

CIENCIA E INTERCULTURALIDAD

Volumen

5

Año 2

No. 2

Diciembre

2009

REVISTA PARA EL DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO E INTERCULTURAL



CIENCIA E INTERCULTURALIDAD

Volumen
5
Año 2,
No. 2,
Diciembre
2009

REVISTA PARA EL DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO E INTERCULTURAL



Edición No. 5, Julio – Diciembre 2009.

Consejo Editorial:

Alta Suzzane Hooker Blandford:

Gretta Paiz:

Juan Francisco Perera Lumbí:

Guillermo McLean:

Rectora.

Directora del Instituto para la Comunicación Intercultural

Director de Investigación y Postgrado.

Director del Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural.

Marbel Baltodano Baltodano:

Víctor Manuel del Cid Lucero:

Fredy Leonel Valiente Contreras:

Directora Académica.

Oficial de Proyectos Educativos.

Secretario Ejecutivo.

Compilación:

Fredy Leonel Valiente Contreras

Juan Francisco Perera Lumbí

Edición:

Fredy Leonel Valiente Contreras

Foto de portada:

Víctor Manuel del Cid Lucero

(Estudiante mayangna de la Escuela de Liderazgo en el recinto URACCAN Bilwi)

Diseño y Diagramación:

Francisco Saballos Velásquez

© 2009 Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). *Todos los derechos reservados.*

ISSN 9–771 997–9230009

Impreso en Nicaragua

URACCAN Recinto Bilwi, Puerto Cabezas, RAAN, Nicaragua

URACCAN Recinto Bluefields, Bluefields, RAAS, Nicaragua

URACCAN Recinto Las Minas, Siuna, RAAN, Nicaragua

URACCAN Recinto Nueva Guinea, Nueva Guinea, RAAS, Nicaragua

URACCAN Oficina de Enlace, Managua, Nicaragua

Dir.:Bo. Ducualí, del Puente El Eden 1 c. arriba, 2 c al sur.

Telf.: (505) 248–2118/19, Fax: (505) 248–4685

Esta publicación contó con el auspicio de SAIH.

CONTENIDO

5 PRÓLOGO

REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

8 LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA GARÍFUNA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

Vernadine López

Arja Koskinen

17 INCIDENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

María Victoria Martínez

Argentina García Solórzano

EDUCACIÓN

26 LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN WASLALA, RAAN

Fredy Leonel Valiente Contreras

50 FACTORES DE INCIDENCIA EN EL ABANDONO ESTUDIANTIL, URACCAN LAS MINAS

Iván Jarquín Chavarría

Ruth Gloria Sagastume López

Julia Argüello Mendieta

64 ESTILOS DE APRENDIZAJES Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA, CARRERA DE INGENIERÍA AGROFORESTAL

Ariel Domingo Chavarría Vigil

Sergio Genaro Rodríguez Ruiz

77 MEDIOS AUDIOVISUALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA EN LA CARRERA DE ZOOTECNIA

Consuelo Lizeth Blandón Jirón

Claribel del Rosario Castillo Úbeda

CULTURA INDÍGENA Y AFRODESCENDIENTE

90 CREENCIAS Y COSTUMBRES DE LA POBLACIÓN KRIOL EN CORN ISLAND

Débora Forbes Morales

Beverly Hendricks Gipson

Nubia Ordoñez

105 **CREENCIAS Y COSTUMBRES
TRADICIONALES DEL PUEBLO
INDÍGENA MÍSKITU DE KAHKABILA**

Lina Carlos Grádiz

Sonia Garth

Tutora: Paula Ingram

AUTONOMÍA

118 **NUEVA GUINEA ANTE LA
AUTONOMÍA REGIONAL, UN
DESAFÍO PENDIENTE**

Claribel del Rosario Castillo Úbeda

Mibsam Aragón Gutiérrez

Luis Serra Vásquez

CONTENIDO

PRÓLOGO

La primera década del siglo veintiuno, que culmina este mes de diciembre del 2009, ha sido para los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos, un tiempo signado por amenazas y esperanzas, la permanente dualidad en la construcción del buen vivir.

El vivir bien implica trabajar por la afirmación de la identidad, la revitalización de las lenguas, construir desde la cosmovisión y trascendencia de los pueblos. Significa también, que busquemos vivir en hermandad y armonía, construyendo con nuestras mentes y nuestras manos el proyecto de una sociedad y una humanidad en plenitud.

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN, cuya visión y misión se sustentan en una ética, política, epistemología y pedagogía intercultural, y por lo mismo emancipadoras y transformadoras; aporta en este número 5 de la revista *Ciencia e Interculturalidad*, conceptos e instrumentos de trabajo para que enriquecidos en la práctica de educadores, investigadores, estudiantes, lideresas, líderes y todas las personas que aúnan esfuerzos en la gestión comunitaria, y en general a toda la población de las Regiones Autónomas.

El propósito de la investigación en URACCAN es generar nuevos conocimientos para la transformación de la realidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos, en relación con los contextos históricos y culturales, de tal manera que los resultados de los distintos estudios puedan aplicarse en el marco estratégico de la agenda de prioridades consensuada en el seno de los mismos pueblos, así como en los ejes propuestos por el *Plan de Desarrollo de la Costa Caribe, en ruta hacia el desarrollo humano* (2008).

El *Plan de Desarrollo de la Costa Caribe* hace tres afirmaciones en relación a los fundamentos del Desarrollo Humano en la Costa Caribe. La primera es que la revitalización cultural es fundamental para el desarrollo en la Costa Caribe. La segunda sitúa a la educación como piedra angular del desarrollo integral, lo que en las Regiones Autónomas es garantizado por La Ley No. 28 y la Ley General de Educación, donde se reconoce el Sub-Sistema de Educación Autonómica Regional (SEAR). Este modelo educativo en el Caribe, según el documento citado, determina dos elementos primordiales: La formación de recursos humanos para sustentar el desarrollo y la revitalización de la identidad cultural. La tercera afirmación es que el éxito de la estrategia y transformación del Caribe, va a depender del desarrollo de las capacidades humanas e institucionales en todos sus niveles para conducir el desarrollo sostenible y equitativo.

La Universidad URACCAN, en esta edición, contribuye al debate y enriquecimiento del desarrollo con identidad compartiendo nueve artículos técnicos organizados en cuatro temas: 1) *Revitalización lingüística y cultural*; 2) *Educación*; 3) *Cultura indígena y afrodescendiente*; 4) *Autonomía*.

Una de las características de la multiculturalidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe es la pluralidad de lenguas, lo que enriquece la cultura nicaragüense y la identidad de los pueblos originarios y afrodescendientes. El proceso de revitalización de la lengua y cultura garífuna a través de la educación, es una de las prioridades del Instituto de Promoción, Investigación Lingüística y Revitalización Cultural (IPILC/URACCAN), que junto con la comunidad educativa de Orinoco y otras comunidades garífunas han logrado importantes avances en la revitalización del lenguaje garífuna. Metodologías aplicadas y resultados alcanzados se presentan en el artículo inicial.

La Educación Intercultural Bilingüe, que articula la lengua materna y la segunda lengua (español) en escuelas de la zona etnolingüística miskitu, es analizada desde la perspectiva de la metodología de enseñanza y sus incidencias lingüísticas, lo que constituye una referencia para el personal docente de la Región Autónoma Atlántico Norte.

En el tema de la Educación se presentan cuatro artículos técnicos. Se sistematizan los procesos educativos impulsados por URACCAN en el municipio de Waslala y se muestran los resultados de ocho años de trabajo continuo para la formación profesional docente. En los subsiguientes artículos se estudian dos problemas centrales para la calidad de la enseñanza, *Los procesos educativos en la extensión de URACCAN en Waslala*, *Factores de incidencia en el abandono estudiantil*; y en el recinto de Las Minas *los Estilos de aprendizaje y enfoques de enseñanza, carrera de Ingeniería Agroforestal*. El Recinto Universitario Nueva Guinea, aporta un trabajo sobre los *Medios audiovisuales utilizados en la enseñanza en la carrera de Zootecnia*.

La cultura, entendida como el modo total de vida de un pueblo, es el alma del buen vivir, que se manifiesta de acuerdo a nuestras creencias, costumbres y tradiciones. Dos estudios realizados en la población Kriol de Corn Island y en la comunidad indígena miskitu de Kahkabila, nos acercan a la comprensión de las expresiones culturales de estos pueblos. A manera de epílogo, se presenta finalmente un análisis de la *Percepción de la Autonomía en el Municipio de Nueva Guinea*, que se caracteriza por su reciente data, en los años sesenta del siglo pasado, y su composición predominantemente mestiza.

En el umbral del año 2010, donde nuestra prioridad será la articulación institucional, me place invitar a nuestras lectoras y lectores a valorar estas investigaciones de URACCAN, en los diversos compromisos asumidos para hacer realidad los postulados de la Autonomía y el Desarrollo con Identidad.



MSp. Alta Hooker Blandford

Rectora URACCAN

REVITALIZACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

**CIENCIAe
INTERCULTURALIDAD**

REVISTA PARA EL DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO E INTERCULTURAL



8 LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA GARÍFUNA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

- 8 Resumen
- 8 Introducción
- 9 Revisión de literatura
- 10 Materiales y métodos
- 11 Resultados y discusión
- 15 Conclusiones
- 16 Lista de referencias

17 INCIDENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

- 17 Resumen
- 17 Introducción
- 18 Revisión de literatura
- 19 Materiales y métodos
- 19 Procedimientos de recolección de datos
- 20 Resultados y discusión
- 23 Conclusiones
- 23 Lista de referencias

LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA Y CULTURA GARÍFUNA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

Vernadine López^[1]
Arja Koskinen^[2]

Resumen

Este artículo se basó en la investigación de la Educación Intercultural Bilingüe, intitulada: *La enseñanza–aprendizaje de la lengua y cultura garífuna en la Escuela Primaria “Enmanuel Mongalo” de la comunidad de Orinoco, municipio de Laguna de Perlas, RAAS.*

Desde hace varios años se inició en la escuela primaria “Enmanuel Mongalo” la enseñanza–aprendizaje de la lengua garífuna, una actividad de suma importancia no solamente para los garífunas de Orinoco; sino para la revitalización de la lengua garífuna y el patrimonio cultural.

Los garífunas están en una lucha constante por la revitalización de su lengua y cultura como población étnica, y con esta meta se ha desarrollado la enseñanza de la lengua garífuna durante más de nueve años en la Escuela Primaria “Enmanuel Mongalo” de Orinoco.

Palabras claves: revitalización lingüística, lengua y cultura garífuna, lengua originaria, lengua ancestral, enseñanza de segundas lenguas.

Introducción

La comunidad garífuna en Nicaragua se encuentra en la Región Autónoma Atlántico Sur, en las orillas de la Laguna de Perlas. Orinoco es la comunidad más reciente, fundada en el año 1912 por Sr. John Sambola, originario de Honduras. En la actualidad es la comunidad de mayor población, considerada como la “Capital de los Garífunas” en Nicaragua. Según el último censo poblacional del año 2005, en Nicaragua hay 3,271 personas de la etnia garífuna.

Los pobladores de Orinoco y comunidades garífunas experimentaron un desplazamiento lingüístico y en la actualidad hablan kriol como su lengua materna^[3]. La lengua ancestral del pueblo garífuna es garífuna, una lengua arawaka, que todavía se habla por una gran población garífuna en Honduras, Belice y Guatemala. Después de su llegada a Nicaragua se generó un desplazamiento lingüístico hacia el kriol por la discriminación y la necesidad de comunicarse con los demás pobladores. Pero durante

[1] Licda. en Educación Intercultural Bilingüe. Subdirectora de la escuela Enmanuel Mongalo, Orinoco, RAAS.

[2] PHd. Tutora de la Investigación Monográfica.

[3] Primera lengua que la niñez aprende después de nacer.

el Gobierno Sandinista en los años ochenta, los garífunas, al igual que los otros grupos étnicos, obtuvieron el derecho de identificarse con su cultura, tradiciones y costumbres en los diferentes niveles políticos, económicos y sociales. Fue entonces cuando en Orinoco se inició una educación hacia el modelo bilingüe intercultural.

Uno de los antecedentes para implementar el nuevo sistema de educación para la Costa Caribe fue la Alfabetización en Lenguas de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas, entre los años 1980 y 1981, que fue la pauta para una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que comenzó en 1984. En el año 1987, con la aprobación del Estatuto de la Autonomía, la EIB quedó claramente definida. El estatuto de las lenguas regionales como lenguas oficiales fue definido en la *Ley de uso oficial de las lenguas de los pueblos indígenas y comunidades étnicas* (Ley 162) donde se estableció que “las lenguas miskitu, sumu, rama, creole y garífuna son lenguas de uso oficial en las Regiones Autónomas” (Art. 4).

La lucha de la sociedad costeña por un modelo de educación propia culminó con la aprobación de la Ley General de Educación (Ley 582) en el año 2006, donde el Sistema Educativo Autonomo Regional (SEAR) fue incorporado como uno de los cinco subsistemas educativos del país, administrado y dirigido por los Gobiernos Regionales a través de sus Secretarías de Educación.

El avance significativo del SEAR es la implementación curricular de la EIB en los niveles de preescolar, primaria y formación docente, donde las lenguas ancestrales de los pueblos están oficialmente incluidas en el currículum. El reto ahora es elaborar los documentos curriculares correspondientes a la enseñanza de las lenguas originarias.

La población de Orinoco tiene un espíritu definido en la revitalización de su lengua. A favor de este proceso educativo existe un marco legal. Esto significa que la población garífuna, por derecho, debe de recibir enseñanza de su lengua en proceso de revitalización, fortaleciendo su identidad étnica y cultural.

Revisión de literatura

El derecho a la educación de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas en Nicaragua no es un fenómeno aislado del escenario mundial. La lengua es una expresión de la cultura, definida como el conjunto de valores materiales y espirituales así como a la serie de procedimientos para crearlos, aplicarlos y transmitirlos (Freeland, 2003).

La importancia de la revitalización lingüística puede resumirse de la siguiente manera: Las lenguas son tesoros culturales y patrimonio histórico; diversidad lingüística

y diversidad cultural, estimula el pensamiento innovador y presenta maneras alternativas de ver el mundo; las lenguas son parte de derechos humanos; son portadoras de conocimientos sobre la diversidad biológica (Grenoble & Whaley, 2006, p. 19–20).

Según Fishman (1988, p. 275), la lengua es el eslabón con el glorioso pasado, donde uno de los mayores énfasis motivacionales del nacionalismo moderno ha sido que el pasado étnico no debe ser perdido, porque dentro de ella se puede encontrar tanto el eslabón hacia lo grandioso así como la esencia de lo grandioso en sí.

Los modelos principales de revitalización lingüística son: inmersión total, la enseñanza en esta lengua es la rectora; inmersión parcial o Educación Intercultural Bilingüe, donde la lengua originaria se enseña como segunda lengua; no es posible usarla como lengua de instrucción hasta cuando han aprendido suficiente para poder continuar en la enseñanza de la lengua originaria. Este modelo es importante iniciarlo desde el preescolar porque los niños pequeños tienen la mejor capacidad de aprender varias lenguas. Requiere textos y materiales pertinentes con la metodología de una segunda lengua (Grenoble & Whaley, 2006, p. 50–60).

Además existen los programas comunitarios: aprendizaje natural o informal a través de la observación, imitación, “trial and error”, y los “nidos de lengua”, un modelo desarrollado en los setenta en Nueva Zelanda, en la revitalización de la lengua maori, creado para transmitir la lengua de la tercera generación a las generaciones más jóvenes (Ibíd.).

Materiales y métodos

La investigación fue participativa, se implementó métodos y técnicas cualitativos como entrevistas y observaciones. Se realizó el análisis documental para verificar avances y problemas de la enseñanza de la lengua y cultura. Las entrevistas se realizaron en dos partes: la primera con las personas directamente involucradas en la enseñanza, las cuales son: la profesora de la lengua y cultura garífuna, estudiantes del 1^{er}, 2^{do} y 3^{er} grado y padres de familia. La otra parte de las entrevistas se realizó con el Gobierno Comunal de Orinoco, la Comisión del Rescate Cultural Garífuna y docentes de la escuela primaria que no imparten clases de garífuna. Además, se acompañó a la profesora en una clase completa (45 min.) en la enseñanza del garífuna con el primer, segundo y tercer grado en la escuela primaria.

En la parte del análisis documental, se analizaron los siguientes materiales: textos, cuadernos de control de estudiantes, planes diarios de clase, horario y programas.

Resultados y discusión

Historia de la enseñanza de la lengua garífuna en Orinoco

En los años ochenta, en el marco legal que sustenta el ejercicio de los derechos que tienen los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Caribe de Nicaragua, la población garífuna de Orinoco aprovechó la oportunidad para fortalecer su identidad cultural mediante la enseñanza de la lengua y cultura garífuna en la escuela. Algunos líderes buscaron ayuda a través del Gobierno Sandinista durante la década de los ochenta para ayudar económicamente a la señora Bernarda Crisanto Zenón, ella emprendió las clases de garífuna a partir del año 1987.

Después del cambio del Gobierno Sandinista en el año 1990 la enseñanza del garífuna se paralizó y el proceso de revitalización de la cultura, primeramente por la falta de apoyo económico a Miss Bernarda como docente de garífuna.

Los líderes de la comunidad luchaban gestionando ante el Ministerio de Educación (MECD) y diferentes ONG para incluir el aprendizaje del idioma garífuna en el programa de educación como una asignatura, obteniendo así una plaza de un docente para cubrir las clases de “Lengua y Cultura Garífuna”.

En el año 1995, la URACCAN con el auspicio de Ayuda Popular Noruega (APN) en cumplimiento a la misión y visión de la Universidad hacia las regiones de la Costa, inició un programa comunitario en la cuenca de Laguna de Perlas y Bluefields, orientado al fortalecimiento de la identidad a través del “Programa de Rescate Cultural Garífuna”. Se diseñó un programa educativo que contribuyera al mejoramiento de las condiciones de vida.

Con este programa se incentivó la participación de los garífunas en las comunidades, especialmente de Orinoco y también los garífuna residentes en Bluefields. Aunque el nuevo gobierno de Doña Violeta Chamorro no estuvo interesado en apoyar esta solicitud de la comunidad sobre la enseñanza del idioma garífuna como una asignatura oficial dentro del pensum educativo.

En 1996 la URACCAN con el proyecto auspiciado por APN contrató al docente Wesley López Stephen como la persona indicada para impartir las clases de lengua y cultura garífuna en la escuela.

A través del acompañamiento de la URACCAN en el Rescate de la Cultura Garífuna y la participación de garífunas se facilitaron las clases en las escuelas, a la niñez y las personas adultas; Xiomara Cacho, Purificación Arriola y Pastor Lloyd Miguel, fueron los docentes garífunas quienes facilitaron en proceso educativo.

Con la presencia del Programa de Rescate Cultural Garífuna, auspiciado por URACCAN y APN, se realizaron seminarios sobre identidad y cultura; encuentro de jóvenes centroamericanos; presentaciones artísticas; espacios organizativos, políticos y de defensa de los derechos humanos; Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe Garífuna; formación de la Comisión del Rescate Cultural Garífuna; formación de la Organización Afro-Garífuna Nicaragüense (OAGANIC).

Cada vez los garífunas se visibilizan en términos de su identidad y cultura. En el contexto del Programa se produjo una agenda comunitaria, donde uno de los puntos fue el intercambio entre garífunas de Honduras, Belice y Nicaragua con el objetivo de establecer hermandad y así identificarse como pueblo de una misma cultura. Esta agenda fue una realidad, entre estas personas sobresalen el Lic. Malcolm Servio, Dr. Roy Cayetano, profesora Linda Castillo, entre otros.

En 2001 la comunidad de Orinoco fue apoyada por segunda vez, a través de la URACCAN para continuar el proceso de educación de la lengua garífuna en la escuela primaria de Orinoco. La profesora de garífuna desde ese tiempo es Victorina López, una de las estudiantes del Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe Garífuna en los años 1997-1998. La comunidad garífuna continuó luchando por conseguirle una plaza, hasta que el Ministerio de Educación la aprobó en el 2004.

A través de la gestión de OAGANIC y otras ONG se logró que la profesora Victorina López hiciera viajes cortos (pasantías) a Belice en dos ocasiones para intercambiar experiencias sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua garífuna y obtener una mejor preparación lingüístico-cultural. Estas pasantías debieran de realizarse anualmente, pero por falta de financiamiento no se mantienen.

Estado actual de la enseñanza de la lengua y cultura garífuna

Los entrevistados manifestaron que es de suma importancia esta área de la educación porque ellos tienen la esperanza de que las futuras generaciones puedan un día, comunicarse en la lengua de sus ancestros.

Los padres y las madres de familia, el Gobierno Comunal, docentes y la Comisión del Rescate Cultural Garífuna están convencidos de que una de las maneras más importantes para poder rescatar la lengua es por medio de la educación.

Según los estudiantes, la manera en que la profesora de garífuna imparte la clase es buena porque trabaja de forma dinámica. Se observó, que la enseñanza se concentra en palabras sueltas, por lo cual la metodología no es adecuada por cuanto debe basarse en los principios pedagógicos comunicativos y contextualizados.

Los estudiantes garífuna de Orinoco están de acuerdo en continuar con el proceso de la enseñanza de la lengua garífuna y el problema que enfrentan es el corto tiempo para esta área y la falta de textos para los estudiantes; asimismo, los estudiantes no aprovechan la presencia de los adultos garífuna hablantes en la comunidad para avanzar en la apropiación de la lengua.

Los estudiantes casi nunca reciben ayuda de sus familiares por la falta de conocimiento en las tareas en lengua garífuna. Según los entrevistados, no han tenido la oportunidad de participar en una reunión donde reciban conocimientos sobre el avance de la enseñanza de la lengua garífuna, pero manifestaron de que están de acuerdo que sus hijas e hijos reciban la enseñanza garífuna. Sin embargo, opinan que el plan de estudios ofrece poco tiempo para este proceso.

Según los padres de familia, líderes, docentes y demás entrevistados manifestaban la falta de más docentes en lengua y cultura garífuna, la falta de textos y otros materiales didácticos.

La Comisión del Rescate Cultural, las instancias organizadas en la comunidad, ni las autoridades educativas han realizado una evaluación sobre la enseñanza del garífuna. En muchas ocasiones la Comisión del Rescate Cultural Garífuna ha hecho gestiones ante organismos como el BID, Gobierno Regional, ONG, etc., para el mejoramiento del proceso de enseñanza de la lengua Garífuna; pero, han recibido pocos resultados positivos.

La Comisión planteó la gestión de un proyecto que contempla la profesionalización de los docentes, preparación de materiales didácticos y una atención especial para los padres de familia que tienen sus hijos estudiando garífuna; asimismo, traer a docentes garífuna de Belice u Honduras para intercambiar con la docente y estudiantes.

Los docentes que no imparten clases de garífuna manifestaron que no existe ningún mecanismo para que reciban información sobre el proceso de la enseñanza en la lengua garífuna. Al inicio del proceso de la enseñanza garífuna se les informó que se iba a comenzar con la niñez de preescolar hasta tercer grado y después se iba a aumentar la cobertura del proyecto, pero hasta la fecha no se ha hecho ningún cambio.

El Gobierno Comunal cree en la importancia del proceso de enseñanza de la lengua garífuna pero que no es suficiente para su revitalización. La Junta Directiva del Gobierno Comunal no ha tenido la oportunidad de observar una clase de garífuna, pero sí ha tenido la oportunidad de hablar con estudiantes, y por tal razón, creen que hay un avance. Expresan que entre los problemas más sobresalientes que afectan la enseñanza de la lengua garífuna en la escuela es la falta de materiales para facilitar el aprendizaje.

Algunas de las gestiones que realiza el Gobierno Comunal es la de optar a más docentes para el área y de conseguir fondos para uno o varios intercambios entre docentes garífunas de otros países. Además, sugieren que la profesora de garífuna involucre a las personas de habla garífuna de la comunidad para aprovechar esta riqueza todavía existente.

Según la profesora, “The Garífuna National Council” en Belice es la única organización que la ayudó a través de OAGANIC, y fue en 2 ocasiones. Ella trabajó con todos los estudiantes de preescolar y el 1^{er}, 2^{do} y 3^{er} grado de primaria. Y, no ha recibido capacitación para el mejoramiento de su trabajo. La supervisión y evaluación del proceso educativo solamente lo hacen los técnicos del MINED –y no muy frecuentemente–, lo cual significa que no hay apoyo en referencia a la lengua garífuna.

La profesora dice que algunos de los logros son la participación de algunos padres y madres de familia cuando se imparte la clase de garífuna y también cuando se anima a sus hijos sobre la importancia de la lengua. Según la profesora los dos métodos “individual” y “grupal” le ha funcionado muy bien con la niñez. Según ella, como no hay textos le ha tocado trabajar con papelógrafos, diccionario Garífuna y un librito llamado “Furade wamon wañene en Garífuna.” La guía que ella usa se llama “We learn our Garífuna language”.

La profesora aprendió un poco garífuna con la señora Xiomara Cacho de Honduras, por medio de unos días de capacitación en la comunidad de Orinoco. No recibe apoyo de la Comisión del Rescate Garífuna. El señor Frank López Monroe la visita a veces para comunicarle sobre algunas gestiones que él hace pero como Comisión no hay apoyo. El único apoyo que ella ha recibido de la dirección de la escuela es con materiales y asistencia en algunas necesidades. La profesora participó en un intercambio de un mes con la Sra. Nadia Martínez de Belice, especialmente con los contenidos de canto y danza.

Se verificó que la profesora en la enseñanza del garífuna usa solamente un plan diario de clase para seis grados (3 grados de pre-escolar y 3 grados de la primaria), lo cual metodológicamente no funciona bien. Los planes de clase se realizan de acuerdo a los grados, así que un plan no puede funcionar para cualquier edad de la niñez. La planificación se inspira en diversos objetivos, como precisa Venezia (2003).

Las aulas son pequeñas para la cantidad de estudiantes

Según los entrevistados de la Comisión del Rescate Cultural Garífuna, el proceso de la enseñanza en la escuela primaria de Orinoco, lleva un nombre especial: “enseñanza de la lengua y cultura garífuna”. Por tal razón se considera que la profesora debe de

enseñar no solamente la parte de la lengua, sino también la parte de las costumbres, tradiciones y cosmovisión que abarca mucho más que el lenguaje.

Según se observó, la profesora practica la escritura y deja poco tiempo para la práctica de la comunicación oral. Según la metodología de enseñanza de segundas lenguas, la comunicación oral es la parte fundamental en el aprendizaje.

Conclusiones

La lengua garífuna ha sido desplazada por varias razones: por la política del gobierno, la discriminación y la necesidad de comunicación con el grupo étnico mayoritario (kriol). El proceso de revitalización de la lengua y cultura garífuna en Orinoco es una realidad en la comunidad junto con el esfuerzo que ofrecen las leyes de Nicaragua. En la actualidad, los sistemas educativos preocupados por el mejoramiento de la calidad, coinciden en promover el reconocimiento de las particulares características personales, sociales y culturales de los estudiantes.

La comunidad aprecia la enseñanza de la lengua garífuna en la escuela de Orinoco. Sin embargo, expresan que una sola profesora de garífuna no es suficiente para la revitalización de la lengua. La profesora de garífuna necesita capacitación continua para la enseñanza tanto en la parte lingüística como metodológica

En Orinoco existen pocas personas hablantes de la lengua garífuna, las cuales se considera pueden contribuir con la enseñanza de la lengua, no como docentes, pero sí con su aporte no sólo en la parte lingüística, sino también sobre la historia y cultura de los garífunas. Los estudiantes manifestaron que solamente trabajan con la parte de la lengua pero no con la parte de la cultura, comida, ritos y otros elementos de la cultura y cosmovisión garífuna.

Los docentes de la escuela “Enmanuel Mongalo” no tienen mucha información sobre el proceso y los avances de enseñanza garífuna, mucho menos los docentes de la secundaria. También los padres y madres de familia expresan que no están siendo informados sobre el proceso de la lengua garífuna dentro de la escuela.

La Comisión del Rescate Cultural Garífuna, el Gobierno Comunal y demás organizaciones locales no aportan lo suficiente para contribuir al proceso educativo de la lengua garífuna.

A pesar de los retos pendientes, todos coinciden en que la enseñanza de la lengua y cultura garífuna contribuye al fortalecimiento de la educación en general y de la identidad étnica en especial.

Lista de referencias

Fishman, Joshua (1991). *Reversing language Shift: Theory and Practice of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon, Multilingual Matters.

Freeland, Jane (2003). *Lengua*. Managua, Terra Nuova.

Grenoble, Lenore A. & Whaley, Lindsay J. (2006). *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. New York, Cambridge University Press.

Venezia Mauceri, Paolo (2003). *Educación Intercultural y plurilingüe*. Managua, Terra Nuova.

INCIDENCIAS LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

María Victoria Martínez^[1]
Argentina García Solórzano^[2]

Resumen

El propósito fue contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en el aula de clases en Educación Primaria, a fin de mejorar el aprendizaje de la L₂.

Se reflexionó sobre la atención metodológica de la L₂ y el resultado fue una propuesta en la calidad de la metodología utilizada por los docentes de tercer grado, en la contribución a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que conlleve a una aplicación acertada del modelo: Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR).

La propuesta consta de 5 partes: Recomendaciones generales, cualidades de los docentes de segundas lenguas, importancia de un método para enseñar L₂, pasos en la enseñanza de castellano oral y algunas estrategias metodológicas.

Se aplicaron guías de entrevistas abiertas y cerradas al director de la escuela, al coordinador del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), a la docente de aula y a los niños de 3^{er} "A" de la Escuela "Corazón del Muelle" primer semestre 2008.

Entre los hallazgos se destacó que la motivación hacia el aprendizaje de la L₂ no es atendida adecuadamente, utiliza el Miskito o sea L₁, para que los estudiantes comprendan lo que les dijo en L₂, dándose así un proceso de creación bilingüe disfuncional.

Introducción

En América Latina donde existen pueblos indígenas y comunidades étnicas, como en la Región Autónoma de la Costa Caribe de Nicaragua, se generan programas de Educación Intercultural Bilingüe –EIB–. Modelo educativo que está en práctica en las escuelas de Educación Primaria en la modalidad bilingüe hasta el sexto grado en el Caribe nicaragüense.

En el período del 2000 al 2006 se realizan capacitaciones sistemáticas por parte de los proyectos SAHWANG y FOREIBCA^[3], aunque todavía hay docentes empíricos en

[1] Licda. en Educación Intercultural Bilingüe, URACCAN, Bilwi.

[2] MSc. En estudios Interdisciplinarios, URACCAN, Bilwi. Tutora de la investigación

[3] Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en Centroamérica

este campo de la EIB y se manifiesta en problemas en la enseñanza de la L₂, español, como segunda lengua.

Se abordan las Incidencias lingüísticas durante el proceso enseñanza – aprendizaje del español como segunda lengua en Educación Intercultural Bilingüe en el Tercer Grado Sección “A” de la Escuela “Corazón del Muelle”, durante el primer semestre 2008, en Puerto Cabezas. Su propósito es contribuir a la aplicación de una metodología intercultural bilingüe durante el proceso de enseñanza del español como segunda lengua.

Es importante que los estudiantes de escuelas bilingües tengan un alto dominio en las cuatro habilidades básicas del español como segunda lengua, lo cual les permitirá un desenvolvimiento exitoso dentro del contexto. Cabe señalar que el Ministerio de Educación (MINED), conocedor de esta problemática, implemente un plan de capacitación a docentes y personal de dirección en escuelas EIB.

Revisión de literatura

Solsona C. (2008:1) sostiene que la adquisición de una segunda lengua (L₂) es un fenómeno que comprende un complejo abanico de aspectos y problemas. El elemento central de este fenómeno es el sujeto que aprende; por tanto, cuanto mejor conozcamos al aprendiz y los factores que condicionan su aprendizaje, mejor orientaremos el proceso de enseñanza.

Freeland (2003: 102), consigna “una segunda lengua es la que forma parte del ambiente lingüístico de un país o según sea necesario, para comunicarse con una parte o con la mayoría de su población”.

Martí M. (2002:43), sostiene que: “son representaciones mentales que presuponen la existencia en alumnos –*sic*– y profesores de un lenguaje interior o interiorizado y de un lenguaje del pensamiento, responsable de las relaciones entre las distintas proposiciones construidas por el primero, y de las relaciones entre tales proposiciones y los actos”.

Dunanti (1977:76) refuerza esta idea al plantear que: “los niños no se han beneficiado de una segunda lengua cuando su participación es sólo en su lengua materna”.

Estudios realizados por investigadores del Foreign Service Institute y del Cuerpo de Paz de los Estados Unidos (1998:73), señalan: el mecanicismo donde se obliga a leer y escribir una segunda lengua, cuando no se lee comprensivamente ni hay expresión libre en la L₂.

Valiente F. (2007:5), expresa: “la meta de la enseñanza del español como segunda lengua en contextos de bilingüismo, es afianzar la competencia comunicativa de los estudiantes y su capacidad para actuar de manera intercultural”.

Rivera, C. (1990:18) propone la práctica del trabajo oral y el trabajo en grupo para que a través de la manipulación del lenguaje, de la percepción de su función social, desarrolle destrezas comunicativas y adquiera la lengua.

Comenius J. (1670: 125): “la enseñanza es dar a todos los niños una instrucción general que pueda conducir hasta donde sea posible para que se animen, se estimulen y se acrisolen mutuamente.”

Materiales y métodos

El estudio de caso se realizó en el centro escolar “Corazón del Muelle” con la niñez miskitu del tercer grado en Educación Intercultural Bilingüe del barrio El Muelle, en Puerto Cabezas, RAAN. Es cualitativo con carácter descriptivo lo que permitió detallar con objetividad el problema de la enseñanza del español como segunda lengua. Es además de corte transversal por realizarse en un período de tiempo determinado.

De 33 Estudiantes del tercer grado, sección “A” se seleccionaron 15 (45%) los criterios fueron: niñez de habla miskitu en el tercer grado de Educación Intercultural Bilingüe.

Procedimientos de recolección de datos

Se entrevistó a director, docente, coordinador del PEBI, estudiantes y observaciones directas durante el desarrollo de las clases. Para cada una de las técnicas se elaboró su respectiva guía. Del mismo modo se utilizó la revisión documental de registros de asistencia y rendimiento académico

Las entrevistas se realizaron en un margen de un tiempo aproximado de 15 a 20 minutos, se realizaron 10 observaciones de clases de 90 minutos de duración.

Procesamiento de datos

Se ordenaron las respuestas por preguntas y se clasificaron por objetivo y por fuente. Su procesamiento se realizó con la técnica del palote. Posteriormente se categorizaron los datos y se procedió al análisis, interpretación y discusión de resultados para elaborar las conclusiones y recomendaciones.

Resultados y discusión

Algunos factores lingüísticos que inciden en el aprendizaje del español como segunda lengua

En la Escuela “Corazón del Muelle” durante el primer semestre del año 2008 la matrícula de tercer grado sección “A” fue de 33 estudiantes. El 100% son de la etnia miskitu y en el desarrollo de las clases del español como segunda lengua (L₂), la maestra que también es miskita, se auxilia de la lengua materna, a fin de ayudar a los estudiantes que no comprendían lo que ella explicaba en español.

Para el director, la maestra tiene poco dominio del español, y por eso la mayor parte del tiempo se comunica con los estudiantes en lengua materna miskitu.

Durante las clases y en su permanencia en la escuela los estudiantes se comunicaban en todo momento en miskitu, aún en las clases de español como segunda lengua. Los estudiantes así como la docente no tienen el dominio de las habilidades de ese idioma, así que no se puede decir que son hablantes del español, porque ser hablante de una lengua cualquiera significa poseer la habilidad de recibir y producir mensajes.

Según la realidad observada, el dominio del español por parte de los estudiantes se presenta en un nivel limitado, les cuesta comunicarse en español ya que existen barreras lingüísticas que inciden en la comunicación de manera negativa cuando se trata de la clase de L₂.

Según lo observado en el 3er grado, sección “A” en la escuela “Corazón del Muelle”, los factores lingüísticos que más inciden en el proceso tienen que ver con la comunicación, con la manera como se da y recibe el mensaje, la manera como se motiva a superar el temor a expresarse y el trato metodológico o mejor dicho psicopedagógico dado por la docente.

En esta asignatura, según orientaciones del Ministerio de Educación: Debe darse la comunicación en español como segunda lengua y la lengua materna únicamente en casos excepcionales (de apoyo). Dunanti (1977:76) refuerza esta idea al plantear que “los niños no se han beneficiado de una segunda lengua cuando su participación es sólo en su lengua materna”.

Mediante la observación en el aula se constató que los estudiantes no participan en la clase de español, lo que puede ser un indicador de que no han logrado desarrollar las habilidades necesarias que les permita desenvolverse en la segunda lengua por cuanto la docente no domina el español. La consecuencia de ello es que no se desarrollan las cuatro habilidades básicas: leer, escuchar, comprender y escribir.

Metodología utilizada en la enseñanza español como segunda lengua

Estudios realizados por investigadores del Foreign Service Institute y del Cuerpo de Paz de los Estados Unidos (1998:73), señalan que “la falta de un método adecuado para enseñar español como segunda lengua, es que se obliga a los estudiantes a leer y escribir en una lengua que no hablan, de aquí que sus capacidades de lectura y escritura quedan muchas veces en la mecánica o tardan mucho para leer comprensivamente y expresarse libremente por escrito en la L₂”.

Según el Técnico del Ministerio de Educación, los estudiantes pueden leer en español como segunda lengua, pero se les dificulta comprender e interpretar lo que leen y escriben. Esto puede ser un indicador de que aprenden el español como segunda lengua de manera mecánica.

En las observaciones fue evidente que los estudiantes leen y escriben un poco el español como segunda lengua, pero necesitan desarrollar habilidades para alcanzar un nivel suficiente de comunicación a como lo sugiere Valiente F. (2007:5), al expresar que “la meta de la enseñanza del español como segunda lengua en contextos bilingües, es afianzar la competencia comunicativa de los estudiantes y su capacidad para actuar de manera intercultural”.

Los estudiantes coinciden con lo anterior al expresar que ellos no hablan español, pero entienden un poco y pueden escribir lo que ven en la pizarra y en los textos. Asimismo, manifiestan que en su comunicación utilizan más la lengua materna, tanto dentro y fuera del aula, por lo tanto se considera que en el aprendizaje de una segunda lengua se requiere que el docente sea un mediador que les ayude en forma sistemática a descubrir las reglas que las rigen y a desarrollar competencias comunicativas pertinentes.

En el desarrollo de las clases observadas, fue obvia la ausencia de materiales didácticos, la falta de motivación, la poca creatividad y la implementación de actividades monótonas en las que la docente llevaba la voz cantante. No se aplican las estrategias metodológicas de una Educación Intercultural Bilingüe para que los estudiantes puedan adquirir las habilidades de leer, escuchar, escribir y hablar en español; la carencia de esas habilidades incide en su formación posterior, y limita sus posibilidades de desenvolvimiento en el uso del español.

Desempeño docente en la enseñanza del español como segunda lengua

Por lo general, la docente inicia con una lectura, lee una sola vez en español y después lo hace en L₁, (miskitu), luego puso a los estudiantes a realizar trabajos del libro de

texto que solamente ella tiene, la niñez no cuenta con libros de lectura, ni de trabajo, sólo habían tres libros de trabajo y se usaron en la clase de L₂ como segunda lengua.

El director expresó: “en el centro se utiliza la metodología participativa, expositiva y demostrativa”. Admitió que la docente no ha tenido capacitación sistemática, y que como director él no le ha dado asesoramiento pedagógico por falta de tiempo.

Actualmente en el desarrollo de la EIB todavía existen docentes que no aplican la metodología: no han sido capacitados ni por la dirección del centro, ni por técnicos del programa EIB, ni se les brinda asesoría directa según palabras de nuestras fuentes. Si bien es cierto que SAHWANG y FOREIBCA realizaron continuas capacitaciones; pero, en Educación Primaria bilingüe y monolingüe se contrata a docentes empíricos.

La profesora expresó que el problema de la niñez es que no prestan atención en el momento que se desarrolla la clase de español como segunda lengua. “sólo se ponen a jugar”. También manifestó que utiliza la metodología activa participativa enmarcada en los principios del constructivismo; empero, según lo observado, la docente desconoce totalmente la metodología.

Teniendo en cuenta que la mayoría de los contenidos que se trabajan en la escuela poseen determinado nivel de complejidad, resulta difícil para los estudiantes adquirir un aprendizaje individual. En el caso del español como segunda lengua, esto es particularmente cierto dado que para muchos estudiantes se trata de una nueva forma de codificar el mundo, ya que llegan a la escuela con pocas o nulas experiencias en este idioma.

Desde esta perspectiva, el papel del docente consiste en ser un mediador eficiente con énfasis en las características culturales, psicológicas, sociales de los estudiantes y los contenidos de aprendizaje seleccionados sean andamiajes para facilitar sus procesos de construcción cognitivos hasta que ellos sean capaces de seguir avanzando solos.

Como facilitadora del proceso enseñanza, la maestra debería crear las condiciones de trabajo de sus estudiantes ambientando el aula u otros espacios de aprendizaje, organizando las actividades apropiadas, motivándolos para participar activamente en las situaciones de aprendizaje y estimulando sus iniciativas de interés.

La docente no es graduada en Educación Primaria, necesita capacitaciones que le permitan desempeñarse en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), base para el desempeño con la niñez cuya lengua materna es el miskitu mayoritariamente, y está en proceso de apropiarse del español como segunda lengua. Se observó que el centro de estudio no cuenta con un personal especializado y calificado para desarrollar sus clases mediante una segunda lengua.

El Ministerio de Educación no promueve talleres de capacitaciones para implementar de manera eficiente y efectiva el uso de la metodología activa-participativa, estrategias para que los docentes pongan en práctica el uso de diferentes metodología para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en L₂, español, incluyendo dramatizaciones, narraciones, juegos lúdicos, cantos, adivinanzas y otros.

Propuesta metodológica para la enseñanza de la L₂

De acuerdo a las limitaciones encontradas en la enseñanza del español como segunda lengua, se elaboró una propuesta metodológica que conlleve a una aplicación acertada del modelo de correspondiente al Sistema Educativo Autonomico Regional (SEAR).

En la propuesta se plantean algunas recomendaciones generales, cualidades de los docentes de segundas lenguas, la importancia de un método para enseñar L₂, pasos en la enseñanza del español oral y algunas estrategias metodológicas.

Conclusiones

En la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua tanto los factores lingüísticos como los metodológicos afectan negativamente la enseñanza y el aprendizaje de la L₂.

Los factores lingüísticos que más inciden en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua tienen que ver con el dominio de la segunda lengua tanto por los docentes como por los estudiantes.

El empirismo y la falta de capacitación a la docente influye directamente en la aplicación eficaz de los procedimientos orientados en la enseñanza y aprendizaje de la L₂.

Lista de referencias

Dunanti P. (1977). *Estudios del Español como segunda Lengua*.

Freeland Jane (2003). *Materiales de Apoyo para la Formación Docente en Educación Intercultural*. Terranova.

Martí Manuel (2002). *Factores lingüísticos*. México.

Sistema de Educación Autonomico Regional (2005). *Por la unidad en la diversidad Costa Caribe Nicaragüense*. Tercera edición. Nicaragua.

Solsona Martínez Carmen (2008). *El alumno como protagonista: conocimiento de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una L₂*.

Valiente C. Fredy (2007). *Adquisición de la segunda lengua*. (Español) II.- URACCAN.

EDUCACIÓN

CIENCIA e INTERCULTURALIDAD

REVISTA PARA EL DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO E INTERCULTURAL

26 LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN WASLALA, RAAN

- 26 Resumen
- 26 Introducción
- 27 Revisión de literatura
- 27 Metodología y material
- 28 Resultados y discusión
- 42 Conclusiones generales
- 44 Recomendaciones
- 48 Lista de referencias

50 FACTORES DE INCIDENCIA EN EL ABANDONO ESTUDIANTIL, URACCAN LAS MINAS

- 50 Resumen
- 51 Introducción
- 51 Revisión de literatura
- 53 Metodología
- 55 Resultados y discusión
- 61 Conclusiones
- 62 Bibliografía

64 ESTILOS DE APRENDIZAJES Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA, CARRERA DE INGENIERÍA AGROFORESTAL

- 64 Resumen
- 64 Introducción
- 65 Revisión de literatura
- 67 Metodología
- 67 Resultados
- 73 Conclusiones
- 73 Lista de referencias

77 MEDIOS AUDIOVISUALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA EN LA CARRERA DE ZOOTECNIA

- 77 Resumen
- 77 Introducción
- 78 Revisión de literatura
- 80 Materiales y métodos
- 80 Resultados y discusión
- 86 Conclusiones
- 87 Lista de referencias



LOS PROCESOS EDUCATIVOS EN WASLALA, RAAN

Fredy Leonel Valiente Contreras^[1]

Resumen

Nicaragua, en distintos períodos enfrentó altos índices de analfabetismo. El censo de 1971 reportó el 50.2 %; con la Cruzada Nacional de Alfabetización, se redujo a 12.6% según registros oficiales de 1980. En el período neoliberal de 1990 al 2006 se incrementó al 35%, aun a saber que una educación pertinente ha logrado bienestar y equidad social en países en vías del desarrollo autosustentable.

La crisis en el Sistema Educativo se reflejó en la escasa inversión por estudiante, insuficientes textos y material didáctico, precaria infraestructura; insuficiente formación y remuneración de los docentes.

El objetivo de esta línea basal fue diagnosticar y prescribir el enfoque, metodología y evaluación de las estructuras del pensum académico en los procesos educativos en Waslala que hasta en el 2007 sólo disponía de datos estadísticos.

La metodología fue cualitativa–descriptiva y corte transversal. Se indagó factores de calidad: número y porcentaje de ingreso, abandono y egreso, cobertura, rendimiento académico, metodologías, supervisión y evaluación; asimismo la incidencia sociocultural y geográfica del entorno.

El empirismo docente fue del 60% hasta el 2002 cuando la URACCAN–Las Minas emprendió la profesionalización. El desafío es coordinar con el Ministerio de Educación y la Pastoral; se facilite la profesionalización a nivel terciario; trazar políticas pertinentes para el área rural, coordinar interinstitucionalmente con el Ministerio de Salud; ampliar la cobertura, aprobar nuevas plazas; facilitar materiales didácticos y sistematizar las experiencias.

Palabras claves: Currículum, metodologías, rendimiento, evaluación, supervisión.

Introducción

En América Latina y el Caribe la desigualdad social afecta a más de 250 millones de latinoamericanos. Las políticas sociales en salud y educación no es el interés en las políticas públicas del neoliberalismo durante las dos últimas décadas a partir de los 90 en Latinoamérica; paradoja en la comprensión de que la educación es la llave maestra para disminuir la brecha de lo inicuo y brindar oportunidades de movilidad

[1] Profesor universitario en Arte, Letras, Sociología y Filosofía. Editor de URACCAN. fredvaliente@yahoo.com

social, a través de una oferta que procure a la población igualdad de oportunidades y bienestar integral.

Ante los vertiginosos cambios suscitados en el ámbito mundial, se requiere una educación con pertinencia de contexto que proporcione a la niñez, jóvenes y adultos: alegría, nutrición, conocimientos, habilidades, valores y aptitudes para mejorar la calidad de vida, participación ciudadana plena y responsable en la vida de sus comunidades y nación, para afrontar los desafíos del siglo XXI con expectativas reales de empoderamiento.

En la Costa Caribe nicaragüense, no obstante a la diversidad de sus recursos naturales, prevalece un alto índice de pobreza y crisis en el Sistema Educativo. Antes del triunfo de la Revolución Popular Sandinista en 1979, fue anómalo quien tuvo acceso a la Educación Superior.

Actualmente, entre las Instituciones que afrontan la crisis educativa se encuentra URACCAN, fundada en 1995 en el Triángulo Minero. Orientada especialmente contra el avance de la frontera agrícola y depredación de los Recursos Naturales.

En la década del noventa el Recinto Universitario Las Minas, evoluciona cuantitativa y cualitativamente: ahora tiene Extensiones Universitarias en Rosita, Bonanza y Waslala. Su desempeño profesional se guía hacia el fortalecimiento de la calidad académica, con prestigio en procesos socioculturales en la construcción de la Autonomía e Interculturalidad de la Costa Caribe.

Revisión de literatura

Las trece (13) monografías de licenciados de la Extensión Universitaria de Waslala en la carrera de Pedagogía con Mención en Ciencias de la Educación. Antes no existía referencia alguna de estudio cualitativo en la temática educativa en el municipio de Waslala.

Metodología y material

El estudio se realizó en el municipio de Waslala, nominalmente pertenece a las Región Autónoma del Atlántico Norte –RAAN–; pero, administrativamente está centralizado en Matagalpa. Es un análisis semiótico donde se verificaron las variables a través de la reconstrucción de la línea del tiempo, aplicado a trece investigaciones de tipo de corte transversal, descriptiva, cualitativa y participativa.

En las 13 investigaciones monográficas de los licenciados se implementaron los métodos y técnicas de entrevista, grupos focales, observación directa y análisis documental. El material: computadoras, grabadoras, cassetes, CDS, memorias USB, cámara de video, cámara fotográfica, data show, pantallas, pizarrón, marcadores.

La población de análisis

En Educación Preescolar: Cincuenta y nueve (59) centros preescolares de los cuales 56 son comunitarios y 3 son formales.

En Educación Secundaria: Ocho (8) centros de estudios que atiende el sistema de Educación Secundaria.

El empirismo docente: En siete centros educativos, tanto en el área urbana como rural.

Programa de Educación Básica de Adultos: Cuarenta y tres círculos de estudio (43) y quinientos noventa y cuatro (594) estudiantes del EBA y ciento quince (115) del ciclo CEDA.

Las escuelas de la Pastoral Educativa: Cincuenta y cuatro (54) escuelas parroquiales y ochenta y tres (83) docentes; dos mil novecientos cincuenta y cinco (2,955) estudiantes.

Población universitaria, 176 estudiantes de la URACCAN.

Resultados y discusión

Componentes del currículo en pre-escolar

Los docentes, técnicos y directores de preescolar desconocen los componentes del currículo; pero, el 100% manifestó que conoce las tres áreas que se desarrollan: psicomotora, socio afectiva y cognitiva.

El 60% del personal docente aplica metodologías activas mediante la participación en diversas actividades y un 40 % ejerce metodologías tradicionales.

Factores que inciden en la deserción en el preescolar

El 30% de los docentes atribuye las deserciones a la inmigración temporal de los padres de familia para resolver necesidades económicas; el 20% a las enfermedades y epidemias ocasionadas por cambios climáticos y contaminación ambiental; el 40% a la distancia de los centros preescolares que obliga a retirar a la niñez para no exponerlos

a peligros en invierno; el 10% de los docentes expresaron que los padres no le dan la debida importancia al preescolar.

El municipio de Waslala cuenta con 59 preescolares de los cuales 56 son comunitarios y 3 son formales.

Calidad docente en la educación preescolar

Los docentes que atienden la modalidad del preescolar, el 70 % son estudiantes de los niveles de secundaria, el 20% están integrados a la Escuela Normal y el 10% son estudiantes de sexto grado de primaria.

La metodología empleada por la mayoría de los docentes no es pertinente, porque no reúne los aspectos psicopedagógicos de acuerdo a las características que comprende la edad de los preescolares.

Resultados en Educación Primaria

La Educación Primaria desarrollada durante dieciséis años en Waslala entre 1990 al 2006 fue tradicionalista, predominó el dictado, la receptividad y pasividad de los estudiantes.

Desde 1990 hasta 1996, con el gobierno de la señora Violeta Barrios, se determinó el cambio en la administración pública y hacia nuevos programas. Oficializan los textos para Educación Primaria: Barrilete, Azul y Blanco, orientados para las áreas urbanas y por lo tanto, descontextualizados al área rural. Se implementan las capacitaciones mensuales, a través de los Mini Centros de Intercapacitación (MIC), donde se enseñaba a evaluar y planificar a los docentes empíricos: un 90% a nivel municipal.

En relación a las metodologías, especialmente en primer grado se utilizaba el Método Fónico, Analítico, Sintético (FAS) que desde los años ochenta se ejercía en la Educación Primaria a nivel nacional.

Pertinencia del currículum educativo en Educación Primaria y Secundaria

En entrevista con la licenciada Toledo, delegada del MED en el municipio de Waslala, explicó que el currículum educativo de Educación Primaria y Secundaria no está contextualizado a las características geográficas, sociopolíticas y culturales del municipio.

Proyección de coherencia y construcción con visión integral

Los docentes al referirse al currículo exteriorizaban desconocimiento al mismo, y expresaron que desarrollaron los contenidos propuestos verticalmente en el pensum académico en cada nivel.

Además, se encontró que el programa de contenidos por asignaturas en la modalidad diurna es aplicado en la modalidad nocturna y sabatina, sin abordar un 15% de los contenidos en la modalidad nocturna y un 30% en el sabatino. Se excluyen en la modalidad nocturna y educación a distancia, la asignatura de educación física, educación práctica y orientación vocacional.

El plan de estudio mínimo establecido por la Ley General de Educación de Nicaragua, artículo 75 Ley No. 582, sugiere impartir las asignaturas de: Idioma Español, Matemáticas, Idioma Extranjero (inglés), Ciencias de la Naturaleza Física, Química, Biología y Ciencias Naturales, Educación Física, Ciencias Sociales, Historia y Geografía de Centroamérica, Historia Universal, Filosofía, Economía, Formación Cívica y Orientación Vocacional.

En los planes de estudio en Educación Secundaria se cumple con la mayoría de las asignaturas según lo dicta la Ley; sin embargo, no aparecen las asignaturas de economía y filosofía en el nivel de cuarto y quinto año del nivel diversificado, bases fundamentales para la interpretación científica de los fenómenos universales. El plan de estudio de Educación Secundaria a nivel nacional está centralizado en todos los municipios de Nicaragua, es decir no hay adecuación curricular.

Metodologías aplicadas en el proceso enseñanza

El resultado en tres centros educativos de Educación Primaria y en tres de Educación Secundaria sobre las metodologías aplicadas: de un total de 20 docentes, 8 implementan la metodología pasiva (40%), 4 colectiva (20%), 4 deductiva (20%), 2 heurística (10%) y 2 activas (10%). En Educación Primaria: De 20 docentes, 6 aplican la metodología inductiva (30%), 10 pasiva (50%), 4 colectiva (20%).

Entorno en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza

En el área rural son precarias las condiciones para el desarrollo educativo porque no se tiene biblioteca escolar, mobiliario, las aulas son pequeñas y el MED hasta el momento sólo garantiza el salario del personal docente.

Formación profesional

El Ministerio de Educación implementó capacitaciones cuyo objetivo fue desarrollar habilidades, destrezas y técnicas que permitieran a docentes de Educación Primaria desempeñarse con facilidad a través de la implementación de la Certificación de Actitudes Pedagógicas (CAP), realizadas en el 2000 en la Escuela Normal de Waslala.

La educación rural en el estudio de casos

En las dos escuelas seleccionadas del área rural: “José Dolores Estrada” y “Emmanuel Mongalo”, se describió la atención en la modalidad de multigrado o sea de dos a más grados, los estudiantes reciben clases en situaciones favorables y la infraestructura es adecuada.

Programas de estudio de las escuelas rurales

En el estudio de casos en las escuelas “José Dolores Estradas” y “Emmanuel Mongalo”, los docentes se guían del programa que especifica los contenidos a desarrollar por asignatura; no obstante, responden a un contexto urbano y por consiguiente no tiene pertinencia a un contexto rural, multicultural y plurilingüe.

Los programas no consideran el ciclo de la producción de las familias campesinas de la zona, principalmente de los que emigran a otras zonas a trabajar en los cortes de café, fuente de ingreso de las familias que presentan mayor vulnerabilidad económica y social en el municipio.

Limitantes en las escuelas rurales

Falta de interés de los padres de familia, un 20% manifestó que su interés es que sus descendientes aprendan a leer y escribir para que nadie los engañe, y que después de salir de la primaria, sus hijos deberán dedicarse de lleno al trabajo del campo y en cuanto a sus hijas, a trabajar en las tareas domésticas en apoyo a sus madres. Generalmente, sólo el 40% tienen la oportunidad de estudiar secundaria en el sector urbano del municipio, el 60% egresados de la primaria rural se quedan en sus comunidades dedicados a labores agrícolas.

Metodología para la enseñanza según los programas

Los docentes de Educación Secundaria en Waslala, implementan comúnmente la metodología tradicional y es consecuencia del empirismo docente en Educación Primaria y Secundaria.

Evaluación del aprendizaje

En el calendario escolar del 2006 en Educación Primaria y Secundaria, estableció cuatro evaluaciones parciales por cada semestre para las modalidades diurna, nocturna y también en la modalidad a distancia. Es una evaluación sumativa donde lo que interesa son los resultados numéricos arriba de la nota mínima requerida para cursar el parcial.

Indicadores académicos

a. Retención y deserción académica

En Waslala es 'normal' el ingreso de un gran número de estudiantes al iniciar los años lectivos, con el propósito de estudiar en cualquiera de los niveles y modalidades, así resulta que en el 2006, en el nivel de secundaria se obtuvo una matrícula inicial total de 1,506 estudiantes, de los cuales 54% lo representan mujeres, este dato no difiere comparativamente con el año 2005, de un total de 1,112 ingresados, el 53% correspondió al sexo femenino de acuerdo a las estadísticas del MECD (2005). Con relación al comportamiento de la matrícula por modalidad, se destaca la Educación a Distancia, con mayores índices de estudiantes al inicio del curso.

b. Rendimiento académico escolar

En Educación Secundaria en el período del 2006, se obtuvo el 78% de aprobados y el promedio en la modalidad diurna es del 71%, en la nocturna el 79% y en la secundaria a distancia supera en 5% a la nocturna, lo cual indica el mayor índice de rendimiento académico.

Según los docentes la incidencia en el bajo rendimiento de la modalidad diurna es: inasistencia, poca motivación por el hambre, no existe el hábito para el autoestudio, son adolescentes entre los 13 y 15 años con baja autoestima, los padres de familia no participan en las actividades escolares, la implementación de metodologías y tipos de evaluación tradicionalista, las frustraciones por poca comprensión de los contenidos, bajos ingresos económicos en la familia, convirtiéndose estos factores en fracaso escolar.

Percepción docente sobre los factores que inciden en la Educación Secundaria

El presupuesto económico alcanza para el salario mínimo de los docentes (C\$ 2,800.00) en Educación Secundaria y genera insatisfacción. Según Castilla, la carrera docente dejó de ser atractiva en Nicaragua debido a que los salarios son los más bajos de Centroamérica, 60 dólares promedio, cuando en el resto de países promedia 200 dólares (<http://www.einuevediarario.com.>).

El mismo autor, destaca que “en vista del bajo nivel de salarios, la jornada laboral de 27,5 horas semanales impartiendo clases, permite el doble empleo” (Ibíd.).

Nivel Profesional

En secundaria el empirismo supera con creces al de primaria habiendo llegado en 2002 al 37%, y uno de los territorios de Nicaragua con mayor porcentaje de empirismo es la RAAN con el 43%.

Infraestructura y materiales didácticos

En los centros de Educación Secundaria públicos: “El Naranjo” y la escuela “Rubén Darío”, hay sobrepoblación en las aulas de clase, principalmente de primero a tercer año.

Los especialistas señalan que cuantos más estudiantes se tenga en clase más se reduce la probabilidad de participación y recepción de estímulos individuales. También hace falta espacio para la sala de los docentes, biblioteca, dirección, servicios higiénicos, falta de pupitres, escritorios y equipo modernos de investigación.

La evaluación: percepción de la comunidad educativa

La percepción del 85% del personal docente catalogó que la evaluación es un instrumento que sirve para calificar los aprendizajes según objetivos mínimos.

El 33% de los estudiantes expresó que la evaluación es un mecanismo para controlar el aprendizaje y dar una calificación; el 20% de los padres opinaron lo mismo. El personal de dirección en un 50% opinaron: “las normativas de evaluación deben revisarse y aplicarse diversificadamente, es necesario reformarlas porque estas no responden a las realidades de cada región y municipio”. Tipos de evaluaciones (ver gráfico No. 1).

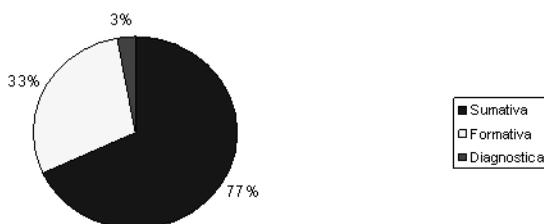


Gráfico No. 1. Tipos de evaluación

Cobertura y rendimiento académico en la Educación Básica de Adultos –EBA–

“En Waslala se brindó cobertura desde 1980 después de la Cruzada de Alfabetización bajo la atención de la Pastoral Educativa. Se atendieron treinta y seis (36) comunidades rurales y dos (2) barrios ubicados en el área urbana del municipio”. (Entrevista a Rodolfo Sánchez y Leonel Hernández, 5 Diciembre, 2006).

En relación a la organización administrativa, se cuenta con una coordinación y dos técnicos para seguimiento y control. Existen cuarenta y tres (43) círculos de estudio. De los cuales treinta y nueve (39) son de Educación Básica de Adultos –EBA– y cuatro (4) del Centro de Educación de Adulto –CEDA–, con un total de quinientos noventa y cuatro (594) estudiantes correspondientes al EBA.

Es notable el apoyo que han brindado los organismos no gubernamentales en Waslala a la Educación de Adultos como ADRA y AMFVG, con un 53% de cobertura. La parroquia, a través del proyecto educativo con un 21% y el Ministerio de Educación (MECD) con un 26%, de los cuales un 18% han pertenecido al EBA y 8% al CEDA.

La modalidad es facilitada en tres niveles: El primero equivale al 1ro y 2do grado de Educación Primaria. En este nivel, los adultos aprenden a leer y escribir y se familiarizan con los conocimientos básicos en las diferentes áreas de estudio.

Segundo nivel, equivale al 3ro y 4to grado. Se desarrollan los contenidos de formación general básica. El tercer nivel, equivale al 5to y 6to grado. En éste se consolidan los conocimientos básicos iniciados en los niveles anteriores. Una vez alcanzados los aprendizajes propuestos, se le extiende el certificado de Educación Primaria.

Los métodos utilizados en la Educación Básica de Adultos

El proceso metodológico es el psicosocial, se parte de la observación de una lámina, en ella se identifican los elementos, se reflexiona en torno a las experiencias y realidad del estudiante.

El método de la palabra generadora y de análisis, se inicia con una palabra, que es el eje temático de la unidad, la descomposición de la palabra en sílabas y el estudio de la familia silábica directa.

Por último, el método de síntesis que se efectúa con la combinación de sílabas directas, inversas y complejas para la formación de palabras y la formación de oraciones. Posteriormente se llega a las conclusiones y síntesis, esto se hace a través de los ejercicios de afianzamiento.

Incidencia de la EBA en el desarrollo personal y comunitario

Al preguntarles de qué manera les ayudaría el estar en el programa EBA, un 45 % respondió que les podría ayudar a encontrar un empleo. El 60% a operar un negocio o trabajar por cuenta propia y un 55 % tiene sus esperanzas que al concluir sus estudios puedan buscar otro empleo. Quienes contestaron en buscar otro empleo, en su mayoría fueron mujeres que laboran en el servicio doméstico (Ver gráfico No.2).

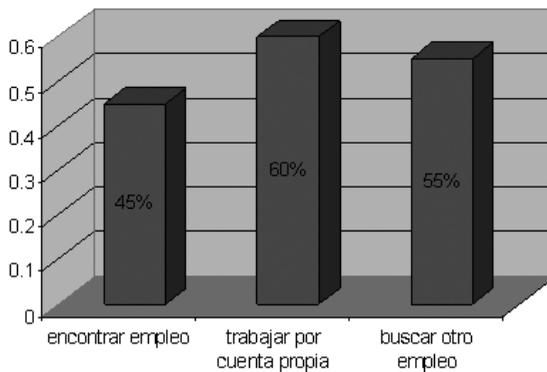


Gráfico No. 2: Opinión en relación a la importancia de estar en el EBA (Fuente: entrevistas a estudiantes del EBA–Waslala, 2006).

Participación social de los estudiantes en el EBA

La participación en organizaciones y grupos comunales es otra manera en la cual se sienten útiles a su comunidad y por ende contribuye a su autoestima y al fortalecimiento para trazarse metas de competencias más amplias.

La mayoría de la población es de origen campesino, están organizados en un 40% en grupos productivos de cacao, café, granos básicos y la ganadería entre otros. El 30% se encuentran organizados en los comités de la iglesia, tanto católica como evangélica. El resto está distribuido en grupos deportivos, musicales, comités de desarrollo comunal y de salud.

Otro aspecto es la transferencia en la vida familiar. Esto se concreta en la ayuda a sus hijos. Manifestándose en una decisión significativa, los padres ayudan en las tareas asignadas en la escuela.

La calidad de la supervisión en Waslala

Tipos de supervisión

Los supervisores enfatizan tres tipos de supervisión: democrática, autocrática y de inspección.

El 100 % de los supervisores desarrollan supervisión de inspección. Los docentes manifestaban que todos los supervisores son extremistas en su autoridad, que les hacen sentirse oprimidos y los amenazan con el despido sino mejoran su trabajo.

Utilizan la misma forma de supervisión: Llegan a la escuela, se sientan y observan la manera de cómo se conduce el proceso de enseñanza, y al finalizar las clases les entregan la ficha de evaluación para que el docente la firme.

Los supervisores no tiene una profesión que amerite los requisitos que demanda la supervisión educativa, razón por la cual desconocen otros tipos de supervisión con relevancia; asimismo las políticas y filosofía del currículum, con mayor énfasis en las prácticas educativas constructivistas, participativas, significativas y socializadoras.

Funciones de la supervisión educativa

Se comprueba sobre las funciones del supervisor, que enfatizan dos funciones: la administrativa y organizativa. En estas funciones están pendientes de que todos los programas de educación estén completos.

Objetivos de las supervisiones

Sólo se cumple el objetivo que es evaluar el rendimiento académico del personal docente, el 100% de los supervisores ponderan lo cuantitativo y desconocen los procesos significativos del enfoque cualitativo en la educación.

Se concluye que la supervisión se limita a:

Observar los cuadernos a los estudiantes para detectar la congruencia entre lo planificado y lo ejecutado.

- Inspeccionan las carpetas a los estudiantes –rincones de aprendizaje–.
- Revisan informes estadísticos: matrícula de rendimiento académico, deserción, asistencia, ausentismo.

Principales causas que incidieron en el empirismo docente

- **Económicas:** Un 70% expresó que la situación económica fue la causa principal que obstaculizó su profesionalización, los bajos salarios y los altos costos de la vida: transporte, alimento, hospedaje, documentos.
- **Geográficas:** Antes del año 2003 para profesionalizarse se debía viajar hasta Matagalpa, 241 Km., desde el municipio de Waslala.
- **Oferta profesional:** Según la coordinadora del núcleo normalista de Waslala, en el 2007 egresaron 62 docentes de las Escuelas Normales, estos datos son proporcionales a las cifras enunciadas por Castro (2004 pp.14) de que el promedio de docentes graduados anualmente en las escuelas Normales entre 1998 y 2002 no supera 800 docentes. En los centros de enseñanza en Waslala se obtuvieron los siguientes datos: 61 % de empirismo en Educación Primaria y 57 % en Educación Secundaria.
- **Gubernamentales:** Según los docentes el fondo monetario asignado por los diferentes gobiernos al sector educación, históricamente fue insuficiente. El presupuesto asignado a la educación para el año 2006 fue de 2,770 millones de córdobas y para el año 2007 será de 3,450 millones de córdobas el cual se considera aún insuficiente.

El fortalecimiento de la práctica docente

Desarrollo profesional

En Waslala, los Mini Centros de Intercapacitación (MIC), según los técnicos municipales en el período 2002–2003, participaron aproximadamente 313 docentes de las tres categorías de centros, estas acciones tuvieron la asesoría de los estudiantes de pedagogía de la URACCAN. A partir del 2005 los MIC se sustituyeron por las jornadas pedagógicas, en éstas se impartieron talleres sobre las siguientes áreas:

a. Asesoría pedagógica

El 90% de los docentes afirmaron que las asesorías pedagógicas se realizaron en los centros educativos; sin embargo, se frecuentaron los centros de categoría “A”, con una frecuencia bimensual; en los centros de categoría “B”, las asesorías fueron semestrales y en los centros de categoría “C” recibieron sugerencias una vez al año por el difícil acceso y falta de interés de los coordinadores y algunos directores de núcleos educativos.

b. Capacitación de formación sistemática

Las capacitaciones desarrolladas en los últimos años en los países iberoamericanos fueron similares a las antes descritas: informática educativa, metodologías

activas, dominio del enfoque constructivista y postgrados de actualización científica. Organización de Estados Iberoamericanos (2006).

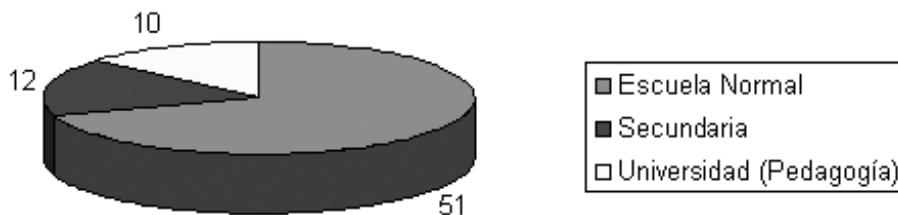


Gráfico 3. Preparación académica del personal docente

En apoyo a la profesionalización el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2006), en el 2005 impulsó el fortalecimiento de los núcleos de profesionalización en la zona montañosa del centro de Nicaragua: Waslala, río San Juan, Nueva Guinea y El Rama.

Planificación docente

En la planificación de clases los docentes de multigrado (categoría A) expresaron que utilizaron los tres momentos que orienta el Ministerio de Educación –aprendo, practico y aplico–; empero, un 90% se limita a las orientaciones de las guías en dicha modalidad y no contrastan los planteamientos teóricos con la realidad que se vive en la comunidad, es decir: escasamente innovan.

Recursos metodológicos

En los centros de categoría “A” y “B” disponían de programas, guías, estándares educativos y matrices de contenido en el caso de secundaria; los restantes centros educativos disponen únicamente de textos escolares y algunas guías de multigrado, factores que dificultan el desarrollo del proceso educativo con calidad.

En cuanto a metodología se utilizó principalmente el método inductivo y deductivo, técnica de exposición, elaboración de resúmenes y resolución de cuestionarios en equipo.

Evaluación

Los docentes no graduados aplicaron la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en su mayoría de manera empírica, en espacios y momentos no oportunos, al finalizar el año escolar la reprobación es del 50%.

Dominio científico de la asignatura

El dominio científico respecto a contenidos se consideró deficiente principalmente en Educación Primaria, éstos no se actualizan, no investigan y reproducen temas que caducaron o se restringen a los conceptos del texto y no amplían el área del conocimiento porque desconocen a fondo de qué trata un determinado contenido.

En Educación Secundaria se tiene dominio en las áreas de las Ciencias Sociales y Español; pero, se manifestó debilidad en el área de Inglés, Matemática, Química y Biología, no profundizaron en temáticas de mayor complejidad y otras las obviaron.

Recursos didácticos

Se utilizan los recursos tradicionales de textos, pizarra, tizas o marcadores. Un 40% usa pizarras acrílicas, plumones, folletos y en ocasiones medios audiovisuales –retro-proyector, multimedia, grabadoras, televisores y DVD– principalmente en los centros de categoría “A”. Los centros escolares de categoría “B” usan pizarras acrílicas y de concreto, mapas, láminas para el área de Ciencias Naturales y Estudios Sociales y los textos. Las escuelas de las comunidades que se ubicaron en categoría “C” utilizan pizarrón, tizas y los textos o guías de aprendizaje en los multigrados.

Equidad de género

Se enfatiza el enfoque de género, pero en la realidad a las niñas no les gusta trabajar con los niños y viceversa. Acarrear estereotipos desde las familias y luego en la escuela tardan en erradicarse. En secundaria la equidad de género es mejor porque los estudiantes en centros urbanos adoptaron una conducta sociable, trato justo entre estudiantes y docentes y ecuanimidad en las tareas escolares.

Atención a la diversidad

El profesorado enfatiza los problemas que tiene que ver con aspectos curriculares, programas estándares, textos, y dejan en un segundo plano los agentes externos al contexto del aula.

Funcionamiento de la Pastoral Educativa “La Inmaculada”

En Waslala en el 2006 existían ciento cincuenta y siete (157) escuelas de primaria, de las cuales cincuenta y cuatro (54) fueron dirigidas por la parroquia a través de la Pastoral Educativa. Actualmente en el 2008, existen 211 escuelas. Este trabajo educativo es para atender a las comunidades más pobres y vulnerables, donde el Ministerio de Educación no tiene presencia y se genera empleo a los docentes que laboran en el área educativa.

La metodología que emplean es participativa, constructivista humanista, activa e inductiva.

Nivel académico de los docentes de la Pastoral Educativa

De una cantidad de ochenta y tres docentes, sesenta y cuatro se encuentran en los cursos de Educación Primaria y siete se encuentran estudiando en la Universidad "URACCAN".

Pertinencia de las carreras en la Extensión Universitaria de Waslala

Pertinencia de las carreras implementadas, 2006

El componente pertinencia se refiere si los criterios valorativos de los programas educativos, los procesos relacionados con el logro de sus contenidos, métodos y resultados, responden a las exigencias del desarrollo individual y social del país, idoneidad para desempeñarse laboralmente de acuerdo al perfil de su carrera.

a. Pertinencia según las autoridades municipales

El 80 % de las autoridades municipales expresaron que las carreras en Ciencias de la Educación y Ciencias Naturales con mención en Biología, han contribuido al fortalecimiento del Sistema Educativo; igualmente las carreras de Ingeniería Agroforestal e Ingeniería en Zootecnia, porque Waslala es eminentemente agrícola y pecuario, con un alto potencial de desarrollo.

b. Pertinencia según estudiantes de la extensión

Desde la perspectiva de los estudiantes, el 75 % afirman que las carreras son pertinentes, especialmente en el campo de la educación, seguida del rubro agropecuario. El 17 % opinó que algunas no son pertinentes porque las oportunidades de empleo institucional son escasas en carreras como Administración de Empresa y Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local: porque no existen suficientes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, empresas de bienes y servicios que puedan contratar profesionales para la de las mismas, las existentes se reduce a pequeños negocios que son administrados por sus propietarios (Ver gráfico No. 4).

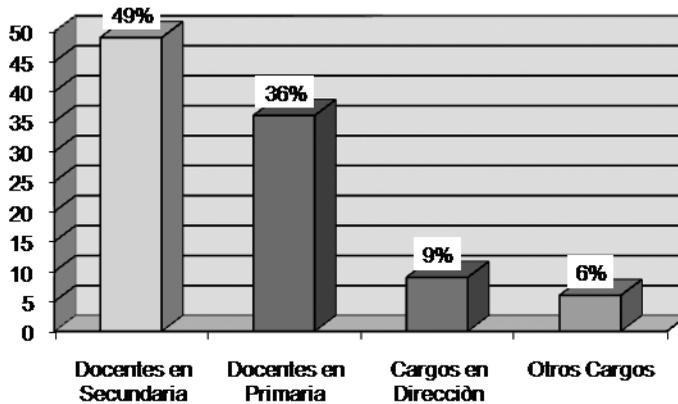


Gráfico No. 4. Graduados en Pedagogía en sus puestos de trabajos 2006

Perfil ocupacional de los graduados en Ciencias Sociales

Los graduados de la Carrera de Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, el 29% se encuentran ubicados laboralmente de acuerdo al perfil de su carrera, 71% en distintos campos ocupacionales: como directores de centros escolares de Educación Primaria, actividades comerciales y como docentes de Educación Primaria.

La práctica pedagógica de la planta docente de URACCAN en Waslala

El modelo pedagógico de URACCAN es holístico y está estructurado por diferentes elementos tales como: docencia, estudiantes, currículo, planes de estudios y metodología.

Al evaluarse la práctica pedagógica de los docentes, el 100% de los profesores consultados expresaron que cumple con el componente metodológico del modelo, porque aplican el enfoque constructivista humanista, se reconoce al estudiante como sujeto activo quien interactúa con la acción mediadora del docente para lograr un aprendizaje significativo.

Sin embargo, los estudiantes expresaban que el 91 % de los docentes cumplen con el modelo de la URACCAN en referencia a la metodología y científicidad, enfatizan el espíritu reflexivo en un clima motivador, practican el tacto pedagógico y se percibe la formación humanística y científica. El otro 9% de los docentes, según su opinión, imparten clases con el modelo tradicional y utilizan el enfoque conductista, emplean actividades como: cuestionarios, conferencias prolongadas, dictados de resúmenes, además olvidan el tacto pedagógico.

Percepción del currículum de estudio

El currículum tiene un 90% de aceptación. Las asignaturas facilitan los conocimientos y herramientas necesarias para enfrentarse al campo laboral una vez egresado de la URACCAN.

Excepto un 10% de los estudiantes no está de acuerdo con la inclusión de la asignatura del lenguaje mayangna en los programas de estudios, debido a la visión, porque el contexto es monocultural.

Modalidad, cobertura, rendimiento académico y retención

En la oferta académica, la Extensión Universitaria de Waslala estableció la modalidad de encuentro sabatino, en las que se ubican las carreras de Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local, Administración de Empresa, Ingeniería Agroforestal e Ingeniería Zootecnia que están dirigidas al personal de Instituciones del MINSA y del MINED, así como a personas que viven en zonas rurales del municipio dedicado a actividades productivas tanto agrícolas como pecuarias.

La modalidad por encuentro es semestral, y se ubican las carreras de Pedagogía y Biología dirigida especialmente a docentes que laboran en los programas de Educación Primaria y Secundaria. La atención en esta modalidad se realiza en período vacacional, atendiendo las características del trabajo que desempeñan los docentes.

Los estudiantes manifestaban que existen necesidades tales como: la instalación de instrumentos de laboratorio, especialmente en las carreras de Ingeniería Agroforestal, Ingeniería en Zootecnia y Licenciatura en Ciencias Naturales con mención en Biología. La infraestructura propia de la Extensión Universitaria, la dotación de medios tecnológicos accesible a los estudiantes.

Conclusiones generales

En Educación Preescolar

Los factores principales en la deserción escolar de la niñez son las enfermedades, poco interés de los padres de familia, cambios de domicilio, inestabilidad de los docentes, falta de adaptación de los educandos en las aulas de clase.

En Educación Primaria

La Educación Primaria en el período 1990 al 2006 fue tradicionalista y empírica.

Metodologías aplicadas

Las metodologías utilizadas son variadas, en los seis centros de estudio de Educación Primaria y Secundaria del área urbana y rural: inductivas, pasivas, colectivas, deductivas, heurísticas y activas. Para su implementación proceden con trabajo de equipo, en parejas, individual, investigaciones, debates, exposiciones, ensayos, dramatizaciones y dictados.

Las evaluaciones

Se practica la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; empero, predomina la sumativa, porque se orienta para aseverar el alcance de los objetivos propuestos en su planificación.

Rendimiento académico en las escuelas primarias del área rural y urbana

En la Educación Primaria, período escolar 2006, incidieron los factores: falta de hábito de estudio, las exigencias del trabajo en los períodos de cosecha, los factores climáticos afectan debido a los malos caminos y cruces de ríos. Ausencia de material didáctico y libros de textos principalmente en 4º, 5º y 6º grado. El Ministerio de Educación a través del Programa Integral de Nutrición Escolar (PINE) suministró alimentación a los estudiantes de Educación Primaria lo que permitió fortalecer el rendimiento académico y la retención escolar.

Programa de Educación Básica de Adultos –EBA–

La EBA tiene cobertura en treinta y seis comunidades rurales y dos barrios en el área urbana. La cobertura es posible gracias al apoyo de la parroquia, a través de la Pastoral Educativa y los organismos APRA y AMFVG y el MECD. Se atiende a una cantidad de treinta y nueve círculos de estudios en la modalidad EBA.

La Supervisión Educativa

Los supervisores desconocen los tipos, objetivos, técnicas y principios de la supervisión, porque no han tenido oportunidad y/o interés en la apropiación de una supervisión científica con visión profesional.

El empirismo docente en Waslala

Entre las causas están los bajos salarios y el difícil acceso por las condiciones geográficas fueron las principales condicionantes del poco avance en titulación en el municipio, son más los jóvenes que ingresan a la entidad educativa sin título que los docentes que egresan de las Escuelas Normales.

El índice de empirismo docente fue muy significativo en el año 2006, éste representó un 61% en el programa de primaria y un 57% en secundaria. El mismo disminuyó con el programa de secundaria promovido por la URACCAN, de los 48 docentes empíricos que laboraban en el 2005; 17 egresaron como técnico superior en pedagogía, y se logró reducir el empirismo hasta un 65%.

En Educación Universitaria

Las autoridades municipales, docentes y estudiantes, coinciden en afirmar que las carreras implementadas en la extensión Waslala, son pertinentes, se destaca en primer orden las carreras en Ciencias de la Educación, seguida de Ingeniería Agroforestal, Ingeniería Zootecnia y las carreras de Ciencias Sociales con mención en Desarrollo Local.

Recomendaciones

En Educación Preescolar

Se le recomienda al MED elaborar un plan de capacitación permanente para actualizar a los docentes en relación a las estrategias de aprendizaje en la Educación Preescolar. Reforzar la participación de la planta técnica, dirección, madres y padres de familia para mejorar el funcionamiento de los preescolares mediante el intercambio de experiencias.

A la alcaldía municipal que apoyen los proyectos de infraestructura que favorezcan las condiciones ambientales de los preescolares.

En Educación Primaria

En la contratación a docentes seleccionar a los que tengan vocación, implementar un programa de capacitación profesional y orientar al personal de dirección que permita la profesionalización de los docentes.

En la evaluación educativa

Establecer programa de intercambio de experiencia entre directores, docentes, estudiantes, madres y padres de familia, con el fin de reconstruir colectivamente la percepción de la evaluación y unificar criterios.

En políticas educativas para el área rural

Garantizar nuevas políticas para el área rural y programas adecuados a la realidad de las familias campesinas; elaborar un plan de emergencia educativa para el incremento

de la cobertura escolar en Educación Primaria, trazando metas concretas, cualitativas y cuantificables.

Al personal docente

Establecer coordinaciones directas con el Ministerio de Salud (MINSA), para resolver la problemática de enfermedades que se presentan por factores climatológicos y que afectan a la población estudiantil.

Personal de dirección y docentes

Monitorear la aplicación de las diversas formas de evaluación, a través de la aplicación de técnicas efectivas y que se fomente la auto-evaluación, co-evaluación, meta-evaluación y para-evaluación, con el fin de fomentar una evaluación significativa, formativa y democrática.

A las madres y padres de familias

Un llamado para que participen en los talleres que el Ministerio de Educación sobre la participación comunitaria y sus funciones en el proceso de la enseñanza.

A los directores y subdirectores

Que promuevan la realización de seminarios, talleres de capacitación y acompañamientos pedagógicos a la planta docente para que apliquen las metodologías con enfoque humanista y constructivista.

A los técnicos del MED

Profesionalizar a los docentes que atienden los distintos niveles educativos a un nivel universitario, promover la capacitación y acompañamiento pedagógico a los directores, subdirectores y docentes sobre los enfoques educativos con metodologías activas.

Recomendaciones para Educación Secundaria

Que la delegación municipal soliciten a la sede departamental del MED, la obtención del currículo de Educación Secundaria, para facilitárselo a los docentes que trabajan en diferentes modalidades y niveles.

A la Dirección General de Desarrollo Educativo del Ministerio de Educación

Implementar una mayor cobertura en la Educación Secundaria a distancia en las comunidades de mayor concentración poblacional: La Posolera, Kaskita Central, Kubali

Central, Zapote Kun, Arenas Blancas, Ocote Tuma, Waslalita, El Naranjo, principalmente en I y II año. Asimismo, brindar educación gratuita en la modalidad diurna en los centros escolares del sector urbano como la escuela “José Dolores Estrada”, disminuir las cuotas arancelarias en el centro subvencionado “Estrella de Belén” y la aprobación de nuevas plazas magisteriales en educación.

El rendimiento académico de la escuela de Educación Primaria

Se recomienda garantizar los libros de textos y material didáctico, seguir implementado los CAP y gestionar planes de becas para los docentes que ingresan a la universidad. A los docentes realizar planes remediabiles para la nivelación del aprendizaje de la niñez que no asiste de manera permanente a clase por los diversos problemas: económicos, climatológicos y enfermedades.

Educación Básica de Adultos

Al MED que garanticen materiales didácticos, gestionar presupuesto para los facilitadores voluntarios a fin de incentivarlos y capacitarlos en las diferentes modalidades o programas de educación. Así mismo, atender prioritariamente las necesidades educativas de las comunidades en situación de pobreza, grupos sociales marginados y con necesidades educativas específicas.

La Supervisión Educativa

Capacitar a los técnicos y directores sobre la temática de la supervisión escolar. Formar los cuadros a un nivel de Educación Universitaria, a fin de lograr los estándares en la calidad educativa en la región centroamericana. Asimismo, contemplar a mediano plazo una política de incentivos salariales a los docentes empíricos que concluyan la profesionalización y exigir a los profesionales de otras carreras que adquieran las calidades académicas en las carreras educativas y determinar plazos para lograrlo y condicionar sus contratos.

En la profesionalización docente

A las autoridades de URACCAN que continúen ofertando la carrera en Ciencias de la Educación. Al Ministerio de Educación que coordine con otras instituciones sociales y ONG's para elaborar y ejecutar líneas de acción que incentiven y faciliten a los docentes la integración a los cursos de profesionalización.

Para las escuelas de la Pastoral Educativa

Al Ministerio de Educación que en su presupuesto nacional incluya las Escuelas de la Pastoral Educativa, para proporcionarle materiales didácticos a la niñez, completar el pago de los docentes como lo establece la Constitución de la República.

Para la extensión universitaria de Waslala

- Al Recinto Universitario Las Minas, apoyar la Extensión Universitaria de Waslala y coordinar con el MED y la Pastoral Educativa, las formas de realizar la profesionalización con un sentido de equidad donde las comunidades rurales tengan los mismos derechos que aquellas del casco urbano, a fin de establecer centros de convergencia universitaria donde puedan asistir la mayoría de los docentes empíricos.
- Brindar seguimiento a su personal docente en sus prácticas pedagógicas, para revertir el 9% que categoriza la comunidad estudiantil de no facilitar el enfoque constructivista y de faltar al tacto pedagógico, moral y ético.
- Al coordinador de la Extensión Universitaria de Waslala, suspender la calendarización de encuentros los días viernes, porque afecta a personal trabajador de las instituciones.
- A las autoridades de la Extensión Universitaria de Waslala que tengan mayor comunicación con la comunidad estudiantil y una estrategia de motivación como cuadro de honor para estudiantes sobresalientes, estímulos morales o materiales, asambleas con la población estudiantil, con el fin de mantener un alto rendimiento académico.

Lista de referencias

Araúz Arancibia, Margine & Muñoz Manzanares, Cándida Rosa (2006). *Educación Básica de Adultos en el Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

Alaniz Talavera, Gumercindo de Jesús & Espino López, José Miguel (2006). *Rendimiento académico, Deserción escolar y Formación Profesional de los docentes de la escuela primaria rural: "Paso de Lajas" en el Municipio de Waslala*. Monografía de la

licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

Blandín García, Félix Pedro & Muñoz Quintero, Joel Antonio (2006). *Supervisión Educativa en los Colegios de Secundaria: “Estrella de Belén”, “Rubén Darío” y “La Posolera” en el Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

Blandón Montenegro, Juana del Carmen & Amador Jarquín, William (2006). *Empirismo Docente en el Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma del Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

González Tinoco, Dalila & López Hernández, Flavia (2006). *La Educación Preescolar en el Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

González Flores, Daisy Urania & Mendoza Pérez, Lidia (2006). *Escuelas de la Pastoral Educativa Parroquia “La Inmaculada”, Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

Jiménez Gómez, Rafael & González, Ramón de Jesús (2006). *Caracterización del Desarrollo de la Educación Superior en el Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

Jarquín Ochoa, Bismarck & Gaitán Tórrez, Enoe (2006). *Autonomía escolar en los Colegios: “Rubén Darío” y “Paso de Laja” del Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

Mairena Jarquín, María Elsa & Zeledón Díaz, Gloria Maritza (2006). *Prácticas Evaluativas en la Docencia de Educación Secundaria, Colegios: “Rubén Darío” y “Estrella de Belén” en el Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

Ramírez López, Bertha Adilia & Montoya Ochoa, Saturnino (2006). *Las corrientes pedagógicas que incidieron en el desarrollo de la Educación primaria en los períodos comprendidos entre 1990 y 2,000, en el Colegio Autónomo “Rubén Darío”*

- Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.
- Úbeda Osegueda, Edman Noel & Osegueda Lanzas, Lucrecia Ramona (2006). *Metodologías del Proceso Enseñanza–Aprendizaje en los Centros Educativos del Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.
- Vargas Cruz, Maria del Socorro & Centeno Hernández, Migdalia (2006). *Situación Educativa de las Escuelas de Primaria Rural: “José Dolores Estrada” y “Emmanuel Mongalo” en el Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con Mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.
- Zeledón Díaz, Ángel de Jesús & González Díaz, Denis Asusano (2006). *Situación de la educación secundaria en las escuelas: “Rubén Darío”, “Estrella de Belén” y “El Naranjo”, del Municipio de Waslala*. Monografía de la licenciatura en Pedagogía con mención en Ciencias de la Educación. Waslala, Región Autónoma Atlántico Norte, Nicaragua. URACCAN. Sin publicar.

FACTORES DE INCIDENCIA EN EL ABANDONO ESTUDIANTIL, URACCAN LAS MINAS

*Iván Jarquín Chavarría^[1]
Ruth Gloria Sagastume López^[2]
Julia Argüello Mendieta^[3]*

Resumen

Se caracterizaron los factores de incidencia en el abandono universitario en la URACCAN, Recinto Universitario Las Minas, desde el año 2001 hasta el 2007. Entre ellos, los factores sociodemográficos, institucionales y económicos, vinculados a la suspensión en los estudios. Se realizó un análisis de enfoque cuantitativo descriptivo de corte transversal con elementos cualitativos. El universo fue de 622 estudiantes de los municipios de Waslala, Rosita y Siuna –Triángulo Minero–, una muestra probabilística de 238, con un nivel de confianza de 0.05.

Entre los factores sociodemográficos de los estudiantes, sobresalió que el 78.2% cursaron estudios secundarios en escuelas públicas, provienen de núcleos familiares integrados de 3 a 7 personas en Siuna y Rosita, y en Waslala de 8 a 12. Aspectos relevantes para determinar el abandono fue la edad, jóvenes entre 17 a 30 años, mayormente solteros, de los pueblos mestizos y mujeres con empleo.

Se identificaron dos tipos de abandono, el temporal y el permanente, en el I y II semestres, del primer y segundo año; este abandono fue clasificado como temprano e interno, porque cambian de carrera en la misma universidad.

Al aplicar el estadígrafo Chi Cuadrado, se encontró significancia para los aspectos económicos: si contaban con otras formas de financiamientos y con trabajo a la hora de ingresar o abandonar URACCAN; asimismo, el acceso a la tecnología. Los estudiantes se preocuparon primero por su estatus económico y luego por su profesionalización.

PALABRAS CLAVES: abandono universitario, condiciones socio–demográficas y estrategias de retención.

[1] Máster en Docencia Universitaria. Director de IREMADES URACCAN, Recinto Universitario Siuna. ijarquinchavarría@yahoo.com.

[2] Máster en Docencia Universitaria. Docente URACCAN, Recinto Universitario Siuna. ruthgloria@yahoo.com.

[3] Máster y Coordinadora de Capacitación Universitaria, URACCAN Recinto Siuna.

Introducción

El tema del abandono universitario, es referido generalmente por los autores, como deserción y retiro forzoso; y, se asocia a las bajas del sistema de educación y la mortalidad institucional.

Por sus dimensiones el fenómeno es común en la mayoría de los países latinoamericanos, razón por la cual se plantea como uno de los problemas prioritarios. En relación al estado del arte, se reporta, que en un período de cinco años, a partir del 2000, se presentó un promedio de abandono escolar de un 62.8 %, en diez países de América Latina. Nicaragua refleja un 40%, cifra que coincide con las encontradas en Paraguay.

En el contexto de La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, desde la planificación estratégica del 2000–2005 no se refleja un proceso de seguimiento a los indicadores académicos.

Sin embargo, sobre la situación de la discontinuidad de los estudios por parte de los discentes, se reporta, que de un ingreso total de 1059 estudiantes se retiraron 178, lo que representa un 16% en cuatro cohortes en el período comprendido de 1995 hasta el 2000.

En la URACCAN Recinto Universitario Las Minas, a pesar de estar consciente de la problemática que se manifiesta cada año, no se revelan a través de un estudio las pautas para afrontar el mismo, en pro de prevenir un aumento del porcentaje en la deserción que hasta la fecha se estimó en un 15.93 % en la fase del 2001 al 2007.

El objetivo es caracterizar los factores que incidieron en el abandono estudiantil, y explicitar las condiciones de vida de quienes abandonaron URACCAN Recinto Universitario Las Minas.

Las expectativas en cuanto a los resultados, es sensibilizar a las instancias superiores en la adopción de políticas, estrategias y acciones orientadas a mitigar los factores de abandono que se identificaron. Y, la pregunta guía fue ¿Cuáles son los factores que incidieron en el abandono universitario en la URACCAN Las Minas?

Revisión de literatura

La palabra deserción se deriva del vocablo desertar, etimológicamente deviene del griego ekleipsein que significaba ‘abandonar’, ‘dejar’; ‘desertar’ que viene del latín “Desertare”. Desde el punto de vista general, la deserción escolar se relaciona con el abandono de los estudiantes de la escuela.

Así mismo, la deserción es entendida como la suspensión definitiva o temporal, voluntaria o forzada. De acuerdo a que lo que plantean **Cañón y Hernández (2006, p.11-12)** se puede diferenciar dos tipos de abandono en estudiantes universitarios: la deserción con respecto al tiempo y al espacio.

Factores que inciden en la deserción universitaria

Son distintos los orígenes que se entrelazan. En el caso de la temporalidad en la deserción, para algunos autores entre las causas que parecieron más relevantes eran fundamentalmente de claridad vocacional.

Otra de las causas en el abandono escolar es el aspecto sociocultural, se indica que un gran número de estudiantes, vienen de colegios con bajas exigencias académicas, llegan a la universidad y deben adecuarse a un nuevo ritmo de estudio al que no estaban adecuados.

En cuanto a la deserción permanente, las principales factores de incidencia se pueden agrupar en cuatro categorías: las externas al sistema de educación superior, las propias del sistema e institucionales, las causas académicas y las de carácter personal de los estudiantes.

En relación a los temas económicos hay que señalar que las ayudas proporcionadas a los estudiantes en forma de becas constituyen un factor significativo en las posibilidades de retención.

Castillo citando a Hernán Sanabria (2002) en un estudio concluyó que existe una alta asociación entre deserción y los factores vocacional y económico, así como una leve a moderada asociación del factor rendimiento con la deserción.

No difiere mucho estas situaciones en nuestro contexto según el PNUD. (2005, p, 27), aunque la pobreza en Nicaragua se ha reducido en el 2001 con relación a 1998, las regiones autónomas siguen siendo los territorios con los mayores niveles de pobreza y extrema pobreza: 12 de sus 19 municipios fueron reportados en el 2001 en situación de extrema pobreza.

Las variables institucionales, relacionadas con las características de los estudios, los recursos académicos y el profesorado, han sido las más cuestionadas desde la opinión social en relación al tema del abandono y prolongación de los estudios. Acevedo (2006, p. 1). Indica: que para los jóvenes de 18 a 29 años de edad, el empleo significa independencia y libertad para decidir sobre sus vidas. Desafortunadamente, las oportunidades laborales disponibles para millones de jóvenes en el mundo son limitadas, situación que se acentúa más en los países en vías de desarrollo.

Nicaragua no es ajena a este panorama, el indicador más significativo es la Tasa General de Desempleo de los Jóvenes que es del 43%, es decir que poco menos de la mitad de los jóvenes en edad de trabajar no tienen un empleo que les genere ingresos para poder sobrevivir, y aquellos que sí tienen trabajo no generan los ingresos suficientes para salir de la pobreza (Ibíd.).

Metodología

Tipo de estudio: El enfoque es cuantitativo descriptivo, y expo –facto o sea retrospectivo, de dimensión transeccional: el que consiste en describir fenómenos, situaciones o contextos, y detallar cómo son y cómo se manifestaron. (Hernández, R., & Baptista, 2006, p.102)

Universo: Después de la revisión del registro académico se obtuvo un total de 622 estudiantes que abandonaron la universidad entre el 2001–2007.

Tipo de muestra: La selección fue probabilística por extensiones y su sede, Rosita, Waslala y Siuna respectivamente. Para la selección aleatoria se tomaron todos los nombres y se introdujeron en una bolsa por extensión y se eligió uno por uno a los participantes en la investigación. Previo a lo antes manifestado, se calculó el tamaño con la fórmula de población finita, una confianza del 95% y un margen de error del 5% para un total de 238 discentes a encuestar, la muestra fue: Rosita 25, Waslala 32 y Siuna 474. Después que se obtuvo cada muestra por estrato, se visitaron los sitios, para aplicar el instrumento y realizar las entrevistas.

Variables: Condiciones socio–demográficas, tipos de abandono, factores de abandono y acciones de retención.

Criterios de selección y exclusión:

- Interés de la Universidad en profundizar sobre el tema.
- Facilidad de acceso a la información con los estudiantes.
- Estudiantes que abandonaron sus estudios temporal o permanentemente, durante el período 2001–2007 de las carreras ofertadas por la URACCAN.
- Autoridades académicas (Vicerrector, secretaria académica, coordinadores de carrera y responsable de bienestar estudiantil).

Nota: No se incluyeron los casos de estudiantes que fallecieron (q.e.p.d.).

Fuentes y obtención de datos

a. Fuentes primarias: Información de estudiantes que abandonaron la carrera de manera temporal o permanente, autoridades universitarias y coordinadores de carrera.

b. Fuentes secundarias: Literatura física y la que ofrece la internet, registro académico, estudios precisos en las extensiones y su sede; asimismo, informes anuales del recinto. Los contenidos abordados se agrupan en las siguientes temáticas: Definición, tipos y formas de abandono escolar; asimismo, los factores que inciden en el abandono escolar y de las políticas y estrategias universitarias.

Técnicas e Instrumentos: Revisión de actas del registro académico, informes estadísticos de coordinadores y de secretaría académica.

Encuestas: Se indagó sobre la tendencia histórica de la problemática, mediante entrevistas a coordinadores y autoridades de la universidad que ocuparon cargos académicos desde antes del período de esta investigación, asimismo expertos en el tema.

Procesamiento y análisis de los datos: Se utilizó el software o programa Stastical Package for the Social Sciences. [Paquete Estadístico para la Ciencias Sociales 14].

Procedimiento para una prueba de hipótesis

1. Formular la hipótesis nula H_0 y la alternativa H_a , de acuerdo al problema.
2. Escoger un nivel de significación o riesgos α .
3. Elegir la estadística de prueba apropiada.
4. En base a α y H_a , determinar los valores críticos y establecer las regiones de aceptación o rechazo.
5. Calcular los valores de la prueba estadística a partir de una muestra aleatoria de tamaño n , H_0 y reemplazarlos en la estadística de prueba elegida en el paso 3.
6. Tomar la decisión de aceptar o no la hipótesis y se basó en la significancia o no de la prueba por estrato. Al calcular X^2 en un paquete estadístico computacional como en nuestro caso. El resultado de Chi cuadrada se proporciona junto con su significancia. Si $p < 0.05$ se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la nula. Si $p > 0.05$ se rechaza la hipótesis alternativa y se acepta la nula.

Resultados y discusión

Condiciones socio–demográficas de los estudiantes

En relación a la condición socio–demográfica, se constató que las personas encuestadas proceden de escuelas públicas, 78.2 % en general. Castillo (2007) indica la relevancia que dentro de los factores explican el abandono, en el aspecto sociocultural, un gran número de estudiantes “vienen de colegios con bajas exigencias académicas, llegan a la universidad y deben adecuarse a un nuevo ritmo de estudio al que no estaban adaptados”.

También se evidencia las condiciones de los estudiantes para el sostenimiento de sus estudios secundarios, 16.17%, se autofinanciaron, el 53% contaron con el apoyo de los progenitores. Monoparentalmente, 21.27% del grupo restante dependía de instituciones y de familiares, 9.56%. Sin embargo, es necesario subrayar la referencia de Castillo (2007) que entre las causas personales de los estudiantes señala aspectos de orden tanto motivacionales como actitudinales; así como, la condición de actividad económica, aspiraciones y motivaciones personales, la disonancia con sus expectativas, su insuficiente madurez emocional, las aptitudes propias de su juventud.

Coincidiendo con lo referido por el autor citado, la mayoría de los encuestados eran jóvenes, el 71% entre los rangos de 17 a 30 años. Es evidente, que al ser mayoría y con una población joven, más del 50% sean solteros. Situación que se corresponde igualmente en los tres municipios. En los primeros años de la universidad la población que ingresó era de mayor edad, por lo tanto las aspiraciones estaban más definidas. En la medida que la universidad aumenta en años, la población que ingresa es de menor edad.

Al analizar el abandono por sexo, se obtuvo que la representación de la mujer es mayoría en relación al hombre; en Siuna representa un 56% y en Rosita con 64 %. Es visible, que una de las razones en este escenario, es la falta de empleo al ingresar a la URACCAN. Sin embargo, las mujeres (71%) contaban con empleo en relación a los hombres, con las posibilidades de asegurar el mismo. Equivalentemente, se encontró a 66% de mujeres solteras, aspecto substancial, para considerarlas en situación en riesgo de abandono universitario; pero, también se determina que las que tenían la condición de casadas, muchas se fueron por problemas con sus compañeros.

En el aspecto étnico resultó que los mestizos, los cuales son mayoría en relación a los pueblos indígenas en esta región, coincide con lo que refleja (Zúniga, 2007) quien detalla en porcentajes y por municipio el mestizaje: 75, 98 y 100%, en Rosita, Siuna y Waslala, respectivamente, por lo que su presencia en la universidad es congruente al contexto y la problemática del abandono universitario, son los que más abandonan sus estudios y representan un (91.59 %).

Para entender la circunstancia de ingreso de la comunidad estudiantil a la URACCAN, se caracterizan los núcleos familiares y el apoyo que recibían. Se identificó que en Siuna y Rosita se iguala el núcleo familiar con integrantes de 3-7, no es el caso de Waslala que son familias numerosas desde 2 hasta 12 miembros. Las familias en donde trabaja una sola persona o dos, determina el ingreso familiar, con resultados en Siuna de 55.8%, Rosita 56 % y Waslala 37.5 %, para las familias en las cuales sólo aportaba una persona.

Según la condición laboral de los estudiantes cuando ingresaron a URACCAN, se refleja: en Waslala el 70.8%, Siuna 50.3% y Rosita con un 40%. Además en los dos municipios con mejores estadísticas, Siuna y Waslala se evidenció un 39.8 y 65.5% de estudiantes con trabajos de carácter permanente, caso contrario se manifestó en el municipio de Rosita.

En relación a los tipos de trabajos, clasificados como permanentes o temporales, se entiende que el permanente tiene garantía de recibir un salario fijo y seguro, lo que no sucede en los temporales que pueden ser por contratos y temporadas cortas; Acevedo (2006) plantea es que son trabajadoras y trabajadores, pero en igual proporción tienen familia que mantener, por lo tanto, si se toma en cuenta que el salario promedio no cubre la canasta básica, el tema de las becas requiere un manejo cuidadoso.

En el plano de la beca, se reporta que de 228 el 77% (177 personas) no contaron con este beneficio. Se refleja que el menor número, corresponde a los que manifestaron gozar de beca completa con un 41.18%. En el marco de la URACCAN la política de becas ha sido diseñada con el objetivo de asegurar el acceso a estudiantes indígenas y mestizos según Cunningham (2004).

Tipos y formas de abandonos

De acuerdo al tiempo: Prevalece el abandono temprano. La tendencia numérica indica, que en la medida que se aumenta en años de estudios, tiende a disminuir el número de discentes que abandona sus estudios, situación que no difiere en los tres municipios. Lo que concuerda con Cañón y Hernández (2006), en cuanto a los individuos que abandonan los estudios corresponden a los cuatro primeros semestres de la carrera. El escenario se corresponde con investigaciones internacionales como las de Brea (2004), quien expone, que el abandono se presenta con un comportamiento lineal de pendiente negativa, siendo muy pronunciada en el primer y segundo año, y decae en el tercer año de estudio. También, concierta con (Tinto, 1989) citado por De los Santos V. (s/f). Que opina: que no es sorprendente que la deserción sea más frecuente en las etapas iniciales y, de esta manera, es en este momento que las instituciones pueden actuar para prevenir el abandono temprano.

Con respecto al abandono, temporal o permanente. Se refleja, un mayor número de estudiantes en el sentido de abandono permanente. Cabe destacar que solamente 8.40 % es la diferencia con la condición temporal. Lo que indica que el 44.96 % regresó en el período que comprende el estudio. Sin embargo, la situación en el municipio de Waslala es la más crítica donde el 81.25 % no retornó a la universidad.

De acuerdo al espacio Cañón y Hernández (2006), describen dos tipos de abandono: institucional e interna. No se considera en el estudio un abandono institucional exclusivamente. Pues el 44.96 % regresó, sin embargo al hacer el análisis por cambio de carrera, lo hicieron 55 estudiantes y 52 optaron por la misma. El estudio acentúa, un abandono interno.

Registro estudiantil

Se indica que en los tres municipios, los estudiantes abandonaron los estudios de forma voluntaria y no por expulsión disciplinaria o forzosa en lo que concierne al aspecto académico. Bean citado por Valdivia (2007) considera que la satisfacción con los estudios opera en forma similar a la satisfacción con el trabajo, proceso que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar los estudios.

A saber, datos de discentes que no abandonaron voluntariamente, por ejemplo en la extensión Waslala, muchos se vieron obligados por razones laborales, porque trabajan también los sábados y no les permitió asistir a los encuentros académicos, la elección entre el trabajo o el estudio es de gran peso para los estudiantes, lo que concuerda con lo que sostienen Souza y Bernal (1998) quienes manifiestan que la educación y el trabajo son dos mundos con muy poca o ninguna comunicación entre sí. Situación no considerada, lo suficientemente justificable en el municipio de Siuna, donde las posibilidades de estudiar son mayores y mejores que en las extensiones.

Significancia de los factores que inciden en el abandono universitario

La prueba Chi Cuadrada, resultó relevante para efecto del estudio: el retiro en los primeros semestres de los dos primeros años y la relación con el trabajo a la hora de ingresar a la universidad. Equivalentemente, es notable el aspecto económico, a la hora de abandonar los estudios; también, la ausencia de otras formas de financiamientos, y en el ámbito institucional, lo concerniente en acceso a la tecnología.

El retiro por semestre: Con un nivel de significancia del 5% y dado que $p < 0.05\%$ en dos de los casos y, se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna, lo cual implica confirmar, que este factor incidió en el abandono universitario en el municipio de Siuna y Rosita en el primer semestre. En relación a la situación en el municipio de Waslala, los estudiantes abandonan la universidad en el primero y el segundo semestre en los dos primeros años de la carrera, por lo cual se acepta

la hipótesis nula. Los resultados constituyen respuestas particulares de cada municipio. De acuerdo a lo antes expuesto, el comportamiento al momento de abandono es coincidente en dos de los municipios y no es congruente con el municipio de más posibilidades económicas.

En relación al factor trabajo, al ingresar y abandonar la URACCAN con un nivel de significación del 5% y dado que $p > 0.05$ en el municipio de Siuna al ingresar a la universidad se acepta la hipótesis nula, porque no fue significativa a la prueba, se aclara que el resultado se debe a que un 50,3 (91 discentes) contaron con trabajo en el momento de entrar a la URACCAN. 56.35 % corresponde al sexo femenino; sin embargo, al abandonar aumentó al 54.69 % (99 estudiantes) con trabajo.

La prueba en Waslala resultó significativa en los dos momentos $p < 0.05$, por lo que se toma la decisión de rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa, el factor incidió en el abandono universitario en el sector con más oportunidades, 25 discentes (70.8 %) trabajaban al ingreso y 26 al abandonar (81.25%) del total 32, y se corresponde con el total de estudiantes que se retiraron permanentemente. Castillo (2007) exterioriza que entre las causas externas las principales son: las condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar, el lugar de residencia, nivel de ingresos, nivel educativo de los padres, el ambiente familiar y la necesidad de trabajar para mantenerse o aportar a su familia.

La prueba para el municipio de Rosita es significativa, se acepta la hipótesis alterna, pero en condiciones diferentes a los estudiantes de Waslala y Siuna los que están en desventajas en relación a la oportunidad de trabajo en los dos momentos, debido a que Rosita refleja, solamente el 40 % de los estudiantes tenían trabajo (9) al ingresar, aunque fue notorio que a la hora de retirarse de la universidad se incrementó a (52%), 13 estudiantes laboraban. Sin embargo, estadísticamente no es significativo. Moreira (2007) refiere, que actualmente, la situación socioeconómica y el contexto familiar de los estudiantes como fuentes principales de diversos hechos, pueden facilitar directa o indirectamente el retiro escolar como: condiciones de pobreza y la marginalidad, la adscripción laboral temprana, la anomia familiar y las adicciones, entre otras.

En sentido general el 52.52 % (125) del estudiantado, contaban con empleo al ingresar y se incrementa a 57.98 (138) al momento del abandono. Moreira (2007) en su trabajo citando a Charlot establece, la relación que el estudiante establece con el centro educativo, el trabajo escolar y el mundo del trabajo están marcados por su sentido personal y social, construido a lo largo de su historia individual.

Por todo lo antes expuesto, existen diferencias significativas sobre el factor empleo entre los municipios, pero al final con trabajo o no, se retiran con el inconveniente que era más difícil para los desempleados reincorporarse a los estudios. Estudiantes con trabajo, cuidan su posición económica y los que no, estaban en la búsqueda.

En el municipio de Waslala 56 % de los estudiantes son docentes, sus obligaciones como educadores limitó su desarrollo profesional, especialmente por las amenazas de exclusión negativa de sus superiores, de la cuales expresan ser intimidados y tienen que elegir entre el estudio o el trabajo. Panorama incongruente con el desarrollo personal y social en nuestro contexto de pobreza extrema y especialmente con la dignidad de la persona en sus Derechos Humanos.

La tendencia de los estudiantes es que muchos ingresaron a la universidad con trabajo, pero en el caso de los jóvenes y con las oportunidades nuevas en los municipios, al ser empleados, prefieren el retiro de sus estudios y justifican sus acciones de retiro, por falta de tiempo o que el horario no es compatible. Al estabilizarse en su puesto de trabajo regresan a la universidad máxime al año, a la misma carrera o cambian en dependencia del trabajo que ejercen. De acuerdo a esta tendencia, muchos de los estudiantes no estudian lo que aspiraron ser como profesionales, sino que seleccionan la carrera de acuerdo a las oportunidades del mercado laboral o según el grado de complejidad de las carreras, sin menosprecio a ninguna.

Dado que $p < 0.05$ en los tres municipios se acepta la hipótesis alternativa por lo que existe significancia para el factor **falta otras formas de financiamiento** para que sea un incidente en el abandono universitario. (Moreira 2007) explicita que las dificultades económicas de algunas familias o la escasez de ayudas financieras para poder estudiar obligan a los estudiantes a simultanear estudios y trabajos, lo que en algunos casos provoca situaciones de incompatibilidad que obligan al abandono.

Dado que $p < 0.05$ en los tres municipios, se acepta la hipótesis alternativa por lo que existe significancia, para el **factor acceso a tecnología** para que sea un incidente en el abandono universitario. En la medida que el mundo se desarrolla, es normal que las nuevas generaciones aspiren gozar de las nuevas tecnologías durante sus estudios, razón por la cual es uno de sus intereses más pronunciados para entrarle al mundo laboral con habilidades y destrezas. En el acceso a Tecnología, la URACCAN en el transcurso de los años mejora sus condiciones tecnológicas, por ejemplo fue la primera institución que habilitó el internet en esta zona. Se ha dotado de computadoras a todas las áreas de la universidad, no es negativa la opinión sobre el acceso a la tecnología, pero es loable reconocer que no es suficiente. Las autoridades de esta universidad en su entrevista fueron enfáticas en este aspecto, destacaron la falta de un laboratorio con todas sus condiciones.

Factores que pre disponen el abandono

A pesar de que muchos factores no presentaron significancia en la prueba, se encontró un grupo menor de estudiantes que tuvieron problemas con el rendimiento académico, por falta de adaptación al sistema, y falta de empatía con la carrera, falta de interés y por los horarios de clase en el municipio de Siuna. Se relaciona con Bean y Vesper

(1990) citados por Valdivia (2007) señalan que las características personales: actitudes, aspiraciones, motivaciones e intereses, tienen un peso significativo en la deserción. Coincidiendo lo referido por las coordinadoras de carreras de URACCAN, quienes aducen que los estudiantes fueron exigidos por sus padres a ingresar a la universidad.

Los horarios para los estudiantes trabajadores fueron decisivos para el abandono, no se corresponde de manera articulada el estudio y el trabajo, la salida del trabajo y la entrada a clases no tienen un margen para realizar el traslado a la Universidad. Situación que motiva un choque en el cumplimiento del reglamento y la inflexibilidad de ciertos docentes, para enfrentar tales circunstancias. La falta de empatía hacia algunos docentes y también, sino les satisfizo las expectativas con la carrera es otro de los factores.

Acciones Institucionales para la retención estudiantil

En relación a lo que realiza la institución para evitar el abandono, los encuestados expresaron no conocer mucho de acciones de parte de la institución, solamente las que se realizaban de forma personal, por parte de algunos docentes.

En el caso de las autoridades expresaron que a través de los coordinadores se han promovido acciones y seguimientos en este sentido. Mencionan que se efectúan sin plantearlas en documentos o un plan estratégico.

El entorno ambiental fue criticado por una parte de las personas encuestadas, las condiciones estaban dadas, pero hacía falta considerar los servicios higiénicos desde el concepto de los malos olores, sumideros, charcas e insectos.

Refieren las autoridades que esperan que esto no haya causado el abandono, pero que todavía la universidad es muy joven y el que quiere estudiar lo haría, aun sin estas condiciones. En el caso de la sede Siuna, poco son los planteamientos al respecto, en Waslala y Rosita se necesita mejorar la calidad de la infraestructura.

La infraestructura de la Sede y sus extensiones son consideradas como buenas, aunque hizo falta la energía eléctrica y condiciones en las aulas de clase. Se presentaron carencias de infraestructura en las extensiones de Waslala y Rosita. Aspecto demostrado con la chi cuadrada como significativa. De los Santos .V (s/f) citando a Tinto (1989.) sugiere, que como medidas para evitar la deserción se puede hacer una distribución de la infraestructura existente con relación a las necesidades del desarrollo académico.

En cuanto a la tecnología se razonó que aunque la universidad contaba con varias, no todos los estudiantes tenían acceso a ella.

Conclusiones

En las condiciones socio-demográficas se determinó que quienes abandonaron la universidad, provienen de centros públicos en un 78.2%. Además el 71% de las personas desertoras son jóvenes en rangos de edad de 17 a 30 años, cuyo estado civil, en su mayoría son solteras, de la etnia mestiza y representan un (91.60 %) para un total de 218 de las personas encuestadas que abandonaron la universidad. Las mujeres en relación a los hombres, abandonaron con más frecuencia la universidad y son las que más contaban con empleos.

El factor personal ocupa un lugar significativo. Específicamente, en el aspecto de la voluntad en el abandono de los estudios, resultó el de más incidencia entre los jóvenes de los primeros años.

Muchas de las personas estudiantes, dinamizan el tanteo en diferentes carreras, por falta de claridad vocacional. De la misma forma, el cambio de carrera es provocado por la necesidad laboral y no por una aspiración vocacional.

En relación al tipo de abandono, se clasificaron en permanentes y temporales, fue interesante conocer, que a los estudiantes no les agrada que los identifiquen como desertores, es poca la diferencia entre los que abandonaron temporalmente, porque retornaron a la universidad a otra carrera o a la misma que anteriormente cursaban. El abandono universitario al ocurrir en los primeros años y semestres de la carrera, se clasifica como temprano y mayoritariamente es temporal e interno.

Al determinar la significancia de los factores que inciden en el abandono universitario, se destaca el factor económico en los municipios de Waslala y Siuna,

En relación a disponer de un trabajo a la hora de ingresar y abandonar los estudios, es notable en correspondencia con el factor económico. Los estudiantes que abandonaron la universidad más del 50% de los casos, se preocuparon en primer lugar por el estatus y la independencia económica y posteriormente por alcanzar un logro académico.

Fue significativa también la falta de otras formas de financiamiento, limita a los estudiantes a continuar sus estudios. Las condiciones de infraestructura y tecnología en el municipio de Rosita y Waslala, resultó como uno de los factores predisponentes para la deserción.

No existe una políticas con sus estrategias y programas, dirigidas a evitar el abandono académico en la Universidad, pero si hubo acciones que se concretizan por las coordinaciones de carreras, según la opinión de las personas encuestadas.

La URACCAN fomenta una política de becas, que garantiza el acceso a los estudiantes de pocos recursos financieros. Respecto al criterio ambiental, en los tres municipios, refieren ser buenas las condiciones, aunque se ventiló que existen elementos que mejorar en cada uno de ellos.

Bibliografía

Acevedo (2006). *¿Están los jóvenes destinados al desempleo?* [En línea] encontrado en el observador economico.org (p.1) [2009, 24 mayo].

Cañón y Hernández (2006). *Estudios de la deserción escolar de los programas de pregrado de la universidad de los llanos (1998– 2004)*. [En línea]. Disponible en:http://www.unillanos.edu.co/ull_insc_web/new_portal/docs/INFORME%20FINAL%20FEBRERO%20DE%202006.pdf [2008, 28 junio].

Castillo, L. (2007). *Deserción universitaria se debe principalmente a problemas vocacionales y a la desinformación*, [en línea]. Encontrado en:

http://www.universia.cl/portada/actualidad/noticia_actualidad.jsp?noticia=122089 [2008, 28 de junio]

Brea, (2004). *Deserción en la educación superior en República Dominicana* [En línea] en encontrado en:

<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/desercion/desercion%20Rep.Dominicana.pdf> [2008, 28 de junio].

De los Santos V. (s/f) *Los procesos de permanencia y abandono escolar en Educación superior*.rieoci.org/ed-Sup-25p.4 200913 de abril.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación* (4^a. ed.). México.

URACCAN. (2009). *Diagnóstico educativo del municipio de Waslala*.p136.

Moreira (2007) *Perfil sociodemográfico y académico de estudiantes en deserción del sistema educativo*. [En línea] encontrado en: <http://www.vinv.ucr.ac.cr/latindex/actuapsico-21-2007/actuapsico-21-7.pdf> [2009, marzo 22]

Organización universitaria URACCAN Las Minas (2007). *Sistematización del proceso de creación y desarrollo de La URACCAN, en el Triángulo Minero Período 1995 – 2005. Siuna, Región Autónoma Atlántico Norte. Nicaragua.*

Sousa & Bernal (1998). *Educación – Trabajo* [en línea] encontrado en Fiction books. googles.com.nibookisb? 958665012x [2009,1 de junio].

PNUD (2005). Informe de Desarrollo Humano. *Las Regiones Autónomas De la Costa Caribe. ¿Nicaragua asume su diversidad?* (1ª ed.). Managua Nicaragua. p.27. pp.404. [2007,28 de diciembre]

Ruiz L. (2007). *Informe de la magnitud de la deserción en la educación superior en URACCAN Las Minas. 2001 – 2007.*

Salgado, y Cruz. (2004). *Factores que incidieron en la Deserción estudiantil URACCAN Recinto Las Minas, Municipio de Siuna, periodo 1995 – 2000.*

Valdivia (2007) Estudios pedagógicos – Análisis de los modelos.

[On-line] *análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la* .http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052007000100001&... – encontrado el 2008, 28 de Junio

Zuniga (2007). *Quiénes somos, cómo estamos y hacia donde vamos.*

Entrevistas

Botero (2008). *Políticas, Retención y Abandono. EARTH. Costa Rica.*

Ventura (2008). *Políticas, Retención y Abandono. Instituto Pedagógico Cuba.*

ESTILOS DE APRENDIZAJES Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA, CARRERA DE INGENIERÍA AGROFORESTAL

Ariel Domingo Chavarría Vigi^[1]

Sergio Genaro Rodríguez Ruíz^[2]

Resumen

Se abordaron los estilos de aprendizajes en discentes y enfoques de enseñanza docente en la carrera de Ingeniería Agroforestal Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense –RAAN–, Recinto Universitario Las Minas, 2008.

La metodología que sustentó esta investigación es carácter cualitativo con un enfoque etnometodológico, las entrevistas individuales y la observación, se recopiló, procesó y analizó los datos que fueron proporcionados por los sujetos de estudio.

Los resultados revelaron que los estilos en los procesos de enseñanza corresponden a estilos divergentes y se desarrollan en torno a dos enfoques a saber: el transmisivo y el constructivista. El primero predomina en la mayoría de los docentes y el último en una minoría.

La relación entre los enfoques de enseñanza con los estilos de aprendizaje se da en un nivel no significativo con respecto a las características de los estilos identificados. Destacando que ninguno de los docentes entrevistados conoce el estilo de aprendizaje de sus discentes.

Este esfuerzo permitirá articular propuestas que den pautas sobre la relación que debe darse entre docente y discente en el éxito de la enseñanza. Resultados que servirán de base para implementar estrategias didácticas.

PALABRAS CLAVES: Estilos de aprendizajes, enfoque de enseñanza, educación, estrategias de enseñanza y Pedagogía.

Introducción

Los estilos de aprendizajes constituyen un aspecto central del proceso educativo, tanto así que los especialistas en esta temática los consideran un indicador efectivo en los sistemas educativos y en particular en los procesos de enseñanza – aprendizaje que se practican en las aulas de clase. Estos son categorías objeto de estudio en la Educación

[1] MSc. en Docencia Universitaria. Profesor de la URACCAN, Recinto Universitario Las Minas.

[2] MSc. en Docencia Universitaria. Coordinador de Cooperación Externa Recinto Universitario Las Minas.

Superior y básicamente en las carreras de ingeniería en Europa y Estados Unidos de Norteamérica, por su importancia en el desempeño académico, la satisfacción y eficiencia de los estudiantes.

En países latinoamericanos como Chile, Brasil y Argentina, existen pocos estudios publicados al respecto. No obstante, los estudios existentes señalan la importancia que los estilos de aprendizajes tienen en la manera habitual en que percibimos y procesamos la información durante el aprendizaje, lo que evidencia en gran medida la diversidad que los mismos significan en términos de procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje de los discentes.

En consiguiente, se valora los estilos de aprendizaje en la carrera de Ingeniería Agroforestal, asimismo los enfoques de enseñanza docente, con el objetivo de identificarlos y enfatizar en relación con los enfoques en los procesos significativos en el aprendizaje y las sugerencias para su implementación. Los estilos de aprendizajes constituyen categorías relevantes para el desempeño y desarrollo académico de los discentes de agroforestería, se dispone por lo tanto, con una base racional para optimizar la formación profesional.

El espíritu que orientó esta investigación es la acción constructivista en pro de contribuir a revisar la pertinencia de las prácticas de enseñanza. El mismo permitió detectar los principales elementos que inciden de forma positiva y negativa en los estilos de aprendizajes; encontrando diversos saberes, habilidades y actitudes en el marco del proceso enseñanza significativa, dando pautas para fortalecer características personales menos desarrolladas que son necesarias para el éxito profesional.

Revisión de literatura

Según Salas, R. (1995), referido por Lobo & Jiménez (2002), el concepto de estilos de aprendizaje se fundamenta en el hecho de las diferencias y se manifiesta en rasgos tales como la edad, experiencia, nivel de conocimiento o intereses, y las características psíquicas, fisiológicas, somáticas, espirituales, que conforman la personalidad de cada cual. Dichas peculiaridades diferentes se denominan estilos. El estilo se relaciona con el conocer, el pensar, el afecto y la conducta.

Kolb, David (1999), describe los estilos de aprendizaje basados en la forma de procesar la información de la siguiente manera:

El estilo divergente: Combina los pasos de aprendizaje de experiencia concreta y observación reflexiva.

Estilo asimilador: Combina los pasos de aprendizaje de observación reflexiva y conceptualización abstracta.

Estilo convergente: Combina los pasos de aprendizaje de conceptualización abstracta y experimentación activa.

Estilo acomodador: combina los pasos de aprendizaje de experimentación activa y experiencia concreta.

Según Polanco, (1995); Salas, (1995); Tancredi, (1992) & Abarca (1990), citado por Lobo & Jiménez (2002), señalan, que se necesita por igual de las cuatro capacidades cognoscitivas: tensión creadora entre el pensamiento abstracto y el concreto, observación reflexiva y la experimentación activa.

Enfoques de enseñanza utilizados por los docentes

Enfoque transmisivo de enseñanza

Es en este ámbito donde se enmarca el artículo, al tratar de clarificar y avanzar en el conocimiento de la relación entre los enfoques de enseñanza desde una perspectiva práctica de aula y los Estilos de Aprendizaje siguiendo la terminología, y la descripción propuesta por Alonso y Gallego (1994), citado por Martínez (2007). Donde el principio de individualización es un requerimiento social y por tanto educativo que exige que el trabajo dentro del aula se personalice.

Bautista, Porlán & Jiménez, (1992), refieren que los docentes deben contemplar como autoexigencia, la coherencia de sus intervenciones con la diversidad de los estudiantes. Desde este enfoque, el proceso de enseñanza-aprendizaje se reduce a transmitir los conocimientos que forman parte de nuestra cultura.

Enfoque constructivista de enseñanza

Según Coll, Martín & Mauri, (1993); García (1993), citado por Martínez (2007). El enfoque constructivista, se apoya en los fundamentos pedagógicos socráticos y posteriormente piagetianos, según los cuales, la enseñanza debe actuar sobre el individuo conduciéndole a la transformación o al cambio de su forma de pensar y de sus esquemas de conocimiento. Para que estas modificaciones mentales se verifiquen, la enseñanza debe ajustarse al desarrollo intelectual de los estudiantes a la vez que a sus intereses, capacidades y contexto en que se desenvuelve.

Relación entre los estilos de aprendizaje y los enfoques de enseñanza

Un modelo de estilos de aprendizaje clasifica cinco dimensiones de análisis: percepción, entrada, organización, procesamiento y comprensión; pero en una posterior versión suprimen la dimensión de organización –inductivo y deductivo– (Felder, 1998).

Según Freire (1976), para facilitar el aprendizaje en los estudiantes se requiere que la contribución del formador sea mucho más que ser simplemente una fuente de información. Un docente eficiente tendrá que elaborar un programa de formación, facilitar métodos que satisfagan las necesidades específicas de los estudiantes.

Metodología

El presente estudio se realizó en el recinto universitario URACCAN Las Minas, ubicado geográficamente en Siuna, el cual forma parte de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense –RAAN–. Es un modelo de paradigma cualitativo y se enmarcó en la perspectiva teórica del enfoque etnometodológico.

La población objeto de estudio fueron los discentes y docentes de la carrera Agroforestal en URACCAN Recinto Las Minas, se buscó comprender y analizar los estilos de aprendizaje, asimismo los enfoques de enseñanza que se desarrollan a través de la interacción en los procesos de enseñanza a partir de los resultados, para que en un futuro, sean base de decisiones que permitan incidir en mejorar el quehacer docente y la educación estudiantil.

Resultados

Estilos de aprendizaje que prevalecen en los discentes

Se revela que los estilos de aprendizajes en los procesos de enseñanza, corresponden a estilo divergente y acomodador (ver gráfico No. 1).

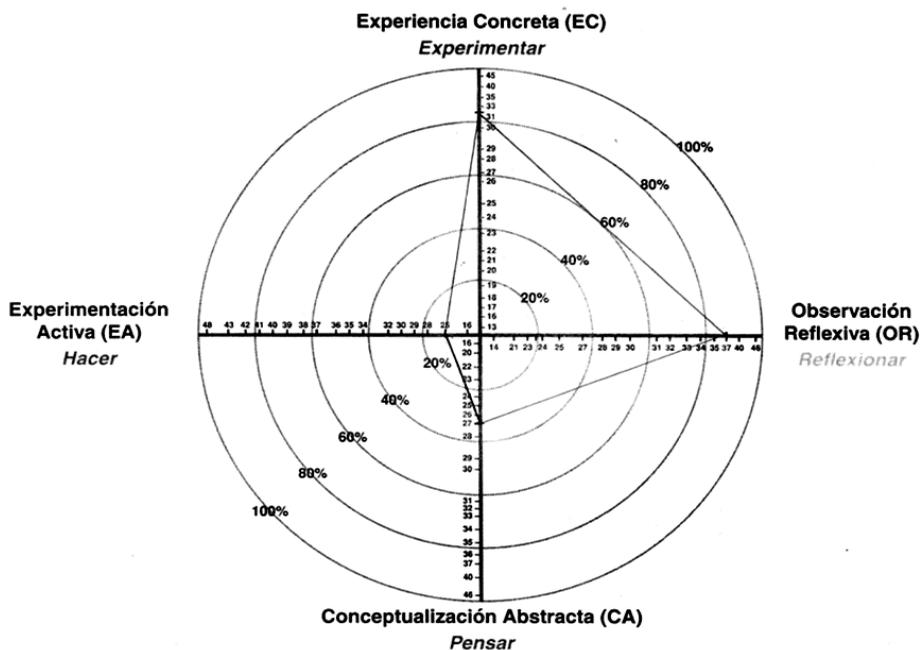


Gráfico No. 1: Diagrama del Estilos de Aprendizaje Divergente. (Fuente: Inventario de estilos en el aprendizaje de Kolb).

En el gráfico se puede observar que el estilo de aprendizaje se encuentra en las cuatro fases, sin embargo, significativamente tiende a inclinarse hacia un estilo divergente combinando los pasos de aprendizaje de experiencia concreta y observación reflexiva. Lo que se fundamenta en lo planteado por Kolb (2000), quien expresa que el estilo de aprendizaje divergente es donde el discente combina los pasos de aprendizaje de experiencia concreta y observación reflexiva y es donde las personas que adoptan este estilo de aprendizaje generalmente observan las situaciones concretas desde diferentes puntos de vista y que en situaciones de aprendizaje formal, tal vez prefiera trabajar en grupos para recopilar información, escuchar con una mente abierta y recibir realimentación personalizada.

Al respecto un estudiante expresa:

Para afianzar mis conocimientos me gusta el trabajo de grupo porque esto nos ayuda a tener ideas y además me permite intercambiar conocimientos, esto porque hay estudiantes que tienen experiencia en determinadas temáticas, que a veces yo no las tengo y viceversa...

Lo anterior refleja la intencionalidad del discente de interactuar y establecer relaciones para adquirir y construir el conocimiento, lo que se evidencia en un aprendizaje de interacción de pensamiento (Ver gráfico No. 2).

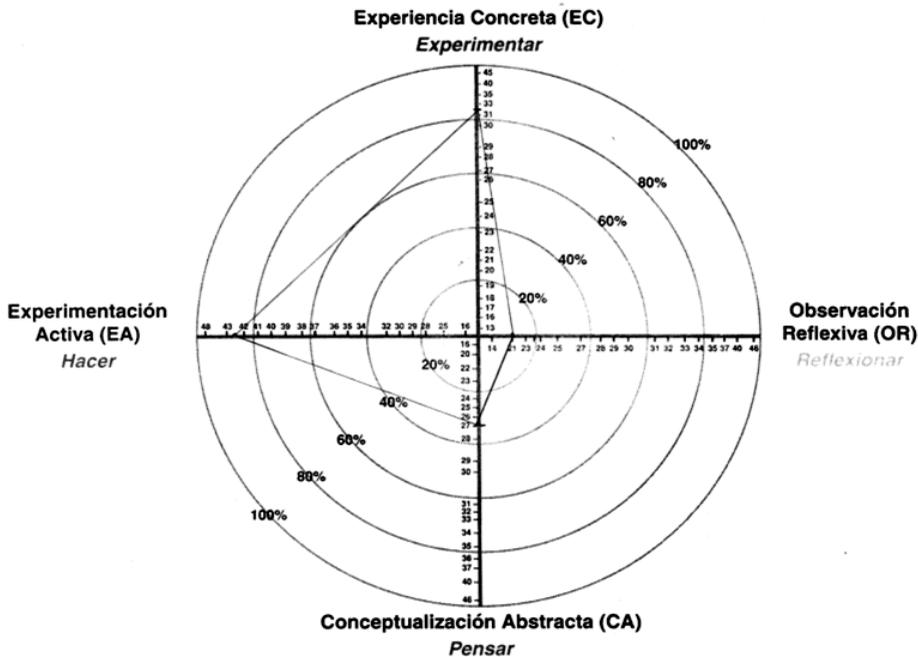


Gráfico No. 2: Diagrama del estilo de aprendizaje acomodador (Fuente: Inventario de estilos de aprendizaje de Kolb).

El diagrama indica que este es un estilo de aprendizaje que significativamente tiende a inclinarse hacia un estilo acomodador combinando los pasos de aprendizaje de la experiencia activa y la experiencia concreta. Este tipo de discente se siente más conforme con lo que él o la docente le proporciona y asume la conducción en el aprendizaje.

Referente a esto un discente expresó:

El aprendizaje lo orienta el docente y este es el que pauta y desarrolla los contenidos que debo como estudiante dominar, porque considero que cada uno de ellos se orienta bajo un programa curricular y de competencia que tengo que dominar.

Lo antes expuesto indica que este tipo de discente le gusta actuar en base a sus sentimientos, así mismo se caracteriza por ser más operativo que propositivo, lo que se traduce en un individuo dependiente del sistema de educación que él emprende.

Enfoques de enseñanza utilizados por los docentes en el aula de clase

Los resultados de las entrevistas reflejan que los estilos de aprendizaje de los discentes, se desarrollan en las aulas de clase en torno a dos enfoques de enseñanza: el transmisivo y el constructivista. Las prácticas de estrategias según el enfoque transmisivo, está evidenciado por los objetivos y contenidos de las diversas disciplinas, indicando que los estilos de aprendizaje del discente se convierten en una tarea añadida a la práctica habitual.

La observación realizada en las aulas de clase a los docentes, permitió identificar que la mayoría ejercen una enseñanza con un enfoque transmisivo en un proceso unidireccional docente – discente, cuyo objetivo final es la acumulación de contenidos programático en la mente de los discentes; lo que indica que este proceso está estructurado en torno a una serie de lecciones o temas ordenados lógicamente desde el ámbito disciplinar y que el discente debe asimilar con idéntica estructura.

Por tanto, la acción principal desde este enfoque consiste en la explicación o exposición y conferencia de los contenidos planificados por núcleos temáticos, cuyo objetivo final es la acumulación de contenidos curriculares en la mente de los estudiantes.

Al conversar sobre este punto con una docente de la carrera expresa:

Bueno [...] primeramente se desarrollan los contenidos establecidos en el programa y el plan de clase que corresponde al día de desarrollo de la asignatura y para que los estudiantes fijen el conocimiento se dedican espacios de tiempo a ejercicios de aplicación sobre lo desarrollado, y [...] posteriormente se evalúa ya sea con prueba escrita o exposición para medir el nivel de adquisición y memorización que el estudiante logro captar pero todo sobre lo desarrollado en clase (Entrevista, enero 2009).

El planteamiento anterior se corresponde con la observación realizada en el aula de clase, identificando por tanto, discentes que evidencian un comportamiento pasivo y se convierten en receptores de contenidos producto de un proceso de aprendizaje cognitivo. La enseñanza desde este enfoque se enmarca más bien en un proceso hasta muchas veces monótono en la que sobre salen estrategias de enseñanza que verifican el proceso pasivo del aprendizaje, entre los más frecuentes encontramos la exposición oral, lectura del libro de texto, subrayado esta última, desarrollada por pocos docentes y para desarrollarla se apoyan en la pizarra y en otros medios auxiliares como el uso del data show para reforzar la palabra y mantener la atención.

En este enfoque, el proceso de enseñanza se reduce a transmitir los conocimientos que forman parte de nuestra cultura, así mismo Bautista, Porlán & Jiménez (1992), señalan que la actividad en el aula se concreta básicamente en explicar los contenidos de una determinada y aislada disciplina, insistiendo en los contenidos conceptuales,

definiendo correctamente su significado con el argumento lógico que justifica su inclusión en el currículum.

Sin embargo, cuando la enseñanza se desarrolla de acuerdo con el enfoque constructivista, el desarrollo de los estilos de aprendizaje es un trabajo integrado en el quehacer docente, cabe mencionar que este enfoque es practicado por una minoría de docentes del área en estudio. Por otro lado, la enseñanza desde el enfoque constructivista desarrollada por los docentes en las aulas de clase es menos frecuente, y cuando se logra concretar, actúa sobre el individuo, por tanto, el trasfondo del mismo es conducir a la transformación o cambio al discente de su forma de pensar y de sus esquemas de conocimientos.

Referente a ello, en entrevista realizada a un docente expresó: “la enseñanza debe ajustarse al desarrollo intelectual del alumnado –sic– a la vez que a sus intereses, capacidades y contexto en que se desenvuelve”.

Por otro lado, este tipo de docente, además de contar con un guión establecido de contenido desde los programas son creativos seleccionando los contenidos en base a problemas de las diversas áreas, teniendo como referente los conocimientos que posee y el estado evolutivo del que aprende. Esto conlleva una secuencia de enseñanza estructurada donde el discente identifica, reconoce y analiza los problemas de aprendizaje, de manera que se da un proceso horizontal donde se comparte y comprende el proceso de aprendizaje.

Relación entre los estilos y enfoques de enseñanza–aprendizaje

La relación que existe entre los estilos de aprendizaje respecto a los enfoques de enseñanza implementados por el personal docente, se evidencia en dos escenarios que tienen que ver con una relación unidireccional y horizontal docente y discente, de tal manera que se da en un nivel no significativo con respecto a las características de los estilos identificados destacando que ninguno de los docentes entrevistados conoce el estilo de aprendizaje de sus discentes.

En el proceso de enseñanza con un enfoque transmisivo, la mayoría del personal docente, utiliza estrategias de enseñanza tales como: exposición verbal ordenada en base a los contenidos curriculares, los que muchas veces son memorizados tal como se exponen, por consiguiente, el conocimientos se estima cerrado y absoluto, los contenidos se consideran un reflejo exacto de la realidad y se desarrollan en función de acumulación de los mismos.

Por lo consiguiente, se puede decir que existe coherencia con el enfoque de enseñanza y el estilo acomodador, debido a que el personal docente mantiene la planificación establecida en el inicio del curso, existe exigencia a que los trabajos estén bien

presentados y mantienen un clima de aula ordenado y tranquilo; sin embargo, no hay coincidencia con respecto a este estilo en la cual no se procura poner a trabajar en grupo a discentes de nivel intelectual semejante.

Con base a lo referido anteriormente, una discente expresó:

Tenemos docentes que son muy esquemáticos y que se limitan al desarrollo de contenidos sin tomar en cuenta los puntos de vistas de nosotras, casi no hacemos reflexiones y en esto el docente debería hacer mayor énfasis, porque facilita la re-
troalimentación y fortalece la discusión.

En cuanto al otro enfoque de enseñanza que implementan los docentes en el área de agroforestería es constructivista en donde se inicia según la observación con la identificación, reconocimiento y análisis de las ideas que los discentes tiene sobre el problema o tarea de aprendizaje. Buscan compartir y comprender el problema o tarea de aprendizaje. Luego identifican el problema y las contradicciones entre lo que dicen y cómo lo utilizan; el docente trabaja con el conjunto de respuestas, la mayoría intuitiva y sustentada en su experiencia, para reconvertirlas en organizadores previos de todo el posterior proceso de construcción cognitiva.

Con respecto al estilo divergente, los docentes que practican el enfoque constructivista y que corresponden a una minoría, expresan y desarrollan características que coinciden con este estilo de aprendizaje entre ellas se visualizó que los docente en el aula de clase tratan de implicar en nuevas actividades a los discentes, les gusta que los mismos jueguen un papel activo tanto en las experiencia como en las relaciones, así como desarrollar el trabajo de equipo hacia una mente abierta, lo que hace que exista una relación entre el estilo de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Por lo que podemos afirmar que existe una relación directa entre el enfoque constructivista que utilizan los docentes y el estilo de aprendizaje que prevalecen en los discentes objeto de estudio, porque según este enfoque va mas allá de esperar respuestas puntuales y exactas, sino que se basa en reflexiones, experiencias, donde se trata de construir de manera conjunta ese conocimiento y está más claramente marcado con las características adoptadas en el estilo divergente.

Propuesta metodológicas para una enseñanza que fortalezca los estilos de aprendizaje

Los resultados encontrados en este estudio, dieron elementos significativos para que la docencia oriente sus procesos de enseñanza – aprendizaje en pro de potencializar el conocimiento de los discentes en las aulas de clase. Los que señalan, que no existe una estrecha correspondencia entre los enfoques de enseñanza y los estilos de aprendizaje

que se ponen en práctica en este proceso. Situación que da paso a proponer algunas orientaciones metodológicas que permitan una mejor conducción del proceso.

Este esfuerzo permitirá articular propuestas que den pautas sobre la relación que debe darse entre docente y discente para ser efectivo y exitosos en el quehacer de la enseñanza y el aprendizaje. Resultados que servirán de base para implementar estrategias didácticas congruentes con los enfoques y estilos de aprendizaje identificados.

Conclusiones

Los estilos de aprendizaje identificados en la aplicación del instrumento de Kolb corresponden a estilos de aprendizajes: divergente y acomodador, reflejándose con mayor frecuencia el divergente y en segundo lugar el acomodador.

Los Estilos de Aprendizaje se implementan en la carrera agroforestal desde dos enfoques de enseñanza que actualmente coexisten en las aulas: El transmisivo y el constructivista.

La relación que existe entre los estilos de aprendizaje de los discente con respecto a los enfoques de enseñanza implementados por el personal docente, se evidencia en dos escenarios que tienen que ver con una relación unidireccional y horizontal entre docente y discente.

La propuesta está orientada a mejorar el proceso enseñanza – aprendizaje con acciones de vida académica, vinculando los enfoques de enseñanza con los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la carrera agroforestal. En ella se plantea desarrollar los Proceso Integrales de Aprendizaje (PIA), en donde el discente es el sujeto del aprendizaje y el docente recrea el conocimiento, y ambos en conjunto establecen una interacción basada en la incorporación de estrategias metodológicas y de estilos de aprendizaje vinculando el principio del pensamiento crítico.

Lista de referencias

Arrién, J. (2000). *Motivación y aprendizaje en el aula de clase*. Santillana Madrid.

Askew, Mary. (2000) *Cinco modelos de estilos de aprendizaje*. Disponible en <http://members.tripod.com/%20elhogar/%202000/2000-10/>

Bautista, A. Porlán, R. & Jiménez, A. (1992). *Teoría y Práctica del currículo*.

Madrid: MEC.

- Bawden (1990). *Teorías de aprendizaje y estilos de enseñanza. Psicología Evolutiva educativa*. Madrid volumen 4.
- Brundage y Mackaracher (1980). *Estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo*. Colombia.
- Casau, P. (2001). *Andragogía*. Consultado, el 18 de octubre del 2008. <http://www.galeon.hispavista.com/pcazau/artdid-andra.htm>.
- De la Torre, S. (1993). *Las estrategias metodológicas*. Encuentro Maestría Docencia Universitaria, Managua Nicaragua. 2002.
- Díaz Barriga, Frida. (1998). *Una aportación a la didáctica de la historia*. Perfiles Educativos. UNAM. México.
- Duriez, M. (2007). Curso de capacitación a tutores “*Investigación cualitativa y cuali-cuantitativa*”.
- Fariñas, G. (1995). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*.
- Felder, R. (1998). *Index of Learning Styles*. Consultado el 15 de agosto de 2008 en: www.2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSdir/ilsweb.html
- Freire (1976). *Conocimiento para facilitar el aprendizaje en las aula de clase*. México.
- Gimeno San cristán, J. (1996). *La evaluación en la enseñanza. En Comprender y transformar la práctica*. Madrid.
- Garfinkel (1967). *Instrumentos metodológicos para el estudio de las relaciones interétnicas en el período formativo y de consolidación de Estados nacionales*. Buenos Aires, CEAL.
- Gutiérrez, G. (2003). *Módulo de Formulación, Realización y Evaluación de proyectos de investigación*. Maestría en métodos de investigación cualitativa, UPOLI.
- Judi, A. (1994). *Directrices para estudios en base a la técnica de investigación cualitativa*.
- Knowles, A. (1980). *Conocimiento e información como procesos de construcción de aprendizajes*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial. Lima.
- Kolb, David (1999). *Inventarios de estilos de aprendizajes*. Educación adulto. Guatemala. Versión 3.

- Leeuwis, Long y Villareal (1991). *Conceptos de conocimientos individuales en el quehacer docente. Los estadios en la Psicología*. Buenos Aire.
- Leichter, (1990). *La comprensión del aprendizaje en el aula de clase*. PAIDOS.Barcelona.
- López, G. (2007). *Planificación del estudio. Métodos y técnicas de aprendizaje*. [En línea]. ECEM. Disponible: ww.ecem.mil.bo/documentos/tecnicas%20de%20estudio.pps -[2008, 9 abril].
- Lobo, N. y Jiménez, F. (2002). *Los estilos de aprendizaje y el desgranamiento universitario en carreras de informática*. Primeras Jornadas de Educación en Informática y TICS en Argentina.
- Márquez Vázquez, F. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Aula XXI. Santillana. España.
- Martínez, P. (2007). *Orientaciones didácticas para trabajar los estilos de Aprendizaje en el aula (Educación Secundaria)*. En II Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Universidad de Concepción–Chile.
- Marrerros, M. (2007). *Estilos de aprendizaje y su impacto en el proceso enseñanza aprendizaje*. Aplicación de terapias ocupacional en difusión. Departamento de Terapia Ocupacional.
- Morrish, I. (1978). *Cambio e innovación en la enseñanza*. Salamanca, Anaya–2.
- Poon, James. (2000), *Entendimiento de los estilos de aprendizaje los estudiantes: Implicaciones para la enseñanza..* “La Revista Internacional de Sociología y Política Social; Patrington.Vol.20, Iss 11/12.
- Piaget, Jean. (1994). *La teoría del constructivismo de Piaget*. [En Línea]. Disponible en: ibe.unesco.org
- Pozo, J. (1999) *El Aprendizaje Estratégico*. España.
- Revilla, D. (1998). *Estilos de aprendizaje*, Temas de Educación, Segundo
- Seminario Virtual del Dep. de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, disponible [en línea]. <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html>.
- Rendón, M. (1999). *El desarrollo cognoscitivo y su relación con el aprendizaje*.
- Rogers y Taylor (1998). *Los estilos de aprendizajes en psicología y educación*.

- Salas, R. (1995). *Aprendiendo y diseñando con estilo*. Edición universitaria Austral de Chile, Dirección de Investigación y Desarrollo.
- Silverman, L. (1988). *Estrategias de aprendizaje*. Experiencias creadas desde el aula, Chile 5ta edición.
- Tancredi, B. (1992). *Procesamiento de información y rendimiento en matemática: un estudio a partir de los estilos de aprendizajes de los estudiantes*. En informe de investigación educativas. Vol. VI, Nros.1 y 2.
- Taylor y R. Bogdan (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taylor y Beniést, (2006). Enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva de conocimiento significativo.
- Teber, S. (2003), *El perfil del profesor mediador*. Santillana, España.
- Torres, S. (2000). *Quiero aprender...* [en línea]. Bogota: Universidad Nacional de Colombia. Disponible: is.unal.edu.co/profesores/lucas/escritos/QAprende.pdf – [2008, 5 marzo]
- Tunnermann, C. (2000). Retos y perspectivas de la educación superior. *Revista de la Universidad Centroamericana. Encuentro No. (55)*, 101– 106.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

MEDIOS AUDIOVISUALES UTILIZADOS EN LA ENSEÑANZA EN LA CARRERA DE ZOOTEKNIA

*Consuelo Lizeth Blandón Jirón^[1]
Claribel del Rosario Castillo Úbeda^[2]*

Resumen

Se abordó los tipos de medios audiovisuales en el proceso formativo, las destrezas e importancia que le dieron tanto educandos como docentes, a través del uso apropiado de retroproyector, computadoras, televisores, grabadoras, rota-folios, pizarrones en la carrera de Zootecnia, URACCAN, Recinto Nueva Guinea, II semestre 2008.

El enfoque fue cualitativo y descriptivo, enmarcado en referir el uso de los medios audiovisuales empleados por el personal docente en la carrera de zootecnia, que junto a la comunidad estudiantil conformaron nuestra unidad de análisis. Es de carácter transversal, segundo semestre del 2008. La información se obtuvo a través de la observación, entrevistas y grupos focales.

Los hallazgos indicaron que la oportuna administración de medios audiovisuales en la docencia permite la consolidación de un aprendizaje significativo siempre y cuando se enfoque a la formación integral del individuo.

Se comprobó que la planta docente está consciente de la relevancia de estas herramientas al momento de facilitar sus conferencias o escuchar las ponencias realizadas por la comunidad estudiantil. Sin embargo, aunque los equipos se encuentren disponibles, en la mayoría de las ocasiones hay cierta resistencia a su utilización.

Palabras Claves: Enseñanza, medios audiovisuales, estrategia, tecnología, calidad, didáctica.

Introducción

El vertiginoso avance adquirido en la tecnología de esta era, facilita la participación dinámica y dialéctica de los principales sujetos de la educación en una significativa comprensión y transformación de la realidad.

A finales de la década de 1940 la UNESCO impulsó la educación audiovisual en todo el mundo. En noviembre de 1947, al celebrarse en México la Segunda Conferencia General de esta organización, la delegación mexicana presentó un informe entitulado:

[1] MSc. en Ciencias Sociales. Responsable de Registro Académico de la URACCAN, Recinto Universitario Nueva Guinea. consuelouraccan@gmail.com

[2] Tutora en la investigación. MSc. en Ciencias Sociales. Vicerrectora de la URACCAN, Recinto Universitario de Nueva Guinea.

La educación audiovisual, fines y organización internacional, donde se subraya la relevancia e impacto de su uso en el sistema educativo.

Cabera (1999) entre otros, afirma que las herramientas tecnológicas fortifican la disciplina educativa en forma viva, polisémica y significativa.

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN, ha requerido que la planta docente y los estudiantes de la carrera de Ingeniería en Zootecnia utilicen esos instrumentos tecnológicos con distintos fines y propósitos, pero siempre dirigidos a la práctica educativa.

Constituye interés describir si por medio de esos equipos (retroproyectors, televisores, VHS, Data-Show, DVD, computadoras, rota-folios, entre otros), los docentes proponen nuevas realidades, diversos problemas, construyen situaciones relevantes, forman actitudes, forjan valores, aplican y explican con discrecionalidad el conjunto de saberes conceptuales y actitudinales en sus estudiantes, principios de la URACCAN.

La importancia del uso de medios audiovisuales en la enseñanza de la Educación Superior radica en el interés por lograr cambios evidentes, tanto en la forma de interactuar dentro del aula como en la manera de poner en práctica lo aprendido, y lograr que los procesos formativos, devengan en el bienestar de una ciudadanía comprometida societariamente con el bienestar de la civilización.

La utilización acertada de los medios audiovisuales, hace posible el afianzamiento del aprendizaje por medio de imágenes y sonidos, se potencia la creatividad, el pensamiento crítico y propositivo. Se monitorea la frecuencia del uso de los medios audiovisuales utilizados por los docentes, así como las destrezas en el manejo y la calidad de cuanto presentan, con el fin de determinar si la interacción entre estudiante y docentes reintegran su funcionalidad en razón de su aplicabilidad.

Revisión de literatura

La tecnología de los medios audiovisuales pautan el conocimiento recíproco entre los docentes y discentes de manera activa (Poole, 1991).

Educación con medios audiovisuales

Históricamente se han estudiado diferentes paradigmas socioculturales sobre la línea de la educación. Es así que en la didáctica, no hay que perder de vista que los instrumentos (o mediadores psicológicos utilizados en la educación) deben servir para ordenar y posicionar la información, de modo de facilitar el desarrollo del lenguaje simbólico sobre el cual se construye el pensamiento y el conocimiento científico (Castaño, 1992).

Cuando los recursos audiovisuales fuesen utilizados para captar el interés de los educandos distraídos, o cuando su uso no vaya unido al contacto dialéctico en el aula, nos estaríamos alejando del objetivo educacional (Ibíd.).

Según Cebrian (2000), para un óptimo aprovechamiento de los medios audiovisuales es necesario que se den conjuntamente tres elementos a saber: el equipamiento audiovisual completo, calidad del manejo de los medios y competencia en el uso de los medios por docentes y estudiantes.

Enfoque teórico-pedagógico

Existe multitud de corrientes en lo que se refiere a educación. El enfoque pedagógico tradicional es una de esas, que está “caracterizada por ser en términos generales autoritaria, jerárquica, centrada en el maestro, memorística, acrítica, dogmática y alejada de la vida de los estudiantes” (Chávez, 1999, p. 201).

La corriente pedagógica o “*transmisionismo conductista*” como la denominara Flores, R. (1988), está representada en la Tecnología Educativa surgida en Colombia entre 1960 y 1970. Ésta nace en torno a la modernización del sector productivo a favor del sistema económico capitalista.

Otra corriente pedagógica es la cognitivista, enfatiza en el desarrollo, afianzamiento y optimización de las habilidades del conocimiento del estudiante y su crucial ascenso a niveles superiores a partir de las nociones básicas. Desde el modelo pedagógico que sugiere esta corriente, se pretende que el estudiante logre una preparación que le permita conocer y reconocer –metacognición le denominan– los procesos y habilidades que se requieren para aprender.

Es importante que los docentes conozcan y utilicen las herramientas básicas de la tecnología y empleen los buscadores en Internet, el chat y el foro con criterios para seleccionar los medios a utilizar.

La comunicación en la educación

No puede hablarse de verdadera enseñanza si no existe la comunicación, pues debe existir empatía entre docente y discente para que el proceso educativo se consuma, debe ser horizontal para retroalimentar y disfrutar los saberes (Aguilar, 1992).

Manejo de los medios audiovisuales

En el caso del medio informático las ideas de desplazamiento y recuperación de medios anteriores son evidentes, por los lenguajes audiovisuales y escritos, que sintetiza e incorpora a su propio modelo de expresión. Es aquí donde se enmarca nuestro perfil de

investigación, porque es mejor y todavía aún más efectivo facilitar clases manipulando medios audiovisuales para que el estudiantado se apropie tanto del conocimiento científico como del uso del medio, pues éste hace pertinente la educación en las aulas de clase (Gardner, 2002).

La simbolización a la que está sujeto el individuo, implica que “los seres humanos están tan ‘preparados’ para tener injerencia en procesos simbólicos desde el lenguaje hasta los sueños (Gardner, 1987).

Medios didácticos

La didáctica es el arte de enseñar, tomando en cuenta los medios que son indispensables en la educación. Como recursos para la enseñanza de la expresión audiovisual y escrita, los docentes y estudiantes pueden organizar el análisis y reflexión sobre la propia realidad educativa, u otro tema de su entorno, con géneros como el debate, la crítica, el reportaje, la crónica, la encuesta, etc.

En la actualidad existe una diversidad de tecnologías flexibles y sofisticadas que van desde medios analógicos hasta digitales, desde aquello en que el sujeto es mero receptor pasivo de sus mensajes hasta lo que facilitan una interacción con los usuarios (Cabero, 1999, pp. 281–282).

Materiales y métodos

El enfoque se guió por el paradigma cualitativo y se enmarcó en el monitoreo del uso de los medios audiovisuales por parte de los docentes con el fin de establecer patrones de comportamiento, actitud, manipulación y verificar la teoría recopilada a través del análisis documental; según el alcance fue descriptiva por medio de la revisión documental efectuada, y con la recopilación de los datos a través de los instrumentos aplicados tanto a docentes como discentes, este estudio posee un corte transversal, segundo semestre del 2008, en la carrera de Ingeniería en Zootecnia de la URACCAN.

Resultados y discusión

Importancia del uso de medios audiovisuales que le imprimen los docentes en sus clases

Efectividad en el uso y manejo de los medios audiovisuales en el proceso enseñanza aprendizaje, se inicializa desde la conceptualización de los medios audiovisuales que tienen los docentes y estudiantes entrevistados.

Ambos sujetos están claros de la utilización de dichos instrumentos y cuál es en sí su fin, aunque en la práctica se utilizan pocos, los docentes han sido capacitados para darle buen uso y manejo a los mismos, por parte de la Universidad URACCAN, recinto Nueva Guinea.

Los docentes y estudiantes tienen conocimientos básicos sobre las definiciones relacionadas a los medios audiovisuales, y reflejan coincidencias teóricas. Los docentes entrevistados y los estudiantes en los grupos focales coincidieron en la definición de medios desde cada punto de vista de la siguiente forma:

Es el tipo de apoyo para realizar charlas, capacitaciones, entrevistas, conferencias e incluso una sesión de clase; ayuda a desarrollar las habilidades del estudiante para que el conocimiento sea profundizado y aprovechado por medio de lo que observó para consolidar el proceso de Enseñanza. (Docentes entrevistados).

Los estudiantes que fueron parte del grupo focal aseveran que “Los medios audiovisuales son los instrumentos que se utilizan para brindar información a las personas y así adquirir mayores conocimientos concretos”.

Si analizamos estos conceptos extraídos de las entrevistas y grupos focales conformados por docentes y estudiantes, nos daremos cuenta que los docentes abordan el concepto de medios audiovisuales desde el punto de vista de la didáctica, pues señalan que “es el apoyo para lograr el proceso de enseñanza aprendizaje”. Al revisar lo expuesto por los estudiantes esto lo enfocan desde “*la obtención de la información*”. Cada uno tiene una concepción diferente según corresponde al fin que persiguen.

De acuerdo con los resultados obtenidos del grupo focal con docentes y estudiantes, conocen en primer orden y con mayor porcentaje el Data-Show y el retroproyector. El DVD está con un porcentaje mínimo en relación con el anterior, el cual ha sido sustituido por el Data-Show; el televisor, el papelógrafo y la pizarra en una escala menor.

El 25% de los docentes observados usan el Data-Show y el retroproyector, mientras que el 37.5% usaron otros medios como plantas (material concreto) las que se presentan de forma físicas en el aula de clase, donde los estudiantes entran en contacto directo, los palpan, manipulan, estudian e identifican. Los docentes alcanzan sus objetivos al trasladar una planta a la sala de clase, porque logra el aprendizaje significativo en el estudiante. Otros usaron dibujos.

Frecuencia con que utilizan los docentes los medios audiovisuales en los salones de clase

Los docentes usan los medios audiovisuales con frecuencia y cuando están disponibles, porque no existe la cantidad necesaria en la universidad URACCAN, Recinto

Universitario Nueva Guinea. Sin embargo, los docentes tratan de proyectar en la medida de lo posible algunos temas que pueden desarrollarse con determinado medio.

Es de suma importancia que los docentes preparen sus clases utilizando medios audiovisuales, tomando en cuenta que estén capacitados en el manejo de los medios con respecto a su instalación, cuidado, desinstalación, entre otros, y que les den el debido uso y no abuso al medio, recordando que los medios audiovisuales son herramientas para la enseñanza y esto no sustituye al docente.

Al analizar el Gráfico número 3, los docentes al instalar y desinstalar los equipos, nos daremos cuenta que del 100%, solamente el 25% fueron capaces de valerse de sus propios conocimientos sin contar con la ayuda del informático o de otra persona. (ver gráfico No. 3)

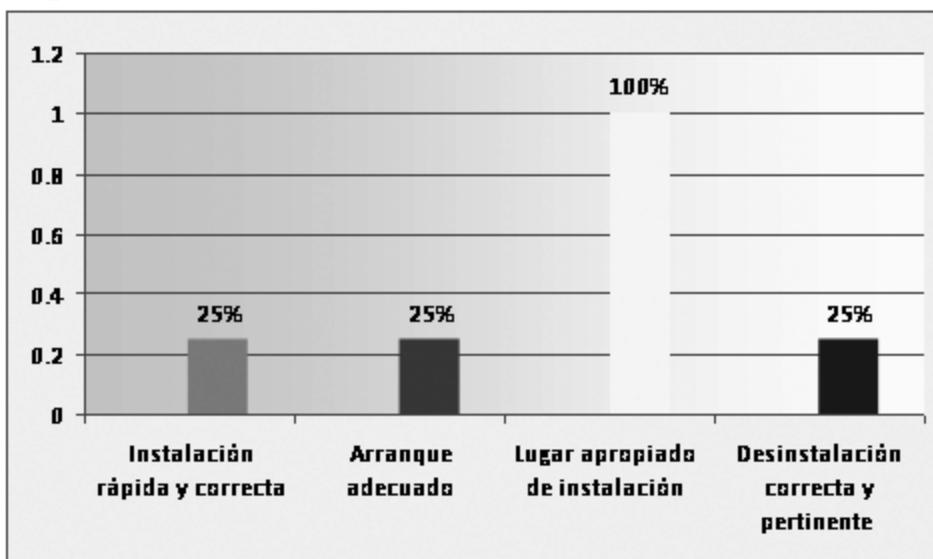


Gráfico No. 3: Uso de los medios audiovisuales en la sala de clase por docentes

Los docentes deben estar actualizándose constantemente, para que la globalización no atrase el proceso educativo por falta de dominio ante el uso de los medios audiovisuales, o en el peor de los casos, actitud de rechazo ante los nuevos sistemas tecnológicos.

Actitud del docente al manipular medios audiovisuales en el proceso enseñanza

Este capítulo se refiere a la actitud asumida por el docente desde el momento en que ha preparado sus clases. De igual manera se valora la actitud y el dinamismo de los

sujetos en el salón y durante el desarrollo de los contenidos. Es decir, de qué manera propicia el espacio de integración del estudiante en el proceso enseñanza.

A partir de las observaciones efectuadas, se comprueba que el 75% de los docentes trabajaron dirigiendo preguntas y fomentan comentarios, asimismo se generan espacios de confianza para interactuar en la reflexión y análisis de las temáticas abordadas. En contraposición de un 25% que optaron por una vía más cómoda, dejando que sus presentaciones hablaran por sí mismas, sin propiciar el debate.

Se observó que, aun cuando los docentes hicieron preguntas y animaron el diálogo o el debate con el resto de los estudiantes, éstos no se vieron motivados a participar. Se infiere que las láminas estaban recargadas de textos, los colores de las diapositivas eran opacas, y hasta el tamaño y estilo de fuentes no estimulaban la atenta lectura. Y, aunque, los docentes hayan demostrado dominio en la manipulación de los medios audiovisuales, la forma en que fueron presentadas sus ideas no correspondía con las normas básicas para motivar al auditorio.

Se logró comprobar que los docentes en su totalidad preparan con anticipación los contenidos de sus clases, y definen en sus planes las estrategias (trabajos en equipos, ponencias, clases prácticas, etcétera) para motivar a los estudiantes a una participación activa en función del desarrollo de sus objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El 100% de los docentes plantearon que evidencian en su planificación el medio que utilizarán para el desarrollo de sus contenidos; sin embargo, algunas veces no lograron utilizarlos por la carencia de equipos audiovisuales, ora *“siempre que se deja escrito el uso del medio, es porque se necesita para determinada clase”*. Por otra parte, los docentes coinciden en que *“si los medios no funcionan o no están disponibles, siempre recurren al Plan B”* –implementación de otras estrategias–, aunque esto no fuere bien visto por los estudiantes en la mayoría de las ocasiones.

Es preciso destacar que los estudiantes en su mayoría hacían aportes significativos en la clase, con sentido crítico sus participaciones enriquecieron el proceso enseñanza en una interacción horizontal.

Calidad del uso de los medios audiovisuales en el proceso enseñanza

Se entendiendo por calidad a la eficacia y eficiencia en el desempeño de un sistema de gestiones realizadas por personas y máquinas, se disminuyen los costos y se incrementa la productividad, llegando a un producto final denominado calidad, que

entra en el mercado de la competitividad. La calidad comienza en el señalamiento de métodos y objetivos.

Según las entrevistas, observaciones y grupos focales el 100% de los docentes usan los medios audiovisuales en el proceso enseñanza–aprendizaje, y los discentes perciben y retienen mejor cuando los equipos son usados. Uno de los docentes dijo que al utilizar un determinado tipo de medio audiovisual le facilitaba porque de esa manera “les voy explicando, porque según dicen que si nosotros les explicamos al estudiante, algo así teóricamente aprende un 10% y si le explicamos y lo está viendo aprende un 30% porque están dos cosas: mira y escucha y relaciona la teoría”. (Entrevista a docentes)

Siguen afirmando: “podemos decir que los medios son parte fundamental y ayuda de manera positiva para que el estudiante pueda captar más, a través de la explicación ya sea con dibujos, figuras, diapositivas, entre otros. Esto se presta para que la clase sea más llamativa, capte más la atención y que el estudiante sienta el interés que los docentes necesitan para desarrollar su contenido y así lograr un proceso concreto de enseñanza”.

Estrategia para aprovechar el uso de medios audiovisuales en el proceso enseñanza

Los docentes deben estar anuentes a cambios sustanciales en la educación para que el proceso enseñanza sea significativo y los estudiantes puedan percibir mejor los contenidos, para ello es importante señalar que una estrategia es un conjunto de acciones que se llevan a cabo para lograr un determinado fin, a través del diseño de planes para alcanzar los objetivos con eficiencia y eficacia.

Según los resultados los docentes hacen un buen uso de los medios visuales como apoyo en sus tareas, y por otro lado las deficiencias en cuanto a su uso, abuso y manejo no contribuye a alcanzar los logros de un aprendizaje significativo.

Dentro de las **estrategias** que se sugieren en esta investigación para el buen uso de los medios audiovisuales se mencionan:

Cómo utilizar el pizarrón

El pizarrón es un medio visual que se utiliza con frecuencia. Los docentes deben determinar para qué clase es útil este medio y deben tener presente que se usa únicamente para escribir ideas principales, diagramas y dibujos. Si puede ocupar para plasmar la fecha, los contenidos a desarrollar durante la hora clase y el objetivo a concretar, luego determinar las zonas a utilizar durante el proceso de enseñanza.

Cómo utilizar el rota-folios



El rota-folios es un medio visual que se puede utilizar cuando el auditorio es pequeño. El rota-folios es muy útil para seguir la secuencia de la presentación de un tema; es importante señalar que el mismo permite que se vuelva a las ideas ya expuestas para aclarar dudas.

Los docentes al momento de planificar su clase, debe tener presente el medio de enseñanza a utilizar.

¿Por qué aprovechar el retroproyector?

El retroproyector es un aparato que requiere de energía eléctrica y que amplifica la imagen a través de un bombillo que sirve para iluminar a través de una lupa, que a su vez la proyecta en una secuencia de espejos móviles.

Los docentes al momento de determinar que este es el medio idóneo para el desarrollo del contenido, debe tener presente las ideas principales y los dibujos y valorar si este es el medio más idóneo para el proceso enseñanza.

Beneficios de aplicar el Data-Show



El uso del Data-Show es importante en el desarrollo de los temas, los docentes deben preparar con anticipación las diapositivas, revisar que los textos y la relación con las imágenes no estén recargadas. Insertar dibujos, fotografías, diagramas, animaciones,

sonidos para que los estudiantes comprendan mejor lo expuesto, así se garantiza afianzar los conocimientos.

No deberá olvidarse que el Data-Show es una herramienta tecnológica avanzada, y por tal razón hay mecanismos digitales que se habrán de manipular con mucho tacto. El uso indebido de esta herramienta podría estropear uno de estos aparatos que fluctúa en los mercados alrededor de mil dólares.

El uso de esta herramienta en el salón de clase es meramente para apoyarse al momento de explicar los contenidos, en las diapositivas se plasman sólo las ideas más importantes para después desarrollarlas.

- Tener en cuenta que PowerPoint no es una herramienta autónoma.
- Asegúrese de que sus comentarios verbales resulten igualmente convincentes como la presentación expuesta de forma digital.

- Las presentaciones más eficaces en *PowerPoint* deben ser sencillas: Reduzca al mínimo las cifras en las diapositivas.
- No lea literalmente la presentación de *PowerPoint*.
- *PowerPoint* también resulta en este caso más eficaz como acompañamiento visual de la palabra. Utilice colores brillantes.
- No limite la presentación a lo que ofrece *PowerPoint*. Utilice imágenes y gráficos externos, incluso vídeo, para mayor variedad y atractivo visual.
- Realice modificaciones sin reparos antes de la presentación.
- No pierda nunca la perspectiva de lo que quiere enseñar.

Según afirma Cebrian (2000), para un óptimo aprovechamiento de los medios audiovisuales es necesario que se den conjuntamente tres elementos: "Equipamiento audiovisual completo; calidad del manejo de los medios y formación en el uso de los medios. Por otra parte, para desarrollar una clase en las instituciones de Educación Superior, continúa aclarando, será necesario preparar con anticipación los extractos de las teorías y así usar adecuadamente los medios audiovisuales.

Desde la óptica de Cebrian, es que se hace esta propuesta para aprovechar los medios audiovisuales en todo el sentido de la palabra, principalmente en la Educación Superior.

Conclusiones

1. Los docentes coinciden en que la tecnología es útil en el proceso académico porque ayuda a mantener la atención en los estudiantes, además que permite hacer uso de diversas técnicas facilitando mayor comprensión y fijación del aprendizaje.
2. Algunos docentes se rehúsan a usar la tecnología por temor de estropear los aparatos que son muy costosos, por la falta de sensibilización y la importancia que le dan al uso de los mismos. También incide la formación que ellos recibieron, la cual tratan de implementar en el aula.
3. La falta de pericia en el manejo de equipos audiovisuales por parte de los docentes de la carrera de Ingeniería en Zootecnia, incide en la calidad de la utilización de los recursos tecnológicos que la sociedad demanda a nivel educacional.
4. Estudiantes y docentes coinciden que al usar los medios audiovisuales, el salón de clase se vuelve dinámico, activo y participativo en su mayoría; es necesario destacar que el uso adecuado de los medios audiovisuales ayuda a que los procesos de educación logren su fin.
5. El uso de diferentes medios audiovisuales incentiva a los estudiantes a sumergirse en la profundización de los contenidos, por su particular forma de visión, al usar

medios novedosos e informáticos los estudiantes logran asimilar más rápido los contenidos en las diversas asignaturas que se imparten.

6. El predominio del enfoque tradicional en algunos docentes está presente en las aulas de clases. Hay alguna resistencia al cambio y temor al uso de nuevas tecnologías, aunque la URACCAN ha realizado capacitaciones con los docentes para que mejoren en el uso de las nuevas tecnologías.
7. Los sentidos (audición, visión y tacto) son fundamentales en el proceso enseñanza–aprendizaje, pues juegan un papel fundamental en la educación.
8. Las estrategias en el proceso enseñanza son de suma importancia y los docentes deben tomar en cuenta para que se usen de forma apropiados los medios, sirvan de apoyo para el desarrollo de los contenidos en los salones de clases y así aprovechar al máximo su fin.

Lista de referencias

- Aguilar J. y Díaz, F. (1992). *Proyecto de Educación para los medios Diagnóstico psicopedagógico en la educación básica*.
- Cabera, J. (1991). *Producción o producciones audiovisuales en el terreno educativo: El siglo que viene*, 11, 19–22.
- Cabero, Julio (1999). *Tecnología Educativa*. Síntesis, Paidós, Madrid.
- Cabero Julio (2004). *La investigación en tecnología de la Educación*. Barcelona, Paidós.
- Castaño, C. (1992). *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Sevilla, Facultad de Filosofía y CC. de la Educación, Tesis doctoral inédita.
- Castañeda M, (1978). *Los medios de comunicación y la Tecnología en la Educación*. México, Trillas, pp 500.
- Cebrian Herrera, M. (1992). *Las nuevas tecnologías en la Educación*. Santander, ICE de la Universidad de Cantabria.
- Flores, R. et al. (1988). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Mc Graw–Hill.
- Gardner, Howard (1983). *Frames of MInd: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic.
- Poole, B. (1999). *Tecnología educativa: “Lo que las investigaciones dicen sobre el uso de la tecnología informática para la enseñanza aprendizaje”*. 2 da. Edición.

CULTURA INDÍGENA Y AFRODESCENDIENTE



CIENCIAe
INTERCULTURALIDAD

REVISTA PARA EL DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO E INTERCULTURAL

**90 CREENCIAS Y COSTUMBRES DE
LA POBLACIÓN KRIOL EN CORN
ISLAND**

- 90 Resumen
- 90 Introducción
- 91 Revisión de literatura
- 93 Materiales y métodos
- 93 Resultados y discusión
- 103 Conclusiones
- 104 Lista de referencias

**105 CREENCIAS Y COSTUMBRES
TRADICIONALES DEL PUEBLO
INDÍGENA MÍSKITU DE
KAHKABILA**

- 105 Resumen
- 105 Introducción
- 106 Revisión de literatura
- 106 Materiales y métodos
- 107 Resultados y discusión
- 114 Conclusiones
- 114 Listas de referencias

CREENCIAS Y COSTUMBRES DE LA POBLACIÓN KRIOL EN CORN ISLAND

Débra Forbes Morales^[1]

Beverly Hendricks Gipson^[2]

Nubia Ordoñez^[3]

Resumen

Este artículo se basó en la monografía de la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, intitulada *Historia tradicional de la población kriol de Corn Island en el ámbito de la cultura, se enfatizaron* las costumbres y creencias del pueblo kriol de Corn Island. La metodología cualitativa procedió técnicamente en la acción–reflexión–participativa, en especial grupos focales y entrevistas individuales con personas de diferentes edades. Estas personas, además de compartir sus conocimientos, también expresaron sus sentimientos profundos alrededor de la pérdida de nuestras creencias y costumbres en las nuevas generaciones, así como de la posibilidad de revitalizarlas.

Hablar de las creencias y las costumbres tradicionales abre la posibilidad de poder expresar y practicar todo lo sagrado de nuestros ancestros. Estas prácticas permitieron a ellos vivir muchos años sin enfermedades, gozando de buena salud y tranquilidad en su vida cotidiana.

Palabras claves: creencias, Costumbres, Corn Island, Educación Intercultural Bilingüe.

Introducción

Este aporte se enfoca en el rescate y la revitalización de las creencias y costumbres de la población kriol en Corn Island, en la problemática de la pérdida de los valores y tradiciones ancestrales de este pueblo.

Corn Island está compuesto por dos islas, una grande y una pequeña. La Isla Grande (Great Corn Island) está ubicada entre las coordenadas 12° 10' de latitud Norte y 83° 03' de longitud Oeste, dista aproximadamente 53 kilómetros del punto más cercano de la costa (Cabo de las Perlas) y 68 kilómetros de Bluefields en la Región Autónoma del Atlántico Sur de Nicaragua. Mide 5 kilómetros de largo y entre 2 a 3 kilómetros de ancho. La comunidad está asentada al Oeste con la isla de San Andrés, Noreste de la isla pequeña, al Norte Puerto Cabezas y al Este el Puerto del Bluff.

[1] Licenciada en ciencias de la Educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe.

[2] Licenciada en Ciencias de la Educación con Mención en Educación Intercultural Bilingüe

[3] Tutora, MSc. en Estudios Interdisciplinarios.

Debido a su ubicación privilegiada, los pobladores de Corn Island han vivido tradicionalmente de la abundancia de los recursos naturales presentes en la zona, principalmente de la pesca y la siembra. Sus primeros pobladores fueron los indígenas kukras, quienes habitaban entre las cercanías del Río Grande hasta la Laguna de Bluefields. Este subgrupo conocido generalmente como sumu que vivían en la parte baja de la isla, actualmente el barrio Brig Bay, eran cazadores, pescadores y practicaban la agricultura. El nombre de Corn Island se originó del cultivo de maíz que en inglés es “Corn” como en el lugar sembraban mucho maíz decidieron ponerlo el nombre “CORN ISLAND” que significa “Isla de Maíz”. Esta comunidad de origen kriol ha ido perdiendo su cultura, tradiciones y costumbres.

Las creencias, costumbres y la cultura tradicional propias de este pueblo, influyen en la vida y las prácticas cotidianas de la gente. La investigación nos permitirá identificar algunas de estas creencias y analizarlas. El sentido es despertar el interés de la población en general para la revitalización de sus creencias, costumbres y su cultura tradicional que en su conjunto se han ido perdiendo. Creemos que esto ha afectado la pertinencia étnica del pueblo kriol.

El estudio contribuye de manera general al interés y a la revitalización del amplio y polifacético mosaico multicultural de la Costa Caribe y enriquece la cultura nacional. Además, será de mucho interés para todos los costeños que trabajan para una educación pertinente a la realidad de la Costa Caribe Nicaragüense y para el rescate del patrimonio cultural del pueblo kriol. Por ejemplo, hay leyes importantes que nos dan el derecho a mantener y desarrollar nuestra propia cultura. La Ley de Autonomía (Ley 28, 1987) establece el Régimen de Autonomía de las regiones en donde habitan las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua y reconoce los derechos y deberes propios que se establece en la Constitución Política. La Ley General de Educación (Ley 582, 2006) establece que “El Sistema Educativo Autonomico Regional (SEAR) es uno de los subsistemas educativos del país dirigido y administrado por los gobiernos regionales a través de sus Secretarías de Educación. SEAR está basada en el modelo de educación intercultural multilingüe que valora las lenguas oficiales de la región.”

Revisión de literatura

Se dimensiona el concepto de historia y algunas teorías en relación a la cultura y sus variables de costumbres y creencias. En la comprensión que la historia es la ciencia que tiene como objeto de estudio el pasado de la humanidad a través de los enfoques y metodologías de las Ciencias Sociales.

Se reflexiona en torno a los siguientes conceptos de cultura:

“Es el conjunto de conocimientos, saberes, principios, técnicas, leyes y representaciones simbólicas que comparten los integrantes de un determinado pueblo. Sus costumbres, ordenamiento y creencias los distinguen de los demás pueblos y culturas.” (Rizo 2003, p. 26).

En la primera Jornada Indígena Centro Americana sobre medio ambiente y cultura del 24 al 29 de junio de 1996 se dijo que cultura es “...todo lo que nos rodea. Es toda la riqueza material y espiritual de un pueblo (Memoria, p. 111).

El término y realidad de cultura es polivalente según conceptualizó Mario Rizo en distintas dimensiones en el devenir histórico (2003, p.13, 14).

Según el antropólogo Paolo Venezia (2003, p. 33), en el entramado sociohistórico la lengua y cultura están estrictamente vinculados. Cuando una comunidad lingüística requiere entablar relaciones con otra comunidad lingüística, se vuelve bilingüe sin que por ello tenga que sustituir o dejar su lengua por otra. La Educación Intercultural Bilingüe permite que, sobre la base de lo propio, el educando y la comunidad a la que pertenecen estén en mejores condiciones de relacionarse con lo ajeno y de abrirse a nuevos conocimientos, valores, saberes y forma de interpretar la realidad.

Según Hodgson (2007) la costumbre es “la manera de obrar establecida por una larga práctica o adquirida por repetición de actos de la misma especie.” Y, la tradición como la fuente de “la transmisión hecha de generación en generación de hechos históricos, doctrinas, leyes, costumbres, etc.” En la investigación estaremos buscando esas maneras de producir de los kriel. Sabemos que, otros grupos étnicos han adaptado algunas de las costumbres kriel, por ser la mayoría. Por ejemplo, en Corn Island se cocina todo tipo de comida con coco, inclusive se toma café con crema de coco. De igual manera entenderemos por creencias “el firme consentimiento y conformidad con una cosa.”

Actualmente en el ámbito educativo lo tradicional tiene distintas valoraciones positivas, cuando se trata de conocimientos prácticos relacionados con la tradición ancestral (como el caso de la medicina tradicional); sin embargo, para la educación intercultural la tradición de los pueblos representa una fuente de inspiración y sabiduría indispensable para su desarrollo cultural.” Es por eso que en el proceso de desarrollo curricular y la elaboración de textos se hace necesario retomar y plasmar todos estos aspectos como contenidos de estudio (Venezia, 2003, p. 52).

La cultura de un pueblo es uno de los elementos esenciales a incluirse en un modelo de educación pertinente a la realidad. La educación intercultural se considera como una política de inclusión que afirma la validez de las diferencias y de las identidades, en el contexto de la Costa Caribe nicaragüense de cada uno de los pueblos

indígenas y afrodescendientes, que apuntala cambiar las desigualdades injustas y las homogeneidades excluyentes (Venezia, 2003, p. 53).

Gracias a este tipo de educación intercultural las niñas y los niños se están educando alrededor de la diversidad que nos caracteriza: en lo cultural, lingüístico, social, espiritual, político y jurídico.

Materiales y métodos

La metodología que se utilizó fue cualitativa en el paradigma de la acción–reflexión–acción. Se identificaron los grupos de interés que sirvieron como informantes claves. Esto nos permitió valorar las distintas percepciones que tienen los pobladores sobre este tema y su protagonismo en el rescate de las creencias, costumbres y cultura de la comunidad.

Se realizó los grupos focales y entrevistas donde participaron diferentes personalidades, jóvenes, adultos y ancianos de ambos sexos.

Los resultados fueron leídos, analizados y organizados en base a creencias, costumbres en los procesos históricos de la isla. En esta etapa se realizó una discusión con algunos educadores de la isla. Por la forma se utilizaron métodos de historia oral, porque fue un trabajo de recopilación de los conocimientos que guarda la gente en su memoria o que todavía practican, a través de los relatos y cuentos que brindaron.

Resultados y discusión

Un día en la vida de una mujer kriol

Las mujeres kriol además de lavar, limpiar el hogar, el patio y cuidar los niños, tenían la preocupación o responsabilidad de decidir y preparar la comida de cada día. Además, tenían que ir al monte a cortar leña y buscar bastimento y coco en su pequeño huerto. Toda esta provisión era acarreada por la mujer, que generalmente cargaba las cosas encima de la cabeza. Pero también tenía que ir a la playa a esperar la entrada de los botes (ahora pangas) de la faena de pesca, acostumbrados a repartir entre los que aguardaban en la playa. Luego, una vez de regreso a casa, se ponía a cocinar su rondón y su gallo pinto. Cuentan que en ese entonces se rayaba hasta tres cocos para un buen gallo pinto de tres libras de arroz, y para el rondón se rayaba de seis a siete cocos. En ese entonces no se compraba el coco. El coco abundaba en la isla.

Luego, por las tardes se preparaba jani kiek (journey cake; tipo de queque de coco) o flat jak con té de hoja de limón, naranja o wail baazil. Esto era un típico preparativo

kriol para la cena. Después del desayuno la mujer por costumbre o por responsabilidad mantenía el fuego encendido debajo de la porra para que así se mantuviera caliente la comida del esposo hasta su regreso del campo.

Las mujeres kriol, por años y de generación en generación practicaban el intercambio de productos alimenticios básicos. Entre los vecinos se intercambiaban los productos. Por ejemplo, si uno no tenía banano y otra no tenía yuca se intercambiaban los dos productos y de esa manera se aseguraba un almuerzo más completo y con variedad para el día.

Un día en la vida de un hombre kriol

Nuestros ancestros eran hombres trabajadores, fieles sembradores y productores. Se levantaban a las cuatro de la mañana y se iban a sus huertos a sembrar. Pasaban todo el día en el monte y tomaban el camino de regreso como a las cinco de la tarde, un poquito antes de la puesta del sol. Era una rutina. Ellos solo tomaban su café o te de hojas por la mañana y a mediodía se podía ver a las señoras llevando sus comidas hasta donde se encontraban.

Cuando salían más temprano se ponían a limpiar el patio y a la hora mencionada anteriormente se paraban y descansaban. Luego se bañaban y al anochecer ellos ya se retiraban a dormir. Se cree que por eso los hombres eran fuertes, sanos y saludables, porque protegían su salud. Mientras ahora, según lo observado por los informantes, hoy en día esta generación no practica nada de esto ni otras costumbres anteriores, más bien discriminan la forma de vida de los ancestros.

Costumbre posparto

La mujer después de parir no cocinaba para sus esposos. Los hombres de ese entonces miraban a su mujer después de parir con asco, como sucias y no les permitían tocar nada. Era así hasta después de tres meses. Como no había electricidad y cuando no se tenía kerosén, la luz utilizada para el cuidado del bebé era aceite de coco con algodón puesto en un plato. Se dice que se encendía esto porque no tira mucho humo.

Forma de comunicar sobre el fallecimiento y entierro de una persona

Entre los kriol la comunicación sobre el fallecimiento y entierro se hacía de una manera muy rápida y amistosa. Cuando una persona moría, no importaba la hora o el día, uno de los vecinos o un hombre montado a caballo partía de la casa del difunto gritando: “Se murió el Sr. xx y su entierro será tal día a tal hora”. Con el tiempo un hombre conocido como Willy asumió esta responsabilidad como propia y de manera voluntaria. Él iba avisando casa por casa cuando moría alguien. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que en ese entonces Corn Island era menos poblado.

Ahora, dicen los entrevistados, con el aumento de la población todas esas buenas costumbres se han ido con el viento. La gente vive tan ocupada que, hoy en día las personas fallecen, son sepultadas y uno se entera hasta mucho tiempo después.

Preparación de un cuerpo después de la muerte

Una costumbre sobresaliente del pueblo kriol fue la preparación del cuerpo de una persona después de su muerte. Según nos relataron este proceso se realizaba de la siguiente manera:

La fruta llamada Seebl Arinj o betaam swiit fue usada en buenas cantidades para bañar al muerto. También se usaba cal. Ésta se ponía debajo de la cama en una porra. En el estómago se ponía café en grano y el muerto podía permanecer perfectamente dos o tres días esperando el sepelio. Hoy en día se acostumbra el uso de otros métodos para mantener el cuerpo de un muerto, y por la cantidad de días que se quiere. Entre estos mencionamos la morgue y la inyección de la formalina. La práctica tradicional ya no es practicada.

Sepultura y velorio

Cuando terminaban de darle cristiana sepultura al muerto, se venían a la casa de los familiares dolientes amigos o familiares de estas personas a hacerle compañía y permanecían con ellos por nueve días. Mientras que otros visitaban la casa con regularidad para ver como estaban las personas dolientes y para consolarlas. Cuando hacían el velorio, todos los vecinos venían a ayudar con la limpieza y preparación del jani kiek y café que era preparado en casa de uno de los vecinos. También se repartía licor.

En Corn Island no se practicaba el Nain Nait ("La novena noche"). Pasados dos o tres semanas, o cuando los familiares en luto lo consideraban oportuno, sacaban todas las pertenencias de la persona muerta y las quemaban, regalaban o las guardaban, pero nunca las usaban.

Limpieza

Era una costumbre entre los kriol que todos los días el patio se manejara limpio y que brillara. Sin embargo, el día sábado era un día especial y dedicado a la limpieza general. Los niños y las niñas tenían que ir a la playa a traer arena; eran dos tipos de arena, una fina y una gruesa, y tenían que echarla por todo el patio. Pero había una temporada más importante en cuanto a la limpieza: la Navidad. Los padres y las madres ponían a los niños a limpiar el patio y se tenía que traer arena gruesa de la playa y poner lo más que se podía en la parte frontal de las gradas porque decían que si Santa llegaba y no encontraba la arena blanca, no entraba a la casa a dejar los regalos. Por otro lado, era una alegría para la niñez encontrar las huellas que dejaba Santa a su paso por el

patio y la casa. Las niñas y los niños tenían que dormir temprano, porque si no, corrían el riesgo de que Santa no pasara y no dejara regalos. En estos tiempos no había servicio de energía eléctrica. Era fácil acostarse temprano y levantarse temprano para encontrar la sorpresa del regalo de Santa.

El día domingo

Para el pueblo kriol, un día para estar con la familia era el día domingo. Todos se reunían donde un miembro especial, generalmente la madre y allí pasaban el día.

Los días domingos todos se iban a misa, era un día sagrado para todos. No se acostumbraba cocinar los domingos. Una vez de regreso de la misa o culto comían, pero la comida era preparada desde el día sábado. Era común preparar queque de yuca, quequisque, maíz, pescado frito, pan, *jani kiek*, etc.

Los entrevistados observan que hoy en día a la juventud muy poco le interesa ir al culto o a misa. Prefieren estar en un estadio viendo un juego, estar en la playa o en un bar.

Semana Santa

Durante la Semana Santa no se cocinaba ni se comía carne. Para nuestros ancestros la Semana Santa era algo sagrado. Se conservaba un respeto profundo para la semana. No se acostumbraba comer carne porque se decía que era el cuerpo o un pedazo del cuerpo del Señor Jesucristo. La sangre recordaba como su sangre brotaba de su cabeza. Ellos comían de todo que no llevara sangre, productos tales como huevos, pescado, frijoles y pan.

Hoy en día, piensan los informantes, esta generación no respeta ni práctica muchas de las costumbres de nuestros ancestros. Más bien, hacen todo lo contrario, la Semana Santa es aprovechada como una semana vacacional y de festejos, no como una semana de penitencia y para los asuntos propios de la iglesia cristiana.

La Navidad

La Navidad también era un día para pasar en familia, con las amistades y con los vecinos. Cuando se acercaba el tiempo de la Navidad, todos preparaban sus comidas, dulces y otros productos tradicionales.

Se preparaba los queques de banano, quequisque, maíz, fruta de pan, bred pudín (torta de pan) y también bebidas como jinjabier (bebida de jengibre). Todo era preparado días antes del 25 de diciembre. El propio 25 de diciembre se repartía la comida

entre vecinos, familiares y amistades; acostumbraban ir de casa en casa saludando y dejando las delicias, y al mismo tiempo recibían sus regalos (comidas).

Al comparar las prácticas de hoy en día, según los entrevistados con más edad, no estamos ni cerca de las formas de convivencia de esos días. Hemos perdido todas esas buenas costumbres que nos inculcaron de pequeño. La vida se pasa tan ocupada que ni tenemos tiempo para saludar a nuestros seres queridos, menos practicar lo bello que ellos nos enseñaron.

Vestimenta

Las mujeres kriol acostumbraban usar el vestido largo con manga larga y cuello alto hecho de tela gruesa. Usaban una kanka debajo del vestido. Fabricaban la ropa interior usando la tela manta, con elástico en la cintura, la parte de las piernas llegaba hasta la rodilla y también llevaba elástico. Se acostumbraba amarrar el pelo.

Los hombres solían usar una camisa manga larga, el pantalón medio largo y siempre un sombrero.

Usaban todo igual, con la excepción de que acostumbraban clasificar la ropa de uso diario, de la ropa para estar en la casa y la ropa de salir a la calle. Además había la ropa para uso en ocasiones especiales, incluyendo la ropa para ir a misa. Las mujeres siempre se tapaban la cabeza para ir a la iglesia.

En ese entonces un hombre no podía ver las piernas menos la espalda de las mujeres, porque la forma como se vestían no lo permitía. Los informantes observan que hoy en día todo es diferente. La gente camina con muy poca ropa, casi andan desnudas por las calles. Se dice que "...cuando un hombre miraba pasar a una mujer se moría de la inquietud por ver lo que llevaba debajo de tanta ropa. Pero hoy en día miran todo y no le atrae mucho lo que está al aire libre."

Construcción de viviendas

Las casas eran construidas de caña y/o bambú. Lo partían por la mitad, lo colocaban bien apretados, fuerte y de fino acabado. Una vez terminada la casa la forraban con papel decorativo o papel café y así quedaba bonita y arreglada. El techo era de una palmera especial. Estas casas podían durar hasta treinta años, si los ratones no entraban al techo. El piso era de tierra y se echaba arena en el piso. Todos los sábados tenían que echar arena nueva al piso de tierra. En esos tiempos tenían madera pero sólo alguna gente podía tener casas de madera. Construir una casa era momento de compartir responsabilidad y solidarizarse en el trabajo. Cuando una persona tenía que construir una casa, la gente venía y ayudaba a la persona.

En aquellos tiempos se construían dos casas, la más grande servía como dormitorio y la otra para la cocina. Pero las cocinas eran grandes, con mesas de comedor y un *fayahaat* (Fogonero). Al anochecer, la gente dejaba todos los utensilios en la cocina y la cerraba. Nadie molestaba ni tocaba sus cosas. No había luz eléctrica así que tenían que cocinar su cena temprano o si la noche llegaba usaban lámparas o linternas. Dice Miss Orpha que su tía hacía nacatamales para vender y ella los dejaba afuera hasta el día siguiente. Si un vecino llegaba a la casa de ella y ella estaba dormida, agarraba el nacatamal y al día siguiente pasaba y le pagaba por la cantidad de nacatamales que había tomado.

Había mucha honestidad. La gente era responsable y, sobre todo, muy trabajadora.

Compartir

La señora Helen White recuerda que a la gente le gustaba compartir, esto se practicaba mucho. Es por eso que, hasta hoy en día se dice que todavía tienen ese hábito.

Cuando venía visita a la isla, la gente de la isla ofrecía comida, casa y cama donde dormir. Cuando llegaba el tiempo de regreso a sus lugares, a estos visitantes se le ofrecía regalos, provisiones y cosas propias de la isla para que se llevaran.

Todos los fines de semana hacían queques, pan, *jani kiek* y bebidas de *soril* (Hoja de Jamaica) o *jinja bier*. El domingo compartían con los vecinos y todos repartían lo que habían preparado. Si alguien llegaba de visita a la casa se le ofrecía algo de lo que se había preparado. Cuando las personas destazaban un animal, sea cerdo, tortuga, vaca, repartían la carne a las personas del barrio. A veces cuando venían personas de otro barrio se les vendía; pero, si eran amigos no tenían que comprar. En otras palabras casi no se vendía, se regalaba.

No solamente se compartía comida, si no también utensilios de cocina. Si una persona necesitaba hornear y no tenía porra, podía conseguir una prestada del vecino. Cuenta el señor Rob que una vez su mamá prestó de su vecina una porra para hacer aceite de coco porque ellos no tenían una porra grande. Cuando su hermana fue a devolver la porra, la dueña dijo: “Esta no es mi porra! Vaya y traiga la mía.” La hermana, quien era una niña en ese entonces, fue y cambió la porra. Cuando regresó donde la vecina, ésta dijo: “Ahora si, ésta es mi porra!”

Formas de entretenimiento

En años anteriores, además del trabajo, en los tiempos libres y especialmente cuando era luna llena, las personas iban a pasear a caballo. Hacían carreras de caballo e iban a pasear a otros barrios en la noche. Una forma especial de entretenimiento eran los cuentos. Nuestros abuelos nos contaban cuentos y adivinanzas. Y, cantaban.

Suoshal (“social”) consistía en un baile. Llegaban las mujeres y los hombres y bailaban al son de música viva. Los instrumentos utilizados eran la guitarra, el mandolín y el wash tob (Tina de lavar). Se bailaba shatiis, rumba, polka, merengue, samba, waltz y conga. Bailaban las parejas y cuando terminaban de bailar el hombre tenía que ofrecer algo de comer a la mujer. En una mesa puesta en el salón del baile, se colocaba una variedad de comida. Había carne, soda kiek, queque de quequisque y pan, entre otras cosas. También había bebida como soril, jinjabier, etc. Así todos los hombres tenían que comprar algo para la mujer.

Pink Tea Party era otro baile. Consistía en que todo era decorado de color rosado. Hasta la comida y vestuario de la gente era rosado. Se servía comida y bebida gratis. Todos bailaban. Los más ancianos preparaban ron casero de maíz y servían el ron sólo cuando los viejitos tenían sus fiestas. Cuando invitaban a una joven o un joven a una fiesta, un adulto lo acompañaba. Cuando terminaba la fiesta, regresaba a su hogar acompañado por las personas mayores. Además, las fiestas terminaban temprano. Vestirse para ir a una fiesta no significaba usar ropa atrevida. Los vestidos o faldas quedaban por debajo de la rodilla y las blusas tenían que ser con mangas.

Creencias de la población kriol

En lo siguiente presentamos la parte de las creencias de la población kriol en Corn Island.

El pescado Uol waif

Dicen nuestros ancestros y todavía entre los kriol persiste la creencia de que de todos los peces en el océano hay uno que se llama Uol waif, alrededor del cual hay un gran secreto. Se cree que la gente foránea, si lo comen frito o en rondón, no puede dejar la isla y si logran salir tienen que volver y con intenciones de quedarse.

Por esta creencia mucha gente, cuando se le ofrece pescado, lo primero que te preguntan es si es Uol waif.

Cuidados antes y después de embarazo

La mujer embarazada en tiempos anteriores se cuidaba muy bien. La partera realizaba una labor de control y cuidado aún antes del parto. Sobaba a la embarazada si presentaba dolor y si el feto estaba en una posición difícil. Controlaba la fecha del parto con los cambios de la luna. Se observaba que si la mujer parirá con la luna llena, el parto era más difícil para ella; porque su bebé sería más grande debido a la fase de la luna.

Después del parto, la mujer no volvía a ver la luz del sol hasta después de tres meses. Se cuidaba tan bien que se pudo mantener en su cuarto encerrado por tres

meses. No se peinaba, se arropaba muy bien, usaba calcetines y se fajaba. En cuanto al aseo personal, el baño consistía sólo en asearse las partes íntimas con agua tibia, producto del cocimiento de diferentes hojas curativas y aromáticas. La partera le sobaba, aplicaba masajes y apretaba la espalda para que se cerraran bien los huesos de la espalda. Durante todo ese período no salía del cuarto para nada.

Se cree que debido a estas prácticas y el cuidado tan especial que recibían las mujeres en el período de posparto ellas vivían hasta edad muy avanzada manteniendo una buena salud. Acostumbraban tener muchos hijos pero eran saludables. La diferencia de esa época con estos tiempos es muy marcada. La mayoría de las mujeres después de dar a luz salen ya el día siguiente del parto. Tampoco tienen cuidado en la forma de vestir, generalmente utilizan poca ropa e inclusive comienzan a frecuentar los lugares de baile poco tiempo después del parto.

Mientras que debido a las prácticas de hoy en día y los descuidos y desmanes, se cree que esta generación se autodestruye de una manera rápida. Esto es por no tomar las buenas lecciones que nos han dejado nuestros ancestros. Con solamente un hijo dan la apariencia de haber tenido varios partos. Y, en comparación con la salud que mantenían las mujeres en épocas anteriores es enorme la diferencia, hay muchos casos de muertes maternas, casos de cáncer uterino y de mama y mucho deterioro físico.

Cuidado con los recién nacidos

En la cultura kriel se cree que los recién nacidos no deben ser expuestos a afectaciones externas. Porque ciertas personas al ver a un recién nacido o entrar en contacto con él, le afectan fisiológicamente. Por ejemplo les dan lo que comúnmente se conoce como “pujo” o estreñimiento. Por otro lado, una persona bajo las influencias del licor no debe ver a un niño recién nacido, aunque fuera el padre.

También se cree que un niño, si todavía no está bautizado, no puede ir a un entierro. Mientras que si un familiar tiene que ir al cementerio, éste debe quitarse la ropa antes de entrar a la casa donde hay un recién nacido.

Todo esto no es muy observado hoy en día. Más bien ahora los niños al nacer inmediatamente comienzan a realizar movimientos que antes no hacía un recién nacido y desarrollan cambios y actividades a muy temprana edad.

El mar en Viernes Santo

Era prohibido bañarse el Viernes Santo en el mar. ¿Por qué? Decían que si se metía en el mar este viernes y si se llegaba a mediodía, se convertían en pescado o sirena. Esta creencia fue practicada y manejada con delicadeza porque aseguran los ancianos el cien por ciento que pasaría esto.

Cura del asma

Entre el pueblo kriol se cree que una forma de curar a las personas asmáticas consiste de que el día Viernes Santo a mediodía se pone a una persona a posar contra el tronco del árbol llamado *fisiknat* y se le corta el pelo en el tronco del árbol. El pelo queda incrustado en el árbol, y mediante va creciendo el árbol, la enfermedad va desapareciendo. Esta es una de las creencias que todavía se conserva y se practica.

Señales y milagros

Perros que aúllan

Cuando los perros aúllan de noche se dice que es señal de que alguien va morir y que estos animales ven o perciben estos fantasmas. Porque aparentemente el espíritu deambula antes de la muerte física de la persona. Sin embargo, estos mismos animales cuando ladran viendo hacia el norte es señal de que va a soplar fuerte el viento, en otras palabras, es señal de un mal tiempo.

Todavía hay personas entre el pueblo kriol que conservan esas creencias y que aprenden a observar y conocer los cambios en el tiempo por estas creencias.

Laafin bord (` pájaro riente`)

Este pájaro, si vuela por encima de la cabeza de alguien de noche, está dando el aviso de que alguna joven de la casa está embarazada. Las personas de la vecindad se preocupaban mucho cuando esto ocurría. Por otro lado, esto despertaba enojo y sospecha entre las madres y los padres del lugar. Esta fue una de las creencias más marcadas entre los kriol. Porque era y daba por hecho que así era la situación. Hace mucho que no se escucha a este pájaro. Entonces, esta creencia está casi olvidada.

Canto del gallo

Se cree que los gallos que cantan en las primeras horas de la noche están dando aviso de que algo malo o trágico va ocurrir. También es señal de que el clima va cambiar. Esa creencia todavía se mantiene, aunque es más conocido y observado entre las personas más ancianas.

La escoba y la sal

La escoba es utilizada para correr a una persona de la casa cuando no es deseada esta visita. ¿Cómo funciona? Se coloca la escoba en posición invertida detrás de la puerta con un tenedor insertado en la parte de barrer con un puño de sal. Era muy común hacer esto inclusive con las visitas que se prolongaban por mucho tiempo. Esta práctica también ha caído en desuso entre las personas más jóvenes.

La mariposa

Las mariposas son animales que avisan sobre una visita a la casa. Este aviso les permitía a las personas utilizar una escoba puesta detrás de la puerta para evitar la visita cuando no era deseada o cuando creían que no estaban en condiciones de recibir alguien en la casa.

El gato

Cuando un gato se está limpiando la cara es señal de que va llover o viene visita.

Predicción utilizando un huevo y un vaso

Se cree que para el día Viernes Santo, si revienta un huevo en un vaso con agua desde las seis de la mañana dejándolo reposar hasta mediodía, cuando se destapa se habrá formado una figura. Si la figura se asemeja a la de una iglesia, es señal de que uno pronto se casará. Mientras que si por ejemplo, la figura es de un ataúd, es señal de que alguien de la familia muy pronto morirá. De igual manera pueden salir figuras indicando viajes u otras cosas.

El trueno en el mes de enero al inicio del año

Cuando se escuchaba el trueno en el primer día del año nuevo y durante los primeros días del mes de enero, nuestros ancestros predecían un año de muchos fallecimientos. Decían que habría *rich grievyaad*; traducido al español significa abundancia para el cementerio. Esta creencia todavía persiste entre la mayoría de los kriol, es una forma de predecir muertes numerosas entre la población del lugar. Quiere decir que los primeros días del año nuevo son muy observados por la gente.

Picadura de pies

Relacionado a la muerte está también la creencia de que cuando a alguien le pican los pies, es señal de que pronto visitaría el cementerio.

Doce primeros días de enero y la predicción del clima

Otro motivo por el cuál los primeros días del mes de enero son muy observados por la gente, tiene que ver con la predicción sobre el clima de los doce meses del año. En la Costa Caribe sólo hay dos estaciones en el año, la estación lluviosa y la de verano. Los primeros doce días del mes de enero son comparados con los doce meses del año. El clima de cada día representa el clima de los meses correspondientes. Sí hacia sol

el primer día esto era señal de que enero sería un mes de sol y un poco de lluvia. Si para el segundo día llovía, era una señal de que febrero sería un mes de lluvias y así sucesivamente hasta observar los doce primeros días de enero.

Descanso de los espíritus

Cuando el espíritu de una persona no está descansando en paz, el espíritu sale, deambula y molesta a las personas vivas. Para que el espíritu no siga molestando o penando, se tiene que llevar una pana con frijoles cocidos a la tumba y hablar con el muerto, se le dice: cuando crezcan estos frijoles puedes volver. Esta es una cura para que cualquier espíritu deje de molestar.

Conclusiones

Las creencias y costumbres del pueblo kriol aún permanecen y están vivas entre muchos pobladores de la isla, quienes han logrado conservarlas, quizás porque tuvieron la dicha de vivir parte de sus vidas entre nuestros ancianos, donde predominaba el espíritu de compartir, la solidaridad y en muchas vivencias la sinceridad entre la población. Esto no quiere decir que fueran seres perfectos, pero si había un alto grado de sensibilidad humana.

Con el paso del tiempo estas costumbres, creencias y tradiciones fueron perdiendo su valor real. Se comenzó a darle menos importancia a estos valores positivos que poseían nuestros ancestros.

El progreso y el avance tecnológico son significativos, porque ofrece mejores formas de sobrevivencia para los pobladores. Ofreciéndole mayores niveles de seguridad en vivienda, salud, transporte, educación, etc. Sin embargo, en muchos aspectos no sólo podemos pensar en avances sin medir el impacto que puede traer para la cultura de los pueblos. El concepto de progreso y avance tecnológico debe ser estudiado y analizado frente a la cultura de los pueblos y cómo esto puede destruir tradiciones y prácticas sustanciales de los mismos. La falta de este tipo de análisis en muchos casos nos ha limitado conocer cómo fueron y cómo vivieron nuestras abuelas y abuelos. Nos privó de la oportunidad de conocer sus perspectivas sobre la vida, la naturaleza, los valores y sus conocimientos en general.

Es importante retomar algunas de las tradiciones de nuestros antepasados, porque nos permitirá rescatar valores que nos podrían dar una respuesta a grandes problemas sociales de nuestra sociedad. Pérdidas que ahora se observa en la destrucción moral, espiritual y física de la población.

Lista de referencias

Hodgson, Oliver (2007). *Cultura de la Costa Caribe de Nicaragua*. Compendio – Licenciatura en EIB. URACCAN.

Rizo, Mario (2003). *Cultura*. Managua: Terra Nuova.

Venezia, Paolo (2003). *Educación Intercultural y Plurilingüe*. Managua: Terra Nuova.

CREENCIAS Y COSTUMBRES TRADICIONALES DEL PUEBLO INDÍGENA MÍSKITU DE KAHKABILA

Lina Carlos Grádiz^[1]

Sonia Garth^[2]

Tutora: Paula Ingram^[3]

Resumen

El abordaje se hizo a partir de la investigación: “Creencias y costumbres tradicionales del pueblo indígena miskitu de la comunidad de Kahkabila” de Laguna de Perlas, Región Autónoma del Atlántico Sur de Nicaragua (RAAS). Se considera la revitalización un factor importante para el fortalecimiento de la identidad y autoestima del pueblo y por ende del desarrollo de la comunidad y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Para el análisis de la pérdida paulatina de las creencias y tradiciones ancestrales de esta comunidad miskitu, se identifican las causas y se proponen alternativas de solución que contribuyan a la sensibilización de la juventud. Se aplicaron entrevistas en la lengua miskitu a los adultos y ancianos; en kriol a los jóvenes, mujeres y varones. Se utilizó la observación, para así valorar la forma y estilo de vida de los comunitarios.

Se puede mencionar que los resultados de las principales causas de la pérdida de las creencias y costumbres tradicionales, es la emigración masiva de los miskitu de la comunidad de Kahkabila. La situación económica y la imitación del estilo de vida en otras etnias.

Las recomendaciones se basan en la revitalización cultural, Educación Intercultural Bilingüe, actitudes y prácticas tradicionales.

Introducción

La investigación “*Creencias y costumbres tradicionales del pueblo indígena Miskitu de Kahkabila*” se realiza en Kahkabila en un esfuerzo de revitalización de la cultura Miskitu en nuestra región.

Kahkabila es una comunidad ubicada a la orilla Oeste de Laguna de Perlas, Región Autónoma del Atlántico Sur de Nicaragua (RAAS). Dista a 8 km desde Laguna de Perlas y 42 km de Bluefields, cabecera regional. Debido a esta ubicación, sus pobladores han vivido tradicionalmente de la abundancia de los recursos naturales en la zona, principalmente la pesca.

[1] Lida. en Ciencias de la Educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe.

[2] Lida. en Ciencias de la Educación con mención en Educación Intercultural Bilingüe.

[3] Máster en Antropología Social con mención en Desarrollo Humano.

El nombre de Kahkabila se originó de unos árboles de palma, que en miskitu se llama Kahka. Como el lugar tenía muchos de estos árboles, los pobladores decidieron poner a la comunidad el nombre Kahkabila, que significa “Boca de Palma”. Las familias vivían en una punta bastante extendida en la laguna, era más bien como un cabo. La comunidad de Kahkabila fue fundada por los señores Silvestre Joseph, su esposa Elizabeth Rigby, el señor Cristóbal Vega y su esposa, originarios de río Coco.

Se valora inmanente que la juventud valore sus creencias y costumbres tradicionales. Los comunitarios han perdido paulatinamente gran parte de estas creencias y costumbres, por lo que han adoptado otras, principalmente del pueblo creole.

La revitalización es de interés no sólo para los comunitarios, asimismo para las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan con las diferentes comunidades de la Costa Caribe nicaragüense. Además, servirá como material educativo en la implementación del nuevo currículo de Educación Intercultural Bilingüe.

Revisión de literatura

Las referencias inmediatas en la apreciación de la cosmovisión y cultura del pueblo miskitu en general son consideradas en el libro de Avelino Cox, intitulado: *Cosmovisión de los pueblos de Tulu Walpa* (1998) y en la referencia mediata, el estudio de Eduard Conzemijs, *Estudio Etnográfico sobre los indios Miskitos y Sumus de Honduras y Nicaragua* (1932).

La Constitución Política de Nicaragua en sus Artículos 5 y 8 reconoce la existencia de pueblos indígenas, quienes conforman la sociedad nacional y son parte activa de la naturaleza multiétnica del país. El Estatuto de Autonomía, Ley N°. 28; ratifica estos conceptos para la Costa Caribe, desde 1987, destacándose así los conceptos de pueblos indígenas y comunidades étnicas.

La autonomía y, en particular, el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), parten del hecho de reconocer la diversidad cultural, étnica y social del pueblo costeño como realidad histórica del país.

Palabras claves: Creencias, Costumbres, cosmovisión, identidad cultural, mito, tradición, rito.

Materiales y métodos

Es una metodología participativa y cualitativa a través de la cual se identifican las creencias y costumbres y la pérdida de los mismos por el pueblo miskitu de Kahkabila.

La población que participó directamente en las entrevistas está constituida por 46 personas de la comunidad, la cual se hizo de forma aleatoria, tomándose como criterio la equidad de género y edad. Los métodos utilizados fueron: entrevistas individuales, grupales a jóvenes, madres y padres de familia, ancianos, sukias, comadronas, pastores y síndico; asimismo la observación directa en la comunidad.

Resultados y discusión

La medicina tradicional es una de las costumbres y/o creencias de los pobladores de Kahkabila que se ha ido perdiendo. Antes se curaban algunas de las enfermedades más comunes de la siguiente manera:

Dolor de muela: Se pone a hervir la raíz del zacate grama (*tuih*) y se mantiene el agua tibia en la boca por tres minutos y se repite. Con este remedio se aliviaba el dolor.

Calentura: Se machucaba las hojas de malva (*aras kanka* o *dinartangni*) y se mezcla con jugo de limones, se baña la persona con el agua. La persona se queda curada sin necesidad de tomar pastilla.

Dolor de oído: Se cuecen las hojas de “*kaisni pata*” (sin traducción) y se pone unas gotas en el oído. Inmediatamente se le quita el dolor.

Dolor de cabeza: Se raya las hojas de tuna, se le echa un poquito de sal, se coloca en un pedazo de tela y luego se lo amarra sobre la cabeza. En seguida el dolor se va.

Diarrea: Se consigue 3 cocos pequeños, se parten cada uno en cuatro pedazos. Estos se cuecen con las cáscaras de marañón rojo y se toma el agua. Santo remedio.

Para no tener más hijos: Al dar a luz, las comadronas tomaban la placenta de la mujer lo ponían en la mitad de una calabaza nueva y lo enterraban boca abajo en la tierra y las mujeres jamás salían embarazadas.

Para Los niños de seis años en adelante que se orinaban en la cama: Se les curaba dándoles de tomar agua de la cáscara de huevo recién salido los pollitos, por seis días, de las diferentes cáscaras.

Cuando alguien padecía de los riñones o cuando se orinaba y le causaba molestia como ardor o dificultad de orinar (goteo): Se usaba el pelo del maíz el cual se hervía y se tomaba como agua del tiempo. En el período de tres días los enfermos eran curados.

Para los partos secos: las comadronas o parteras conseguían la malva, la machucaban en una panita de agua, hasta que se ponía alaste, se echaba a esta mezcla seis gotas

de agua florida, cada media hora le daban medio vasito de tomar y salían rápido del parto.

Para la anemia o palidez en la persona: se le daban la cuculmeca (*Dusa pauni*) se le hervía hasta que el agua se ponía roja, lo tomaba como té, con o sin azúcar. Este remedio se tomaba por un mes.

En relación a la división del trabajo, las mujeres compartían las labores del campo con sus maridos, limpiaban el patio, ayudaban en la siembra, etc. También era una tarea de las mujeres, triar el arroz en granza. Para ello, usaban *unu*, que es un palo con hueco (Pilón), y otro palo redondo para triar el arroz o sea pilar. Así mismo, las mujeres eran las que cargaban el saco de bastimento, y a veces leña en sus hombros, mientras el hombre caminaba detrás solamente con un palo en mano o su machete. Al regresar a sus chozas el hombre se acostaba en su hamaca, mientras la mujer seguía normal con sus quehaceres del hogar. Esto era una tradición en todas las comunidades indígenas.

Las mujeres cuando estaban con su menstruación no podían cocinar para sus esposos o hijos varones, porque esto le daba ahogamiento. Al igual no podían asistir a misa, porque no estaban limpias para estar en presencia de Dios, por tanto, se les obligaba a confesar ante los líderes religiosos.

También era costumbre “Cuando las niñas reglaban por primera vez, la gente adulta las llevaban a los líderes religiosos para una confesión para así confirmar que no estuvieron con hombres” (Poblador de la comunidad de Kahkabila, 2009).

Por la menstruación a las mujeres se les negaba el derecho a estudiar y en el caso de que salieran embarazadas, eran aisladas de las demás jovencitas. De igual manera, para la siembra, participaban mayormente mujeres, pero si estaban con la menstruación no podían ni acercarse al lugar, porque esto podría traer infertilidad de los productos.

Las niñas no tenían derecho de aprender a leer ni escribir, esto era cosa de hombres. Las niñas aprendían a hacer las tareas del hogar junto con sus madres... Cuando una joven salía embarazada, la apartaban de las otras muchachas jóvenes porque esto era un gran pecado y esto podría traer una maldición en las otras jóvenes si se mezclaban con la embarazada (Pobladora de la comunidad de Kahkabila, 2009).

En la comunidad indígena de Kahkabila, antes del profeta Florentin Joseph, doña Meriana era la primera sukia. Esta señora vivía sola al lado de un caño y podía predecir las enfermedades. Cantaba y hacía sus rituales antes de atender a la gente, luego les decía si podía ayudarlos. También era capaz de determinar que el padecimiento de la persona era brujería (*Uplamunan*) o bien si era una enfermedad natural.

Asimismo, se usaba una hoja especial para hacer sus escobas (*papta wahya*), y así recomendaba mantener sus casas limpias. Entre otras cosas, los *sukias*, cuando los niños nacían con velo, preparaban un amuleto el cual lo juntaba con *kuakua mah*, *usus mah*., porque si no, estas niñas y niños eran perseguidos por espíritus.

Según la cosmovisión por la luna y el sol, los miskitus de la comunidad de Kahkabila trabajaban con el cambio de la luna para sus siembras, cortar madera, para hacer sus cayucos. De igual manera, para cortar las hojas de palma, para la construcción de su vivienda y para la caza de algunos animales.

En la comunidad de Kahkabila, las costumbres funerarias consistían en que se enterraba al muerto junto con todas sus pertenencias (azagaya, lanza, comida, etc.) Esto demostraba la esperanza en que sus muertos se inmortalizaran a través de sus espíritus. Era algo muy sagrado, de esta manera el cementerio se mantenía lleno de las pertenencias de los difuntos.

Posteriormente al entierro, durante los nueve días, los familiares de la persona muerta, debían de llorar los nueve días sin cesar, especialmente en horas de la madrugada, como si fuera el primer día de muerte. De igual manera, debían de poner un vaso de agua en el cuarto o el lugar donde estaba el difunto, por lo que según la creencia, el espíritu del muerto llega a la casa de la familiar buscando agua. Al finalizar o bien llegar al noveno día, al amanecer o antes de salir el sol, recogían la ropa de cama del difunto y la llevaban al cementerio. En el cementerio, sacudían esta ropa encima de la tumba, la cual era de tierra. Este ritual se realizaba para que el espíritu del muerto no se quedara penando en la casa.

En relación a los animales, los pobladores de Kahkabila eran observadores de las hormigas. Esto debido a que dichos animales les servían de guía. Por tanto, cuando esos animales cambiaban de un lugar a otro con sus huevos, era un indicador de que se esperaba una situación alarmante, principalmente vinculado a la presencia de fenómenos naturales como tormentas, huracanes, llenas, etc. A partir de este comportamiento de las hormigas, los pobladores de esta comunidad cambiaban las pajas de sus chozas, reforzando las paredes con tablones, bambúes y bejucos nuevos, de tal manera que fueran más fuertes y pudieran soportar cualquier fenómeno natural que se presentara.

Durante la Semana Santa los miskitus no comían carne de ningún tipo, preparaban su pescado seco meses atrás y lo guardaban. Para la Semana Mayor no hacían ninguna actividad como pescar, cazar, cortar leña, ni ir a su finca. Sólo asistían a sus actividades religiosas, debido a que estos días eran sagrados para ellos.

El principal medio de transporte para la comunidad de Kahkabila era el *duri* (cayuco), el cual se construía con algunos árboles especiales llamados *Saba*, *Yulu*, *Sum*,

que son cedro macho, caoba, laurel, Santa María, el barbéchele y el banak o árbol de cebo. Este constituía un instrumento básico de comunicación, así como para llevar a cabo la pesca. Los cayucos con quilla eran usados en las lagunas y en el mar (llamada “duri”), los cuales eran de fondo grueso y plano, en cambio el “Pipante” era utilizado para navegar en los ríos.

Según los ancianos, las armas que se construían se utilizaban para defenderse, las cuales se denominan *trishbaya* (flechas).

También se construían objetos como cuchillos y raspadores a partir de la concha, los huevos, caparazones de la tortuga y dientes de animales con el propósito de ser utilizados para la pesca y la caza de animales. Estos huesos de animales, así como el cuarzo y el pedernal, los utilizaban para construir lanzas, anzuelos, puntas de flechas para capturar grandes peces de agua dulce; arpones para capturar grandes peces, tortugas y manatíes. Una vez que se capturaba un manatí, los hombres usaban una de las costillas del manatí para afeitarse y cortarse sus vellos.

Por otro lado, los arpones tenían algunas diferencias de acuerdo con el tipo de pez que se quería capturar. Con estos se mataban toda clase de animales, hasta peces; que luego se cocinaban con leche de coco. El coco se rayaba con cuchillo, porque no conocían el rayador, para colar usaban *komfra* (colador), que era un material que se secaba de un árbol, con las palmas de ese mismo árbol de *komfra* forraban sus casas.

Uno de las costumbres miskitas, era la cacería, se programaba con anticipación, porque en ella participaban muchos hombres de la comunidad, especialmente durante la cacería del manatí, que es uno de las más importantes costumbres de la comunidad. Para cazar a este animal, los hombres de la comunidad tuvieron que preparar sus materiales de caza, tales como su cayuco, arpón con su mecate, candil (putash), etc. Esta preparación fue debido a que esos animales son grandes y los hombres tenían que tomar sus precauciones. Esto lo hacían en parejas. Los hombres salían en la madrugada, a esta hora los manatíes se alimentaban. Durante el mes de mayo, el agua de la laguna se pone salada, así que cuando los animales se mueven, el agua echa como chispa debido a la magnitud de sal que contiene, y esto hace más fácil que los cazadores se den cuenta donde están agrupados los manatíes.

La técnica para capturar manatíes era compleja; la realizaban por lo general dos hombres en su cayuco. Mientras uno de ellos timoneaba el cayuco, el otro arponeaba la presa y ambos remaban y tiraban de la cuerda, cuyo garfio había quedado clavado en el animal, hasta que finalmente lo capturaban.

Cada pareja sólo podía cazar uno, debido al tamaño de los animales. El más pequeño que cazaban pesaba como trescientas libras. Si las cinco canaletas tenían la suerte de matar a un animal lo hacían, pero no todas las veces tenían la suerte de que en cada

canaleta mataban un animal. Cuando regresaban a la comunidad era una gran fiesta, repartían la carne con los comunitarios, con la población entera. Si mataban más de uno, entonces un grupo de hombres llevaba la carne a las comunidades vecinas como Set Net Point y Tasbapauni. Hacían trueques, porque cambiaban la carne de manatí por coco, carne de tortuga y aceite de coco.

Los hombres cocinaban la cabeza del manatí en la mitad de un barril, la cocinaban en pura agua y la llamaban *luk luk* (boil up). Las mujeres no participaban en esta actividad, porque era prohibido que ellas comieran la cabeza del manatí. Según la creencia esto podía causar la desaparición absoluta de los animales y traer mala suerte a los cazadores. Sólo los hombres, jóvenes y niños varones podían comer de la cabeza del manatí.

En Kahkabila hay un lugar especial donde hay mayor concentración de los manatíes. En este lugar hay una piedra que tiene forma de la cabeza de un manatí. Cuando llega la manada de manatí la piedra se da vuelta sola, con su cara directamente al Este donde están las manadas de manatí, y al pasar la temporada de manatí la piedra se vuelve su cara nuevamente al Oeste. El lugar donde se encuentra la piedra se llama *Yalapou*. Este lugar se encuentra entre dos caños, que se llaman *Pihtutingni* y el otro *Pinskutban*.

La gente preparaba las carnes y pescado para guardarlos y esperar el temporal que se avecinaba. Tenían una forma especial de prepararlos para que se conservaran o mantuvieran sanos, envolviéndolos en hojas llamadas *huaja* (*bijahua*), que son las hojas que actualmente se usan para envolver el nacatamal.

Para cocinar usaban el fogón (*pauta-wihta* o *kubus*). Esto se hacía de palo y tierra de una forma cuadrada con cuatro patas. Echaban bastante tierra, en la superficie, la cual tenía que ser plana. Según la cantidad de familia en el hogar, así era el tamaño del fogón. Para mantenerlo limpio se lavaba con la ceniza de la leña y en vez de la tierra roja se mantenía blanca, debido a la ceniza producida.

Como bastimento usaban el buña hecha de yuca. Cocinaban la yuca, la machucaban, no echaban sal, la envolvían en hojas de *huaja*. Las hojas las mantenían frescas, y al día siguiente lo comían.

En relación a las bebidas alcohólicas se sacaba de la caña de azúcar, por lo que hacían la chicha de caña y cususa. También cortaban un árbol de palma llamado *sila*. Después de cortar el árbol hacían un hoyo dejándolo por tres días y regresaban para sacar la savia o el jugo que salía del árbol, lo cual se convertía en una bebida tan fuerte como cualquier whisky.

Una de sus bebidas especiales era *uhum*. Es una semilla similar a la palma africana, se cocinaban las semillas y después las machucaban sacándole el jugo, agregaban miel de caña y lo tomaban como fresco. De igual manera el *wabul*, hecha de la yuca (*yawhra*) y la patata dulce era una de las bebidas típicas, para ello, tanto la yuca como la patata dulce la cocinaban, después la machucaban y se agregaba la leche de coco y miel de caña.

Cuando iban a su finca a trabajar no llevaban agua de sus casas, usaban un bejuco especial (llamada liana), que al cortarlo salía agua fresca para tomar. Este bejuco crece entre los árboles grandes en el bosque a la orilla del camino donde tienen que pasar.

Para la fabricación de sus ropas, la gente usaba la cáscara del tuno, la echaban en agua tibia primero, después la enfriaban y machucaban. El producto se usaba en la fabricación de ropas y sábanas. Hombres y mujeres lo usaban especialmente para su ropa interior ya que volvía en un material muy suave. A esta se les decía *palpura*. Cortaban el material de forma triangular lo cual cubría sus partes íntimas.

Los hombres fabricaban sus fajas y sandalias del cuero del danto. A las mujeres no les era permitido usar sandalias, chinelas, mucho menos zapatos, tenían que permanecer descalzas.

Sus instrumentos musicales eran *kumbi* y *tramp tramp*. El *kumbi* era un tambor: lo cortaban de un palo especial en forma de media luna, para cubrirlo usaban el cuero de venado 'encima' y con esto se tocaba cualquier música. El *tramp tramp* eran dos palos en forma de serrucho. Lo jalaban de una forma suave para sacarle las diferentes melodías de sus cantos.

Las personas mayores manifestaron que la pérdida de las creencias y costumbres tradicionales de los miskitus de la comunidad de Kahkabila, se debe a la guerra que hubo en los años ochenta en la Costa Caribe nicaragüense. Durante los años ochenta los comunitarios indígenas de Kahkabila, aún practicaban sus creencias y costumbres tradicionales o ancestrales. Usaban su lengua materna miskitu; hubo pocos comunitarios que podían hablar el kriol. En el año 1985, se produjo una migración masiva de la comunidad por la guerra entre el Frente Sandinista y los contrarrevolucionarios. Para el año 1986, esta comunidad indígena estaba despoblada: no quedaba nadie en la comunidad, sólo los militares, quienes controlaban toda la comunidad.

Además, la situación económica tenía mucha influencia. Originalmente la población de Kahkabila solo dependió de la pesca y la agricultura. Sin embargo, después de la guerra la situación económica en las comunidades indígenas era muy mala: la gente ya no podía regresar a sus comunidades y quedarse, así que el proceso de inmigración siguió su curso. Por tanto, estas mujeres y hombres al regresar a sus comunidades traían nuevas creencias y costumbres que adoptaron de otros pueblos.

Los jóvenes miskitus también optaron por irse al extranjero, especialmente para trabajar de ‘embarcados’ en los cruceros del Caribe, de igual manera los jóvenes creoles. Estos cuando regresaban de sus trabajos en los Estados Unidos u otros países, ya no querían las chocitas de paja, sino casas de concreto, de allí comenzó el gran cambio en esta comunidad indígena de Kakhabila.

En relación a las actitudes y a las prácticas tradicionales, se puede mencionar que muchas costumbres todavía se practican en la comunidad; empero, la población joven es la que tiene los mayores rechazos.

Los jóvenes –mujeres y varones–, reconocen las creencias y costumbres tradicionales por los relatos de sus abuelos, madres, padres, tíos, tías y hasta sus vecinos mayores. El hecho de que estos jóvenes tenga un nivel de conocimiento sobre ello, es un indicador de que tanto los mitos, cuentos, leyendas, creencias y costumbres tradicionales están latentes en la comunidad.

Proponen que sería bueno hacer proyectos con el objeto de revitalizar estas creencias y costumbres, pero no están de acuerdo de practicarlas todos. Porque para ellos, practicar algunas de estas creencias sería como regresar a “la edad de piedra”. Por otro lado, también se discutió con los jóvenes la situación del pueblo creole, quienes en su mayoría concluyeron que se sienten bien y seguros viviendo de las costumbres y creencias de esta etnia. “Nosotros los jóvenes estamos conscientes de que estamos usando las creencias y costumbres de la etnia creole, pero como jóvenes nos sentimos más seguros” (Joven de la comunidad de Kakhabila, 2009).

Para algunos jóvenes, el sentirse bien está ligado al idioma, debido que para ellos es mejor hablar el kriol que el miskitu, ya que en la mayoría de las comunidades vecinas la gente habla el kriol. Contrario a esto, otros, mencionaron que hablando el miskitu, ellos se sienten orgullosos, porque no todos pueden hablar o comunicarse en esta lengua y eso define mucho su identidad.

También las madres y padres de familia que entrevistamos expresaron que los jóvenes no aceptan estas creencias y costumbres, que para ellos suena como algo fantástico. En la comunidad se ha perdido todo, los cuentos en las noches de luna desaparecieron, todos optaron por la televisión.

Durante las visitas a la comunidad de Kakhabila en los diferentes lugares públicos y privados, pudimos observar que la mayoría de los jóvenes lleva una vida distinta a la vida tradicional de este pueblo étnico. Si no fuera por sus características físicas uno no podía hacer la distinción entre jóvenes creoles. Sus vestuarios ya no son como antes: visten con jeans en su mayoría, en ambos sexos. Su música favorita es el reggae o reggaeton.

Sin embargo, los más adultos llevan una vida calma: son tímidos a la hora de conversar con uno, no son tan abiertos; pero sí creen en sus creencias tradicionales y añoran retomar algunas de sus costumbres ancestrales aunque al hablar de esto, los jóvenes están a la defensiva repudiando las costumbres que se practicaban.

Incluso algunas madres y padres de familia se sienten culpables de esta situación. Piensan que ellos tienen la culpa de no inculcarles a sus hijos estas creencias y costumbres a temprana edad.

Llegamos a la conclusión de que los más afectados en todos estos son las personas ancianas. Estas personas piensan que esta nueva generación le falta el respeto a sus antepasados. Sus opiniones las manifestaron en su lengua materna que es el miskitu. Comentaban que nada ni nadie va a hacer que hablen en otras lenguas.

También pudimos observar que dos de los viejitos andaban con su sombrero de paja bien elaborado, hechos por ellos mismos.

Conclusiones

La comunidad de Kahkabila, al igual que las otras comunidades indígenas posee sus propias cosmovisiones, cuenta de sucesos extraordinarios que han sucedido en estas comunidades y que siguen siendo relatados por los mayores, pero que han venido perdiendo paulatinamente la mayoría de sus creencias y costumbres tradicionales.

Entre estos factores hay características comunes entre mujeres y hombres: migración de su comunidad y la situación económica que experimentaron en los años ochenta, producto de la guerra que hubo en la Costa Caribe nicaragüense. No tuvo otra opción, sino emigrar de su comunidad para mejorar la situación de sus familiares.

Listas de referencias

Conzemius, Eduard (1932). *Estudio Etnográfico sobre los indios miskitos y sumus de Honduras y Nicaragua*. Asociación Libro Libre, San José.

Cox, Avelino (1998). *Cosmovisión de los pueblos de Tulu Walpa*. URACCAN, Bilwi.

República de Nicaragua (1987). *Estatuto de Autonomía*. Managua, Nicaragua.

Rizo Mario (2003). *Cultura*. 1º edición. Terra Nuova, Managua.

Quintana Caballas, José María (2001). *Las Creencias y la Educación, Pedagogía*.

Cosmovisional Barcelona. Pp. 193–194.

Ember Carol & Ember Melvin (1997). *Antropología Cultural*. 8va. Ed. Prentice Hall, Madrid.

AUTONOMÍA

CIENCIAe
INTERCULTURALIDAD

REVISTA PARA EL DIÁLOGO INTERCIENTÍFICO E INTERCULTURAL



**118 NUEVA GUINEA ANTE LA
AUTONOMÍA REGIONAL, UN
DESAFÍO PENDIENTE**

- 118 Resumen
- 119 Introducción
- 120 Revisión de literatura
- 123 Materiales y métodos
- 124 Resultados y discusión
- 129 Conclusiones
- 130 Lista de referencias

NUEVA GUINEA ANTE LA AUTONOMÍA REGIONAL, UN DESAFÍO PENDIENTE

*Claribel del Rosario Castillo Úbeda^[1]
Mibsam Aragón Gutiérrez^[2]
Luis Serra Vásquez^[3]*

Resumen

La Autonomía Regional de la Costa Caribe de Nicaragua es una temática abordada desde el enfoque de las representaciones sociales que permite conocer de que manera la población de Nueva Guinea, percibe el régimen autonómico; asimismo la identificación de posibles estrategias de definición política y administrativa de este territorio mestizo, que según la Ley 137 es parte de la Región Autónoma Atlántico Sur –RAAS–, no obstante desde el *Estatuto de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua* y su Reglamento en el artículo 42, no hubo claridad en su jurisdicción.

El diseño de investigación tuvo un enfoque cualitativo, de corte transversal, cuyos instrumentos de recopilación de información fueron entrevistas individuales y grupales, con representatividad de todos los sectores sociales y políticos.

Se Identificaron diferentes apreciaciones relativas a la conceptualización y sentido de inclusión al régimen autonómico, que puede resumirse en dos posiciones. Una quienes han visto en la autonomía una oportunidad para que el municipio alcance mayores niveles de desarrollo si se integra a la región con los derechos establecidos en la Ley No. 28, y otra, quienes han pensado en una salida que implica la conformación de una nueva Región Autónoma. También se aportan elementos a las autoridades y organizaciones de la Sociedad Civil sobre el sentir de la población respecto a esta situación

Los hallazgos sugieren que la población necesita mayor divulgación de la Ley para el conocimiento de sus contenidos, y a partir de ello realizar una consulta amplia a sus habitantes antes de definir el futuro de este municipio. También se ha demandado urgentemente una respuesta clara a la indefinición política – administrativa.

Palabras claves: Representaciones sociales, régimen autonómico, mestizo, población, municipio.

[1] Licda. en Ciencias de la Educación con mención Español, MSc. con mención en Investigación e Intervención Social. Vice–rectora URACCAN Recinto Nueva Guinea.

[2] Licda. en Administración Agropecuaria, MSc. con mención en Investigación e Intervención Social. Secretaria Académica URACCAN Recinto Nueva Guinea.

[3] Phd. y tutor de la tesis.

Introducción

La Autonomía Regional de la Costa Caribe de Nicaragua, es un tema objeto de investigación en el ámbito regional, nacional e internacional. Hasta hace pocos años, Nueva Guinea no fue de interés en la realización de estudios sobre la autonomía y otros temas conexos con la RAAS. Es en los últimos años que el programa para las Naciones Unidas (PNUD), en la realización del primer *Informe de Desarrollo Humano de la Costa Caribe Nicaragüense* (2005), incluye a estos cuatro municipios como parte de la RAAS: Muelle de los Bueyes, El Ayote, Rama y Nueva Guinea.

La Autonomía Regional es un tema ilustrado por diversos autores, debido a las particularidades del proceso, relevancia, aportes e influencia hacia los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de la región. En la revisión bibliográfica, existen profusos estudios en referencia a esta temática enfocados en la reivindicación histórica y la perspectiva de los *Derechos de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas*; asimismo, las dimensiones de la autonomía, establecidas en el reglamento. A su vez encontramos dos investigaciones cuantitativas, referidas al conocimiento de la Ley No. 28 y de los Gobiernos Regionales. No obstante, desde la concepción de municipio mestizo se carece de estudios por ser una zona donde la pertenencia o no a la Región Autónoma ha estado en incertidumbre y a merced de políticas estatales de corto plazo que no han dado respuestas concretas a la ciudadanía.

El objetivo de este artículo es el análisis de la problemática de la jurisdicción política –administrativa del municipio, en relación al ejercicio de los derechos autonómicos.

El referente inmediato del marco teórico corresponde a las representaciones sociales de Serge Moscovici, puesto que la autonomía regional ha sido analizada desde las percepciones que los habitantes de Nueva Guinea tienen sobre su realidad a partir del conocimiento social y las relaciones experimentadas y construidas a través de los años de vivir en este territorio.

Se formularon las siguientes preguntas guías para orientar el estudio ¿Cuál es la percepción de los habitantes de Nueva Guinea sobre la Ley de Autonomía Regional? ¿Cuáles son las creencias que tienen en relación a la Autonomía Regional? ¿Cómo sienten el ejercicio de los derechos autonómicos? ¿Cuáles son las limitaciones actuales que inciden para que la ciudadanía ejerza esos derechos? ¿Cuáles son los desafíos que presenta la plena incorporación del Municipio de Nueva Guinea a la RAAS? ¿Qué propuestas hace la población para resolver el problema de indefinición política – administrativa de Nueva Guinea?

Este estudio fue realizado en el año 2007, como tesis de graduación para optar al título de Máster en Ciencias Sociales de la Universidad Centroamericana de Nicaragua

–UCA–. Una de sus principales limitantes fue restringirse al área urbana por razones de tiempo y económicas.

Revisión de literatura

El Estado y la Autonomía Regional

La Constitución Política de 1987, reconoce el carácter multiétnico del pueblo nicaragüense, artículo 8, en real comprensión a la diversidad étnica de la nación fundamentalmente a la existente en la Costa Atlántica. Es después del conflicto suscitado en la región (conflicto militar 1981–1985) que se genera el reconocimiento pleno por parte del Estado nicaragüense de los derechos consignados en el Estatuto de Autonomía (septiembre 1987) donde la Carta Magna incorpora como nuevo elemento el Art. 8 y el capítulo VI referido exclusivamente a los derechos de las comunidades de la Costa Atlántica.

El régimen autonómico busca construir una convivencia pacífica, entendimiento y generación de confianza mutua entre el Estado y la sociedad costeña, demanda que surgió precisamente del seno del pueblo caribeño.

Hecho referido por González (2005, p 2.):

El Estado de Nicaragua reconoce que los pueblos de la Costa han sido tratados como ciudadanos de segunda y que los derechos de ciudadanía deben ser extendidos a esa población, en pie de igualdad con los derechos del resto de los nicaragüenses. Hay también un reconocimiento a la naturaleza multiétnica de la sociedad nicaragüense y a la necesidad de que el Estado se transforme para dar cabida a esa diversidad.

El nuevo concepto de Estado derivado de la Autonomía, mencionado por Acosta (2004) a partir del análisis jurídico es planteado de la siguiente forma:

La Ley No. 28, establece la descentralización por territorio modificando la organización territorial del Estado. La creación de las dos Regiones Autónomas implica un otorgamiento de personería jurídica de derecho público que les da la capacidad de ejercer derechos, contraer obligaciones y ejercer jurisdicción como ente público territorial; con la potestad de crear actos legislativos regionales (resoluciones u ordenanzas) para ser aplicadas dentro del territorio de las Regiones Autónomas en la materia que compete a las mismas; y tener una administración pública propia. Todo lo anterior es novedoso para el ordenamiento jurídico nicaragüense que, como república unitaria, tradicionalmente había dividido el territorio nacional únicamente entre

Departamentos y Municipios, sin que los Departamentos sean aún entes jurídicos territoriales. Ejerciendo una administración centralizada (p. 52).

También se establece en la Ley No. 28: “una concepción de dirección colegiada, plasmada en la ley a través de los Consejos Regionales como autoridades de más relevancia conjuntamente con los Coordinadores Regionales.” (Ibid., p.54) Rango que les da el hecho de ser autoridades electas en un proceso electoral celebrado a nivel regional, pero con las mismas reglas de las nacionales.

Según critica la Dra. Cunningham, se debe a la falta de voluntad política del gobierno central para apoyar las iniciativas realizadas por la ciudadanía costeña.

Otro señalamiento lo hace López y Rivas (1993, p.2) “El modelo de Estado nación en América Latina se basó en la exclusión y el monoculturalismo en todas las formas de organización del Estado”.

2.2 . Autonomía, multiculturalismo e interculturalidad

Ley de Autonomía

La Autonomía Regional en la Costa Caribe es vista desde diferentes perspectivas y visiones. Para algunos es una reivindicación histórica exclusiva de los pueblos indígenas. Según refiere Díaz Polanco (1997, p.7) “Es el derecho de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de elegir a sus autoridades e instrumentar efectivamente su propio modelo de desarrollo de acuerdo a su cosmovisión, cultura, tradiciones y necesidades”

Según se establece en el reglamento de la Ley No. 28, se define el régimen de autonomía como:

El sistema o forma de gobierno, jurídico, político, administrativo, económico y financieramente descentralizado que dentro de la unidad del Estado nicaragüense, establece las atribuciones propias de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua, de sus órganos de administración, los derechos y deberes que corresponden a sus habitantes para el ejercicio efectivo de los derechos históricos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Atlántica de Nicaragua, consignadas en la Constitución Política de la República de Nicaragua, la Ley No. 28 y demás leyes de la República (p. 2).

Este modelo beneficia a una población pluricultural incluyendo los mestizos que han estado en este territorio desde antes de la anexión al Estado Nacional, como se

menciona en el *Informe de Derechos Humanos de la Costa Caribe Nicaragüense* (IDHCCN, 2005).

Para fines de este estudio consideramos necesario revisar las definiciones establecidas en El Reglamento a la Ley No. 28 (Ibíd. p.37, 38).

Comunidades de la Costa Atlántica o Caribe de Nicaragua: Se entiende como las entidades jurídicas, sociales, políticas, constituidas por miskitos, mayangnas o sumos, ramas, creoles, garífunas, y mestizos que habitan en las Regiones Autónomas con jurisdicción para administrar sus asuntos bajo sus propias formas de organización conforme a sus tradiciones y culturas, reconocidas en la Constitución Política y la Ley No. 28. También establece una definición propia de comunidad étnica y comunidad indígena tales como:

Comunidad étnica: “Es el conjunto de familias de ascendencia ameri-india y africana que comparten una misma conciencia étnica fácilmente identificable por su cultura, valores y tradiciones de convivencia armónica con la naturaleza, vinculados a sus raíces culturales y formas de tendencias y uso comunal de la tierra”.

Comunidad indígena: “Es el conjunto de familias de ascendencia ameri-india que comparten sentimientos de identificación, vinculados a su pasado aborigen y que mantienen rasgos y valores propios de su cultura tradicional, así como formas de tendencias y uso comunal y de organización social propias”. En este reglamento se establecen diferencias en cuanto a los conceptos, puesto que garífunas, creoles (de origen afrodescendientes) y mestizos, los definen como comunidad étnica.

Sin embargo, en los conceptos y definiciones básicas establecidos en el **VIII censo de población y IV de vivienda** establecen un concepto único para pueblo indígena y comunidad étnica, definiéndolo como “el conjunto de personas que mantienen una continuidad histórica con sus ancestros y que aún comparten tradiciones y sus propios valores culturales” (INIDE, 2005: 99).

Los datos demográficos indican que el 76% de la población de las Regiones Autónomas es mestizo e hispano parlante. Ese fenómeno biodemográfico, social, político y cultural presenta profundos retos al modelo actual de régimen de autonomía y a los principios de reconocimiento a los derechos históricos de pueblos indígenas y comunidades étnicas, representación étnica incluyente y acciones afirmativas para garantizar igualdad en el ejercicio de derechos y deberes en la institucionalidad autonómica. En la RAAS la población mestiza es aún mayor, tan es así que el 90% de su población es mestiza (IDHCC, 2005: p.59).

2.2.2 Multiculturalidad e interculturalidad

La multiculturalidad se refiere a la coexistencia de dos o más culturas en un territorio y período de tiempo determinado, cada una de ellas conservando todos o algunos de sus rasgos distintivos en dependencia de su estatus dentro de la jerarquía etno lingüística (Del Cid, 2002).

El multiculturalismo impulsa “acciones afirmativas” como medidas promovidas por las sociedades dominantes con el propósito de amortiguar los impactos, de lo que perciben como efectos negativos de estas sociedades marginales, sobre las sociedades de poder establecidas. Constituyen además medidas transitorias que permiten ir creando las condiciones para la asimilación de estas culturas hacia la sociedad dominante. Ello lleva implícito entre otras cosas la pérdida total o el debilitamiento de la identidad y de los valores culturales en estas sociedades marginales.

La Interculturalidad se entiende como un proceso de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones asimétricas de poder, busca construir relaciones dialógicas justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad (Moya, 2003: p. 106).

Materiales y métodos

Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria, que aborda desde las representaciones sociales las percepciones acerca de la Autonomía Regional por parte de la ciudadanía de Nueva Guinea. Es un estudio de corte transversal porque se realizó durante el año 2007, y propositiva por brindar algunas recomendaciones que contribuirán a superar la problemática identificada.

Para la recolección de la información se trabajó con fuentes primarias, proporcionada por los grupos focales y entrevistas, y secundarias a través de la revisión bibliográfica e internet.

Para la selección de los grupos focales se tomaron en cuenta algunas características como: estudiantes de ambos sexos mayores de 16 años, de los primeros años de todas las carreras y habitantes del área urbana de Nueva Guinea; docentes permanentes y horarios de ambos sexos de la universidad URACCAN Nueva Guinea, con menos de dos años de trabajar para la institución. El grupo focal en la sociedad civil, se conformó en base a los criterios de representatividad institucional, liderazgo político y social, relación de dependencia institucional.

El análisis de resultados se realizó mediante una matriz agrupando los resultados por categorías. La realización del análisis e interpretación de la información se hizo

aplicando el método de teorización que nos permitió percibir, contrastar e interpretar las categorías; establecer nexos, y relaciones entre la información brindada y la teoría.

Resultados y discusión

Conocimiento sobre la Ley de Autonomía

El estudio refleja que hay un cierto grado de conocimiento acerca del concepto autonómico. La mayoría de los entrevistados expresaron tener información de manera general sobre la Autonomía Regional. Es decir han oído hablar de la autonomía, pero no están bien claros sus significados y alcances de la ley.

Los estudiantes integrantes del grupo focal expresaron tener conocimientos acerca de la Ley de Autonomía, pero hicieron énfasis en el aislamiento, falta de oportunidades y de participación a los cuales tienen derecho; pero, por su condición de habitantes de este municipio no aplica para ellos. “Los de Nueva Guinea estamos aislados porque no nos incluyen en el Gobierno Regional, no tenemos derecho a votar” También reconocieron que aunque territorialmente el municipio pertenece a la Región Sur, hay poca o ninguna participación “El objetivo es que todos participemos, que valoren nuestra idiosincrasia. La Ley de Autonomía nos abarca a todos pero no se aplica” (Grupo focal estudiantes).

Conceptos sobre Autonomía Regional

Tanto en los grupos focales como en las entrevistas individuales los conceptos expresados denotaron el dominio y conocimiento acerca del significado de la autonomía. Las expresiones al respecto así lo indican.

Reconocimiento de los derechos sociales, educativos y económicos a la ciudadanía de esta región. Así como el reconocimiento a su cultura. (Entrevista a delegado institucional).

Son las normas y leyes constitucionales que le permiten la expresión a la ciudadanía nicaragüense que estaban segregados y esta ley da las facultades para que les permitan el desarrollo humano. La autonomía se ve como el empoderamiento de los habitantes del Caribe nicaragüense. (Entrevista a delegada Municipal, institución gubernamental).

A través de estas expresiones se refleja un manejo del concepto autonómico, no sólo desde el enfoque de reconocimiento a los derechos de los pueblos que habitan la región, sino también a la oportunidad de disponer de leyes que permitan alcanzar sus propios niveles de desarrollo, relacionado también con mejorar las condiciones

de vida. Estos conceptos se relacionan y coinciden con lo descrito en *el Informe de Desarrollo Humano*, en el cual se afirma que la Autonomía Regional no es un régimen que fomente el separatismo ni desconoce la institucionalidad nacional. Esta afirmación es ratificada por los entrevistados cuando afirman, “el régimen autonómico fomenta sus propias leyes, pero dentro de un mismo Estado nación” (Entrevista miembro organización comunitaria).

Las opiniones sobre las definiciones de autonomía, se asocian a factores diversos como: nivel educativo, nivel de relaciones y de conocimiento obtenido por las tareas o funciones ejercidas en calidad de representantes de instituciones gubernamentales y no gubernamentales o partidos políticos.

Algunas personas entrevistadas dejaron ver que la autonomía es para los otros, “Es una forma de gobernar sus propios bienes”, “nació como una necesidad de los pueblos indígenas de la costa caribe”, “Es la normativa que regula la capacidad propia de la región para gobernarse por sí misma”. Solamente dos personas de las entrevistadas se refirieron al concepto, desde el sentido de la inclusión, es decir no se referían a la autonomía como una ley única y exclusivamente para los otros, sino que hicieron alusión a ellos mismos como parte integrante de la autonomía. “La autonomía es conservar nuestras propias costumbres”, “es cuando somos capaces de decidir, de administrar los recursos, los bienes y todo lo que tenemos en un determinado lugar” en estas expresiones vemos las palabras “nuestras” y “somos” como signos importantes de identificación e inclusión.

Sentido de pertenencia

Las características particulares de poblamiento de los habitantes de Nueva Guinea, cuyos orígenes están basados en los procesos de colonización espontánea o planificada, impulsada por el Instituto Agrario Nacional en los años sesenta, hacen de esta población una comunidad en proceso de desarrollo y formación de su identidad.

En este contexto y para fines de este estudio indagamos a través de la interrogante siguiente: ¿Cómo ciudadano de Nueva Guinea se siente usted parte de la RAAS? Las respuestas fueron diversas. Miembros del grupo focal conformado por integrantes de la Sociedad Civil organizada respondieron categóricamente no sentirse parte de la RAAS por diferentes factores: se consideran una población con características culturales diferentes. Otro factor es la ubicación geográfica de Nueva Guinea cuya distancia y costos de accesibilidad a Bluefields como sede de la Región es escasa. Y finalmente señalan la falta de comunicación y relaciones entre las instituciones gubernamentales y no gubernamentales del municipio con sus homólogas en la sede regional.

En los grupos focales nos encontramos con dos posiciones: por un lado los jóvenes y el personal docente manifestaron sentirse parte de la RAAS, aunque no se les toma

en cuenta y por otro, los líderes políticos, un sector la Sociedad Civil, y directores de instituciones en su mayoría, son quienes señalan no sentirse parte de la RAAS, debido a: falta de atención de los gobiernos regionales y relaciones de coordinación institucional realizadas tradicionalmente con Chontales.

Los estudiantes a diferencia de las demás personas entrevistadas mayores de edad y procedentes originalmente de otras partes del país, sí expresan sentimientos de arraigo al territorio donde viven, y ponen énfasis en sus palabras cuando afirman “sí, porque es donde vivimos” “somos parte de ella” (la región). Es decir, el municipio es parte porque territorialmente está contemplado en la Ley No. 59 –Ley de división política administrativa–. Pero, señalan falta de atención de las autoridades regionales para esta población.

Un aspecto reiterativo expresado por la mayoría de los informantes fue la reafirmación de su identidad como mestizos, “*somos diferentes*” son las expresiones frecuentes, en comparación con los otros pueblos que habitan la región, debido a las diferencias culturales, étnicas y lingüísticas muy particulares que tienen los pueblos del litoral. La misma falta de comunicación y relación entre este municipio y los municipios costeros son también aspectos mencionados por los entrevistados que hacen profundizar las diferencias y el sentimiento de no pertenencia a la región.

Son los jóvenes quienes identificaron su pertenencia al territorio. Esto puede obedecer a varios factores. En primer lugar, son una generación nacida en el municipio, no así sus padres quienes en su mayoría nacieron en otros departamentos del país y aunque muchos llegaron aún en su niñez, no reconocen su pertenencia territorial a la RAAS.

También, cuentan con un nivel educativo mayor en algunos casos a los políticos y ciudadanía en general, puesto que son estudiantes universitarios y quizá estén influidos por las políticas de integración que promueve la URACCAN y por las relaciones con los demás Recintos Universitarios. Un último factor sería la facilidad de acceso a los medios informativos, documentos y leyes en los cuales se expresa la situación de pertenencia legal del municipio a la RAAS.

El sentido de pertenencia o no a la RAAS no es una posición exclusiva de los habitantes del municipio de Nueva Guinea, El doctor Jorge Grünberg lo plantea cuando expresa:

Una buena parte de la población mestiza de la frontera agrícola no percibe encontrarse en la Costa Caribe. Eso está claro en el caso de Nueva Guinea y hasta El Rama. Muchos chontaleños, boaqueños, etc. conocen “La Guinea” pues ahí van y compran ganado, queso, etc., pero nunca van a decir que fueron a la Costa Caribe.

Identificación con la Ley de Autonomía

La totalidad de las personas participantes en el estudio hacen énfasis de no sentirse incluidos y sus comentarios redundan que como ciudadanas y ciudadanos y como municipio en sí, no han sido tomados en cuenta.

También hacen alusión a que esta ley excluye a los mestizos y está diseñada sólo para los otros grupos étnicos existentes en la Costa Caribe. En el *Informe de Desarrollo Humano* se habla de dos tipos de mestizos que habitan la Costa Caribe nicaragüense: los mestizos costeños, son aquellos que han vivido por generaciones y se sienten identificados con las costumbres y culturas de los pueblos que la habitan y los mestizos llegados en los últimos años empujados por la frontera agrícola. Según expresiones brindadas por algunos entrevistados se sienten diferentes al resto de los habitantes y se perciben así mismos como personas con costumbres y cultura distinta a la del resto de la región caribeña. Por lo tanto, no se identifican como mestizos costeños. “...No me siento identificado, no participamos dentro de ese proceso autónomo, no tenemos representantes en el Gobierno Regional, existe la ley pero nosotros somos excluidos” (Entrevista a líder político).

Limitaciones en la aplicación de la Ley de Autonomía Regional

Se logró identificar varias limitaciones y en primera instancia está el **factor voluntad política**: existe una percepción generalizada de los participantes en el estudio sobre la inminente falta de voluntad y juego de intereses en la resolución del problema de definición política administrativa de esta comunidad y aducen entre otras cosas que:

En los períodos de campaña el tema de la indefinición de Nueva Guinea se vuelve importante. Pasado este tiempo, pierde relevancia para los políticos la problemática que mencionan los entrevistados. Es así como se ha convertido en un asunto de interés electoral con resultados no tangibles a la fecha para sus habitantes. La siguiente expresión así lo categoriza:

No se ha puesto interés en el tema. Los políticos se aprovechan de esto para sus campañas, y prometen a la gente crear un nuevo departamento y/o región porque la gente quiere que este tema se resuelva, pero falta acercamiento con las entidades regionales. El Gobierno Regional y otras instancias no han hablado de la autonomía (Grupo focal, docentes de URACCAN).

Como segundo factor está el étnico-cultural: la totalidad de las personas informantes de esta investigación lo perciben como un aspecto que los hace diferentes a los de aquí –Nueva Guinea– y los de allá –Bluefields–, y sobre esto mencionan “su lengua es otra”, y esto constituye una limitante en la comunicación y acercamiento entre los habitantes de uno y el otro lugar. También señalan que las “costumbres de

los costeños”, son distintas a las que practican la ciudadanía de Nueva Guinea. Esto se puede ver en la expresión siguiente: “No comparto la cultura con los costeños porque no hablo inglés ni sus otras lenguas” (entrevista a líder político).

La comunicación, el acceso y costos

Las comparaciones redundan aquí en el aspecto de que tanto cuesta en términos de tiempo, transportación y costos viajar a Chontales o a Bluefields, como las dos ciudades principales donde se concentran instituciones gubernamentales que la población demanda servicios, por ejemplo registrar propiedades. Y mencionan esto: “La accesibilidad a Bluefields es menor, porque la vida es muy cara, los costos de transporte son altos y la atención es mala” (grupo focal de la Sociedad Civil).

Ventajas de pertenecer a un territorio autónomico

Se identificaron ventajas en el aspecto político, económico, social y cultural. En el aspecto político muchos señalan que a partir de la inclusión de Nueva Guinea en la ley de autonomía regional, sus ciudadanos podrán elegir y ser electos en el Consejo Regional. En el aspecto económico, señalan la inclusión en el presupuesto regional, mayor comercio y acceso de sus productos. En lo social se definiría de una vez la pertenencia al territorio y en el aspecto cultural, habría una gran riqueza dado el intercambio entre culturas y se daría paso a una verdadera interculturalidad.

Desventajas

Algunos entrevistados expresaron que habría algunas desventajas en caso de que Nueva Guinea sea tomada en cuenta como un municipio que goce de los derechos autonómicos. Estas desventajas podrían estar dadas por la distribución de los recursos presupuestarios los cuales serían limitados debido a que pasarían primero por el Gobierno Regional y luego al municipio; y con la experiencia existente hasta la fecha, donde hay poca vinculación entre los gobiernos regionales y esta comunidad no habría prioridad, ni equidad en la asignación de recursos.

Otro aspecto desventajoso según ellos es la capacidad de gestión y movilización, la cual sería más lenta por el problema del acceso vía río Escondido y señalan también el aspecto cultural porque afirman sentirse diferentes.

Valoraciones y propuestas

La mayoría de informantes en esta investigación están de acuerdo en que es urgente la solución a la situación de este municipio en cuanto a la definición de atención y pertenencia en lo político y administrativo. Las posiciones son que es competencia del Gobierno Local, Regional y Central resolver este caso. Otra opinión es que se

conforme una comisión integrada por personalidades del Gobierno Local, Sociedad Civil y universidades y que este órgano gestione ante las instancias correspondientes (Consejo Regional, Asamblea Nacional) la definición y solución al tema en mención.

En general, las respuestas están orientadas a definir por orden de competencias las instancias responsables a ofrecer una respuesta a la problemática que enfrenta este municipio. Es decir hay un reconocimiento que para resolver la definición política-administrativa de esta comunidad se requiere de la intervención de todos los sectores.

Las propuestas son diversas y van desde el aspecto jurídico: que consiste en reformar las leyes, darlas a conocer, y que la Asamblea Nacional lo ventile y resuelva. En otro aspecto plantean la creación de nuevas estructuras (comisión) que gestione y promueva ante las diversas instancias la pronta salida a la indefinición del municipio. Y por último se hace énfasis en una mayor participación de la población, partidos políticos, universidades, gobiernos locales y regionales para hacer extensas las inquietudes ante el Poder Ejecutivo y Legislativo del país.

Conclusiones

La percepción de la ciudadanía de Nueva Guinea acerca de la Autonomía Regional, consiste en el reconocimiento de la Ley No. 28, la cual consideran afirmativamente como un instrumento legal que reconoce a los pueblos indígenas y comunidades étnicas que habitan el Caribe nicaragüense; sin embargo, hay un sentimiento de exclusión y aislamiento en relación a los municipios del Caribe, producto de la indefinición política administrativa y la falta de voluntad de las autoridades nacionales, regionales y locales para lograr la inclusión definitiva del territorio al resto de la región.

Algunos consideran que por el hecho de pertenecer a una cultura mestiza y provenir de diversas partes del territorio nacional, les hace sentir diferentes y no ven en la Autonomía Regional un proyecto que les permita lograr sus perspectivas de progreso. Mientras hay quienes ven en el régimen autonómico una oportunidad para alcanzar cambios sustanciales en la gestión y desarrollo de este municipio.

Las diversas formas de dependencia de las instituciones presentes en el municipio de Nueva Guinea ha acentuado el sentimiento de aislamiento y frustración de su población al no tener claramente establecida la dependencia administrativa y política de las distintas instituciones estatales que laboran en este municipio. La ciudadanía en general expresa el sentirse utilizados para fines políticos (cuando se está en período electoral y se busca sumar votos para alcanzar la cuota de diputados correspondiente a la región) y económicos, cuando se desea presentar a la RAAS con una mayor cantidad de población para gestionar recursos.

Aún cuando la autonomía regional no es un tema que se aborda en las agendas locales ni está presente en los medios de comunicación, se logró identificar que existe un conocimiento mínimo sobre su concepto y significado.

Las propuestas que surgen de esta investigación son: revisión y adecuación del marco jurídico a la Ley No. 28, específicamente lo concerniente a clarificar las condiciones para que estos territorios sean incorporados con todos los derechos que faculta la misma. La ley electoral, Ley No. 211 debe ser objeto de reforma en los artículos 148 y 142 para reordenar las circunscripciones electorales e incluir a Nueva Guinea y el resto de municipios que a la fecha no participan ni están incluidos.

También debe retomarse el decreto presidencial 33-2001 que mandata a reincorporar los municipios (El Ayote, El Rama, Muelle de los Bueyes y Nueva Guinea) que estaban fuera de la jurisdicción de la RAAS.

Finalmente se debe hacer una divulgación masiva de la ley y sus alcances, seguido de una consulta a la población para luego tomar una decisión final sobre el tema.

Lista de referencias

- Acosta, M. L. (2004) *Régimen legal de la de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) 1a ed. Editarte, Managua.
- Asamblea Nacional (1987). *Estatuto de de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua (Ley No. 28) Decreto No 3584*.
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (2003). *Constitución Política de la República de Nicaragua con sus reformas*, 9na. Edición, Editorial Jurídica, Managua.
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (1991). *Ley 137, ley de reforma a la Ley de División Política Administrativa*.
- Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (2003). *Reglamento a la Ley 28, 9 de julio del dos mil tres*.
- Del Cid, V. M. (2002) *Pautas para la elaboración de indicadores en interculturalidad*. Documento, URACCAN.
- Díaz, H. (1997). *Diez años de autonomía en Nicaragua*. ALAI, América Latina en Movimiento. Publicado en ALAI 258, view, 7 Pág.

González, M. (1997) *Gobiernos pluriétnicos: la constitución de regiones autónomas en Nicaragua*. Edit. Plaza y Valdés & URACCAN.

Grünberg, J. (2003). *Metodología de investigación Participativa Intercultural con Enfoque de Género* (Postgrado de Especialización). CEIMM, URACCAN.

INIDE (2005) *VIII censo de población y IV de vivienda*.

Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Universidad de Guadalajara, México.

Ortega, M. (1977) *El Régimen de autonomía en Nicaragua: contradicciones históricas y debates recientes*. Documento

PNUD. (2005). *Informe de Desarrollo Humano 2005*. Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe. ¿Nicaragua asume su diversidad. Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. 1 ed. Managua.

Universidad URACCAN & BICU (Relatoría General–2004). *Memoria Del IV Simposio Internacional de de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*.

Revistas y periódicos

Manzo, L. & Westerhout, M. C. (2003) *Propuesta metodológica en Educación Intercultural para Contextos Urbanos*. Cuadernos Interculturales y del patrimonio. Alo 1. No. 1. Septiembre.

Revista electrónica

Moya, R. (1998). *Reformas Educativas e interculturalidad en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación No. p: 17: 105–187. www.campus.oei.org/oeivirt17.htm.



Misión:

Formación de recursos humanos, con conocimientos y capacidades científico-técnicas, actitudes humanistas, sentido del emprendimiento y la innovación, que contribuyen al fortalecimiento del sistema autónomo regional y del país.

Visión:

Ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural en el ámbito nacional e internacional, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, mestizos, comunidades étnicas y afrodescendientes para la promoción de la ciudadanía intercultural.

Ejes transversales:

- Interculturalidad.
- Género.
- Autonomía Regional.
- Integración.
- Desarrollo con Identidad.
- Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Formación de Recursos Humanos.
- Construcción de Conocimientos.

Principios institucionales:

- Género.
- La Autonomía Universitaria.
- La Accesibilidad.
- La Equidad.
- La Corresponsabilidad.
- La Comunicación horizontal.
- La Diversidad cultural.
- La Pertinencia.
- El Servicio Comunitario.
- La Unidad nacional.
- Identidad.



Esta publicación contó con el auspicio de:

SAIH | El Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos