

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA URACCAN RECINTO BILWI

Mercedes Tinoco Espinoza^[1]

Resumen

Esta investigación documenta a través de trayectorias académicas de diez estudiantes indígenas y afrodescendientes sus vivencias, experiencias y puntos de vista en el tránsito educativo, donde se ha analizado su incidencia en el nivel de logro académico en el contexto multicultural donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados han evidenciado que la identificación étnica y el reconocimiento refuerzan el desafío, que para estos estudiantes significa los estudios de nivel superior. Entre los factores relevantes que han incidido se destaca, la identidad étnica, la lengua, el soporte de la familia y las estrategias implementadas en el proceso educativo son relevantes.

Los trayectos educativos se analizaron a la luz de lo dicho por los estudiantes en sus vivencias a través de las conversaciones en profundidad, lo expresado por los docentes y lo evidenciado en el proceso de interacción en el aula y el entorno de la universidad a través de las observaciones realizadas, evidenciada a través de la fotografía. Se refleja el punto de vista de la investigadora y lo dicho por los estudiantes en el proceso de interacción.

La perspectiva teórica para el abordaje de las trayectorias de vida, se planteó como un estudio de corte cualitativo y el abordaje de la misma desde una aproximación fenomenológica que parte de las historias de vida. Se articulan elementos de las teorías de la reproducción cultural, la teoría crítica y el interaccionismo simbólico, de manera que a la luz de los resultados obtenidos y tratando de explicar los acontecimientos evidenciados nos dan cuenta que hay una convergencia epistemológica que permean tales acontecimientos.

Palabra claves: Trayectorias de estudiantes indígenas, estudiantes indígenas, logro académico, experiencias educativas, identidad indígena, cultura.

[1] Candidata a Doctora. Estudiante del programa de Doctorado en Educación. Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. UCR. Directora de Bibliotecas de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN. Email: merceditinoco@yahoo.es

Summary

This research records through the academic trajectory of ten indigenous and afro descendent students, their life style, experiences and viewpoints on the educational journey, where their influence on the level of academic achievement has been analyzed in the multicultural context where the teaching-learning process takes place.

The results have proven that ethnic identity and its recognition reinforces the challenge that is meant for the achievement of higher education among these students. Amidst those important factors that have had an effect, ethnic identity, language, family support and those strategies that have been implemented in the educational process are crucial.

The educational journeys were analyzed based on what was said by the students in their personal experiences through profound conversations, what was expressed by the instructors and that which was made evident in the interaction process that takes place in the classroom and university surroundings through those observations that were made, supported by photography. It reflects the viewpoint of the researcher and what was said by the students in their interaction process.

The theoretical perspective used for addressing the life paths was posed as a qualitative study, addressing it from a phenomenological approach founded in the life histories. Elements of the cultural reproduction concepts, critical theory and symbolic interactionism, are articulated so that in light of those results obtained and in trying to explain proven events, we realize that there is an epistemological convergence permeating such undertakings.

Keywords: Trajectories of indigenous students, indigenous students, academic achievement, educational experiences, indigenous identity and culture.

I. Introducción

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) Inicia operaciones a partir del año 1995, cuenta con cuatro recintos universitarios y cuatro extensiones universitarias, ubicados en los municipios de Bilwi con extensión en el municipio de Waspam, Río Coco, Las Minas con extensiones en los municipios de Rosita, Bonanza y Waslala; Bluefields y de Nueva Guinea. Esta universidad cubre una gran parte de las necesidades educativas en el nivel superior, sobre todo de poblaciones que históricamente no han tenido acceso a la educación superior, debido a las características particulares de la región.

Esta universidad se define como una universidad comunitaria intercultural de los pueblos indígenas y comunidades étnicas. El concepto de universidad comunitaria,

se inscribe en el marco del reconocimiento y ejercicio de derechos humanos colectivos (URACCAN, 2004) que los pueblos indígenas y comunidades étnicas han reivindicado en el proceso de construcción de las regiones autónomas multiétnicas.

El interés de la presente investigación radicó en estudiar las experiencias de los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y afro descendientes de la universidad URACCAN en el recinto Bilwi, por su diversidad étnica y el entorno cargado de diversidad étnica y cultural, en donde se vivencia un ambiente multicultural y que en muchos casos los elementos propios de su cultura, no son los implementados, así como entornos influenciados por el sistema dominante; por lo que nos podría quedar como interrogante, ¿cómo se da el tránsito de estos estudiantes por el sistema educativo hasta llegar a la universidad?

Se planteó que no existe claridad suficiente que permitiera explicar cómo es que los estudiantes que provienen de diferentes pueblos indígenas y afro descendientes logran insertarse adecuadamente en el contexto universitario multicultural de manera que logren mantener su arraigo cultural y que logren además el éxito académico.

En el tratamiento de esta temática se plantearon investigar los aspectos que se consideraron nos podían ofrecer respuestas razonables a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las experiencias de vida de los estudiantes indígenas en el contexto de la familia y en el tránsito por la escuela y la universidad?
2. ¿Qué elementos inciden y favorecen la permanencia y éxito académico de los estudiantes indígenas del Recinto Bilwi?
3. ¿Cómo se da el proceso de interacción del estudiante en el aula de clases y en el entorno y cómo incide esto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos multiculturales?

II. Revisión de literatura

2.1 Trayectorias académicas de estudiantes

En la búsqueda de investigaciones realizadas vinculadas con trayectorias académicas de estudiantes indígenas, experiencias educativas y logro académico, se encontró poco material publicado que indique el abordaje sobre las trayectorias académicas particularmente en contextos inter-étnicos o multiculturales; sin embargo se localizaron algunos casos en los que se hacen estudios desde las trayectorias académicas de estudiantes en contextos no indígenas, se identificaron estudios de manera general en Chile, Argentina y México. (Brady 1997; Semali 1999; Hewit 2000; Monner 2002; Poblete 2003; Boulton-Lewis et al. 2004; Purdie & McCrindle 2004 y Maillard, 2008).

Los resultados de investigaciones relativos a las trayectorias académicas de estudiantes encontrados se categorizaron en el proceso de tránsito por la escuela, las experiencias educativas en contextos multiculturales, currículo y cosmovisión indígena y logro académico.

2.2 Experiencias educativas en contextos multiculturales

En los estudios localizados sobre experiencias educativas en contextos multiculturales los resultados apuntan a temas enfocados a que la identificación cultural por parte de maestros, estudiantes y la familia, la formación de los docentes, la aplicación de una pedagogía integral, aprender de la familia, la cultura y la lengua de los estudiantes contribuye en una educación auténtica, así mismo la participación de la comunidad en los procesos educativos. (Monner 2002; Hickling-Hudson & Alhquist 2003).

En cuanto al logro académico de estudiantes indígenas, se valoraron los aportes de Castillo, Balaguer y Duda (2001); Castillo (2003); Boulton-Lewis Gillian M.; Marton, Ference; Lewis, David C & Wilss, Lynn A. (2004); Purdie & Mccrindle (2004); Hammond (2007) y Barca (2008). Los resultados revelaron como factores de incidencia para el logro académico, las formas y estrategias de aprendizaje; las relaciones positivas con los padres contribuyen en el éxito académico, así como la independencia de la familia, instalación en una red social, el deseo de superar los retos en sus vidas, los conflictos internos; también se evidenció la necesidad de ganar reconocimiento, y la incidencia de la diversidad cultural y las relaciones interculturales, como factores que inciden en el desarrollo del currículo en los procesos educativos.

Las referencias fueron los resultados de las investigaciones de Brady (1997); Battiste (1998); Kanu (2002); Semali (1999); Hewit (2000); Monner (2002); Hickling-Hudgson (2003); Davis (2006); Wiggins (2007); Toulouse (2007); Barca (2008) y Palacios (2010).

En el acercamiento al tema de interés de la investigación que contribuyen en el desarrollo de las trayectorias académicas de estudiantes indígenas; de lo que se toma el interés sobre algunos aspectos como sus experiencias de vida en el contexto educativo, el entorno familiar, su cultura y su identidad.

III. Referente teórico conceptual de la investigación

El posicionamiento teórico se ubicó en el grupo de teorías sociológicas, abarcan elementos de las teorías de la reproducción cultural, la teoría crítica, también se incluyeron elementos dentro de la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico; elementos que se articularon a través del enfoque fenomenológico.

Se trabajaron las trayectorias académicas de estudiantes indígenas y afro descendientes, haciendo especial énfasis en el proceso de construcción de su propia

trayectoria y de identidad internalizado en el proceso de habitus según Bourdieu (2000) y analizado por Guerrero (2002), se toman en cuenta elementos propios de la persona, el self Mead (1970), Wolf (1979) y Alejos (2006) y cómo estas construcciones se desarrollan o en qué medida influyen en las experiencias de aprendizajes considerando los elementos de la cultura que señalan Geertz (1989), Bonfil (1991) y Gimeno (2002) así mismo, se aborda la cosmovisión indígena en donde se incorporan elementos desde el punto de vista de Geertz (2003), Cox (2003) y Stavenhagen (2006); en el caso del lenguaje se retoman las posturas de Habermas (1990) Freeland (2003) y Gadamer (2006).

En el proceso de aprendizaje se asumen algunas posturas, Giroux (1997) y en la interacción que se vive en el aula de clases y en el entorno se abordan aspectos de Blumer (1982) y Berger y Luckmann (2006).

En este proceso de construcción del individuo, también se abordó la construcción de la identidad como un elemento esencial en el desarrollo y en las relaciones que establecen los individuos. Abordado ampliamente por Bonfil (1988); Giddens (2002); Bello (2004) y Alejos (2006).

IV. Enfoque Metodológico

En el contexto de la investigación cualitativa y enmarcada en los enfoques fenomenológicos Manen (1990) y Buendía, Colás y Hernández (1998) se aplicó la utilización de un método que parte de historias de vida desde el contexto de interés del estudio; para lo cual se realizaron conversaciones en profundidad, entrevistas focalizadas y observaciones directas participantes de manera que de conocer aquellos elementos que pudieran dar cuenta del proceso de interacción de los estudiantes indígenas, para lo que se complementó con la fotografía de modo que se evidencie dicho proceso realizado en el aula y en el entorno.

Descripción de las etapas metodológicas

Se aplicó el método de historias de vida y la observación participante; en la que se obtuvo información a través de conversaciones profundas y entrevistas focalizadas. Las historias de vida contienen una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona, o alguna parte principal de ella, en las propias palabras del protagonista. Los relatos se trabajaron desde las voces de los estudiantes, se enuncian en un lenguaje descriptivo.

Previamente se estableció una guía desde donde partió del conjunto de dimensiones establecidas en las unidades de análisis de manera que permitiera el abordaje de la investigación de acuerdo a los objetivos planteados.

Los participantes fueron los estudiantes indígenas y afro descendientes, se seleccionaron 10 estudiantes en cuotas de: 4 de la etnia miskita; 1 miskitu-chino; 2 de la etnia mayangna, 2 creole y 1 Garífuna. 5 del área urbana y 5 provenientes de comunidades indígenas.

Recolección de información

Contando con la muestra inicial definida y la autorización de los mismos para participar en la investigación; se trabajaron por técnicas y participantes un total de 23 entrevistas en profundidad, 21 observaciones en el aula de clases, 4 observaciones de clases prácticas, 1 observación en laboratorio, 23 observaciones en el entorno y se captaron 528 fotografías de las cuales se seleccionaron 60 fotografías por considerarlas relevantes y que reflejan las vivencias en el aula y el entorno donde se desenvuelven los estudiantes. Realizadas en el período de la etapa de campo que tuvo una duración de 10 meses iniciando en junio 2010 a marzo 2011. También se realizaron 11 entrevistas con docentes.

Estrategia de análisis

Con el interés de abarcar en el análisis lo generado a través de las conversaciones (lo dicho por los estudiantes) el punto de vista de los docentes y (lo evidenciado) a través de las observaciones y la fotografía y el punto de vista de la investigadora, enfocados desde la perspectiva fenomenológica, se tomó en cuenta las perspectivas teóricas planteadas aplicadas para cada caso establecido desde los objetivos de la investigación. Los datos generados se organizaron y ubicaron en matrices por cada técnica y de acuerdo a los informantes se fueron ubicando los resultados y organizada por dimensiones, de manera que permitiera el análisis desde una visión horizontal de los datos.

V. Análisis de resultados finales

5.1 Experiencias de vida en los trayectos educativos

Los aspectos relevantes que acontecieron en estos trechos biográficos de estos estudiantes están impregnados de variabilidad dada por diferentes situaciones a las que se han venido enfrentando entre las que se destacan: constantes traslados de la comunidad de origen hacia la ciudad o municipios de la región, problemas de vivienda, enfrentarse a una educación diferente; trabajar y estudiar en la comunidad, cambios repentinos, el no dominio del idioma (español); siendo relevante también destacar que en la convivencia con otros diferentes se destaca el hecho que los conllevó al aprendizaje de la otra lengua.

En este mismo sentido los estudiantes exteriorizaron que expresarse en el aula en los dos idiomas (el materno y el español) es un aspecto positivo para ellos, pues

esto les da más oportunidades para el proceso de aprendizaje durante la secundaria y la universidad, siendo uno de los aspectos beneficiosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo los constantes traslados de la familia, motivados por problemas económicos, problemas de vivienda, la no existencia de secundaria completa en las comunidades indígenas, tener que trabajar y estudiar fueron otros elementos que resaltaron y que se mantiene durante la educación superior.

El rendimiento académico en todos ellos fue exitoso a pesar de todas las situaciones que enfrentaron durante los trayectos educativos. La relación con el otro igual resaltó en estas experiencias en la universidad, el respeto hacia ellos y viceversa, pero también queda claro que en este tránsito la relación de los estudiantes indígenas y afro descendientes con los mestizos en la mayoría de los casos fue meramente para cuestiones académicas.

Los estudiantes expresaron sentirse bien con los profesores, estar contentos, pero también exteriorizaron estar molestos o sentir cierta inconformidad con algunos profesores por situaciones relativas a las clases metodologías de enseñanza en el aula de clases y en uno de los casos la estudiante percibió problemas de racismo.

En el trayecto de la universidad las motivaciones de los estudiantes en relación a lo que se habían propuesto durante cursaron la secundaria no varió, la motivación se mantiene inclusive en algunos casos expresaron que cuando concluyan continuaran estudiando la carrera que a ellos les ha motivado siempre.

Entre los principales aspectos que resaltaron los estudiantes en las conversaciones acerca de la percepción que los docentes tienen sobre ellos, sobresalen el aspecto relativo a la preocupación de los docentes hacia los estudiantes, el apoyo que reciben de parte de ellos, catalogan a los docentes de muy buenos, que siempre los están motivando. Cabe destacar el elemento que llama la atención es en la atención hacia los estudiantes fundamentalmente está centrada en la planta docente permanente del recinto.

En el escenario antes descrito se percibe un llamado de alerta sobre todo en lo referido a la atención que ellos reciben de parte de los docentes siendo el mayor peso en la planta docente permanente y en el recinto la realidad nos indica que la gran cantidad de docentes son horarios. Situación que pone en desventaja a los estudiantes.

Esta situación nos podría estar evidenciando que no existe un plan de atención orientado a los estudiantes por parte de los docentes tanto permanentes como horarios, siendo esto un factor importante en el proceso educativo particularmente en el trayecto de la educación superior; dicho proceso engloba uno de los aspectos que

señala Habermas (citado en Asensio, García –Carrasco, Nuñez-Cubero y Larrosa; 2006) puesto que interviene de alguna manera en el desarrollo de los estudiantes, se hace referencia particular a uno de los organizadores como lo es la acción dramática, en esta se resalta como los actores manejan las impresiones, las emociones y los sentimientos, que proporcionan direcciones de acción.

5.2 Experiencias de vida en el contexto familiar

Las experiencias en el contexto familiar, se presentan en dos grandes dimensiones, una enfocada en las experiencias que han pasado los estudiantes que proceden de las comunidades indígenas pero que además su familia vive en la comunidad y es su principal domicilio; y la otra referida a las experiencias de los estudiantes que son del área urbana.

La familia se convirtió en el principal soporte que acciona el resto de mecanismos hasta lograr el éxito académico, fundamentalmente el soporte económico fue y es vital en estos trechos educativos, situación que es similar en todos los casos. De acuerdo a los resultados obtenidos, podríamos señalar que las condiciones favorables en el logro de los trayectos educativos están dadas fundamentalmente por la condición de la familia, estabilidad económica, vivienda, apoyo afectivo motivacional, así como las condiciones que presta el sistema educativo en cada uno de los niveles.

En otro orden podríamos decir que está asociado el componente que tiene que ver con las políticas de estado, leyes, planes nacionales y regionales estatutos y/o normativas establecidas en favor de las poblaciones indígenas y afro descendientes de las regiones autónomas en materia educativa y que de alguna manera garantizan el acceso, la permanencia y el éxito académico particularmente de este sector poblacional que históricamente ha estado en desventaja en relación al resto de la población.

5.3 Experiencias de aprendizaje de los estudiantes en los trayectos educativos

Estrategias de aprendizaje

En las experiencias de aprendizaje de los estudiantes se revelan una serie de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en los trayectos educativos, se destacan una gran variedad de estrategias enfocadas entre otras en la planificación y organización del tiempo para cumplir con cada una de las actividades de estudio o trabajos orientados, elaboración de resúmenes y mapas conceptuales.

Experiencias de aprendizaje

Entre las principales experiencias de aprendizaje explicadas por los estudiantes resaltó como uno de los planteamientos fuertes el factor de la lengua, la mayoría de

estudiantes en estas aulas de clases su lengua materna no es el español; dicha situación tiene lógica puesto que la matrícula de estudiantes en el recinto universitario de Bilwi para el año 2010 según el informe de registro reporta el 68 % de estudiantes matriculados de pregrado, técnico superior y escuela de liderazgo son estudiantes miskitus, este comportamiento de estudiantes matriculados es similar en relación a los años anteriores y se mantiene en la actualidad.

Los estudiantes describen hechos concretos que atraviesan en el aula de clases en relación al procesamiento y uso de términos técnicos, las estrategias que ellos utilizan en este proceso de análisis mental y cómo lo aplican; otro aspecto muy relevante es lo que ellos denominaron “confianza” a esa práctica docente que podríamos considerar como el ideal en este contexto multicultural referido directamente a la relación directa en el aula de clases con el docente mediado por lo que podríamos llamarle el repertorio bi-comunicacional bilingüe y/o tri-comunicacional en su efecto: bilingüe: español-miskitu; miskitu-español; trilingüe: español- creol- miskitu; creol-miskitu-español, enfocado particularmente en la práctica docente.

El lenguaje es un elemento fuerte que debe ser considerado en los procesos de aprendizaje y que conlleva con ello el proceso de enseñanza basado en la diversidad étnica y cultural de los estudiantes, a este respecto Freire (2009) señala que girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también gira alrededor de la producción del lenguaje, que también es conocimiento.

En dicho sentido, podríamos decir que hay que integrar el capital lingüístico, además del cultural, social y económico de los estudiantes en la construcción del quehacer de la universidad y particularmente en el en el diseño de currículo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.4 Interacciones en el aula de clases y el entorno

En este sentido se percibe que hay mayor afinidad en el aula de clases entre estudiantes que pertenecen al mismo pueblo indígena en el caso en referencia estudiantes miskitus; estas relaciones en el aula de clases están mediadas por el sistema de comunicación, por un lado el uso de la lengua para la parte formal aspectos académicos y lo informal para las relaciones entre ellos lo que hace que las interacciones sufran cierta fragmentación en el desarrollo de la clase y en la vida de estos estudiantes motivadas por el uso o no uso de la lengua predominante de los estudiantes en el aula de clases.

En las observaciones realizadas se pueden obtener diferentes lecturas a raíz de lo evidenciado en las fotografías donde se observan diferentes escenarios, destacando esencialmente las diferencias en las interacciones entre los estudiantes que son del área urbana y los que provienen de las comunidades; en el caso de los primeros las

relaciones con sus compañeros se da con mayor soltura e interactúan entre estudiantes del mismo grupo que pertenecen a diferentes pueblos indígenas y afro descendientes. Mientras que en el caso de los estudiantes de las comunidades lo hacen con mayor facilidad y casi siempre con compañeros que pertenecen a su mismo pueblo indígena.

Los docentes en general describen las interacciones en el marco de la afinidad que se da entre los estudiantes, interacciones enmarcadas dentro el marco del respeto, en la que se toma en cuenta las vivencias y la valoración del conocimiento ancestral.

Los estudiantes indican en cuanto a su identidad personal (o la del sujeto que nos individualiza) de acuerdo a la clasificación que hace Giddens (2002) donde se resalta el sentido propio de lo que somos, en este caso sobresale ese sentimiento del “yang miskitu” en el caso particular de los estudiantes miskitus, donde se reafirma lo que soy, de igual manera el resto de estudiantes refleja ese sentido de pertenencia de la identificación de su identidad.

En el proceso de interacciones estudiantes-docentes / docentes estudiantes, también revelaron los relatos que en la práctica de la enseñanza en estas aulas facilitarían el proceso de comprensión si la explicación de los temas es realizada en el idioma materno del estudiante y en este caso particular referido al miskitu que es la lengua de la mayoría de estudiantes. Así mismo expresaron que el uso del idioma materno por parte del docente para la comunicación informal en el aula de clases contribuye a que la clase sea motivadora.

El panorama que se presenta en relación a la formación de los grupos y el trabajo en grupo en sí mismo representan una serie de problemas. Se describen dos escenarios observados en el aula de clases, que evidencian como el uso de la lengua materna en el aula de clases incide en la interacción docente –estudiante y la otra como el uso de repertorios bilingües y trilingües en el aula de clases multicultural y multilingüe se convierte en una práctica exitosa.

VI. Conclusiones

Los hechos que condicionaron e incidieron de manera directa en las trayectorias de vida de estos estudiantes, sus itinerarios de vida estuvieron motivados por el elemento de superación interviniendo de manera positiva. Los estudiantes del casco urbano resalta el apoyo recibido durante el proceso de aprendizaje por parte de miembros de la familia: hermanos mayores o la madre.

En el trayecto por la educación secundaria las principales experiencias se dieron en varias direcciones, el aspecto relacionado al lenguaje cómo estos se enfrentaron a las diferentes situaciones en el aula de clases, dificultándoles su desarrollo en el proceso de aprendizaje, pero al mismo tiempo fue ventajoso el hecho de que algunos

de ellos tuvieron la oportunidad de expresarse en las dos lenguas en el aula de clases; los constantes traslados de la familia producto de la problemática económica de la familia generó en algunos casos atrasos en los estudios durante la secundaria, así como el hecho de enfrentarse a diferentes situaciones, a una educación diferente, trabajar y estudiar en la comunidad, no existe secundaria completa en las comunidades indígenas; situación que se mantiene en el trayecto por la educación superior pues siempre tienen que trabajar y estudiar.

Resaltan experiencias positivas enmarcadas en la convivencia con los otros, el no dominio del idioma (español) en la convivencia con otros diferentes se destaca el hecho que los conllevó al aprendizaje de la otra lengua. El respeto a los otros, respeto de otras opiniones y a compartir ideas, opiniones con los otros, fueron también aspectos positivos que destacaron los estudiantes; también queda claro que en este tránsito la relación de los estudiantes indígenas y afro descendientes con los mestizos en la mayoría de los casos fue meramente para cuestiones académicas.

Los estudiantes expresaron sentirse bien con los profesores, estar contentos, pero también exteriorizaron estar molestos o sentir cierta inconformidad con algunos profesores por situaciones relativas a las metodologías de enseñanza que se aplican en el aula de clases y en uno de los casos la estudiante percibió problemas de racismo.

En el trayecto de la universidad las motivaciones de los estudiantes en relación a lo que se habían propuesto durante cursaron la secundaria no varió, la motivación se mantiene inclusive en algunos casos expresaron que cuando concluyan continuaran estudiando la carrera que a ellos les ha motivado siempre.

Las experiencias de los estudiantes provenientes de las comunidades indígenas que cursaron la escuela de liderazgo (preparatoria) marca la diferencia en relación con los estudiantes del caso urbano. Los primeros fueron sometidos al trabajo desde edades tempranas, circunstancias provocadas por la situación económica de la familia; esta experiencia sufrió ciertos cambios al lograr ingresar a la escuela de liderazgo (preparatoria) en la universidad, significando una gran oportunidad para estos estudiantes.

Sin embargo, en el trecho por la universidad la situación se vuelve un poco más difícil para estos estudiantes, porque deben trabajar para lograr cubrir sus gastos, no cuentan con el apoyo económico de la familia, evidentemente este acontecimiento hace que el proceso educativo en este trayecto por la educación superior sea más complicado para estos estudiantes.

A pesar del escenario planteado estos estudiantes han logrado el éxito académico, concluyendo sus estudios de la educación primaria, secundaria y actualmente se encuentran cursando la universidad, ambos motivados por la misma condición en la que han estado inmersos.

VII. Recomendaciones

1. Creación de programas que apoyen el aprendizaje de la segunda lengua dirigido a estudiantes indígenas que particularmente se trasladan de comunidades indígenas a estudiar a la universidad.
2. Retomar las experiencias de buenas prácticas implementadas en la escuela de liderazgo en los programas de pre grado en la universidad.
3. Realizar estudio socio económico de la situación de estudiantes que ingresan a la universidad.
4. Implementar sistema de becas completas para estudiantes que provienen de las comunidades indígenas que realizan estudios de secundaria acelerada y darle continuidad en los estudios superiores.
5. Realizar estudios de necesidades del mercado laboral y las necesidades de las comunidades indígenas, afro descendientes y en el contexto de la región que permita actualizar la oferta académica de la universidad.
6. Implementar programas de atención a los estudiantes de parte de la planta docente y horaria del recinto.
7. Implementar programas de atención especial dirigida a estudiantes que provienen de comunidades indígenas que ingresan a la universidad.
8. Establecer sistema de seguimiento a estudiantes indígenas provenientes de las comunidades.
9. Realizar trabajo de incidencia dirigido a promover leyes y políticas de estado enfocadas en generar políticas educativas hacia estos sectores que garanticen un sistema de becas acorde a las necesidades reales de los estudiantes indígenas.
10. Realizar trabajo de incidencia dirigido a promover resoluciones y ordenanzas de parte del Consejo Regional de las Regiones Autónomas en materia educativa que beneficie a estudiantes indígenas a través de la implementación de programa de becas dirigido a estudiantes indígenas.
11. Incidir en los planes de desarrollo municipales, regionales y nacionales para incorporar el tema de formación de recursos humanos particularmente enfocadas en las poblaciones menos favorecidas y particularmente de las comunidades indígenas y afro descendientes.
12. Implementar lo establecido en el modelo pedagógico de la universidad concerniente a las estrategias pedagógicas que se aplican en el proceso de enseñanza considerando los conocimientos y experiencias de los estudiantes. Al establecer en el modelo pedagógico, “aprender a comunicarse de forma adecuada en diferentes situaciones y con diferentes interlocutores

- en al menos dos lenguas” en donde se hace especial acento en la orientación donde se incluye el aspecto relativo a la lengua.
13. Realizar revisión de la estructura curricular establecida a fin de incorporar en los diferentes currículos y programas de asignatura lo establecido en el modelo pedagógico lo concerniente al proceso de enseñanza basado en la diversidad étnica y cultural de los estudiantes.
 14. Diseñar metodologías de enseñanza basadas en la educación en la diversidad, tomando elementos de la pedagogía fronteriza, la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la diversidad, de manera que permita retomar elementos de esta trilogía pedagógica o diseñar la propia.
 15. Retomar experiencias de prácticas exitosas en el aula de clases multicultural.
 16. Integrar como eje transversal la lengua o el capital lingüístico, cultural y la identidad de los estudiantes en la construcción del quehacer de la universidad y particularmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 17. Implementar acciones que contribuyan en el desarrollo de un ambiente educativo en el ámbito intercultural.
 18. Establecer programas culturales y de rescate de las tradiciones de los pueblos indígenas y afro descendientes que se integre en aspectos educativos y como un programa más de la universidad que promueva y difunda la cultura de cada pueblo de manera permanente.
 19. Trabajar el abordaje de la interculturalidad y su concepto desde la visión de los estudiantes, docentes, investigadores y directivos que sirva de insumos en la construcción del nuevo plan estratégico de la universidad.
 20. Motivar la enseñanza en valores, respeto y el compromiso con el proceso de autonomía y el desarrollo de la región y el país.
 21. Diseñar y ejecutar programas de formación docente en contextos multiculturales, de manera que se garantice formar docentes bilingües y trilingües: español-miskitu / miskitu-español, español-inglés / español-mayangna, miskitu-mayangna, y la formación en metodologías y estrategias de la enseñanza, estrategias didácticas en contextos multiculturales entre otros temas de interés de la universidad.

VIII. Referencias

- Alejos García, José. (2006). *Dialogando alteridades: identidades y poder en Guatemala*. México. Universidad Autónoma de México.
- Asensio, García-Carrasco, Nuñez-Cubero y Larrosa (2006). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.

- Bello, Álvaro (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Barca Lozano, Alfonso et.al (2008). *Contextos multiculturales, Enfoques de aprendizaje y Rendimiento académico En el alumnado de educación Secundaria*. Revista iberoamericana de educación. N.º 46 pp. 193-226. Extraído el 2 de diciembre 2008. Disponible en: www.dialnet.unirioja.es
- Battiste, Marie (1998). *Enabling the autumn seed: Toward a decolonized approach to aboriginal knowledge, language, and education*. Canadian Journal of Native Education, 22(1), 16-27. Retrieved November 19, 2009, from Research Library. (Document ID: 31983144).
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: amorrorrtu editores.
- Blumer, Herbert (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1988). *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. Anuario antropológico No. 86. Universidad de Brasilia/Tempo Brasileiro. Págs. 13-53. Disponible en: <http://www.redalyc.org>
- Bonfil Batalla, Guillermo (1991). *Pensar nuestra cultura*. Ensayos. Mexico. Editorial Patria.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. 2da Ed. Santafé de Bogotá. Taurus.
- Boulton-Lewis Gillian M.; Marton, Ference; Lewis, David C & Wilss, Lynn A. (2004). *Longitudinal study of learning for a group of indigenous Australian university students: Dissonant conceptions and strategies* 1, 2, 3. *Higher Education* 47: 91-112. Extraído el 5 de diciembre 2008 Disponible en: <http://search.ebscohost.com>
- Brady, Wendy (1997). *Indigenous Australian Education And Globalisation*. *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education* 43(5-6): 413-422, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Buendía Eisman, Leonor, Colás Bravo, María Pilar, Hernández Pina, Fuensanta (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid. McGraw-Hill/ Interamericana.

- Castillo, Isabel, Balaguer, Isabel y Duda Joan L. (2001). *Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico*. Universitat de València y * University of Birmingham Psicothema. Vol. 13, nº 1, pp. 79-86. Psicothema.
- Castillo, Isabel Castillo, Isabel; Balaguer, Isabel, y Joan L. Duda (2003) *Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar*. Revista Psicothema. Vol. 15, No.1, pp. 75-81. Extraído el 13 de diciembre 2008. Disponible en: <http://www.psychothema.com/contenidos.asp>
- Cox Molina, Avelino. (2003). *Sukias y Curanderos: Isingni en la espiritualidad*. Managua, Nicaragua. URACCAN.
- Davis Rodríguez, Sandra (2006). *La interculturalidad: Discurso o realidad en URACCAN Bilwi*. Bilwi. URACCAN.
- Freeland, Jane (2003). *Lengua 2: materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural*. IPILC-URACCAN. Managua, Nicaragua: Terra Nuova.
- Freire, Paulo (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. 2da ed. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Gadamer, H.G. (2006). *Verdad y método*. Salamanca. Editorial Sígueme.
- Geertz, Clifford (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- Giddens, Anthony (2002). *Sociología*. (4ta Ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno Sacristán, José. (2002). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. 2da Ed. Madrid. Ediciones Morata. Pág. 187.
- Giroux, Henry A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós.
- Guerrero Arias, Patricio. (2002). *La cultura. Estrategias conceptuales para entender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Escuela de Antropología Aplicada. Universidad politécnica salesiana. Quito, Ecuador. Ediciones Abya-Yala.
- Habermas, Jürgen. (1990). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.

- Hammond, Daniel R , Matthew T McBee, Hébert, Thomas P. (2007.) *Exploring the Motivational Trajectories of Gifted University Students. Roeper Review. Bloomfield Hills: Spring*. Tomo 29, N° 3; pg. 197, 9 pgs. Disponible en: <http://sibdi.ucr.ac.cr/proquest>
- Hewitt, Doug. (2000). *A Clash of worldviews: Experiences from teaching aboriginal students*. Revista: Theory into practice /Spring – Global Education. Volume: 39 No. 2.
- Hickling-Hudson & Ahlquist, Roberta (2003). *Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the United States*. Comparative Education Review, vol. 47, no. 1. From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies
- Kanu, Yatta. (2002). *In their own voices: First Nations students identify some cultural mediators of their learning in the formal school system*. Alberta Journal of Educational Research, 48(2), 98-121. Retrieved November 19, 2009, from CBCA Education. (Document ID: 347111701). <http://www.library.yorku.ca>.
- Maillard, Carolina; Gloria Ochoa, Andrea Valdivia (2008). *Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la región metropolitana*. Estudiantes universitarias indígenas de la región metropolitana. Calidad en la educación No 28, julio.
- Manen, Max Van. (1990). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario. University of New York.
- Mead, George H. (1970) *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Monner Sans, Ana Inés (2002) *Acerca de las relaciones interculturales. Presente ausente tenso*. Revista: Scripta Ethnologica. Año/vol. XXIV, No. 24 disponible en: <http://www.redalyc.com>
- Palacios Rizo, Rosa Aura (2010). *Prácticas de interculturalidad en procesos educativos*. Bilwi. URACCAN.
- Poblete S., María Pía (2003). *Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche En Panguipulli* (Chile). Revista: Estudios pedagógicos. Vol.: No. 29.

Purdie, Nola & McCrindle, Andrea. (2004). *Measurement of self-concept among indigenous and non-indigenous Australian students*. Australian Journal of Psychology, Vol. 56, No. 1, May. Extraído el 16 de diciembre 2008. Disponible en: <http://search.ebscohost.com>

Toulouse, Rose Pamela (2007). *Supporting Aboriginal Student Success: Self-Esteem and Identity, A Living Teachings Approach*. Laurentian University. Extraído el 16 de diciembre 2008. Disponible en: <http://search.ebscohost.com>

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN (2004). *Universidad comunitaria intercultural*. Managua. URACCAN. Disponible en: <http://www.uraccan.edu.ni>

Stavenhagen, Rodolfo (2006). *La presión desde abajo: Derechos humanos y multiculturalismo*. En: Gutiérrez Martínez, Daniel. Multiculturalismo. Desafíos y perspectivas. México: Siglo XXI. Pág. 219.

Semali, Ladislaus. (1999). *Community As Classroom: Dilemmas Of Valuing African Indigenous Literacy In Education*. International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft – Revue Internationale de l'Education 45(3/4): 305–319, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Wiggins, Robert A.; Eric J. Follo, Mary B. Eberly. (2007). *The impact of a field immersion program on pre-service teachers' attitudes toward teaching in culturally diverse classrooms*. Teaching and Teacher Education 23. 653–663. Disponible: www.elsevier.com/locate/tate

Wolf, Mauro (1979). *Sociologías de la vida cotidiana*. 4ta ed. Madrid: Cátedra.