



Aulas Interculturales: Perspectiva de la educación de los estudiantes Mayangnas

Norling Sabel Solís Narváez¹

Paul M. Lane²

Ernesto Alejandro Gómez Salazar³

Resumen

La investigación se realizó desde el enfoque cualitativo, el método etnográfico representó la principal estrategia de investigación para el acercamiento al fenómeno, mediante la aplicación de la observación, la entrevista, así también las técnicas de transferencia y contratransferencia de la información. El artículo se enfoca en la perspectiva de los estudiantes Mayangnas en relación a los retos de la educación superior tanto académicos como culturales y la necesidad de re dimensionar la práctica educativa de enseñanza - aprendizaje en pro del reconocimiento socio-histórico, y cultural del aula como espacio intercultural. El texto representa un acercamiento a la producción de espacios interculturales desde la óptica de los sujetos de investigación, que podría brindar luces de cara a los procesos de transformación académica, pero, sobre todo, al tratamiento pertinente a estudiantes de orígenes étnicos.

Información de artículo:

Recibido: 30/09/2021

Aprobado: 15/12/2021

Palabras claves:

Aulas interculturales,
Investigación etnográfica,
investigación acompañante,
Cosmovisión, Mayangnas

Key Words:

Intercultural classrooms,
Ethnographic research,
accompanying research,
worldview, Mayangnas

Intercultural Classrooms: Perspective of the education of Mayangnas students

Abstract

The research was carried out from the qualitative approach, the ethnographic method represented the main research strategy for approaching the phenomenon, through the application of observation, the interview, as well as the transfer and countertransference techniques of information. The article focuses on the perspective of Mayangnas students in relation to the challenges of higher education, both academic and cultural, and the need to resize the educational

¹ Máster en Antropología y Liderazgo Social. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Email: nsolis@unan.edu.ni  <https://orcid.org/0000-0003-1928-1108>

² Profesor de Marketing Universidad Gran Valley. Email: lanepa@gvsu.edu  <https://orcid.org/0000-0003-0759-3796>

³ Máster en Antropología Social. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. Email: egomez@unan.edu.ni  <https://orcid.org/0000-0002-7638-6435>



practice of teaching - learning in favor of the socio-historical and cultural recognition of the classroom as a space. intercultural. The text represents an approach to the production of intercultural spaces from the perspective of the research subjects, which could shed light on the processes of academic transformation, but, above all, on the pertinent treatment of students of ethnic origins.

1. Introducción

Nicaragua está compuesta de tres regiones, Pacífico, Centro-Norte y el Caribe, en el caso de la última está dividida en dos Regiones Autónomas: Región Autónoma Costa Caribe Norte, y la Región Autónoma Costa Caribe Sur. Fueron reconocidas autónomas a través de la ley 28 de Autonomía aprobada en 1987, pero en sus reformas del 2016, están siendo nombradas en Costa Caribe y no Atlántica como estaban denominadas con anterioridad (La Gaceta, 2016). Las comunidades originarias y afro descendientes de Nicaragua, tienen una distribución espacial reconocida por la ley 28, y la ley de uso comunal de la tierra, ley 445.

El manuscrito aquí presentado, es un derivado de la investigación “Conociendo la cultura Mayangna Sauni As: el uso de los recursos y sustento de una población indígena en la Costa Caribe Norte de Nicaragua”. Proyecto ejecutado en coordinación con el Departamento de Antropología de la UNAN - Managua y la Universidad Grand Valley, en la cual el equipo de investigación está compuesto por el Dr. Paul Lane y Jim Penn, de la Grand Valley University, y Ernesto Gómez junto al suscrito autor de este texto del Departamento de Antropología.

Los datos reflexionados son producto del trabajo realizado en el periodo de febrero a agosto 2019 con el grupo de estudiantes provenientes de la costa caribe norte, específicamente de la comunidad étnica Mayangna Sauni As, radicada en Bonanza. Alrededor de 20 estudiantes de Sakalwas ingresaron a distintas carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas y la Facultad de Ciencias e Ingenierías de la UNAN – Managua.

Desde su ingreso a la universidad los estudiantes Mayangnas han participado de un proceso de investigación acompañante, una modalidad de investigación que permite el acercamiento del investigador al fenómeno de estudio y a sus actores claves. Parte de las actividades desarrolladas con los estudiantes fue taller – grupo focal para conocer su percepción de la universidad y las pautas educativas, entrevistas informales realizadas a manera de conversaciones, esto permitió un acercamiento a su visión de futuro como estudiantes de comunidad originaria.

La reflexión teórica y el análisis preliminar permitió generar algunos planteamientos que dirigen la discusión en relación a la metodología empleada por los docentes en las aulas, de forma que se analizó la importancia de la didáctica del profesor para

volver el espacio interactivos y constructivo. El texto toma como punto de partida la valoración de la cosmovisión desde los pueblos, no obstante, la reflexión nace de la experiencia misma de los Mayangnas Sauni As, en este contexto educativo, que es la UNAN-Managua. Principalmente porque su cultura y lengua son las primeras barreras que conllevan a un acelerado choque cultural con la población del pacífico.

Las comunidades originarias y afrodescendientes de Latinoamérica tienen una problemática común: la presión que ejercen los sistemas educativos occidentales sobre la cosmovisión, identidad y recepción del conocimiento. En Nicaragua, la influencia de la cultura del pacífico y el desarrollo tecnológico de las Regiones de la Costa Caribe, ha tenido un impacto predominante en las comunidades Mayangnas.

En el texto se desarrolla la reflexión de los principales puntos que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes Mayangnas. Esto proyecta la vulnerabilidad inmediata de los pueblos ante la pérdida de sus elementos culturales, una vez que son integrados a los procesos educativos. Por tanto, durante la lectura se intenta realizar una reflexión y esboce teórico para comprender el significado que le confieren a la práctica educativa desde su cosmovisión.

2. Literatura

El punto de partida para el análisis de los procesos educativos es definir los elementos sustanciales característicos de la población originaria, partiendo por su cosmovisión, la cual está ligada a la cultura, que ha sido construida por los pueblos originarios a lo largo del tiempo. La cultura es un sistema holístico de creencia que configura su realidad desde los distintos planos de vida a través de esta se expresa la cosmovisión de los pueblos originarios que por mucho tiempo han sobrevivido.

La cosmovisión es definida como “el curso de su dirección de acuerdo con un mapa de la realidad (...) Le llamamos a esta percepción compartida por un grupo social una cosmovisión y vemos esa cosmovisión como el corazón de una cultura, funcionando, por un lado, como un marco de referencia que determina cómo se percibe la realidad, y, por otro lado, como una fuente de pautas para el comportamiento de la gente en respuesta a esa percepción de la realidad” (Kraft, 1996). La palabra cosmovisión quiere decir visión del mundo, esto es, la perspectiva, concepto o representación mental que determinado grupo cultural o persona construye en base a su realidad. Por lo tanto, una cosmovisión ofrece un marco de referencia para interpretar la realidad, el cual contiene creencias, perspectivas, nociones, imágenes y conceptos.

Con este concepto, Dilthey introduce la idea que la experiencia de la vida del sujeto se forma, justamente, a partir de los valores y representaciones de la sociedad o grupo cultural en la que se mueve. Las religiones, las artes y la literatura, las ideologías políticas y económicas, la filosofía o el discurso científico son, en sí mismos,

cosmovisiones, esto es, representaciones que explican el funcionamiento del mundo y determinan la manera de vincularse con este. La noción de cosmovisión es, por lo tanto, un constructo arraigado a la vida del individuo, cuando se trastoca esto, se trastoca todo su sistema de vida (Dilthey, 2018).

La identidad es un elemento inherente a la cosmovisión, es el medio que refleja la cosmovisión construida y aprehendida por generaciones, se vuelve en esencia la distinción de un pueblo con otro. Por tanto, las identidades reflejan la cosmovisión. Entendiendo identidad como “la cristalización al interior de un individuo de las relaciones sociales y culturales en el seno de las cuales él/ella está comprometido/a y a las cuales es inducido/a a reproducir o a rechazar (Godelier, 2010). La identidad es configurada por un andamiaje de valores simbólicos y materiales alojados en la construcción de cada grupo, sociedad e individuo. Ese conjunto de elementos tangibles e intangibles conforman la cultura propia de cada persona. La cultura es “el espacio semántico en el que los seres humanos se construyen y representan a sí mismos y a los otros y por tanto a sus sociedades y a sus historias” (Rota, 2009:10).

La cultura es el conjunto de elementos identitarios, legítimos y regularizadores que adquieren a través de un proceso de socialización, que caracterizan a un grupo o comunidad. El funcionamiento sobre las bases de la cultura de una comunidad y la identidad individual y colectiva de los miembros parte en esencia del grupo familiar en que se encuentran, que son en primera instancia una forma de conectar con los demás miembros de la sociedad, expresado a través de las relaciones sociales. La cultura percibida además como “el conjunto de valores tangibles creados por la sociedad en su desarrollo o evolución histórica” (Guanche, 1983), pero además los elementos subjetivos creados, reproducidos y mantenidos en la memoria colectiva de la población y expresado en sus creencias, ideologías y cosmovisiones, es decir, “la expresión de los valores intelectuales, tales como la ciencia, el derecho, la moral, la política, entre otros, que son creados por individuos y comunidades. Son el reflejo de la existencia social” (Guanche, 1983).

Por ello, cuando un estudiante ingresa a la universidad, éste llega con un amplio engranaje cultural, que lo hace ser un sujeto cognoscente y activo para interpretar los procesos de aprendizajes desde su propia realidad. Los aprendizajes de los estudiantes en un grupo de clases no se almacenan como cuenta bancaria, Paulo Freire, sostiene que cada individuo trae un conocimiento previo, que lo hace dialógicamente constructor de conocimiento. Para comprender el enfoque de interculturalidad en los procesos educativos, es necesario definir dicho concepto, a fin de tener una comprensión sobre el fenómeno presentado en este texto. La interculturalidad no se centra sólo en establecer las condiciones para un diálogo entre culturas diversas para un favorecer, un respeto y reconocimiento mutuos, sino que debemos esforzarnos por desmontar y deconstruir el orden de dominación que promueve y favorece la desigualdad en la distribución de los beneficios sociales (Torres Sandoval, 2017).

Lo intercultural involucra, siguiendo a Walsh (2005:9), intervenir en las distintas realidades sociales, políticas, económicas, de saberes y conocimientos. Dentro del contexto educativo, la interculturalidad debe ser “un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad, mutua simetría e igualdad” (Walsh, 2005:10), con el fin de construir sociedades más justas. (Morales Trejos, 2015). Para comprender el fenómeno de la interculturalidad en el aula de clases, se debe considerar conceptualmente la identificación de la cultura, identidad y cosmovisión como parte de los procesos centrales. Ligado a estas definiciones también se considera prudente definir el espacio donde se conjugan estos valores subjetivos de la realidad sociocultural de los estudiantes en el aula de clases.

El punto de partida es la materia que reciben los jóvenes Mayangnas, por tanto, es importante la definición de esto. La configuración de ese saber en una asignatura arranca de dos consideraciones: qué se enseña y a quién se enseña (Bernal Martínez de Soria, 2006). Comprender los procesos educativos y mejorarlos en función de los objetivos de la educación en cualquier contexto sociocultural es una misión propia de los educadores —y, fundamentalmente, de pedagogos y psicólogos—, pero identificar y analizar las dinámicas socioculturales que tienen lugar durante los procesos anteriores, así como producir interpretaciones críticas sobre su impacto y posible desarrollo, es una tarea propia de los investigadores de la educación —antropólogos y sociólogos—, los cuales deben saber nutrirse de los interrogantes y del conocimiento acumulado por los demás para mejorar constantemente los suyos (Velasco Orozco & Reyes Montes, 2011).

Los intereses de la educación intercultural son idénticos a los intereses en la socialización intercultural, pues este último estatus aceptado por el grupo es un proceso de crecimiento y adaptación. El centro del proceso es el infante, que se adapta a un ambiente estructurado por la cultura, si se considera que ésta incluye habilidades, conocimiento, actitudes y valores, así como elementos discretos de comportamiento, que hacen parte del cúmulo de vida de los estudiantes (Velasco Orozco & Reyes Montes, 2011).

3. Metodología de la Investigación

Las ciencias sociales y humanísticas por su orientación científica están en constante proceso de renovar, reformular, argumentar o bien crear nuevos conocimientos desde sus herramientas, técnicas, métodos y teorías, sin embargo, hay un punto en común entre cada una de las disciplinas, no existe una en particular, que responda de forma íntegra y global a un fenómeno. Lo que quiere decir que generalmente existe un vacío, dentro de cada una las disciplinas, que puede ser completada por otra disciplina si fuese el caso (Kapila & Moher, 1995 citado en Narváez, 2015).

Dentro de esta experiencia de investigación el punto de transcendencia disciplinaria fue desarrollado por puntos de conexión entre la práctica docente y la interpretación subjetiva de los estudiantes. El estudio se desarrolló bajo el paradigma constructivista, lo que implica una salida emergente de las investigaciones tradicionales cuantitativa, en los que los límites entre el investigador e investigado son abismales y superpuesto con distancia.

En este sentido la investigación propuesta permite que el investigador no esté arriba, en superioridad sobre los interlocutores si no que está a un nivel donde observa y es observado. En esta investigación la posición positivista ha sido superada en gran manera (Gil & Martínez Pérez, 2014).

La experiencia en la aplicación del método etnográfico ha indicado que desde un principio sea propiciado por las experiencias en el trabajo de campo, que en este sentido el campo es el aula de clases, y la universidad como contexto. La misma experiencia en el campo demanda de forma tácita la incorporación de técnicas de investigación que permite la interpretación de la información desde una óptica reflexiva.

De acuerdo a lo que plantea el siguiente autor la investigación cualitativa es sobre todo un campo más complejo y determinante en las investigaciones sociales:

La investigación cualitativa no se caracteriza por los datos, porque también estos pueden ser cuantificados, sino más bien por su método de análisis que no es matemático (Strauss y Corbin, 1980:117-118). La investigación cualitativa es, ante todo, intensiva en lo que ella se interesa: en los casos y en las muestras, si bien limitadas, pero estudiadas en profundidad (Deslauriers 2004:6).

Además, la investigación cualitativa por su reflexibilidad y flexibilidad permite “regresar a etapas previas.” (Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010:8). En esencia es un enfoque más flexible y permite la profundidad de análisis en los estudios que son llevados a cabo (Narváez, 2015).

El Método etnográfico se basa específicamente en la descripción detallada de los fenómenos sociales esencialmente demuestra por medio de técnicas los puntos de vista del sector que está siendo investigado (Baztán, 1995). Además, el método cuenta con técnicas que permiten analizar en detalles un fenómeno o problemática.

La etnografía trata precisamente de contextualizar los discursos y las prácticas de los actores, tomando en cuenta el contexto real de interacción social entre los sujetos activos en el fenómeno de estudio. No es únicamente observar por observar, sino ser un actor más en el contexto que se estudia, dando pautas a ser observador como observado. En la actualidad los estudios realizados a través del método etnográfico

conciben una forma más enriquecida de investigar dando vida a todos los elementos que componen la realidad de un contexto, desde la percepción del juego de miradas.

La aplicación de la etnografía en el trabajo de campo es de suma importancia, se debe al aspecto de recopilación de información que permitió tener un acercamiento a la comprensión de los estudiantes desde su origen e incluso, los conflictos cognitivos que les genera llevar las asignaturas con una lengua que recién han aprendido: el español.

Por último, en el proceso de investigación de este trabajo, se aplicó la estrategia de la Investigación Acción Participativa, la que por su naturaleza implica mantener un nivel directo de participación con los sujetos de la investigación, los mismos participan en la construcción del conocimiento, para lograr alcanzar niveles de reflexión de forma dialógica, se realizó una sesión metodológica a través de un taller participativo.

Las investigaciones con enfoque participativo, aunque no se sabe su origen específicamente y a quien atribuirlo, múltiples investigadores sociales infieren que estas metodologías participativas tienen su origen en los movimientos sociales y procesos informales de formación pedagógica (Freire, 1968).

Directamente se ha dicho que las metodologías participativas y específicamente la IAP tiene su “origen y evolución, en los años 70, en un clima de auge de las luchas populares y ante el fracaso de los métodos clásicos de investigación en el campo de la intervención social” (Eizagirre & Zabala, 2006 en Narváez, 2015)

Precisamente el objetivo real y concreto de las metodologías participativas es lograr el empoderamiento de los sujetos de investigación en el proceso de discusión empírica y como lo plantea Geilfus (2002). Para comprender las metodologías participativas se debe aclarar necesariamente lo que en definición quiere decir, y en la praxis se logra observar.

Para Geilfuls la participación “es un proceso mediante el cual la gente puede ganar más o menos grados de participación en el proceso de desarrollo.” (Geilfus, 2002), precisamente esa es la idea de las metodologías participativa que los que se encuentran en el contexto o campo de acción tengan participación directa en el proceso investigativo o de desarrollo (Narváez, 2015).

Para el desarrollo de la metodología participativa se “combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda” (Eizagirre & Zabala, 2006). Necesariamente son dos puntos importantes en cualquier proceso de investigación, primero conocer sobre lo que se investigara, esto requiere

una preparación anticipada, que consiste entre toda la creación del protocolo de investigación o bien plan de acción en el campo de investigación.

Las técnicas utilizadas para recolección de datos cualitativos, también han sido, la entrevista y la observación participante. La misma que por supuesto se complementa de conversaciones informales. Según Anguera (1986) se entiende que “la observación participante se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre ambos y una permisibilidad en el intercambio establecido lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro” (Argilaga, 1986: 25)

La consistencia de la investigación etnográfica es tratar de verificar, la obtención de los datos de campo, así que la

La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos de “participar” en el sentido de “desempeñarse como lo hacen los nativos”; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La “participación” pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a “estar adentro” de la sociedad estudiada (Guber, 2001:57).

Y en ese devenir de la investigación etnográfica, se debe relacionar lo que se observa con la entrevista. Básicamente “La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree (...), una situación en la cual una persona (el investigador entrevistador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona” (Guber, 2001:75)

Es la captación previamente planeada y el registro controlado de datos con una determinada finalidad para la investigación mediante la percepción visual. Esto permite la percepción clara de los objetivos debido a que se necesita estar inmerso en el contexto para captar la dinámica (Hammersley & Atkinson, 1994).

4. Análisis de los resultados

Inclusión e Interculturalidad en la UNAN-Managua un reto para la docencia (or education goals)

La UNAN – Managua como institución de educación superior trabaja constantemente en crear las condiciones de inclusión educativa y cultural, la diversidad étnica de la población estudiantil que proviene de todo el contexto nacional convierte a la universidad en un espacio de vivencias interculturales con sus respectivas complejidades

producidas por el encuentro de culturas, lo cual constituye un reto para la educación superior.

Los estudiantes que provienen del departamento del pacífico y centro norte, tienen un choque cultural al momento de trasladarse a la capital, por la experiencia de hábitat urbanizado y modernizado, y por los sistemas de relaciones sociales aplicados que son en algunos casos desconocidos por ellos. Sin embargo, por su proximidad, y su dominio lingüístico, pueden adaptarse con mayor rapidez a la configuración de la capital.

En cambio, los estudiantes provenientes de la Costa Caribe, quienes se encuentran retirados por muchos kilómetros de distancias, también lo están cultural y lingüísticamente, no solo tienen una construcción del mundo distinta a la población del pacífico, también su forma de comunicación lingüística es distinta, sus códigos simbólicos son distintos, por lo tanto, su adaptación es más compleja, incluso puede resultar traumática.

Aunque la universidad está encaminada a los procesos de inclusión en la educación superior, asume un reto enorme y la transformación en el paradigma educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin lugar a dudas, la universidad, por su acceso a la educación, ampliará su recepción de estudiantes, y cada año, vendrán más y más de las lejanías de Nicaragua, eso necesariamente hará de la universidad, más acentuado, un espacio intercultural. No es que no lo sea, es que tendrá más ahínco.

La interculturalidad de la universidad genera un proceso de transformación no solo, porque se tenga a estudiantes de distintas etnias, sino porque el docente deberá adquirir nuevas competencias, sustancialmente cualitativas para atender el contexto geográfico, social y cultural del cual provienen los estudiantes que tiene una construcción cultural, socio-histórica distinta a la que acostumbran a recibir en sus aulas de clases.

Eso implica que los procesos de facilitación de docencia deben incluir un proceso de capacitación intercultural para que la didáctica empleada por el profesor no cree traumas ni él como docente, ni el estudiante como receptor. Un docente que pueda tener no solo, todas las capacidades y habilidades del conocimiento de la materia que imparte, sino que tenga un tratamiento y competencias para atender a estudiantes de distintas culturas. Lo contrario puede generar frustración en el proceso de enseñanza-aprendizaje y crear vacíos que generen conflictos cognitivos en el estudiante.

El aula de clase, es un espacio intercultural, las relaciones sociales se construyen de acuerdo al nivel de afinidad entre sus miembros: los estudiantes y el docente, sin embargo, la conducción propositiva está sujeta a las facilidades de mediación del conocimiento por parte del docente. Cuando el docente tiene un grupo culturalmente

heterogéneo tiene un reto complejo de incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje a todos los estudiantes sin menospreciar su origen étnico – cultural.

Durante el registro de información y observación en al aula de clase, se percibió dónde y cómo se desenvuelven los estudiantes Mayangnas, es notorio, su aislamiento en algunos casos, o su acercamiento entre quienes se sienten alejados del “otro”, alejados por procesos de discriminación, y quizás no directos, sino indirectos. Por ejemplo, los estudiantes del pacífico, cuando el profesor da las orientaciones en el aula de clases, estos buscan a los que son del pacífico, y no se agrupan de forma voluntaria con un estudiante de la Costa Caribe, esto genera una percepción de rechazo, que limita la adaptación educativa del estudiante Mayangna.

Los jóvenes Mayangna en el taller expresaban que su preocupación principal era no comprender las explicaciones cuando el profesor las brinda porque hablan español, y aunque los estudiantes Mayangnas hacen un esfuerzo por hablarlo, estos no logran comprender algunos códigos lingüísticos del mismo proceso o entorno.

La UNAN-Managua es un espacio intercultural, por tanto, la condición del proceso educativo debe mantener una lógica integral, al menos, el docente debe implementar pautas integrales de interculturalidad. Lo que demuestra la observación de campo en el aula de clase como espacio de interacción es que los mecanismos que el profesor aplica, deben tener un preámbulo de conocimiento contextualmente cultural, para saber decir, hacer y compartir conocimientos.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) manifiesta en su declaración del 2008, que se debe promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afro descendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Y en la del 2018 sugiere que el diálogo de saberes para ser universal ha de ser plural e igualitario, para posibilitar el diálogo de las culturas.

Los jóvenes deben compartir, en las aulas de clases, más que sus bailes y comidas típicas, porque eso sería una forma simplista de concebir la interculturalidad, más bien, deben establecer intercambios reales de experiencias de la vida cotidiana, mediada por el docente, para que permita la asimilación por parte del resto del grupo, pero además para que el estudiante se sienta parte del espacio de vivencias. Por otro lado, se observó durante el acompañamiento, que los estudiantes cuando se les solicita presentarse, se inhiben, ¿por qué será?, ellos durante sus intervenciones en el taller dejaron entrever que eso es un bloqueo espontaneo para lo que puede ser únicamente la puesta en práctica del embotellamiento cultural de su identidad, panfletario para el momento.

Por lo que tener a un estudiante de otra etnia, no hace un espacio intercultural, sino la respuesta e inclusión de los mismos a los procesos educativos. Iván Gutiérrez, uno de los jóvenes mayangnas, mencionó en una conversación que se sostuvo con él. Cito:

Es una bonita oportunidad estar en la universidad, pero muchos de mis compañeros tenemos miedo, o a lo mejor es otra cosa por venir a un lugar muy distinto al de nuestra zona (...) ellos [compañeros mayangnas] todavía no tienen mucha confianza para hablar o relacionarse, porque tienen miedo a la discriminación (2019).

El sistema de educación superior debe pintarse de muchos colores (multiculturalidad e interculturalidad), reconociendo la interculturalidad de los países y comunidades, para que la Educación Superior sea un medio de igualación y de ascenso social, evitando un ámbito de reproducción de privilegios. Ante lo que indicaba Iván (2019), los retos aparentemente los asumen ellos, como un desafío para aprender a ser un occidental, y si se remonta a las condiciones históricas-sociales de su territorio, aprender a ser un español o colono como le llaman en su tierra, es recibir la información de quienes han invadido su espacio en los últimos años, por tanto, la resistencia y el choque es más complejo.

En otro momento, durante uno de los talleres que se sostuvo con los estudiantes, se les preguntó ¿Cómo debe ser la universidad para ayudarles a desarrollar?. Ellos a una sola voz respondieron, que la universidad les puede ayudar, haciéndolos partes de ella, ayudándoles a entender las clases que para ellos son difíciles por no dominar el idioma español. La universidad les puede ayudar para que comprendan su condición cultural.

La respuesta brindada por los estudiantes resulta interesante, porque muestra de forma clara su sentir con respecto al proceso educativo, lo cual, ayudara a mejorar la práctica educativa desde un enfoque de inclusión a la universidad. A raíz de lo anterior, surgen las interrogantes ¿Qué tanto se sienten parte de la universidad, existen condiciones para acercar y no alejar al estudiante? Por ello, es importante que la universidad además de establecer los procesos de inclusión abierta para los pueblos originarios, también debe considerar el aula como espacio intercultural, para generar condiciones de relaciones armoniosas con y entre los estudiantes, con el ambiente educativo, con los procesos de relación académica que engloba la vida universitaria.

Los enfoques de inclusión e interculturalidad, además de crear un espacio más dinámico en el aula, genera transformaciones a nivel individual y colectivo. Individual porque el estudiante Mayangna, será transformado con una cultura ajena, y su visión del mundo distinta a la que aprendió en su núcleo familiar. Colectiva porque mientras más jóvenes se preparan, cuando regresan a sus casas, regresan con una filosofía de pensamiento, que en algunos casos choca con la cosmovisión de la comunidad.

Durante la visita a la universidad del presidente del Gobierno Territorial Indígena, Gustavo Lino, decía, que “la gente sueña que sus hijos salgan y se preparen, pero que no pierdan el amor por su territorio” (Lino, 2019). En otras palabras, que la universidad no desarraigue el sentido de pertenencia de los estudiantes a sus territorios. La universidad en su proceso de formación muestra un interés por formar a jóvenes capaces de aportar a la comunidad, a la sociedad, pero aportar a su desarrollo, ese desarrollo también debe estar mediado por la perspectiva de desarrollo que tienen los comunitarios, su visión de futuro, y su visión de jóvenes indígenas profesionales.

Finalmente fortalecer las capacidades docentes en el aula de clases, es un reto inminente que se vislumbra en este proceso de investigación acompañante, logrando crear las condiciones para la implementación de estrategias que permitan la retención estudiantil. En la transformación curricular de la UNAN-Managua existe un espacio destinado a estrategias de retención, pero la retención está acompañada de comprensión y reconocimiento del entorno cultural que significa el aula de clases, para comprender las identidades y las visiones del mundo desde la perspectiva de los estudiantes.

Durante los encuentros se ha percibido que los docentes en realidad no tienen un conocimiento integral de las culturas, ni de los grupos étnicos, por ello, es más probable que sus acciones inconscientemente generan rupturas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes provenientes de alguna comunidad étnica.

Por ello, la transversalización del componente intercultural, iniciando con las condiciones en el aula de clases como espacio intercultural permitirá a los estudiantes superar frustraciones, pero además que el docente evite a si mismo frustraciones en su proceso de facilitación en la atención y mediación pedagógica en el aula de clases.

Desafíos de la práctica docente: Reconocer-nos en las identidades del aula de clases

Cuando los estudiantes ingresan a la universidad, traen consigo un cúmulo de conocimientos adquiridos a través de procesos de transmisión oral, y repetición cultural, desde el seno de las familias, sus sueños y proyecciones están ligados a su modo de vida, y sus perspectivas locales.

Como es de suponer, tal representación del mundo responde al contexto particular en el cual han vivido las personas. Así, una determinada cosmovisión responde a un tiempo-espacio determinado. Sin duda, las cosmovisiones son en esencia parte de la cultura e identidad de un pueblo. Las cuales son sometidas a un forzado proceso de desapego cuando ingresan a los sistemas educativos occidentalistas.

En la Educación Superior, al momento de ingresar pueden ocurrir dos cosas: transformar al estudiante como un agente positivo de la sociedad, y también como un agente retraído para su cultura local. La retracción ocurre cuando el mismo, se niega voluntariamente a regresar a su espacio natal. La negación en el sujeto es una acción aparentemente consciente influenciada por agentes externos, en este caso la educación, que le genera una visión distorsionada de la realidad que se aloja en su subconsciente, cuando el estudiante debe negociar su realidad objetiva, entra en choque con su creación subjetiva, lo que desea, y lo que hace.

Por ello, la competencia didáctica que el docente debe establecer para una mediación intercultural, que superponga en la estructura mental, simbólica y objetiva debe estar ligada a que el estudiante aprenda nuevas habilidades técnicas-científicas, pero sin renunciar a su legado cultural.

Lo anterior implica “atención integral e inclusiva en el aula de clase”, retomando lo planteado en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) que indica que, para los próximos 10 años, es necesaria la formación del profesorado para la práctica de la interculturalidad en educación superior, que frente a este nuevo modelo de universidad tienen el rol de facilitar la formación de hombres y mujeres de manera pertinente, que responda a las realidades que demanda la sociedad.

La interculturalidad se ha vuelto un tema crucial para evitar procesos de desarraigo en los estudiantes originarios de grupos étnicos. En las mesas de discusiones teóricas y sus implicaciones prácticas se debe tomar en cuenta los desafíos que implica abrirse a un grupo étnico. En la actualidad los programas de atención a desarrollos locales son cada vez más enfocados a la interculturalidad, precisamente porque la brecha entre las fronteras de la identidad de las poblaciones que comparten en un mismo tiempo-espacio son más sutiles, a veces indivisibles.

En el aula de clases donde convergen varios estudiantes, la frontera de las identidades se ve reflejado en sus expresiones corporales y lingüísticas. Durante una plática sobre qué hacer para lograr retención de este sector estudiantil originario de la Costa Caribe, realizada en las instalaciones de la UNAN-Managua un docente universitario, sugería que los estudiantes Mayangnas, debían entrar en un proceso de capacitación profunda del idioma español, ¿y los docentes, por qué no entran en una capacitación profunda sobre la cultura Mayangna y su lengua?, ese proceso recíproco de conocimiento generará que aprendan ambos de ambas culturas, y no solo una basada en su poder hegemónico se sobreponga en las lenguas subalternas, no oficiales. Es decir, la alternativa de solución debe estar enfocada en mecanismos más allá de que los estudiantes hablen bien el español, que podría una opción por supuesto, pero no la única.

La interculturalidad no es un tema reciente, ni su enfoque o definiciones, los antropólogos clásicos han distinguido la interculturalidad como ese encuentro entre

culturas. Partiendo de ese principio, la interculturalidad en la actualidad también se entiende como relaciones culturales o relaciones interculturales. Por tanto, en un aula de clases, la relación intercultural entre estudiantes-estudiantes, y estudiante-docente esta intrínsecamente relacionada.

La relación pone en manifiesto, conflictos, desencuentros, influencia de la globalización, relación urbano-rural, étnico, desarrollo-pobreza (Gómez & Hernández, 2010). Hoy en día están en manifiesto la expresión de migración del campo a la ciudad (Trimano & Emanuelli, 2019), y en muchos casos los estudiantes que migran hacia la ciudad, comienzan un proceso de no retorno.

Los que regresan, lo hacen con una herida cultural, reflejada en sus discursos. Hace 3 o 4 años la UNAN-León tuvo una experiencia de *grisi signis*, enfermedad espiritual de los mayangnas y miskitos. ¿Cuándo se paralizó la universidad producto de la tensión del *grisi signis*, quiénes los principales responsables?, ¿los estudiantes? ¿los profesores?. Creeríamos que tiene que ver con el modelo que recibe a estudiantes con orígenes étnicos, culturalmente distintos, esos modelos de educación, deben ajustarse, prepararse, para no causar una ruptura cultural en la universidad.

Por el contrario, la universidad lo que debe promover es una ruptura epistemológica, es decir, que los docentes re configuren su estrategia de aprendizaje intercultural. Que el modelo educativo no puede ser el mismo heredado de los siglos de colonia en algunos casos elitistas, sino que debe romper con ese paradigma, y re configurar un modelo integral basándose en esas nuevas realidades culturales.

Eso pasa por reflejar en la universidad un espacio de comunidad de culturas en relación simétrica. La comunidad en la noción latinoamericana forma parte de la vida tradicional, originarias y rurales (Liceaga, 2013). Otra forma de entender los desafíos de la educación superior es como reconocer el sentimiento (o sentido) de pertenencia que tiene carácter histórico y está relacionado con la identidad cultural de cada estudiante. Esta se va formando en la medida que se ha desarrollado la comunidad a la que pertenece el estudiante, por tanto, la comunidad Mayangna, ha tenido procesos históricos aun recientes en la memoria colectiva de las personas, debe ser tomada a consideración para el proceso de atención y mediación pedagógica. Eso permitirá sobre la base de la interacción entre sus miembros, la cooperación y colaboración entre unos y otros, la afinidad entre sus intereses y la posibilidad de compartir historia y cultura (Cathcart, 2009).

La identidad es definida a partir del conjunto de valores, normas, códigos, materiales y símbolos que componen una sociedad, grupo o personas donde se encuentra inmerso, por ello la identidad es un agente que permite el proceso de enseñanza-aprendizaje. La reflexión parte entonces, a contraponer las identidades que coexisten en un mismo espacio, y como estos grupos de personas se identifican entre sí, creando

círculos de socialización. Enfocando la socialización pedagógica a espacios de caracteres formales como lo surgido en el aula de clases como proceso formal de la educación.

Esto nos lleva a inferir que es la identidad, una caja de herramientas sociales, culturales y normativas con los que cuentan los estudiantes para relacionarse o repe- lirse. Cada sujeto es portador de cultura, y eso es un preámbulo para atraerse entre quienes se ven semejantes culturalmente y rechazarse entre los que no se perciben de esa manera. Es decir, la identidad no es solo un constructo sino una identificación con algo en específico y que los individuos portan para identificarse o diferenciarse unos de otros. Entendiendo la identidad como el conjunto de experiencias acumuladas por el actor social e interiorizado como patrimonio propio de símbolos y de sentidos, que son sistemas de valores, establecidos como posición frente al medio ambiente social, que se exterioriza como práctica diaria.

El sentido de identidad y pertinencia de cada sujeto con respecto al colectivo cul- tural, es lo que da pautas concretas a la interculturalidad, la misma provoca choques culturales, encuentro-desencuentros. Esta pertenencia, o sea el modo en como una persona interactúe con otro o con otros, es lo que se denomina interculturalidad, el fin último de esta, es lograr la relación con simetría de poder. Evidente en este tipo de espacios educativos donde conjugan varios tipos de sujetos portadores de distintos tipos de culturas, y en los que el profesor debe aprender a reconocer esas identidades para lograr crear condiciones de mediación. Una mediación intercultural, es decir, solo la coexistencia de las culturas en un espacio es solo multiculturalidad, la universidad ya es en sí misma, un espacio multicultural, pero ahora, la relación de igualdad, de inclusión, de relación, de simetría es lo que generará paulatinamente una interculturalidad.

En la antropología la identidad es estudiada a partir de la historia individual inmersa en la colectividad, siguiendo las ideas del antropólogo Esteban Krotz (1994) que toda persona es parte de una comunidad y esta lo construye en el proceso de su desarrollo, y, por tanto, será su punto de partida en la relación con otros portadores de cultura distintas. Es decir, la interculturalidad que se establece en las aulas de clases, va en crecimiento, y cada estudiante tiene una cosmovisión de su realidad.

5. Discusión y conclusiones

La educación como derecho humano universal pretende ser una educación de ca- lidad, esta constituye uno de los principales pilares del desarrollo humano sostenible de los pueblos, no obstante, lograr una educación de calidad requiere un proceso de inclusión basado en el respeto de las diferencias étnicas, sociales, políticas, religiosas económicas, por tanto, una educación para todos, centrada en las personas, en el

respeto a las diferencias culturales y la convivencia entre grupos culturales como espacio de aprendizaje.

Las aulas interculturales exigen de la práctica educativa un re - direccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje, primero un aprendizaje cultural, multicultural e intercultural, cada estudiante tiene una visión distinta del mundo y por ende una interpretación distinta de los procesos educativos, por tal razón, un entendimiento cultural permitirá el conocimiento de las culturas no solamente entre los estudiantes, sino también por parte de los docentes, el docente requiere un entendimiento integral de las realidades culturales de los estudiantes para su respectiva comprensión, esto permitirá al docente la contextualización de los contenidos y aprendizajes de acuerdo a la dinámica cultural de la población de acuerdo al territorio de procedencia.

La interculturalidad es tarea de todos, quizás la palabra suena simple, pero conlleva sus complejidades, por la diversidad del pensamiento humano y cultural, es difícil que los grupos depongan sus intereses personales y colectivos por entender, respetar y compartir las formas de vida diferenciadas de otros grupos culturales sin menoscabo de su propia cultura.

Acostumbramos a condicionar a los pueblos originarios a entender nuestras culturas (mestiza), hablar nuestra lengua, a entrar en un proceso de mestizaje cultural para que ellos puedan comunicarse con nosotros y los pueblos originarios han cedido un poco y cuentan con la capacidad de comunicarse con la población mestiza en español, no obstante, los mestizos por ser la cultura dominante, asume el “confort cultural” exigimos a los pueblos originarios hablar español y adaptarse a nuestra cultura, pero no cuentan con la capacidad de entender la lengua y la cultura de los pueblos originarios, esto crea una gran brecha en la práctica intercultural, por lo cual, ambos grupos culturales necesitan entender la cultura, el lenguaje y su importancia en el desarrollo del país.

6. Lista de referencias

- Alvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24 (1), Artículo 10.
- Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educación*, pp. 23-50.
- Baztán, A. A. (1995). Etnografía: Metodología de Investigación Cualitativa. *Dialnet*, pp. 1-25.
- Bernal Martínez de Soria, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9, pp.149-167.

- Cathcart, M. C. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio - histórico-cultural y lingüístico. *Redalyc*, 12-21.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación Cualitativa*. Pereira: Editorial Papiro.
- Dilthey. (18 de 12 de 2018). *Cosmovisión*. Obtenido de <https://www.significados.com/cosmovision/>, Accessed
- Eizagirre, M., & Zabala, N. (7 de Agosto de 2006). *Diccionario de Acción Humanitaria*. Obtenido de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Freire, P. (1970). Investigación y metodología de la investigación del tema generador reducción y codificación temáticas. Antioquia, Colombia:ICA
- Geertz, C. (1999). *El sentido común como sistema cultural*. Barcelona: Paidós.
- Geilfus, F. (2002). *Las 80 Herramientas para el desarrollo participativo*. San Jose : IICA.
- Gil, J., & Martínez Pérez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias Pedagógicas*, pp. 225-240.
- Godelier, M. (2010). Comunidad, sociedad, cultura. Tres claves para comprender las identidades en conflicto. *Cuadernos de Antropología Social* N° 32., pp. 13-29.
- Gómez, J. T., & Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, (48), pp. 11-34.
- Guanche, J. (1983). *Procesos etnoculturales de Cuba*. La Habana: Letras Cubanas.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Barcelona: Norma.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Kapila, S., & Moher, R. (1995). *Disciplinas interactivas: Principios para la Investigación Interdisciplinaria*. Ottawa: International Development Research Centre Policy And Planning Group .
- Kraft, C. H. (1996). *Anthropology for Christian Witness*. Nueva York: Orbis Books.
- Krotz, E. (1994). *Alteridad y pregunta antropológica*. Alteridades.

- La Gaceta . (2016). Leyn 28 de Autonomia de las Regiones de la Costa Caribe de Nicaragua. Con sus reformas incorporadas. Managua: *La Gaceta*.
- Liceaga, G. (2013). El concepto de comunidad en las ciencias sociales latinoamericanas: apuntes para su comprensión. *Cuadernos Americanos* , pp. 57-85.
- Morales Trejos, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la región metropolitana (Chile). *Diálogo andino*, (47), pp. 59-70.
- Narváez, N. S. (2015). *Hacia la investigación multidisciplinar e interdisciplinar: reflexión sobre la aplicación de metodologías participativas y la investigación acción participativa en las ciencias sociales* . Humanismo y cambio social.
- Pérez, M. A. (2011). *Cosmovisión del antiguo mundo*. SlideShare, disponible en: <https://www.slideshare.net/MARCOASP/cosmovisin-del-mundo-antigo>.
- Rota, J. A. (2009). *El concepto de Cultura en Antropología Contemporanea*. Consello da Cultura Galela, 10.
- Sampieri, R. H., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Mexico: Interamericana Editores.
- Torres Sandoval, I. (2017). Experiencias de aprendizaje situado para la apropiación del derecho humano al desarrollo. *Revista nuestraAmérica*, 5 (9).
- Trimano, L., & Emanuelli, P. (10 de Marzo de 2019). *Actas – VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – VI CILCS – Universidad de La Laguna, diciembre 2014*. Obtenido de http://www.revistalatinacs.org/14SLCS/2014_actas/020_Trimano.pdf
- Velasco Orozco, J. J., & Reyes Montes, L. (2011). Antropología y educación: notas para una identificación de algunas de sus relaciones. *Contribuciones desde Coatepec*, (21), 59-83.