

Interacciones educativas interculturales en las aulas de la URACCAN, Recinto Bilwi

Marbel Baltodano Baltodano^[1]

Resumen

En el presente documento se hace una delineación del contexto histórico de las Regiones Autónomas de Costa Caribe nicaragüense en lo relativo a su conformación y al aspecto educativo el que actualmente se desarrolla bajo los preceptos de la interculturalidad a través de la puesta en marcha del Sistema Educativo Autonómico Regional, el que trata de articular todos los niveles de educación formal, es decir desde la educación preescolar hasta la educación superior. También se hace un recorrido rápido por el estado de la investigación en educación intercultural, en cuanto a los enfoques teóricos y metodológicos utilizados, con el propósito fundamental de contar con las bases para el desarrollo de la investigación de corte etnográfico titulada: Interacciones educativas interculturales en las aulas de la URACCAN, Recinto Bilwi.

Palabras clave: Educación superior, educación intercultural, interacciones educativa, investigación etnográfica.

Abstract

This document is a delineation of the historical context of the Autonomous Regions of Nicaragua's Caribbean coast as regards its composition and the educational aspect which is currently being developed under the precepts of multiculturalism through the implementation of the Education System Regional autonomy is to articulate that all levels of formal education, ie from early childhood to higher education. It also gives a quick tour of the state of research in intercultural education, in terms of theoretical and methodological approaches used, the main purpose of having the bases for the development of ethnographic research entitled: Interactions intercultural education university classroom Bilwi enclosure at the University of the Autonomous Regions of the Nicaraguan Caribbean Coast, URACCAN.

Keywords: Higher education, intercultural education, educational interactions, ethnographic research.

[1] Estudiante del Programa Latinoamericano del Doctorado en Educación que ofrece la Universidad de Costa Rica, UCR. Directora Académica General de la Universidad de la URACCAN. email: bmarbel@gmail.com

Introducción

En los últimos años, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han obtenido una serie de logros en diversos asuntos que atañen a la calidad de vida, logros que obviamente aún son insuficientes en comparación con los estragos causados por siglos de discriminación y opresión. En el campo educativo se pueden señalar algunos avances, concentrados en mayor medida en el acceso a la educación básica y en menor medida a la educación media y secundaria, aunque de acuerdo con Mato (2008), estos son más significativos en lo normativo que en las realizaciones prácticas, y en el caso de la educación superior, estos avances resultan menores que en otros niveles de formación.

Tratando de dar algunas respuestas a esta situación, desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, universidades públicas y privadas, así las fundaciones privadas han venido desarrollando algunas políticas a través de programas de becas y el establecimiento de cupos para el acceso de jóvenes indígenas y afrodescendientes en Instituciones de Educación Superior (IES). Sin embargo, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES “convencionales” resultan por demás inequitativas (Bonilha, 2009; Mato, 2008).

En Nicaragua la URACCAN, desde hace quince años se ha dedicado al desarrollo de la educación intercultural con una oferta académica que trata de atender, de acuerdo con lo que consideran sus poblaciones, las distintas áreas de formación necesarias para el desarrollo de la Autonomía Regional y el país en su conjunto.

En el presente documento se hace una delimitación del contexto histórico de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe nicaragüense, en lo relativo a su conformación y al aspecto educativo, el que actualmente se desarrolla bajo los preceptos de la interculturalidad a través de la puesta en marcha del Sistema Educativo Autonomo Regional el que trata de articular todos los niveles de educación formal, es decir desde la educación preescolar hasta la educación superior. También se hace un recorrido rápido por el estado de la investigación en educación intercultural, en cuanto a los enfoques teóricos y metodológicos utilizados, con el propósito fundamental de contar con las bases para el desarrollo de la investigación de corte etnográfico titulada: *Interacciones educativas interculturales en las aulas universitarias del recinto Bilwi de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN*.

El carácter multiétnico de una sociedad puede existir y no reconocerse, dada la tendencia a invisibilizar al otro cuando es diferente; sólo aparece como problema cuando lo nacional se resiente en su contextura, cuando aparece como déficit estatal, cuando se forma una conciencia nacional entre los que dirigen el Estado. Sin perspectiva histórica suele ser difícil entender el presente.

Frühling (2007)

Un poco de historia de Nicaragua y la Costa Caribe

La Constitución Política de Nicaragua y su reforma de 1987, declaran al país como multiétnico y pluricultural y por lo tanto reconoce la existencia de los pueblos indígenas y comunidades étnicas que viven en el territorio. Para su administración, el país cuenta con dos Regiones Autónomas, la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN) y la Región Autónoma Atlántico Sur (RAAS), y 15 Departamentos.

La población de Nicaragua se estima, según datos del Censo 2005, en un poco más de cinco millones de habitantes quienes distribuidos en una superficie de 130,000 km² dan al país una densidad poblacional de 42.7 Hab/km². El 49.28% de la población es masculina y el 69.42% corresponde a población urbana. En cuanto a la pertenencia étnica de los habitantes de Nicaragua un 8.63% (443,847), se identifica como perteneciente a pueblos indígenas o comunidades étnicas (INIDE, 2006).

La multiétnicidad que se presenta en Nicaragua, es particularmente distinta a los de otros países porque los grupos étnicos, que se identifican como tal, en su mayoría, están concentrados e identificados con una región geográfica en la que han vivido lejanos del centro político, por momentos con pretensiones de independencia total y con una historia marcadamente diferente, lo que explica en parte lo complejo de la historia nacional del país con las contradicciones que ello genera.

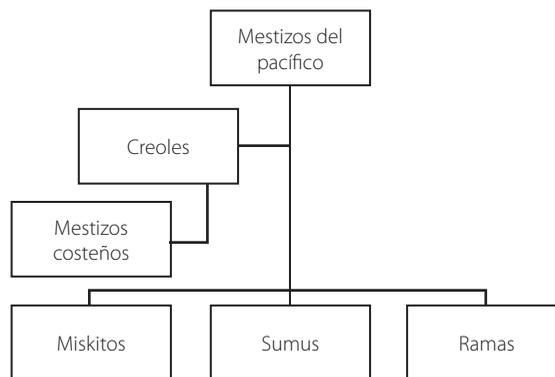
Los antecedentes históricos más sobresalientes para la conformación de las comunidades étnicas y pueblos indígenas de la Costa Atlántica de Nicaragua datan desde 1502, cuando durante su cuarto viaje, Cristóbal Colón llega después de una tempestad al sitio que él llamó el Cabo Gracias a Dios, ya habitado por indígenas. A pesar de haber llegado por el Atlántico, los españoles colonizaron solamente la zona de la Costa del Pacífico y el centro de Nicaragua.

El Estado nicaragüense insistía a fin de convencer a los habitantes de la costa para que se integraran a la soberanía total de Nicaragua, como no tuvieron éxito, por instrucciones del presidente Zelaya en febrero de 1894 el ejército de Nicaragua ocupó la ciudad de Bluefields y proclamó la soberanía nicaragüense sobre la Reserva de la Mosquitia, con esta ocupación se estableció la ley marcial y la obligación de emplear el español como idioma oficial en todas las transacciones y en la educación. Esto último significó en los hechos el cierre de las escuelas para los niños y las niñas costeñas, quienes salvo raras excepciones hablaban español.

La jerarquía étnica y cultural en las Regiones Autónomas

En una sociedad multiétnica como la nicaragüense, la dominación de clase se articula con la dominación étnico-cultural de un grupo étnico sobre otro. El desarrollo capitalista en la costa y las características de su evolución histórica han generado una clara estratificación étnica laboral en la región, la cual ha sido señalada en varios estudios, (Vilas, 1992).

En general, Miskitos, Sumos y Ramas quedaron ubicados en el piso de la pirámide étnica ocupacional, desempeñando los trabajos más duros, menos deseables y peor pagados. Luego se encontraban Mestizos costeños en su mayoría campesinos de frontera agrícola y asalariados rurales. En un nivel más elevado estaban los Creoles, en su mayoría trabajadores calificados, autoempleados, pequeños comerciantes urbanos, pescadores, tripulantes de barcos pesqueros, maestros, técnicos. Finalmente en la cima, los mestizos de las capas media y la clase alta del Pacífico, propietarios de medios de producción o que ocupaban cargos de dirección política y económica.



Jerarquía étnica de la Costa Atlántica de Nicaragua hasta los años 90

Esta diferenciación socioeconómica y ocupacional estaba acompañada, además, de tensiones y conflictos abiertos o latentes entre los distintos grupos étnicos, producto de la formación histórica respectiva y por el emplazamiento jerarquizado tanto en la economía como en la sociedad.

Una de las contradicciones que destaca particularmente es la actitud de superioridad de parte del Estado y la sociedad del pacífico, de tal manera que los pueblos costeños siguen siendo despreciados y caricaturizados, siempre se les asocia con aspectos negativos como la vagancia, la haraganería y recientemente con el narcotráfico.

También como producto del desconocimiento y de los prejuicios se presentaba una actitud de desprecio hacia las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades

costeñas, estas eran consideradas como lenguas de segunda que debían ser erradicadas, (Vilas 1992). En su obra, Bartolomé (2006: 179) apunta que una de las obsesiones manifiestas de los Estados– nación que se proyecta masivamente hacia sus habitantes radica en la búsqueda y definición de una anhelada “identidad nacional”. Los estados nacionales en América Latina en general padecen de una crónica ansiedad identitaria que pretende atrapar a las identidades incluidas dentro de su hegemonía.

La formación del actual régimen autonómico en la Costa Caribe

Después de la incorporación de la Moskitia, ninguno de los gobiernos que ostentó el poder consiguió atender a la Costa como lo hacían con el Pacífico y el Centro Norte del país, a pesar de que esta región siempre fue productora de materia prima para la exportación de madera, oro y pesca. Según Acosta (2004), la presencia del Estado siempre fue precaria, poderosas compañías extranjeras y nacionales se afincaron en la región sin que los beneficios económicos se quedaran o retornaran de alguna manera a la zona.

Ante el triunfo de la Revolución Popular Sandinista, las compañías extranjeras se fueron del país, en su lugar, el gobierno sandinista asumió la explotación de los recursos naturales con la meta de reactivar la Costa e igual que los gobiernos anteriores envió personal del Pacífico que colocó en puestos de mando y decisión lo cual creó nuevas inconformidades y acentuó el resentimiento histórico de la población de la zona. Esta fue una situación que confirmó una vez más que el Estado nicaragüense desconocía las particularidades étnicas y culturales de la Costa Atlántica.

A principios de 1981 se dieron choques entre el gobierno y los habitantes de la región quienes fueron acusados de ser contrarrevolucionarios, separatistas y de tratar de desestabilizar el régimen sandinista.

En enero de 1985 el Gobierno inició a través de Comisiones de Autonomía establecidas en Puerto Cabezas y Bluefields un proceso de consulta sobre las condiciones de la Autonomía. En el mes de junio de este mismo año la Comisión Nacional de Autonomía publicó el documento: Principios y políticas para el ejercicio de los derechos de autonomía de los pueblos indígenas y comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua, luego entre septiembre y diciembre se hizo la consulta con la participación de unos 1200 voluntarios organizados en Comisiones de Autonomía que impulsaban las discusiones en las comunidades.

En 1986 se desarrolló un Proyecto Piloto de la Autonomía en dos comunidades, una en la RAAN y otra en la RAAS en donde se empezaron a aplicar los principios de la Autonomía.

En abril de 1987 ya se contaba con un anteproyecto consensuado entre las dos Comisiones de Autonomía y se efectuó un debate ante una Asamblea Multiétnica con 220 delegados, uno por cada comunidad, de las dos regiones esta actividad culminó el proceso de elaboración de la Ley de Autonomía la que finalmente fue aprobada en septiembre de 1987 como el Estatuto de Autonomía para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, conocida también como Ley No. 28.

La historia de la Costa y su población muestra un claro abandono, desatención y marginación por parte de cada uno de los gobiernos que ha tenido el país. El resultado es que a pesar de que allí se encuentran los mayores potenciales de recursos naturales del país: forestales, minerales y pesqueros, además de un buen potencial para el aprovechamiento de energía hidroeléctrica, es el territorio que presenta los municipios más pobres. De acuerdo con el IDH 2005 el índice de desarrollo humano de estas regiones es de 0.46^[2]. En ese sentido comparto lo que afirma Vigil (2007: 14):

Pese a la Ley de Autonomía que data del año 1987 y su reglamento aprobado en el 2002, las comunidades indígenas y afro descendientes no participan plenamente en las instancias nacionales de gobierno ni disfrutan del pleno goce del Estado de Derecho; no se respeta su identidad étnica y cultural. La región todavía está sujeta a un sistema judicial etnocéntrico que designa jueces y otras autoridades que no hablan ni entienden los idiomas y culturas indígenas y afro descendientes, ni sus prácticas consuetudinarias.

Desde esta perspectiva histórica y cultural, se puede entender que la situación de multiculturalidad en la costa no genera por sí misma, ni de manera automática, la práctica de relaciones armoniosas. Más bien, según Davis (2006), ha ocurrido todo lo contrario, pues cada grupo cultural lucha por alcanzar la hegemonía sobre los demás, lo que eventualmente ha hecho prevalecer una jerarquía étnica, lingüística y cultural histórica entre estas sociedades.

[2] El índice de desarrollo Humano (IDH) es una medición por país elaborada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) mediante el cual se sintetiza el nivel de logro de los países en torno a tres dimensiones: salud, educación e ingresos. Su utilización implica reconocer el hecho de que, dada la no existencia de un vínculo automático entre crecimiento económico y desarrollo humano, la verdadera medida del éxito de una sociedad debe centrarse en la forma en cómo los logros económicos se traducen en beneficios y oportunidades concretas para las personas.

A través del índice de desarrollo humano, el PNUD establece una clasificación de los países en tres grandes bloques: países con desarrollo humano alto aquellos que tienen $IDH \geq 0,8$; países con desarrollo humano medio, los que tienen índices entre $0,5 \leq IDH < 0,8$ y países con desarrollo humano bajo los que tienen $IDH < 0,5$. En el caso de Nicaragua, de manera global el PNUD lo ubica con un IDH medio de 0,71, sin embargo, en el Informe de Desarrollo Humano 2005: Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe ¿Nicaragua asume su diversidad?, presenta que estas regiones tienen un IDH bajo 0,46, aún siendo un territorio con mucho potencial económico.

Educación en la Costa Caribe nicaragüense

Cuando se dio la reincorporación, en 1894, el Estado mandató el empleo del español como idioma oficial en la educación lo que provocó el cierre de las escuelas por espacio de más de una década, (Vilas 1992), luego fiel a su concepción y política de nacionalización por la vía de la lengua y la escuela, el Estado nicaragüense impulsó en 1950 el desarrollo del Proyecto Piloto de Educación Fundamental del Río Coco, a través del Ministerio de Educación Pública con asistencia técnica de la UNESCO y financiamiento externo, el cual combinaba la alfabetización y la educación básica con acciones de desarrollo comunitario.

Con el triunfo de la Revolución Sandinista y el desarrollo de la Cruzada Nacional de Alfabetización, la cual se propuso desarrollarla igual que en el resto del país, es decir, en español, los costeños exigieron su derecho a ser alfabetizados en las lenguas regionales.

La producción de materiales para la enseñanza bilingüe en miskitu, en sumu y en inglés creol se desarrolló con conocimientos empíricos, esfuerzo que fue admirado por lingüistas y expertos en educación bilingüe, (Frühling, 2007).

El cambio de gobierno en 1990 trajo consigo reformas radicales y la educación fue un campo muy afectado. Con el propósito de borrar todo lo que recordara a la revolución, las nuevas autoridades educativas iniciaron un proceso para cambiar completamente todo el material educativo para lo cual se recurrió incluso a la quema de libros, perdiendo, de esta manera, el material bilingüe que se había producido en los años anteriores.

El Sistema Educativo Autonomico Regional (SEAR)

Sin un sistema de educación de calidad, diseñado por nosotros, que incluye un fuerte sistema de valores que preserva lo mejor de las prácticas de nuestros ancestros tales como lo sagrado de toda forma de vida, la vitalidad de la comunidad | y la armonía con nuestro medio ambiente en combinación con una base sólida en las ciencias y las humanidades, sin un sistema de esa naturaleza y con el control debido, no tenemos ninguna posibilidad de construir un mejor modo de vida para nuestro pueblo que asegure el éxito del proceso autónomo.

Dr. Ray Hooker Taylor^[3]

[3] Presidente de la Fundación para la Autonomía de la Costa Atlántica de Nicaragua (FADCANIC), pronunció la Primera Conferencia General del IV simposio Internacional de Autonomía . Managua 8 al 10 de Septiembre de 2004.

La campaña de Alfabetización en Lenguas Indígenas para la Costa Caribe de Nicaragua desarrollada entre los años 1980 y 1981 se constituye en el inicio de la búsqueda de una propuesta educativa propia y pertinente en cuanto se realizó en los idiomas que se hablan en la región además de la adecuación de los contenidos a la realidad propia de este contexto multiétnico. Esta campaña dio origen a la creación e instalación del Programa Bilingüe Intercultural, en las lenguas: sumu-mayangna, miskitu e inglés creole. Asimismo, a partir de 1993 se trabajó en la “Estrategia Educativa de la Región Atlántico Norte” presentada al Consejo Regional Autónomo en 1994, (IPILC, 2005: 7).

La elaboración del Plan Nacional de Educación (PNE), se convirtió en una oportunidad propicia para que el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), propuesta desarrollada en las Regiones Autónomas, pasara a ser parte integral de la política educativa nacional, lo que contribuiría a hacer efectivo el concepto de país multiétnico que establece la Constitución Política del país.

Finalmente, otro elemento fundamental fue la aprobación de la Ley General de Educación, Ley N° 582, publicada en La Gaceta N° 150 del 3 de agosto de 2006, en la que se reconoce al SEAR, como el modelo oficial de educación para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, igualmente se reconoce en ella a URACCAN como una de las universidades comunitarias de la Costa Caribe la cual es de interés público regional y garantiza su participación en las partidas del Presupuesto General de la República destinadas a la Educación Superior (Vigil 2007).

Sustento legal y político del SEAR

En el escenario mundial de disparidades, el derecho a la educación de pueblos indígenas y comunidades étnicas se presenta como un hecho común en el sentido de la búsqueda del respeto de los derechos colectivos. Encontramos así un abundante marco jurídico nacional e internacional que respalda las demandas educativas de estas comunidades humanas, entre ellos (CRAAN, CRAAS, 2003):

- En el ámbito nacional: la Constitución Política, el Estatuto de Autonomía, Ley 28 y su reglamento, la Ley de Lenguas y la Ley General de Educación.
- En el ámbito internacional: el Proyecto de declaración de los pueblos indígenas, Convenio 169 de la OIT.

También se pueden señalar otros marcos de acción e instrumentos que han favorecido las iniciativas de pueblos indígenas y afrodescendientes para lograr la inclusión tanto de las personas como sus saberes y lenguas en la educación, estos son los convenios y declaraciones tales como: la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones

Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) y el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en 1989 y que hasta la fecha ha sido ratificado por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú, Venezuela y muy recientemente por Nicaragua. También juegan un papel muy importante, la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y las Metas del Milenio.

La experiencia de la URACCAN

La educación superior en la costa Caribe nicaragüense tuvo sus inicios en los años ochenta con el intento de universidades nacionales de abrir extensiones que atendieran a los estudiantes en periodos vacacionales de sus docentes de planta, sin embargo, por múltiples razones y fundamentalmente por motivos económicos, estos intentos siempre resultaron fallidos. Debido a esta situación los jóvenes costeños emigraban a las universidades del pacífico del país o al extranjero en busca de formación universitaria y en muchas ocasiones no regresaban a la región.

En el Pacífico nicaragüense existe un total de 48 universidades entre estatales y privadas; sin embargo, fue hasta en el año 1995 cuando líderes y lideresas afrodescendientes, en su mayoría, e indígenas de ambas regiones autónomas fundan la URACCAN, que su población logra contar con la educación superior en su territorio. Se fundamenta para su creación, en la Ley de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, promulgada en el año 1987 por la Asamblea Nacional.

Inicia sus actividades académicas en 1995 con 4 recintos ubicados en: Bilwi, Bluefields, Siuna y Nueva Guinea, asimismo tiene 4 extensiones: Bonanza, Rosita, Waslala y Waspam. Además, posee siete institutos y centros de investigación que desarrollan áreas investigativas específicas y relativas al acompañamiento que hace la universidad a las autoridades comunales, municipales y regionales.

La propuesta didáctico-metodológica de la URACCAN reconoce la importancia de promover el uso de las estrategias de aprendizaje desde la enseñanza, para que el estudiante se involucre de manera activa y autónoma en su proceso de aprendizaje para lo que define su aspiración en cuanto a cómo deben ser los docentes, los estudiantes, el currículo, la metodología de enseñanza aprendizaje y la evaluación del proceso educativo.

El problema observado desde los resultados de investigación

La interculturalidad es un concepto que hace referencia a la acción y la comunicación entre las personas de diferentes culturas. Burbano, (2004), la define como el reconocimiento de los valores, los modos de vida y las representaciones simbólicas a las cuales se refieren los seres humanos, individuos y sociedades, en sus relaciones con los otros y en su manera de percibir el mundo, reconocimiento de las interacciones que intervienen a la vez entre los múltiples registros de una misma cultura y entre las diferentes culturas, todo ello en el espacio y en el tiempo.

En URACCAN la interculturalidad se concibe como un proceso de relaciones horizontales donde prevalece el diálogo, a través del cual se propicie el conocimiento mutuo, la comprensión, el respeto, el intercambio y la solidaridad entre los distintos pueblos y culturas de la Costa Caribe nicaragüense y el resto de la sociedad nicaragüense, (URACCAN, 2007).

En el 2004 se desarrolló en URACCAN un estudio valorativo^[4] sobre el impacto en la aplicación de los ejes de interculturalidad y autonomía en actitudes, planes de trabajo y acciones de la comunidad universitaria; y sobre la aplicación de interculturalidad, el estudio en sus hallazgos y conclusiones planteó la existencia de dificultades para incluir el eje de Interculturalidad desde la práctica, además que los instrumentos utilizados para evaluar los elementos de interculturalidad no permiten visualizar de forma integral el cumplimiento de estos ejes desde el aula de clases.

Por otro lado, según el mismo estudio, ha habido muchas actividades para promover e incorporar los elementos de Interculturalidad y los docentes no las han aprovechado lo que ocasiona el escaso ejercicio de los mismos desde el aula de clases y se puede afirmar que hay rechazo de parte del personal docente para incorporar elementos relacionados a Interculturalidad, se piensa que algunas carreras son adecuadas para su inclusión, mientras que otras no se prestan para ello (Davis, 2004).

Otro estudio desarrollado durante los años 2005 y 2006^[5], (este se hizo solamente en el Recinto Bilwi) en el marco de una maestría en Antropología Social, denominado: La Interculturalidad: discurso o realidad en URACCAN Bilwi, Davis (2006: 38) afirma que:

[4] El estudio fue desarrollado en el marco de un proyecto conjunto con la Pontificia Universidad Católica de Perú y se denominó: A diez años de labor: Proyección de la autonomía e interculturalidad desde el ámbito de la universidad URACCAN hacia la sociedad costeña. Este fue desarrollado por un equipo de 4 personas y fue coordinado por Sandra Davis Rodríguez, coordinadora del Área de Humanidades del Recinto URACCAN Bilwi.

[5] Este estudio fue desarrollado por la misma persona que coordinó el estudio del año 2004.

Para un número importante de docentes, la vida cotidiana y de convivencia en el recinto está estrechamente relacionada con el concepto de la multiculturalidad, que plantea la coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio, lo que se patentiza en la siguiente frase: simplemente coexistimos...hay un proceso de te acepto pero no te digiero (Grupo focal, Ana, septiembre 2005).

Juntando la información arrojada por resultados de investigaciones sobre las posibles dificultades de aplicar en las aulas de clase un enfoque intercultural y una aparente discrepancia entre lo que establece URACCAN en sus documentos normativos y la práctica docente se plantea la realización del estudio: *Interacciones educativas interculturales en aulas universitarias del Recinto Bilwi de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN*, con el propósito de caracterizar y analizar las interacciones educativas que se desarrollan en aulas universitarias para tratar de responder por qué y cómo se dan las actitudes interculturales entre estudiantes – docentes y estudiantes – estudiantes.

Objetivo y preguntas que guían la investigación

Objetivo

Caracterizar y analizar las interacciones educativas que se desarrollan en aulas universitarias para tratar de responder por qué y cómo se dan las actitudes interculturales entre estudiantes – docentes y estudiantes – estudiantes a través de la explicación de cómo entiende el docente universitario el concepto de interculturalidad y cómo lo hace operativo en las interacciones educativas que desarrolla en el aula de clase.

Preguntas

1. ¿Cómo concibe el maestro el concepto interculturalidad?
2. ¿Las interacciones educativas que desarrolla el maestro con los y las estudiantes proyectan los valores de la interculturalidad tal como él la concibe y cómo la establece la universidad?
3. ¿El maestro está formado para participar como un agente educativo efectivo y eficaz en la formación y desarrollo de actitudes interculturales en los y las estudiantes?
4. ¿El maestro conoce la historia de vida de los estudiantes, su pertenencia étnica, intereses, valores, que le llevan a vislumbrar un marco referencial del estudiante para ser considerado en interacciones educativas de carácter intercultural en el aula de clases?
5. ¿El estudiante como sujeto social cómo percibe, vive, asume y retransmite la propuesta de educación intercultural con sus compañeros, la comunidad y el docente?
6. ¿En la cotidianidad del aula se reflejan los valores de la educación intercultural?

7. El docente ejerce liderazgo y tiene un trato adecuado es justo, transmite los valores de la interculturalidad?
8. ¿Cómo es el estudiante que pretende formar la universidad? ¿Las interacciones educativas que desarrolla el docente contribuyen a esa formación?

El recinto URACCAN Bilwi, lugar donde se realizará la investigación

El recinto URACCAN Bilwi, espacio donde se desarrolla la investigación, se ubica en la Región Autónoma Atlántico Norte, RAAN, y es uno de los que mejor representa la diversidad étnica y cultural presente en la universidad, tanto en estudiantes como en docentes, de esa manera encontramos que, según el registro de matrícula, durante el primer semestre del año académico 2009 contó con un total de 2,238 estudiantes de los cuales 1,352 son Miskito, 38 son Mayangna, 3 pertenecen al pueblo Rama, 8 al Garífuna, 586 son Mestizos, 201 Creoles y 50 se identifican como otros. Asimismo, los docentes del mismo periodo fueron 89 de los cuales 33 son Miskito, 2 Mayangna, 43 Mestizo y 11 Creoles.

En cuanto a los docentes ha habido mucha variación relativa a la composición étnica, de género y tipo de contratación a lo largo de los años, durante el año académico 2010 se contó con un total de 84 docentes, quienes también muestran la diversidad étnica cultural de la región.

Algunas referencias teóricas

La región latinoamericana, marcadamente pluricultural y multilingüe, demanda que para enfrentar los desafíos de formación del sujeto intercultural que necesitan sus pueblos se haga uso de enfoques propios que valoren la diversidad humana y natural como su principal riqueza.

La Universidad constituye el lugar privilegiado de la sociedad civil en el que los ciudadanos buscan nuevos conocimientos y se preparan para participar como expertos en la tematización, discusión y resolución de todas aquellas cuestiones teóricas y prácticas relevantes para la sociedad (Michellini, 2008).

Sobre la interculturalidad en la Educación Superior en Latinoamérica

En países tales como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela, reconocen a través de sus constituciones la existencia de pueblos indígenas, originarios y afrodescendientes reconociéndoles en distintas medidas derechos de idioma, identidad, y otros de carácter cultural. Según Mato (2008), estas leyes se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo, existiendo si no suficiente, al menos cuantiosa normativa en esta materia, pero que luego del estudio

efectuado por él ha llegado a concluir que en muchos casos falla su aplicación; lo cual, según los casos ocurre a escalas nacionales, regionales sub-nacionales y locales.

En la Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES), efectuada en Cartagena de Indias en junio del 2008, se efectuó un balance que en términos prospectivos ofrece un panorama de los retos y las oportunidades que se plantean en la Educación Superior de la región, a la luz de la integración regional y de los cambios en el contexto global, por lo que hace un llamado a todos los actores involucrados (Ministerios de Educación, Educación Superior, Cultura y de Ciencia y Tecnología y Gobiernos de Estado, entre otros) a asumir los retos que, los que de no ser atendidos oportuna y eficazmente, profundizarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman, (Declaración CRES 2008).

Sobre la interculturalidad en estudios revisados

En el ámbito educativo, de acuerdo con lo que dice Álvarez (2007), el concepto de interculturalidad se asocia con términos o expresiones que contribuyen a una gran ambigüedad (“educación de la población extranjera”, “educación de la interculturalidad lingüística” o “pedagogía de la diversidad cultural”, educación indígena, entre otros)..

García Canclini (2004), menciona que la tendencia en los estudios anglosajones en el campo de la interculturalidad se ha concentrado en la *comunicación intercultural*, entendida primero como relaciones interpersonales entre miembros de una misma sociedad o de culturas diferentes, y luego abarcando también las comunicaciones facilitadas por los medios masivos entre sociedades distintas.

En Francia y otros países preocupados por la integración de migrantes de otros continentes, prevalece la orientación educativa que plantea los problemas de la interculturalidad como adaptación a la lengua y a las culturas hegemónicas.

En España durante la última década, se ha producido un notable incremento de los estudios de la diversidad cultural en las aulas de clases, éstos han ido evolucionando temática y metodológicamente desde la mera descripción de la realidad mediante metodologías cuantitativas de los estudios pioneros, hacia el análisis de las prácticas y respuestas educativas al hecho multicultural en las aulas y con el fin de mejorar las prácticas, siguiendo enfoques multimétodo y etnográficos.

Por su parte en América Latina se puede observar que predomina la consideración de lo intercultural como relaciones interétnicas, limitación de la que se vienen escapando autores que circulan fluidamente entre antropología, sociología y comunicación (García Canclini, 2004).

La interculturalidad podemos verla desde distintos ángulos, en este ejercicio teórico se presentará tanto como una propuesta política como una propuesta educativa y las correspondientes interacciones que se desarrollan en estos procesos.

La interculturalidad como propuesta política

La educación es substancialmente una cuestión política. La manera de educar a los ciudadanos se relaciona con el tipo de sociedad que se desea alcanzar. La educación está siempre ligada a un proyecto político para el individuo y la sociedad. Qué aprender y quién ha de enseñar son los puntos principales en la agenda educativa de las instituciones y entidades políticas, (UNED 2007).

Sobre la interculturalidad en educación Cunningham (2001), manifiesta que esta nace del derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de aspirar a la educación que se ofrece a toda la ciudadanía, y de mantener y cultivar sus propias tradiciones, cultura, valores, cosmovisión e idioma. En contextos de desarrollo de políticas de reconocimiento y respeto de la diversidad, la interculturalidad se relaciona frecuentemente con un diálogo democrático ampliado entre el Estado y los pueblos indígenas y otras minorías étnicas en la búsqueda de reivindicaciones sociopolíticas. Naranjo (2009) considera que se “combinan las demandas tradicionales al Estado de los pueblos indígenas con una corriente, más actual e internacional, sobre los procesos de democratización y ciudadanía en los procesos escolares”.

Las instituciones educativas que se declaran interculturales, además de las acciones pedagógicas y construcción curricular que tienen base en este enfoque se convierten claros impulsores de procesos de acompañamiento a las organizaciones civiles y de gobierno, al respecto sobre URACCAN, Vigil (2007) manifiesta que:

URACCAN, desde su fundación en 1995, ha sido una punta de lanza de los pueblos costeños en su lucha por la Autonomía y en las gestiones desarrolladas en el campo político, específicamente en el acompañamiento de los gobiernos regionales, municipales y comunitarios. (2007: 45).

La interculturalidad como propuesta pedagógica

La realidad actual nos plantea que cada pueblo y cada cultura responden a su problemática y realidad; de allí que, dentro de cualquier cultura se encuentran aspectos que son válidos, independientemente de que sea dominada o dominante, o de que sea desarrollada o subdesarrollada. Esto es lo que sustenta la necesidad de una convivencia respetuosa de las culturas y que se identifica como interculturalidad (Burbano, 1994).

Es por eso que, la educación intercultural, como modelo educativo, ha adquirido consideración de herramienta fundamental de cara a superar los prejuicios que existen

hacia los grupos minoritarios, así como para conseguir una interacción cultural en el contexto educativo basada en el mutuo enriquecimiento (Merino, 2005).

La Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo esencial de las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo (Aguado, 2004).

La interculturalidad como interacciones educativas

La interacción humana y la comunicación son experiencias de primer orden que toda educación debe procurar. La interacción se convierte en la conducta grupal que expresa los fenómenos que configuran la dinámica de los grupos en las distintas organizaciones e instituciones sociales, de esta manera la interacción educativa es la relación alumno maestro y está sujeta a las determinaciones que conforman a los individuos tales como la experiencia y los esquemas de comportamiento los que a su vez prefiguran la relación con los nuevos conocimientos, (Mann, 2005).

De esa manera las interacciones educativas se sujetan a las determinaciones que conforman a los individuos tales como sus experiencias y sus comportamientos los que prefiguran la relación con los nuevos conocimientos en la práctica.

Algunos modelos educativos interculturales

Modelo déficit / compensatorio (Nieto 1992) en Aguado 2003

Intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad humana o que la definen en términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otros, en ellos es común encontrar lo siguiente:

Agrupamiento por niveles de capacidad	Refuerzo selectivo	Tutoría personalizada
Cursos y servicios de apoyo complementario	Clases de recuperación	Especialistas externos

Modelos diferenciales/ adaptativos (Aguado 2003)

La distancia entre la cultura propia y la oficial de la institución provoca conductas y actitudes en los alumnos que son calificadas de inadaptadas, poco acordes con el patrón esperado por los educadores por lo que estos estudiantes son adscritos a programas para estudiantes con problemas o necesidades específicas las que se definen no en términos del estudiante y del grupo al que pertenece, sino en función de las necesidades del propio medio escolar que fija metas en función de la cultura escolar ajena en mayor o menor grado a la de la cultura propia.

Modelo basado en el paradigma holístico multifactorial

Asume los objetivos propios de la educación intercultural y responde al reto de educar a diferentes grupos haciendo la escolaridad igual y equiparable para todos atendiendo las características diferenciales entre alumnos.

El medio educativo intercultural, presenta de manera interrelacionada los siguientes componentes o factores identificables: *a) actitudes y valores de los estudiantes y personal, b) procesos didácticos, c) procedimientos y estrategias de evaluación, d) currículo manifiesto y oculto y e) materiales y contenidos de enseñanza.*

Los planteamientos de este último modelo serán tomados en cuenta para la recopilación y análisis de la información que sustentarán esta investigación.

Ejes temáticos presentados en las investigaciones y documentos analizados sobre educación intercultural e interculturalidad

Para acercarse a un mayor conocimiento sobre las distintas maneras de abordar la educación intercultural en las investigaciones y documentos consultados, se presenta a continuación el resumen de tres grandes temas identificados, entre ellos:

- a. **Estudios sobre concepciones y reflexiones:** Ortiz (2008); Rodríguez (2005); Terrén (2001); Carignan (2005), Herrada (2008), Zambrano (2008), García (2008), Ojeda (2006).
- b. **Prácticas o experiencias en las aulas de clase:** Almazán (2004), Álvarez (2007); Buendía (2004); Bonilha (2009); Cánova (2007); David (2006); Durkin (2008); Gairín (2008); Graham (2006); Lies Serco (2006); Lozano (2007); Prem (2001); Tesoriero (2006); Vera (2005); Vergara (2005) y Yeh (2008).
- c. **Estado, avances, desafíos, propuestas y reflexiones de la educación intercultural es otro eje temático :** Abram (2004); Diez (2004); Fernández (2005); García (1997); García (s.f); González (2007); Williamsom, (2007); Bolaños (2007); Cánovas (2007); Cunningham (2001), Curraño (2007); Quilaqueo (2005); Rodríguez (2009); Sánchez (2002); Sandoval (2007); y Vila (s.f).

El panorama de investigación en relación con la educación intercultural descrito hasta ahora permite constatar cómo la investigación educativa está presente y evidencia la capacidad de la investigación educativa para llevar al terreno empírico, convirtiendo en problemas de investigación, los problemas prácticos y de acción que nuestras sociedades multiculturales están generando.

Perspectivas teóricas asumidas en los estudios analizados

Una perspectiva que se señala en los estudios y que aparentemente aún no ha sido superada, es la asociación entre inmigración e interculturalidad (Álvarez, 2007), El enfoque intercultural pareciera no estar dirigido a la totalidad de las partes que componen un todo cultural, sino a minorías generalmente desprotegidas y vulnerables para que interactúen entre sí (Bolaños, 2007). Lo anterior puede convertirse en motivo de desconfianza y limitar desde un inicio la interacción porque no es cierto que la educación intercultural es necesaria únicamente en el momento o contextos en que haya presencia extranjera en el aula (García, 2008).

En el ámbito de la investigación en educación intercultural, comparto lo que plantea Buendía (2004), al referir que este tipo de investigación además de sufrir los problemas metodológicos que afectan a la investigación educativa en general, también posee unas dificultades que le son propias tales como la dificultad para acceder a la población objeto de estudio y el sesgo ideológico y cultural del investigador, entre otros (p:6), esto último podría representar una dificultad en cuanto a mi posición como investigadora debido a mi condición de funcionaria de la universidad lo que podría incidir tanto en el condicionamiento de las respuestas de los participantes así como en el análisis e interpretación de la información.

Perspectivas metodológicas asumidas en los estudios analizados

Las técnicas de investigación aplicadas, entre otras se resumen de la siguiente manera: el enfoque cualitativo interpretativo a través de la biografía que recurre al relato de los trayectos de vida, Ojeda (2006); las entrevistas y grupos de discusión: Buendía (2004), Curraño (2007), Herrada (2008), Graham (2006), Terrén (2001), Bonilha (2009), y Ortiz (2008); correlaciones: Yeh (2008), Carignan (2005), aplicación de escalas de sensibilidad y actitudes; Vila (s.f), Rodríguez (2005), Bonilha (2009), Tesoriero (2006), revisiones documentales: Rodríguez (2005), García (s.f.), Zambrano (2008), Sandoval (2007), reflexiones sobre la práctica y toma de decisiones. En su mayoría las investigaciones hacen uso de más de una técnica para la recolección y procesamiento de la información.

En los estudios sobre interculturalidad revisados hasta ahora, es posible observar variedad metodológica y técnica.

Diseño del estudio

El paradigma de investigación interpretativo es una perspectiva o modo de concebir la realidad. Desde esta perspectiva, entre el investigador y el hecho que se estudia se construye una relación dialéctica. Por otro lado, permite responder mejor a nuestras interrogantes y a problemas teóricos y metodológicos que nos planteamos. En ese sentido, esta propuesta de investigación tiene un enfoque teórico interpretativo a partir del cual se pretende indagar cómo y por qué se dan las relaciones interculturales entre estudiantes – docentes – estudiantes en las aulas universitarias partiendo de lo que ellos y ellas entienden como interculturalidad y como lo hacen operativo en el proceso educativo intercultural que propone la filosofía institucional.

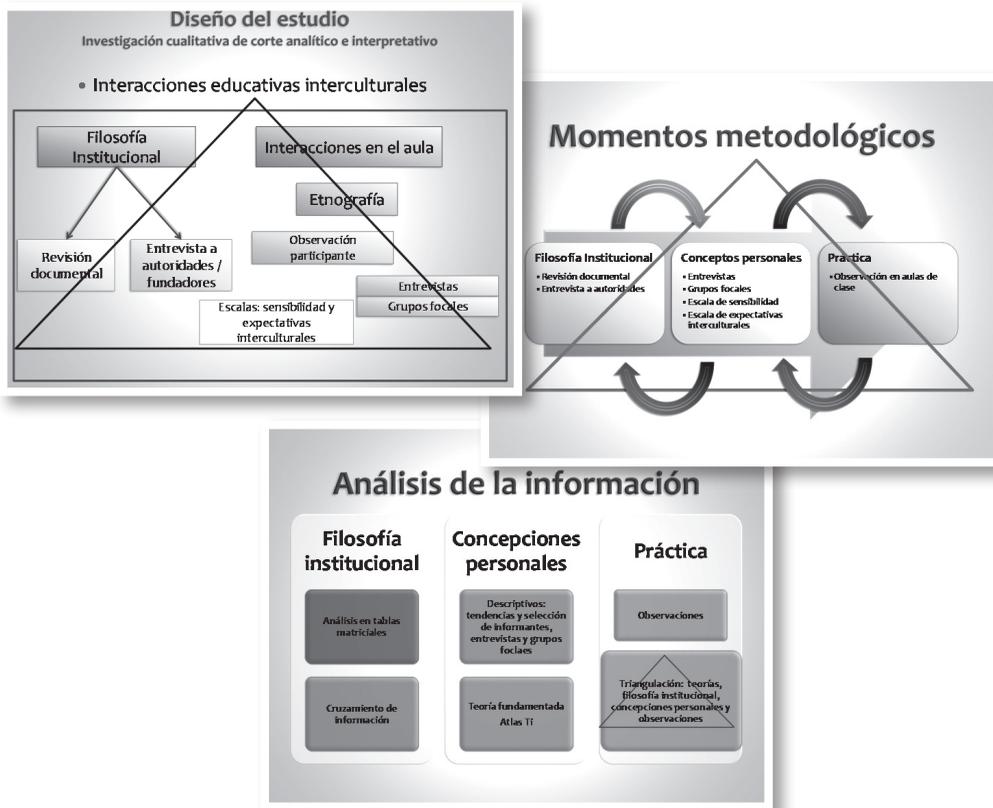
Para conducir el análisis de la información que se obtenga mediante los instrumentos, se considerará como un elemento importante los planteamientos del constructivismo pedagógico, Flórez (1994), el interaccionismo simbólico (Blumer 1969, en Flick 2007) y los planteamientos de Freire (1999; 86) relativos al respeto de la identidad del estudiante.

El estudio se desarrollará con un enfoque cualitativo en tanto se reconoce que el desarrollo de este tipo de investigaciones, conlleva a un desplazamiento hacia el mundo social, es decir, actuar e interactuar en la sociedad, convirtiendo la acción investigadora en un espacio dinámico y cambiante en donde, tanto el investigador como el investigado participan, se mueven, pero además se apropian de su contexto, internalizan su mundo y reflexionan sobre su realidad (Preciado, 2006).

Para ello se utilizará la etnografía como propuesta descriptiva en la que el investigador intenta describir e interpretar lo más apegado a la realidad, la naturaleza del discurso social y de las interacciones entre un grupo de personas. “El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como ocurren naturalmente”. (Goetz y LeCompte, 1988: 41).

De esta forma se pretende obtener información desde el contexto donde se desarrolla la acción educativa de la URACCAN, recurriendo para ello a la observación, descripción, narración e interpretación de los hechos que determinan significados que surgen a partir de la reconstrucción de la interacción que sucede en las aulas entre los docentes y estudiantes, partiendo de los datos obtenidos de la observación y la escucha complementándolo con lo registrado en entrevistas y encuestas aplicadas a los diversos actores elegidos.

A continuación se presentan tres gráficos que muestran tanto el diseño, como los momentos metodológicos del estudio así como la forma de análisis de la información



Lista de referencias

- Abram Mathias, L. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Borrador preliminar Washington, D.C.
- Acosta, M. (2004). *Régimen Legal de Autonomía, de las Regiones de la Costa Caribe Nicaragüense*. Comentarios al Decreto A. N. 3585 y a la Ley 445. URACCAN, Editarte, Managua.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Mc Graw - Hill Interamericana. España.
- Aguado, T. (2004). *Investigación en Educación Intercultural*. Educatio, n. ° 22

- Almazán Moreno, L; Ortiz Colón, A. (2004). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de las prácticas de enseñanza en la docencia universitaria. Pixel-Bit. Revista de medios y Educación*. Número 022. Universidad de Sevilla, Sevilla España. pp. 41-49.
- Álvarez Castillo, J. (2007). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. España. Rógar. S.A.
- Bartolomé, M. (2006). *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. Siglo XXI. Editores, México.
- Bolaños, L. (2007). *Los factores sociales del enfoque intercultural en el nivel superior: mitos y realidades. Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol.3, Número 2*, Universidad Autónoma Indígena de México.
- Bonilha Proença, T. (2009). *Brasil: la integración versus la exclusión del alumno negro en la universidad. Revista Iberoamericana de Educación n.º 48/4*
- Buendía Eximan, L., et al. (2004). *Identidad y competencias interculturales. RELIEVE v. 10, n. 2, p. 135-183*.
- Burbano, J. Bolívar. (1994). *Docencia bilingüe intercultural. Una especialización para nuestros días*. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador.
- Cánovas, C. (2007). *Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador. Actualidades Investigativas en Educación Volumen 7, Número 3*.
- Carignan, N, et. al. (2005). *Racism and Ethnocentrism: Social Representations of Preservice Teachers in the Context of Multi and Intercultural Education. International Journal of Qualitative Methods 4(3)*.
- Cunningham, M. (2001). *Educación Intercultural Bilingüe en los Contextos Multiculturales*. Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena. Guatemala.
- CRAAN, CRAAS. 2003. *El Sistema Educativo Autonómico Regional. Plan 2003-2013*. Managua.
- Curraño, E; Martínez de Correa, L. (2007). *Estado y política social: la educación en Venezuela desde una perspectiva intercultural. Espacio abierto. Año/Vol. 16, número 004*.pp. 757 – 785.
- David, C. (2006). *Good practices in team teaching in Japan, South Korea and Hong Kong. System 34, 341-351*.

- Davis, S. (2006). *La interculturalidad: Discurso o realidad en URACCAN Bilwi*. Tesis para optar al Título de: Máster en Antropología Social con Mención en Desarrollo Humano. URACCAN. Nicaragua.
- Davis Rodríguez, S, et al. (2004). *A diez años de labor: Proyección de la autonomía e interculturalidad desde el ámbito de la universidad URACCAN hacia la sociedad costeña*. URACCAN, Nicaragua.
- Diez, M. (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social No 19, pp. 191- 213.
- Durkin, K. (2008). *The adaptation of East Asian masters students to western norms of critical thinking and argumentation in the UK*. *Intercultural Education*. Vol. 19, No. 1, 15–27.
- Fernández Droguett, F. (2005). *El currículum en la educación intercultural bilingüe: Algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación*. Cuadernos Interculturales AÑO 3 N°4.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Galiza. Madrid.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill Interamericana, S.A. Santa Fe de Bogotá.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. México.
- Frühling, P; González, M; Petters, H. (2007). *Etnicidad y nación. El desarrollo de la autonomía de la Costa Atlántica de Nicaragua (1928 – 2007)*. F&G Editores. Guatemala.
- Gairín, J & Iglesias E. (2008). *La interacción docente – discente en contextos escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante: Propuestas de la investigación*. *Revista Iberoamericana de Educación*. No.48. pp. 233-252.
- García, M. et.al. (2008). *Cuándo, por qué y para qué la educación intercultural*. *Discursos y praxis de la educación intercultural*. Papers 89, 147-167.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales, y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: GEDISA, S.A.
- García Castaño F; et.al. (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. *Revista Iberoamericana de Educación* Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural.

- García Fernández, J. (s.f). *La investigación sobre educación intercultural en España. Evolución temática, metodológica, necesidades y tendencias futuras*. UCM. España.
- Goetz, J.P. y M.D. Le Compte, (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.A., Madrid.
- González Ortiz, F. (2007). *Cultura y desarrollo desde la interculturalidad. Breve recuento de la primera universidad intercultural de México*. Ra Ximhai, año/Vol.3, Número 2. Universidad Autónoma Indígena de México. pp. 243-272. W
- Graham, H. (2006). *Educating Educators in a Volatile Climate — The Challenge of Modernizing Higher Business Schools in Serbia and Montenegro*. *European Journal of Education*, Vol. 41, No. 1.
- Herrada Valverde, R. I. (2008). *El concepto de cultura entre los futuros maestros: un análisis etnográfico*. RELIEVE, v. 14, n. 1, p. 1-24.
- Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural, IPILC, URACCAN. (2005). *Sistema Educativo Autonómico Regional*. Fundamentos para la educación de los pueblos indígenas y las comunidades étnicas: sumu – mayangna, miskitu, creole, garífuna, rama y mestizo. Talleres Gráficos Nicaragua.
- Instituto Nicaragüense de Información y Desarrollo, INIDE. (2006). *Censo 2005, VIII Censo de población y IV de vivienda*.
- Lies, S. (2006). *The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity*. *Intercultural Education*, Vol. 17, No. 1, pp. 55-72.
- Lozano Méndez, A (2007). *Interculturalidad en la educación superior. Los estudios de Asia oriental, los estudios hispánicos y la enseñanza de cultura*. Trabajo de investigación. Barcelona.
- Mann, L. (2005). *Elementos de Psicología social*. Limusa: México.
- Mato, D. (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas. IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas. IESALC-UNESCO.
- Merino, D; Ruiz, C. (2005). *Actitudes de los docentes hacia la educación intercultural*. *Aula Abierta* 86, pág. 185-204.

- Ojeda, M. (2006). *Características de la conformación de la identidad del profesor de nivel medio desde una perspectiva biográfica*. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. *Comunicaciones científicas y tecnológicas*.
- Ortiz, M. (2008). *Inmigración en las aulas, percepciones prejuiciosas de los docentes*. Papers 87, 253-268. Universidad de Granada.
- Preciado, F. (2006). *La cultura académica de los profesores colimenses universitarios: Una revisión a partir de la entrevista e historia oral*. Revista Estudio sobre las culturas contemporáneas. Vol. XII. No. 23.
- Prem, R; Mc Cormick J, (2001). *Learning diversity in higher education: A comparative study of Asian international and Australian students*. *Higher Education* 42: 333-350.
- Quilaqueo, D. (2005). *Educación intercultural desde la teoría del control cultural en el contexto de la diversidad sociocultural Mapuche*. Cuadernos Interculturales, 37 – 50.
- Rodríguez Izquierdo R. (2005). *Estudio de las concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural*. *Educación* 36, 49-69.
- Rodríguez Izquierdo, R (2008.) *Implicaciones para los planes de estudio de la competencia intercultural en la formación de profesores principiantes*. I Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2009). *La investigación sobre la educación intercultural en España*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (4). Recuperado 02 de julio de 2009 de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Sánchez, P. (2002). *Atención a la diversidad cultural en los centros educativos*. Propuestas de reflexión acción sobre el Proyecto Educativo, el Proyecto Curricular y la práctica en el aula. *Revista Complutense de Educación* Vol. 13 Núm. 2, 677-706.
- Sandoval, E; Guerrero, E. (2007). *La interculturalidad en la educación superior en México*. *Ra Ximhai, Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*. Vol. 3, Número 2, 273-288.
- Terrén, E. (2001). *La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado*. Papers 63/64, 2001 83-101 Universidad da Coruña.
- Tesoriero, F. (2006). *Personal Growth Towards Intercultural. Competence through and International Field Education Program*. *Australian Social Work* Vol. 59, No. 2, pp. 126_140.

- Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Varios Autores. *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. España.
- UNESCO- IESALC. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRES.
- URACCAN. (2005). *Memoria IV simposio Internacional de Autonomía. Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*. Managua.
- Vera, J, Domínguez, R. (2005). *Práctica docente en el aula multigrado rural de una población mexicana*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 31-43.
- Vergara, M, et. al. (2005). *Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, Nahuas y Huicholes de educación primaria en Jalisco*. REICE, Vol. 3, No. 1.
- Vigil, J. (et al.). 2007. *Informe final: Contribución de la cooperación austriaca al fortalecimiento de URACCAN Las Minas*. URACCAN. Managua.
- Vilas, C. (1992). *Estado, clase y etnicidad. La costa atlántica de Nicaragua*. Fondo de Cultura. México, 1992.
- Vila, R. (s. f.). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumento para su evaluación*. Universidad de Barcelona.
- Williamson, G; Gómez R. (2007). *Avances y desafíos de la EIB en las ciudades: El caso del municipio de la Pintana (Región metropolitana, Chile)*. Cuadernos Interculturales, año/vol.4, número 007. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. pp. 97 – 115.
- Yeh, C. et. al. (2008). *Chinese Immigrant High School Students' Cultural Interactions, Acculturation, Family Obligations, Language Use, and Social Support*. ADOLESCENCE, Vol. 43, No. 172.
- Zambrano, E, Prieto, A. (2008). *Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación intercultural. Actualidades Investigativas en Educación Volumen 8, Número 2*.