si las prácticas continúan, si mejoró la fertilidad del suelo, si disminuyó la dependencia de insumos, si aumentó la diversidad alimentaria, si las mujeres participan en decisiones, si los jóvenes encuentran oportunidades y si la comunidad reconoce como propios los resultados. La evaluación debe integrar indicadores ecológicos, productivos, culturales, educativos y sociales.

Hacia una pedagogía agroecológica con raíces

La propuesta que emerge de esta reflexión puede resumirse en cinco movimientos pedagógicos. El primero es reconocer: identificar a las personas, prácticas, lugares y memorias que sostienen el conocimiento local. El segundo es dialogar: formular preguntas comunes y establecer relaciones respetuosas entre comunidad y universidad. El tercero es contrastar: analizar conocimientos mediante observación, literatura científica y experimentación participativa. El cuarto es recrear: adaptar las prácticas a nuevos desafíos climáticos, productivos y culturales. El quinto es devolver: compartir los resultados, reconocer autorías y acordar acciones de continuidad.

Estos movimientos deben atravesar el currículo. La identidad cultural no corresponde únicamente a una asignatura humanística, ni la sostenibilidad es responsabilidad exclusiva de educación ambiental. Ambas dimensiones pueden integrarse en investigación, agronomía, economía, turismo, comunicación, matemática y ciencias naturales. Un presupuesto productivo puede analizar autonomía y justicia; una práctica de suelo puede recuperar criterios locales; un proyecto turístico puede valorar patrimonio sin mercantilizarlo; y una investigación puede incluir protocolos comunitarios de consentimiento y devolución.

La universidad que aprende con el territorio se transforma a sí misma. Deja de considerar a la comunidad como escenario de aplicación y la reconoce como interlocutora. Esta posición no disminuye el rigor científico; lo amplía, porque obliga a formular preguntas pertinentes, explicar los métodos, contrastar resultados y

responder por sus consecuencias. En esa relación, la identidad cultural se convierte en fuente de pensamiento crítico y la agroecología en una práctica educativa para cuidar la vida.

CONCLUSIONES

El fortalecimiento de la identidad cultural y la sostenibilidad agroecológica son procesos inseparables en las comunidades rurales. Los conocimientos sobre semillas, suelos, agua, plantas, alimentación y ciclos productivos no constituyen datos aislados, sino parte de una memoria colectiva que organiza la relación con el territorio. Cuando esa memoria se debilita, no solo se pierden prácticas agrícolas; también disminuyen la autonomía, el sentido de pertenencia y la capacidad comunitaria para interpretar los cambios ambientales.

La literatura revisada permite afirmar que la agroecología es simultáneamente ciencia, práctica, movimiento social y proceso educativo. Su desarrollo requiere diversidad productiva, participación, organización, intercambio horizontal y creación conjunta de conocimientos. En Nicaragua, los flujos de saberes y los actores capaces de conectar comunidades e instituciones han sido fundamentales para la trayectoria agroecológica. Esta experiencia ofrece una base valiosa para fortalecer la formación universitaria en Miraflor.

El diálogo entre saberes ancestrales y científicos debe ser crítico, ético y participativo. No puede reducirse a recopilar testimonios ni a validar desde la universidad aquello que la comunidad ya conoce. Tampoco supone aceptar toda práctica sin análisis. Su finalidad es construir explicaciones y alternativas más completas mediante el reconocimiento de diferentes formas de experiencia, la investigación sistemática y la toma compartida de decisiones.

UNICAM-Miraflor posee condiciones para consolidar una pedagogía agroecológica con raíces. El estudiantado mantiene vínculos directos con familias, fincas, cooperativas y organizaciones comunitarias; por ello, puede convertir el territorio en espacio de investigación y aprendizaje. Mapas bioculturales, inventarios de semillas, historias de vida, parcelas experimentales, diagnósticos ambientales y proyectos productivos constituyen oportunidades para articular formación profesional, identidad y sostenibilidad.

Finalmente, la continuidad de estos procesos dependerá de la participación efectiva de mujeres, jóvenes, productores y personas mayores, así como del compromiso institucional de la universidad. Una educación rural transformadora no enseña a abandonar el territorio para alcanzar el desarrollo; enseña a comprenderlo, cuidarlo y transformarlo con dignidad. La sostenibilidad será más sólida cuando la innovación no borre la memoria, cuando la ciencia dialogue con la experiencia y cuando la universidad aprenda a caminar junto a la comunidad

REFERENCIAS

Altieri, M. A., & Nicholls, C. I. (2020). Agroecology and the reconstruction of a post-COVID-19 agriculture. The Journal of Peasant Studies, 47(5), 881-898. https://doi.org/10.1080/03066150.2020.1782891

Bacilio Martinez, S. F., Lanuza Ruiz, J. V., Mejía López, I. J., Suárez Soza, M. M., & Herrera Castrillo, C. J. (2025). Los estilos de crianza en las familias rurales y su influencia en el desarrollo psicosocial de las mujeres y hombres adolescentes. *Revista Internacional de Desarrollo Humano y Sostenibilidad, 2*(2), 65-86. https://doi.org/10.51660/ridhs22308

Bello Cartagena, L., Hegger, D., Tittonell, P., & Runhaar, H. (2025). How transformative is agroecological knowledge co-creation? Insights from a systematic literature review. Agroecology and Sustainable Food Systems, 49(1), 124-150. https://doi.org/10.1080/21683565.2024.2405885

Castro Siqueira, G., Martins Guimarães, H., Toledo Pastre, B. H., & Horák, M. (2023). Conocimiento ecológico tradicional en América Latina: Una revisión crítica de la literatura. Universidad-Verdad, 1(82), 13-29. https://doi.org/10.33324/uv.v1i82.638

Da Silva, C., Pereira, F., & Amorim, J. P. (2024). The integration of indigenous knowledge in school: A systematic review. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 54(7), 1210-1228. https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2184200

Guzmán Rivera, K. V., Rivera Zavala, L. S., Suárez Soza, M. M., & Herrera Castrillo, C. J. (2025). Relaciones socioeducativas de mujeres de la comunidad universitaria vinculadas a la igualdad y equidad de género. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, *2*(2), 97-124. https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i2.23

Herrera-Castrillo, C. J., Suárez-Soza, M. M., Valeska Velásquez, D., Suárez-Rugama, E. A., Rizo-Moreno, A. del S., & Dávila-Ortega, M. L. (2026). Cuando la familia educa con la universidad: Reflexiones desde un Proyecto de Extensión Comunitaria. *Revista Universitaria Del Caribe*, *33*(1), 29-37. https://doi.org/10.5377/ruc.v33i1.22775

Lindemann, R., Yáñez, R., Cortínez, V., Carrasco, P., & Migueletto, C. (2024). Aprendizajes de América Latina sobre agroecología y desarrollo territorial para transitar hacia sistemas agroalimentarios inclusivos y resilientes. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. https://rimisp.org/wp-content/uploads/2024/11/APRENDIZAJES-LAC-AGROECOLOGIA-DESARROLLO-TERRITORIAL-FINAL.pdf

Martins, P. de C., Costa, R. N., & Pereira, C. S. (2024). Dialogues between agroecology and environmental education amidst contemporary socio-environmental challenges: A systematic literature review. The Journal of Environmental Education, 55(4), 324-341. https://doi.org/10.1080/00958964.2024.2339831

Meneses Córdoba, J. O., & Rojas Meza, J. E. (2026). Enfoques de seguridad alimentaria desde la agricultura alternativa y los servicios ecosistémicos: Caso Miraflor-Estelí, Nicaragua. Revista Científica Tecnológica, 9(1), 241-251. https://revistas.unan.edu.ni/index.php/ReVTec/article/view/5422

Mier y Terán Giménez Cacho, M., Giraldo, O. F., Aldasoro, M., Morales, H., Ferguson, B. G., Rosset, P., Khadse, A., & Campos, C. (2018). Bringing agroecology to scale: Key drivers and emblematic cases. Agroecology and Sustainable Food Systems, 42(6), 637-665. https://doi.org/10.1080/21683565.2018.1443313

Muñoz Izaguirre, P. E. (2017). Investigación agropecuaria con enfoque agroecológico para el desarrollo de una agricultura sostenible en Nicaragua. La Calera, 17(28), 43-45. https://doi.org/10.5377/calera.v17i28.6369

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (s.f.-a). Qué es la agroecología. Centro de conocimientos sobre agroecología. Recuperado el 3 de agosto de 2026, de https://www.fao.org/agroecology/overview/es/

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (s.f.-b). Co-creación e intercambio de conocimientos. Los 10 elementos de la agroecología. Recuperado el 3 de agosto de 2026, de https://www.fao.org/agroecology/overview/the-10-elements-of-agroecology/co-creation-and-sharing-of-knowledge/es

Osornio Aguiar, M. (2022). Rescate de los saberes agrícolas tradicionales en los ñätho hñähñu. Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas, 13(4), 727-734. https://doi.org/10.29312/remexca.v13i4.3201

Pinochet, C. (2026). Educación y patrimonio cultural inmaterial en América Latina y el Caribe. UNESCO. https://www.unesco.org/es/articles/educacion-y-patrimonio-cultural-inmaterial-en-america-latina-y-el-caribe

Ramirez-Santos, A. G., Ravera, F., Rivera-Ferre, M. G., & Calvet-Nogués, M. (2023). Gendered traditional agroecological knowledge in agri-food systems: A systematic review. Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine, 19, Article 11. https://doi.org/10.1186/s13002-023-00576-6

Santos, R. A. A. dos, & Vestena, L. R. (2024). Agroecology and ecosystem services in the Latin American context: A systematic review. Revista Brasileira de Agroecologia, 19(3). https://doi.org/10.33240/rba.v19i3.53881

Schiller, K. J. F., Klerkx, L., Salazar Centeno, D. J., & Poortvliet, P. M. (2023). Developing the agroecological niche in Nicaragua: The roles of knowledge flows and intermediaries. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 120(47), Article e2206195120. https://doi.org/10.1073/pnas.2206195120

UNESCO. (2019). Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe. https://www.unesco.org/es/articles/conocimientos-indigenas-y-politicas-educativas-en-america-latina-hacia-un-dialogo-de-saberes-segundo

UNESCO. (2026). Educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe. https://www.unesco.org/es/educacion-desarrollo-sostenible

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Se utilizó inteligencia artificial como apoyo para la corrección de estilo, la organización formal del manuscrito y la traducción del resumen. La persona autora revisó las citas, las referencias, los argumentos y la versión final, y asume la responsabilidad completa por el contenido.

APROBACIÓN DE COMITÉ DE ÉTICA

No aplica, debido a que el texto corresponde a un ensayo académico basado en fuentes documentales. Las futuras investigaciones con personas o comunidades deberán aplicar consentimiento informado y procedimientos de devolución de resultados.

AGRADECIMIENTOS

A las familias, productores, mujeres, jóvenes, estudiantes y personas mayores de Miraflor que conservan y recrean conocimientos relacionados con la agricultura, la cultura y el cuidado del territorio.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Eydin Lenin González Gómez: Conceptualización, Metodología, Investigación, Redacción - borrador original.

Cliffor Jerry Herrera Castrillo: Investigación, Validación, Redacción - revisión y edición.

EDITORIAL

Editorial Didaxis S.A.S. Las ideas expresadas en este artículo son responsabilidad de las personas autoras, no representan, necesariamente, la opinión de los editores o de las instituciones aliadas.