



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA DE
NICARAGUA,
MANAGUA
UNAN-MANAGUA

Facultad Regional Multidisciplinaria, FAREM-Estelí

Análisis del modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural, campus Bluefields, periodo 2007-2016.

Tesis para optar

al grado de

Doctor en Gestión y Calidad de la Investigación Científica

Autor

Rene Alfonso Cassells Martínez

Asesor

Dr. Antonio Parajón Guevara

Co-Asesor

Dr. Manuel Enrique Pedroza Pacheco

Estelí, 24 de Agosto del 2019

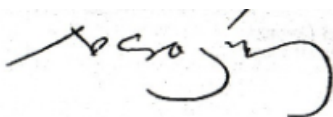


CARTA AVAL DEL TUTOR DEL DOGCINV
DE LA TESIS DOCTORAL DE
Rene Alfonso Cassells Martínez

Por este medio, hago constar que el documento de Tesis de Doctorado titulado **“Análisis del modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural, campus Bluefields, periodo 2007-2016”**, incorpora todas las recomendaciones del tribunal examinador cumpliendo de esta manera con los parámetros de calidad necesarios para su impresión y entrega a las autoridades académicas pertinentes, como requisito para tramitar el correspondiente título **de Doctor en “Gestión y Calidad de la Investigación Científica”**, que otorga la Facultad Multidisciplinaria de Estelí, FAREM Estelí, de la UNAN-Managua.

Se extiende la presente constancia en tres tantos de un mismo tenor, en la ciudad de Managua, a los doce días del mes de junio, del año dos mil veinte.

Atentamente,



Dr. Antonio Parajón Guevara
Profesor titular del Departamento de Matemática
Facultad de Educación e Idiomas
Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua
1912640059D

Aportes Científicos

- Se construyeron los conceptos de Universidades Comunitarias, Universidades Interculturales y las Comunitarias e Interculturales.
- Se establecieron las diferencias características entre estas universidades Comunitarias e Interculturales con relación a las de carácter Pública.
- Se presenta por primera vez el debate del proceso de “Publicatización” y “Comunitarización” de las universidades nicaragüenses.
- Se construyeron 47 nuevos indicadores (13 Gestión Institucional, 15 en Docencia, 10 en Investigación y 9 en Proyección Social) de evaluación y acreditación propios para universidades Comunitarias e Interculturales, como insumos para reformar la Ley 704 y servir de guía para otras universidades en el cumplimiento de los objetivos de Desarrollo sostenible de la ONU y la Agenda 2030.
- Se demostró mediante el ANOVA que existen diferencias significativas en el rendimiento académico por causa de la procedencia del estudiante.
- Se demostró mediante el ANOVA que existen diferencias significativas en la clasificación, Rendimiento Académico y la etnia de los estudiantes.
- Se demostró mediante el ANOVA que no hay diferencias estadísticas entre los Grupos étnicos e Indígenas respecto a los Años en graduarse.
- Se presenta una propuesta de modelo de Universidad Comunitaria e Intercultural (UCI) de la BICU según el contexto de sus recintos o subsedes.

Publicaciones Científicas del autor en el Programa de Doctorado DOGCINV

Semblanza del autor

Rene Alfonso Cassells Martínez, se graduó de Ingeniero Agrónomo Sanidad Vegetal, en 1985, en la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la UNAN, hoy UNA. En el 2009 obtuvo un Diplomado en Gerencia Universitaria y Planificación Estratégica, en el Concejo Nacional de Universidades (CNU). Es Graduado de la 1ª. Maestría en Derecho Ambiental. Universidad Internacional de Andalucía, España, en el año 2004. En el 2002 obtuvo el grado de M.Sc. en Recursos Naturales y Medio Ambiente. Universidad Autónoma de Barcelona. En 2019, obtuvo el grado científico de *Doctor en Gestión y Calidad de la Investigación Científica*, en **DOGCINV, de FAREM-Estelí, UNAN-Managua.**

El Dr. Cassells Martínez es un académico, docente/investigador de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). Es autor y coautor de varios artículos científicos y ensayos. También se ha desempeñado como conferencista en Foros y Paneles en San Andrés, Colombia, Costa Rica y en Nicaragua. Desde el 2019 es Evaluador de Artículos científicos de la Universidad Tecnológica de Panamá, reconocido por la Secretaria Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SENACYT) de Panamá.

Por otra parte desde el 2014 el Dr. Cassells Martínez, es Par Evaluador del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), Nicaragua y miembro de la Comisión de Autoevaluación Institucional de la BICU, habiendo participado en los procesos de autoevaluación institucional para fines de mejora.

Desde 1994 al 2010 fue Asesor de Recursos Naturales y Medio Ambiente del Consejo Regional Autónomo Costa Caribe Sur de Nicaragua. Desde el año 2004 a la fecha ha ocupado el cargo de Secretario General de la BICU. Además de catedrático en Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) desde Julio del año 1993 al 2003, desempeñado además el cargo de Decano de la Facultad de Recursos Naturales y Medio Ambiente.

Publicaciones científicas del autor

1. Vinculación Empresa y Sociedad en la Bluefields Indian & Caribbean University, Nicaragua.
Revista Multi-Ensayos, volumen 3, número 5, enlace:
<http://multiensayos.unan.edu.ni/index.php/multiensayos/issue/view/7>
2. El Modelo Educativo de la BICU: el caso de los estudiantes y Afro descendientes e Indígenas en la década 2007-2016. Revista Científica de FAREM-Estelí, número 23, enlace:
<https://goo.gl/kY58Xs>
3. Interculturalidad y Comunitarismo en la Educación Superior: La experiencia de Bluefields Indian & Caribbean University.
Revista Wany, número 75, enlace <https://www.lamjol.info/index.php/WANI/issue/view/1293>

Resumen

En Nicaragua los datos de la Educación Superior en el contexto Comunitario e Intercultural de la Costa Caribe se desconocen, pues; no se cuenta con un sistema de registro o estudios tanto descriptivos como analíticos, que permitan conocer este comportamiento. Los índices relacionados a calidad de la educación superior agrupan a los estudiantes indistintamente de su origen étnico o indígena.

Pocos estudios se han realizado y por tanto las estadísticas e indicadores referidas a estos contextos son insuficientes. En consecuencia se plantea el objetivo de analizar el modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural, campus Bluefields durante el periodo 2007-2016.

El enfoque metodológico aplicado fue mixto (cuali-cuantitativo) destacando el uso de técnicas de investigación documental, observacionales, entrevistas, encuestas y grupos focales. El análisis de datos incluyó pruebas estadísticas de ANACORR y ANOVA con sus respectivas correlaciones entre factores y la causa - efecto entre estas.

Los resultados indican que en BICU Nicaragua, surge la necesidad de construir un concepto integrado de universidad “Comunitaria e Intercultural”. Actualmente la estructura y contenido de la Normativa Curricular de BICU respecto a un modelo educativo es más conceptual que funcional.

Durante el periodo 2007 al 2016 la matrícula de los estudiantes mestizos ha incrementado de 2200 hasta 3800, mientras que los Creoles han ido en descenso pasando de 1750 en el 2007 a unos mil estudiantes en el 2019. Los estudiantes Indígenas Ulwas y Ramas son los que presentan las matriculas más bajas. Del total de becas otorgadas el 50.25% corresponde a estudiantes de la etnia Mestiza, el 32.62 % a los afro descendientes, mientras 30.99% corresponde a los Creoles y 1.75% a los Garífunas. Los estudiantes indígenas fueron beneficiados con 16.98% de las becas. De las becas, 13.09 %, corresponde a los estudiantes Miskitus, 2.04% a los Ulwas y el 1.85% a los estudiantes Ramas. El 60.19% de las becas han beneficiado a mujeres y 39.71% varones.

El abandono acumulado fue del 59.95% y la retención del 40.05%. Las carreras con más índice de abandono son ingeniería civil, ecología de recursos naturales e inglés con 76.41%, 68.75 y 63.29% respectivamente. El promedio de captación de estudiantes de primer ingreso integrados en la Normativa Curricular (Semestre Común) en el recinto Bluefields, fue de 6694.

El promedio de retención fue 4962 estudiantes para un 74.12 % mientras que los aprobados fueron 4406 es decir 88.3%. En cuanto a la autodeterminación de la planta docente de BICU Bluefields 66 son mestizos, 26 afro descendientes y 8 indígenas (6 Miskitus y 2 Ulwas).

La homogenización de la oferta de carreras no Interculturales en la BICU, Bluefields es una limitante para el proceso de transición desde el estatus multicultural, hacia un proyecto Intercultural.

Los procesos de Evaluación del Modelo Educativo, del desempeño docente y demás funciones sustantivas institucionales, carecen de metodologías de evaluación confiables, de sistematicidad y de participación acordes a la filosofía institucional y cambios de época.

La procedencia étnica, de los Pueblos originarios y los aspectos de orden sociocultural inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. Hay afectación significativa del rendimiento académico en razón de la procedencia y origen étnico e indígena de los estudiantes. Los resultados de no significancia de los ANOVA en lo referente a etnia- Pueblos originarios versus, rendimiento académico y etnia versus tiempo en graduarse confirman que para estas variables la educación en BICU, es homogénea académicamente para todas la etnia y Pueblos originarios pero significativamente heterogénea en lo concerniente a rendimiento académico - procedencia de los estudiantes y rendimiento académico-etnia.

El Plan Estratégico Institucional 2014-2018 y el Plan de Mejoras 2015-2018 en BICU está en perspectivas hacia la Agenda de Educación 2030 sin embargo; los indicadores están más orientados a lo Comunitario que a lo Intercultural. El Modelo Educativo y organizacional de BICU está en una etapa de transición de hecho multicultural, hacia un proyecto Comunitario e Intercultural.

Palabras claves: Universidad, Autodeterminación, multicultural, Comunitario, Intercultural, homogenización, evaluación, modelo, transición.

Abstract

In Nicaragua, data on Higher Education in the Community and Intercultural context of the Caribbean Coast are therefore unknown; there is no record system or descriptive or analytical studies that allow knowing this behavior. The indexes related to the quality of higher education group students regardless of their ethnic or indigenous origin.

Few studies have been carried out and therefore the statistics and indicators referred to these contexts are insufficient. Consequently, the objective is to analyze the educational and organizational model of Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) from the community and Intercultural perspective, Bluefields campus during the period 2007-2016.

The methodological approach applied was mixed (qualitative-quantitative) highlighting the use of documentary research techniques, observational, interviews, surveys and focus groups. The data analysis included statistical tests of ANACORR and ANOVA with their respective correlations between factors and the cause - effects between them.

The results indicate that in BICU Nicaragua, there is a need to build an integrated concept of “Community and Intercultural” university. Currently, the structure and content of the BICU Curricular Regulations regarding an educational model is more conceptual than functional.

During the period 2007 to 2016 the enrollment of mestizo students has increased from 2200 to 3800, while the Creoles have been declining from about 1750 in 2007 to about one thousand students in 2019. The Ulwas and Ramas Indigenous students are the ones who they have the lowest enrollment. Of the total scholarships granted, 50.25% correspond to students of the Mestiza ethnic group, 32.62% to Afro-descendants, while 30.99% correspond to Creoles and 1.75% to Garífunas. Indigenous students benefited from 16.98% of the scholarships. Regarding scholarships, 13.09%, corresponds to Miskitus students, 2.04% to Ulwas and 1.85% to Ramas students. 60.19% of the scholarships have benefited women and 39.71% men.

The accumulated abandonment was 59.95% and the retention 40.05%. The careers with the highest dropout rate are civil engineering, natural resources ecology and English with 76.41%, 68.75 and 63.29% respectively. The average recruitment of first-year students integrated into the Curricular Regulations (Common Semester) in Bluefields campus was 6694.

The average retention was 4962 students for 74.12% while the approved ones were 4406 that is 88.3%. As for the self-determination of BICU Bluefields 66 teaching staff, they are mestizos, 26 Afro-descendants and 8 indigenous (6 Miskitus and 2 Ulwas).

The homogenization of the offer of non-Intercultural careers in the BICU, Bluefields is a limitation for the process of transition from multicultural status, to an Intercultural project.

The processes of Evaluation of the Educational Model, of the teaching performance and other substantive institutional functions, lack reliable evaluation methodologies, systematic and participation according to the institutional philosophy and changes of time.

The ethnic origin, of the original peoples and the sociocultural aspects affect the academic performance of the students. There is a significant affectation of academic performance due to the origin and ethnic and indigenous origin of the students. The results of the non-significance of the ANOVA in relation to ethnicity - native peoples versus, academic performance and ethnicity versus time to graduate confirm that, for these variables, education at BICU is academically homogeneous for all ethnicity and native peoples but significantly heterogeneous in concerning academic performance - student origin and academic performance-ethnicity.

The 2014-2018 Institutional Strategic Plan and the 2015-2018 Improvement Plan at BICU are in perspective towards the 2030 Education Agenda however; the indicators are more community oriented than Intercultural. The Educational and Organizational Model of BICU is in a stage of multicultural transition, towards a community and Intercultural project.

Keywords: University, Self-determination, multicultural, Community, Intercultural, homogenization, evaluation, model, transition.

Dedicatoria

Con todo el cariño, respeto y admiración dedico esta tesis, a mis padres (Q.E.P.D.) por haberme inculcado valores familiares y por enseñarme que el esfuerzo y espíritu de superación mediante la educación, es la vía para mejorar la calidad de vida de nuestras familias y seres queridos.

A mis hijos Rene, Kelvin , Kenia, Ener y Danny y todos mis hermanos por su comprensión y motivación especialmente a Silvia y Anny, por estar siempre pendiente de mi desempeño académico y profesional y por ser fuente de inspiración animándome en los momentos más difíciles.

A mis compañeros y amigos del DOGCINV, de BICU quienes siempre estuvieron prestos a compartir sus conocimientos, destrezas, apoyándome durante todo el programa del DOGCINV sin esperar nada a cambio.

A todos bendiciones y muchísimas gracias.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua, a Bluefields Indina & Caribbean University (BICU) ambas, por haber aceptado y respaldado mi candidatura. A ambas universidades por apoyado financieramente para hacer realidad mis estudios de doctorado.

A mi tutor científico Dr. Ramón Antonio Parajón. G. de la UNAN-Managua por su paciencia, profesionalismo y conocimientos que guiaron el desarrollo y finalización exitosa de mi tesis.

Especial agradecimiento al Dr. Manuel Enrique Pedroza Pacheco coordinador del DOGCINV por su tenacidad, perseverancia y compromiso y empeño que hizo posible llevar a feliz término la culminación del DOGCINV. De igual manera agradezco al Dr. Máximo Rodríguez por creer e implementar la primera cohorte del DOGCINV en FAREM –Estelí.

Finalmente agradezco a todos los catedráticos que compartieron sus valiosos conocimientos, concejos y experiencias para mi formación doctoral. También mi agradecimiento a todo el personal administrativo de FAREM-Estelí por su amable atención y logística durante nuestra estadía, haciéndonos sentir como en casa.

Acrónimos

ANACORR	Análisis de correlaciones
ANOVA	Análisis de varianza
BICU	Bluefields Indian & Caribbean University
CENAGRO	Censo Nacional Agropecuario
CNU	Concejo Nacional de Universidades
CNEA	Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CRES	Conferencia Regional de Educación Superior
INIDE	Instituto Nicaragüense de Estadísticas
IES	Instituciones de educación Superior
MAEPI	Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena
MINED	Ministerio de Educación Cultura y Deportes
ONU	Organización de Naciones Unidas
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PEBI	Programa de Educación Bilingüe Intercultural
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PRONABES	Programa Nacional de Becas de Educación Superior
RACCS	Región Autónoma Costa Caribe Sur
RACCN	Región Autónoma Costa Caribe Norte
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. Introducción	1
2. Antecedentes.....	3
3. Justificación	6
4. Planteamiento del Problema	7
5. Objetivos	9
5.1 Objetivo general	9
5.2 Objetivos específicos.....	9
6. Marco Teórico	10
6.1. Aspectos históricos y culturales de la Costa Caribe de Nicaragua.....	10
6.2. El Programa de Educación Bilingüe y su espectro jurídico	11
6.3 La multiculturalidad e Interculturalidad en la educación	15
Interculturalidad.....	18
6.4 Evaluación de modelos educativos.....	19
Modelos Educativos universitarios y sus características	19
6.5 El Surgimiento de las Universidades Comunitarias e Interculturales	24
Rasgos y características de Universidades Comunitarias	29
6.6 Calidad del rendimiento académico en Nicaragua	32
6.6.1 Factores asociados	32
6.6.2 La endogamia académica.....	34
6.7 Fundación de BICU.....	35
7. Hipótesis de Investigación	38
8. Diseño Metodológico.....	39
8.1 Tipo de estudio	39

8.2	Área de estudio.....	39
8.3	Universo y muestra.....	39
	Unidad de observación y medición.....	41
8.4	Definición y Operacionalización de variables	42
8.5	Paradigma, métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	46
8.6	Procedimientos para la recolección de datos e información	46
8.7	Plan de Tabulación y Análisis Estadístico	48
	8.7.1 Plan de Tabulación.....	48
	8.7.2 Plan de Análisis Estadístico	48
9.	Resultados	50
9.1	Universidades Comunitarias e Interculturales.....	50
	9.1.1 Rasgos y Características	50
9.2	Perspectiva Curricular y Organizacional con Enfoque Comunitario e Intercultural.....	50
	9.2.1 Acceso y retención estudiantil	50
	9.2.2 Caracterización de los docentes.....	54
	9.2.3 Funciones Sustantivas desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural.....	60
9.3	Relaciones de Asociación entre culminación de estudios, procedencia y Etnia de los estudiantes. 63	
	9.3.2 Correlación entre procedencia y etnia de los estudiantes	65
9.4	Relación de Causalidad entre el Rendimiento académico, Procedencia, Etnia de los estudiantes y años en graduarse	65
	9.4.1 Diagnóstico de Homogeneidad de Varianza de los residuos Rendimiento Académico.....	65
	9.4.2 Diagnóstico de homogeneidad de varianza de los residuos rendimiento académico	68
	9.4.3 Diagnóstico de Homogeneidad de Varianza de los residuos Años en graduarse.	69
	La “Publicatización” y “Comunitarización” de las universidades nicaragüenses.....	72
10.	Discusión de Resultados	75

10.1 Hallazgos relevantes.....	75
10.2 Limitaciones del estudio.....	76
10.3.1 Universidades Comunitarias e Interculturales	76
10.3.2 Normativa Curricular o Modelo Educativo	79
10.3.3 Oferta Académica.....	84
10.3.4 Acceso, Becas y Retención.....	86
10.3.5 Idiomas en la docencia y aprendizajes	91
10.3.6 Criterios de selección y contratación docente	94
10.3.7 Evaluación curricular.....	97
10.3.8 Indicadores de evaluación y acreditación institucional	98
10.3.9 Análisis de los resultados.....	100
10.4 Aplicaciones e implicaciones de los hallazgos relevantes	105
10.5 Propuesta de proyecto “modelo educativo Comunitario e Intercultural de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU)	107
10.5.1 El modelo de Universidad Comunitaria e Intercultural (UCI) de la BICU	108
10.5.2 Organización, participación y toma de decisiones	110
10.5.2 Principios y valores	111
10.5.3 Funciones.....	112
10.5.4 Docencia	117
10.6 Implementación de Universidad Comunitaria e Intercultural según contexto de cada recinto...	119
12. Recomendaciones	126
13. Bibliografía	127

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estratos de estudiantes objeto del estudio según Etnias y Pueblos originarios período 2007 -2016.	40
Tabla 2. Calculo del Tamaño de Muestra Estratificada para una población de 1108 estudiantes clasificados por etnias, que ingresaron a la BICU en el período 2007-2016.....	41
Tabla 3. Matriz de Operacionalización de variables.....	42
Tabla 4. Rasgos de las Universidades Comunitarias e Interculturales.....	50
Tabla 5. Requisitos de contratación docente en BICU	54
Tabla 6. Variabes de multiculturalidad e Interculturalidad de la Función Docencia en el plan de mejoras 2015-2018	63
Tabla 7. Tabla de contingencia Modalidad de culminación de estudios * Etnia de los estudiantes.	64
Tabla 8. Rendimiento Académico y Procedencia de los estudiantes	67
Tabla 9. Análisis de la Varianza Rendimiento Académico por Etnia e Indígenas	69
Tabla 10. Análisis de la Varianza: Etnias y Años en Graduarse.....	71

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Acceso de estudiantes de Pueblos originarios y étnicos en BICU, 2007-2016.	51
Figura 2. Asignación de becas período 2007-2016 y autodeterminación de los beneficiarios en BICU .	52
Figura 3. Carreras por área de formación BICU, Bluefields.	52
Figura 4. Porcentaje de abandono y retención estudiantil en seis carreras de BICU, Bluefields.	53
Figura 5. Matrícula y retención estudiantil en el semestre común BICU, Bluefields, 2007-2016.	54
Figura 6. Docentes de Pueblos originarios y étnicos en BICU.	55
Figura 7. Años de experiencia de los docentes en BICU.	56
Figura 8. Distribución docente según modalidad de contratación.	56
Figura 9. Docentes graduados y no graduados en BICU.	57
Figura 10. Idiomas de comunicación preferencial de los docentes en BICU.	58
Figura 11. Idiomas en que imparten clases los docentes en BICU.	58
Figura 12. Participación docente en la evaluación de la normativa curricular en BICU.	59
Figura 13. Participación docente en los procesos de evaluación al desempeño.	60
Figura 14. Distribución de indicadores por funciones, CNEA	60
Figura 15. Indicadores CNEA e Interculturalidad.	61
Figura 16. Indicadores Interculturales por funciones en el Plan de Mejoras 2015-2018 en BICU.	62
Figura 17. Propuesta de nuevos indicadores Comunitarios e Interculturales.	62
Figura 18. Dispersión para el diagnóstico de homogeneidad de los residuos.	66
Figura 19. Dispersión para el diagnóstico de homogeneidad de los residuos.	70
Figura 20. Componentes básicos de las funciones integradas en la propuesta.	109

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Tabla de contingencia procedencia de los estudiantes * etnia de los estudiantes.....	133
Anexo 2. Guía de entrevista para autoridades académicas de BICU.....	135
Anexo 3. Entrevista a docentes de BICU	136
Anexo 4. Encuesta egresados y graduados de BICU.....	139
Anexo 5. Protocolo de la entrevista: formato del protocolo a utilizar en las entrevistas.....	142
Anexo 6. Cuestionario para entrevista a docentes de BICU.....	144
Anexo 7. Cuestionario para entrevista a directora de investigación, tutores /asesores	145
Anexo 8. Cuestionario para autoridades académicas vicerrectores/ decanos/directores	146
Anexo 9. Formato del protocolo a utilizar en los grupos focales con docentes	147
Anexo 10. El contenido de grupo focal con docentes.....	148
Anexo 11. El contenido del grupo focal con autoridades electas Rector, vicerrectores y decanos de la BICU, Bluefields.....	149
Anexo 12. Contenido del grupo focal con empleadores privados, organismos no gubernamentales y de gobierno en Bluefields.	150
Anexo 13. Contenido del grupo focal con autoridades comunitarias y territoriales de Awaltara, municipio de la Desembocadura, R.A.C.C.S. 6/06/2018)	151
Anexo 14. Entrevista a autoridades de BICU (Rectoría, Vicerrectores/ Decanos)	152

1. Introducción

Las problemáticas para atender la diversidad cultural, la necesidad de acceso a educación superior y las características socioculturales de los estudiantes provenientes de diferentes áreas geográficas de la Costa Caribe, implican desafíos claves conducentes en pro de una educación inclusiva y de calidad, fundamentado en el conocimiento de la cultura de los Pueblos originarios y afro descendientes que conduzcan a su fortalecimiento.

Los programas educativos de las universidades en Nicaragua se han basado principalmente en las experiencias y valores exógenos de los países desarrollados, minimizando los conocimientos y saberes de los Pueblos y Comunidades indígenas y afro descendientes, lo que las convierte en universidades convencionales al considerar a los estudiantes y sus currículos académicos de manera homogéneos.

La investigación de esta problemática se realizó con el interés de analizar el modelo educativo y organizacional de BICU desde el contexto Comunitario e Intercultural. La indagación del modelo educativo y organizacional fue un interés académico por aportar, Conceptos de Universidad Comunitaria y Comunitaria e Intercultural así como indicadores de evaluación y acreditación institucional para este tipo de universidades y se establecieron las relaciones y correlaciones de la etnia - Pueblos originarios versus, rendimiento académico y etnia versus tiempo en graduarse.

La metodología aplicada se basó en el enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) destacando el uso de técnicas de investigación documental, observacionales, entrevistas, encuestas y grupos focales. El análisis de datos incluyó pruebas estadísticas de ANACORR y ANOVA.

Algunas limitaciones encontradas fueron de carácter técnico, relacionadas al contexto sociopolítico del país durante el año 2018 que, incidieron en que algunos actores no pudieron ser entrevistados o en su defecto, no participaron de sus grupos focales.

Esta investigación presenta insumos para la creación de las bases de una innovación organizacional y socio educativa, a través de la implementación de programas y estrategias para un mejor desempeño de los estudiantes, docentes y funcionarios de BICU cumpliendo con su misión y compromiso social.

Por lo antes mencionado, en la presente investigación se responden a las interrogantes acerca de ¿Cuál es el estado del arte de las universidades Comunitarias e Interculturales? ¿Cuál es el modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural? ¿Cómo se relaciona la etnia y Pueblos originarios, la procedencia de los estudiantes con el Rendimiento Académico y la etnia con los años en graduarse? ¿Cómo afecta a las etnias y Pueblos originarios la procedencia de los estudiantes con el rendimiento académico, y la etnia en los años en graduarse? ¿Cómo podría mejorarse el modelo educativo y organizacional desde la perspectiva Comunitario e Intercultural de Bluefields Indian & Caribbean University?

Finalmente las respuestas a estas interrogantes y sus resultados están resumidas así:

Parte I: Se contextualiza el estado del arte referido al surgimiento de las universidades Comunitarias e Interculturales, sus rasgos y características así como los modelos educativos de estas.

Parte II: Se describe el surgimiento y antecedentes históricos de la BICU, el desarrollo e implementación del modelo educativo y organizacional contenidas en la normativa curricular respecto a las funciones sustantivas, las políticas de acceso, de becas, retención, contratación docente, oferta académica, evaluación de currículos y desempeño docente. También se determinaron los indicadores de evaluación y acreditación universitaria todos, desde el contexto Comunitario e Intercultural.

Parte III: Se presenta las relaciones de la etnia - Pueblos originarios versus, rendimiento académico y etnia –Pueblos originarios versus tiempo en graduarse.

Parte IV: Se establecen los análisis de causa y efecto de las variables etnia-Pueblos originarios versus, rendimiento académico y etnia-Pueblos originarios versus tiempo en graduarse.

Parte V: Es una propuesta de proyecto de una universidad Comunitaria e Intercultural de la BICU, que a su vez permita avanzar hacia el cumplimiento de los objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU y la Agenda de Educación 2030, para la población multiétnica de las Comunidades y territorios caribeñas históricamente marginadas.

2. Antecedentes

La política de educación bilingüe como discurso ha tenido diferentes propuestas y acepciones a lo largo del siglo XX (Castillo Rodríguez y Ruiz López, 2016). García (2,000: 32) en Bolivia analiza como una estrategia de integración a través del bilingüismo llamada método cultural, lejos de fortalecer la identidad cultural de los indígenas Quechua, tuvo resultados adversos. Un modelo educativo de tipo convencional, va en detrimento de las minorías étnicas quienes pierden la confianza en sus valores y creencias, cayendo en indefensión de su identidad.

Estudios realizados por Sandoval y Guerra (2007:5), encontraron que el trasfondo detrás del cambio de las creencias de los pueblos originarios a través de modelos educativos ajenos, es la pérdida de la identidad y su transformación hacia el mestizaje mediante la educación superior. “El sistema educativo a la misma vez que coordina el saber, opera como un filtro y una espiral de exclusión de otros saberes” Fernet (2004:22). Según Castillo Rodríguez y Ruiz López (op.cit) citando a Aguilar (2004) “el discurso Intercultural en educación tomó la forma de propuestas asimilacionistas, bilingües-biculturales, y más tarde bilingües-Interculturales o Interculturales bilingües” (93 pág.).

Por otra parte estudios realizados por Arrién (1997) y De Castilla (1997), encontraron que la masificación del acceso a la educación superior también se ha convertido en un problema, generando un detrimento en su retención estudiantil y; por ende, la calidad de los esfuerzos docentes e institucionales en ofrecer una formación integral; la cual permite la exitosa integración de conocimientos en una masa selecta de candidatos a profesionales, motor del desarrollo socio-económico de una nación; resultan insuficientes.

Al respecto del abandono y al bajo rendimiento en los estudiantes de primer ingreso universitario Sevilla en 2013, encontró una elevada susceptibilidad de estos ante “dificultades *económicas, problemas emocionales, con poca o nula estabilidad familiar, problemas con grupos juveniles, problemas de adicciones, falta de adaptación al ambiente universitario*”.

Con relación a rendimiento académico Montero, Villalobos y Valverde (2007) citado por Izar, J. M., et al., 2011, estudiaron las dimensiones institucionales, sociodemográficas, psicosociales y pedagógicas, encontrando que el puntaje obtenido en la prueba de inteligencia emocional y la metodología empleada por los docentes, son alarmantemente bajos. La investigación publicada por Vincent Tinto (1989), cita textualmente “*el rendimiento escolar se determina por algunos aspectos como los antecedentes familiares y educativos, las características personales y el compromiso*”.

De otro lado Casillas Badillo & Ortiz (2012:56) mencionan las contradicciones para evaluar los criterios de calidad de las IES “convencionales”, respecto a las Universidades Interculturales, “pues no siempre resultan ser un buen indicador para calificar el trabajo realizado con las Comunidades”. El contexto educativo convencional de las universidades no visibiliza la realidades y limitantes que enfrentan los estudiantes indígenas y afro descendientes en el ámbito multicultural (Näslund-Hadley et al., 2012).

El Informe estadístico Graduados 2009-2015, oferta educativa y matrícula (2016) en el Subsistema de Educación Superior de Nicaragua publicado por el Concejo Nacional de Evaluación y Acreditación en abril 2017, confirma la ausencia de estadísticas e indicadores de educación superior relativos a Pueblos originarios y afro descendientes de la Costa Caribe.

Aspectos académicos y otros tales como la comunicación en la lengua materna, es decir entre la diversidad de culturas aunque muy importantes hay pocas evidencias que hayan sido estudiados. En una universidad de tipo convencional, los estudiantes indígenas y afros descendientes tienen que adaptarse a nuevas culturas, un nuevo idioma, asimilar estos conocimientos y cumplir con las obligaciones académicas reglamentarias universitarias; para poder graduarse y sobrevivir profesionalmente a costa inclusive de la pérdida de su identidad cultural (EDUQUEMOS, 2014).

En la Universidad Indígena Intercultural de Kawsay, Bolivia, trabajan temáticas de Pedagogía Intercultural, Derechos Humanos, Derechos Indígenas, Ecoturismo Comunitario, Gobiernos Comunitarios y Eco producción Comunitaria. “Lo Comunitario busca construir los procesos de aprendizaje a través de una construcción conjunta entre participantes, comunidad, tutores, facilitadores de curso y equipo” (Casillas et al: 76).

En algunas universidades en Estados Unidos como Berkeley en California, Minnesota, y de Stanford han tenido avances significativos en cuanto a educación multicultural; propiciando cambios en sus objetivos y contenidos curriculares al incluir contenidos curriculares y estudios étnicos obligatorios como requisitos en sus carreras y cursos (Banks, 1993:3).

En Latinoamérica países como Colombia, Ecuador México, Perú y Bolivia donde existen grandes y diversas poblaciones indígenas, hay una creciente demanda por un mayor acceso a la educación superior pero considerando las particularidades propias de estos Pueblos es decir, desde la multiculturalidad e Interculturalidad (López, 2011; Schmelkes, 2008). En México desde el año 1994, existen universidades

Interculturales que atienden de manera prioritaria a poblaciones indígenas. Por iniciativa gubernamental las universidades Interculturales en México comenzaron a surgir formalmente en 2005.

En el Estado de Chiapas, México existen experiencias positivas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) relacionadas al modelo de educación Comunitaria (Carratalá, 2012). El modelo consiste en la selección y entrenamiento a jóvenes de las Comunidades rurales con habilidades y competencias Interculturales para ser instructores Comunitarios en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI) que les ayude; a la promoción y fortalecimiento de la diversidad cultural en el contexto y ambiente educativo multicultural y complejo (Gómez, 2009:4).

Según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, “existen más de cincuenta instituciones de educación superior dedicadas a las Comunidades indígenas y afro descendientes” (BICU, 2017: 9).

En el caso de Nicaragua, Casillas (2012), citando a Cunningham (2002) existe la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), que se define como “una universidad Comunitaria Intercultural de los Pueblos indígenas y Comunidades étnicas” (pág. 91). De igual manera se define la BICU (BICU, 2013).

3. Justificación

En Nicaragua los datos de la Calidad de Educación Superior en el contexto multicultural de BICU, Costa Caribe se desconocen, pues; no se cuenta con un sistema de registro o estudios tanto descriptivos como analíticos, que permitan conocer este comportamiento. Los índices relacionados a calidad de la educación superior en Nicaragua agrupan a los estudiantes indistintamente de su origen étnico. Pocos estudios se han realizado y por tanto las estadísticas e indicadores referidas a contextos multiculturales e Interculturales son insuficientes. Los términos multicultural e Intercultural en las IES, muchas veces son aplicados indistintamente y utilizados a conveniencia según el contexto lo cual va en detrimento de la visibilización de las universidades Interculturales.

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos indígenas, en su Artículo 14, establece que: “los Pueblos indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje, por ello se requiere saber si esos derechos están siendo tutelados en el modelo educativo de BICU.

Esta investigación tiene relevancia teórica e institucional principalmente para el por cuanto las estadísticas referidas a Pueblos indígenas y afro descendientes son limitadas en cuanto a Interculturalidad, promoción, respeto a la diversidad étnica y cultural. Los derechos fundamentales de los Pueblos originarios y afro descendientes deben de protegerse y desarrollarse y BICU puede constituirse en un eslabón estratégico para ello. Desde el punto de vista metodológico esta investigación da pautas a las IES nicaragüense, CNU, CNEA y BICU para avanzar hacia los objetivos de la Agenda 2030 y para la formulación de un proyecto de universidad Comunitario e Intercultural.

Con el presente estudio se benefician las instancias de educación en los diferentes subsistemas en especial la BICU, URACAN, el CNU, CNEA, MINED, el Programa de Educación Bilingüe (PEBI) y la Red Latinoamericana de Universidades Interculturales. Otros beneficiarios son la Secretaría de desarrollo de la Costa Caribe, los Consejos y Gobiernos Regionales Autónomos, las organizaciones no gubernamentales y Organismos de gobierno nacional e internacionales que trabajan temas relativos a educación en la Costa Caribe; generándose sinergias Estado- Empresas y Universidades a nivel nacional e internacional.

4. Planteamiento del Problema

4.1 Caracterización del problema

Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) es una universidad Comunitaria e Intercultural que, desde su fundación en el año 1991, atiende la formación técnica y profesional los habitantes de los Pueblos y Comunidades Indígenas, afrodescendientes y mestizos de las Regiones Autónomas del Caribe Nicaragüense. Se considera que el modelo educativo y organizacional que posee BICU, es insuficiente para atender esta complejidad desde una perspectiva Comunitaria e Intercultural. La amalgama que forma la cobertura geográfica de los territorios y las características socioculturales de los estudiantes en Bluefields, implican desafíos claves conducentes en pro de una educación inclusiva y de calidad, fundamentado en el conocimiento de la cultura de los Pueblos indígenas y afro descendientes que conduzcan a su fortalecimiento.

4.2 Delimitación del problema

El presente estudio se realizó en Bluefields Indian & Caribbean University, campus Bluefields ubicado en la ciudad del mismo nombre, abarcando el periodo 2007 a 2016. Se analizó el modelo educativo y organizacional desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural.

Para el desarrollo de la investigación se obtuvo información proveniente de las encuestas a estudiantes, entrevista a docentes y autoridades y las provenientes de los grupos focales, talleres de planificación estratégica y de la base de datos del sistema de registro central de la BICU. Esta información sirvió de insumos para la formulación de un plan de acciones estratégicas de mejora al modelo educativo y organizacional desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural en la BICU.

La información está referida al contexto multicultural, modelo educativo y organizacional de la Bluefields Indian & Caribbean University, se establecieron las relaciones existentes y se analizaron estas respecto las variables etnia, Pueblos originarios y la procedencia de los estudiantes referidas al rendimiento académico, la etnia, Pueblos originarios con relación a los años en graduarse.

4.3 Formulación del problema

¿Cuál es el contexto del modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural, campus Bluefields durante el periodo 2007-2016?

4.4 Sistematización del problema

Las preguntas de sistematización correspondientes fueron las siguientes:

¿Cuál es el estado del arte de las universidades Comunitarias e Interculturales?

¿Cuál es el modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural?

¿Se relaciona la procedencia de los estudiantes con el rendimiento académico, la etnia, Pueblos originarios y con los años en graduarse?

¿Cómo afecta a la etnia y Pueblos originarios, la procedencia de los estudiantes con el rendimiento académico, y la etnia – Pueblos originarios y los años en graduarse?

¿Cómo podría mejorarse el modelo educativo y organizacional desde la perspectiva Comunitario e Intercultural de Bluefields Indian & Caribbean University?

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

Analizar el modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural, y su impacto en el desarrollo académico y socioeconómico de la región, campus Bluefields durante el periodo 2007-2016.

5.2 Objetivos específicos

5.2.1 Caracterizar el estado del arte de las universidades Comunitarias e Interculturales.

5.2.2 Determinar el modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University, desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural.

5.2.3 Establecer las relaciones entre la procedencia de los estudiantes con el rendimiento académico, la etnia, Pueblos originarios y los años en graduarse.

5.2.4. Analizar la procedencia de los estudiantes respecto al rendimiento académico, las etnia - Pueblos originarios y los años en graduarse.

5.2.5 Diseñar una propuesta de mejora al modelo educativo y organizacional desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

6. Marco Teórico

6.1. Aspectos históricos y culturales de la Costa Caribe de Nicaragua

Desde mediados del Siglo XVI hasta la fecha la Costa Caribe por razones religiosas, comerciales, enclaves mineros, madereros y pesqueros, ha sido poblada principalmente por migrantes europeos, chinos, alemanes, canadienses y norteamericanos originando así una gran diversidad cultural.

Antes de la llegada de los europeos la distribución regional de los Pueblos Indígenas y grupos étnicos, se dividían en tres núcleos poblacionales (litoral, ribereña y del interior). Lo anterior, se basaba en la relación existente entre la dispersión geográfica de las unidades familiares y el poco intercambio inter regional de productos alimenticios.

La anexión forzada del Reino de la Moskitia al resto de Nicaragua, en 1912 y la economía de enclave, produjeron cambios socioculturales en la población nativa local. Hasta el año de 1979, a excepción de las poblaciones mestizas, los Pueblos originarios y Comunidades étnicas de la Costa Caribe nicaragüense, se mantuvieron de manera estable en sus territorios geográficos.

A raíz de los conflictos bélicos, vividos en la década 1980 a 1990, se acrecentaron los flujos migratorios a lo interno de la Costa Caribe. Los Pueblos indígenas social y culturalmente afectados, fueron los Miskitos de la Cuenca de la Desembocadura del Río Grande de Matagalpa y los Mayagnas errónea y despectivamente llamados Sumus de la Comunidad de Musawás en el Atlántico norte y de Karawala en el Atlántico Sur (González, 1997).

La coexistencia de los Pueblos originarios Miskitos. Ramas, Ulwas, Mayagna y grupos étnicos Creoles, Garífunas y Mestizos; aunada al vaivén migratorio en la ciudad de Bluefields, genera una constante riqueza cultural e importante reto socio cultural para la organización del Estado nicaragüense y en especial para la Costa Caribe. La Ciudad de Bluefields es la principal cabecera de la Costa Caribe Sur.

Actualmente la población mestiza con un 55% es la etnia mayoritaria, seguida de los Creoles con un 35% respectivamente (INIDE, 2012). Según las cifras oficiales de la municipalidad de Bluefields, la densidad poblacional, es de 8.9 hab/km², una de la más baja densidad de población a nivel de los municipios de Nicaragua. La superficie del municipio es de 4,774.75 Kms² y una población aproximada de 80.000 habitantes.

El Caribe de Nicaragua representa aproximadamente 2/3 del territorio nacional y está organizado en dos Regiones Autónomas, Región Autónoma Costa Caribe Norte (RACCN) y Región Autónoma Costa Caribe (RACCS), en las que habitan aproximadamente el 15% de la población nacional, parte de la cual es singular por su historia y diversidad étnica.

Esta diferenciación étnica, se ha expresado en una histórica demanda por el reconocimiento y respeto, a su condición de comunidad con características y organización social culturalmente diferentes pero; marginadas y rezagadas en cuanto al acceso a bienes y servicios básicos infraestructura, salud y especialmente en el área de la educación técnica y superior.

Para muchos ciudadanos de la Costa Caribe el rezago social y educativo inicio durante el régimen del presidente José Santos Zelaya quien gobernó Nicaragua hasta el año 1912, cuando el acceso a la educación y en lengua materna del cual gozaban los ciudadanos, fue reprimida y transformada significando una gran pérdida de identidad; para las familias de la época y un retraso para el desarrollo de esta región.

6.2. El Programa de Educación Bilingüe y su espectro jurídico

La Iglesia Morava fue la primera institución educativa formal en la Costa Caribe y en especial Bluefields donde se practicaba el bilingüismo (español e inglés) en las aulas de clases, la cual tiene más de 165 años de presencia ininterrumpida en la región, seguida luego de la Iglesia Católica; los Jesuitas y Capuchinos en la década de los 1950.

Inicialmente la presencia de estas fue en misión evangelizadora logrando fundar con mucho suceso y alto prestigio carreras técnicas de contabilidad en El Colegio Moravo, y Cristóbal Colon respectivamente, al extremo que desde la capital Managua y otras regiones del país, grandes y prestigiosas empresas públicas y privadas venían a la ciudad de Bluefields a contratar a los técnicos recién graduados en contabilidad.

En cuanto a educación superior en la década de los setenta, hubieron esfuerzos de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), por fundar un recinto en la ciudad de Bluefields, fallando en sus dos intentos, se desconocen las razones del fracaso sin embargo; estas experiencias animaron a ciudadanos de Bluefields para la posterior fundación de las actuales universidades caribeñas Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), y la Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN).

En la década de los ochenta, se crearon la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN) y la Región Autónoma Atlántico Sur (RAAS), que cubren todo lo que antes era conocido como Costa Atlántica (actualmente denominada, Costa del Caribe). Según el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2005), es en estas dos regiones que se concentra la mayoría de las poblaciones indígenas y afro descendientes de Nicaragua.

El Programa Educativo Bilingüe Intercultural (PEBI) se implementa en la Costa Caribe desde 1984 atendiendo en su lengua materna a niños y niñas Miskitos, Ulwas en la RACCS, Mayangnas en la RACCN y Creoles en los niveles de preescolar y educación primaria, recibiendo educación en español y en su lengua materna según sea la comunidad atendida.

El Programa de Educación Bilingüe tiene rasgos de ser Intercultural, porque propicia la convivencia armónica entre las diversas culturas en una situación de equilibrio, diálogo, respeto, tolerancia y encuentro entre las misma, pero se debe evitar se convierta en un instrumento de “transculturización lingüística”.

La Interculturalidad es entendida como una relación entre diferentes culturas con la naturaleza y territorio; sin embargo en Nicaragua este concepto, alcance y prácticas son poco asimilados y conocidos en la mayoría de la Instituciones de Educación Superior.

El Artículo 15 La Declaración de las Naciones Unidas, establece que “los Pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, historias, tradiciones y aspiraciones queden debidamente reflejadas en todas las formas de educación y en la información pública” (URACCAN, 2016:8 p).

Con la promulgación de la Ley de Autonomía en 1987, la Región del Caribe de Nicaragua adoptó un nuevo modelo de administración pública regional. El supuesto era facilitar por un lado el espacio público necesario para la representación efectiva de las distintas Comunidades étnicas y muy en especial estaba supuesto a permitir la emergencia de un modelo de desarrollo económico y educativo que empodere a esta Comunidades para permitir una aprovechamiento más efectivo y racional del enorme caudal de riqueza y oportunidades para mejorar sus condiciones de vida.

Para dar inicio al cumplimiento del Artículo 8, inciso 2 de la Ley N° 28, Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua, se procedió a trasladar los programas de educación bilingüe Intercultural bajo la administración directa de los gobiernos de las Regiones Autónomas.

La Constitución de la República de Nicaragua, aprobada en 1987 y reformada posteriormente (última reforma en 2005), establece que “La educación tiene como objetivo la formación plena e integral del nicaragüense; dotarlo de una conciencia crítica, científica y humanista; desarrollar su personalidad y el sentido de su dignidad; y capacitarlo para asumir las tareas de interés común que demanda el progreso de la nación. Por consiguiente, la educación es factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad” (Artículo 116).

Se define la educación como “un proceso único, democrático, creativo y participativo que vincula la teoría con la práctica, el trabajo manual con el intelectual y promueve la investigación científica. Se fundamenta en los valores nacionales; en el conocimiento de la historia y de la realidad del país; de la cultura nacional y universal y en el desarrollo constante de la ciencia y de la técnica (Artículo 117).

La Ley General de Educación aprobada en marzo 2006 establece que: “la educación es creadora en el ser humano de valores sociales, ambientales, éticos, cívicos, humanísticos y culturales, está orientada al fortalecimiento de la identidad nacional. Reafirma el respeto a las diversidades religiosas, políticas, étnicas, culturales, psicológicas, de niños y niñas, jóvenes y adultos que apunta al desarrollo de capacidades de autocritica y crítica, de participación social desde el enfoque de una nueva ciudadanía formada en el respeto a la dignidad humana. Esta misma Ley establece que la educación se regirá de acuerdo a un proceso de administración articulado, descentralizado, participativo, eficiente, transparente, como garantía de la función social de la educación sin menoscabo de la autonomía universitaria, el cual deberá interactuar con la educación no formal para alcanzar la formación integral” (Art. 3).

El Capítulo IV de la Ley General de Educación de 2006 (artículos 38 al 42), las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe nicaragüense cuentan con un Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), “orientado a la formación integral de las mujeres y hombres de los Pueblos indígenas afro-descendientes y Comunidades étnicas, basado en los principios de autonomía, Interculturalidad, solidaridad, pertinencia, calidad, equidad, así como valores morales y cívicos de la cultura regional y nacional; comprometidos y comprometidas con el desarrollo sostenible, la equidad de género y los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.”

(Art. 38). El SEAR es un subsistema educativo participativo, el cual se gestiona de manera descentralizada y autónoma y que responde a las realidades, necesidades, anhelo y prioridades educativas de su población

multiétnica, multilingüe y pluricultural. La misión y visión educativa nacional, se orienta hacia la formación integral de niños y niñas, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de la Costa del Caribe en todos los niveles del sistema educativo, así como hacia el respeto, rescate y fortalecimiento de sus diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas. El Estado proveerá de éstos programas con los recursos apropiados para cumplir este fin. (Art. 8).

Sobre la base de la Ley N° 162 de 1993, Ley de lenguas, en Nicaragua, las Comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a la preservación de sus lenguas. El Estado establecerá programas especiales para el ejercicio de este derecho, proporcionará los recursos necesarios para el buen funcionamiento de los mismos, y dictará leyes destinadas a promover acciones que aseguren que ningún nicaragüense sea objeto de discriminación por razón de su lengua (Art. 2).

Los Consejos Regionales Autónomos de la Costa Caribe de Nicaragua en coordinación con las autoridades educativas nacionales desarrollarán los programas educativos bilingües Interculturales, respetando las normas básicas contenidas en la Ley, los que deberán responder a sus necesidades particulares y deberá abarcar su historia, geografía, recursos naturales, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y sus aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Dentro del marco jurídico internacional referido a Tratados y Convenios, el Programa de Educación Bilingüe se sustenta también en otros instrumentos:

1. *Declaración Universal de Derechos Humanos*

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) proclamó el 10 de diciembre de 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Al respecto, el Artículo 26, numeral 4 establece:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

2. *Convención relativa a la Lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza* del 21 de diciembre de 1965.

Con la entrada en vigor el 4 de enero de 1969, el artículo 5º establece que “los Estados partes se comprometen a garantizar a cada uno, sin distinción de raza, color u origen nacional o étnico, la igualdad de trato en el goce de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales”.

3- *Declaración de Principios de la Cooperación Cultural Internacional* Aprobada en 1966 en la 14 Reunión de la Conferencia General de la UNESCO,

4-*Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos indígenas y tribales en países independientes*, adoptado el 27 de junio de 1989 por la Conferencia General de la organización Internacional del Trabajo.

5-*Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* del año 2001.

Artículo 1. La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad. La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad.....

Al respecto la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), del 2008 establece que “se deben promover la diversidad cultural y la Interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas...pertinentes con la diversidad cultural. (URACCAN, 2016: 9).

6-*Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Resolución aprobada por la Asamblea General de la ONU, 13 de septiembre de 2007.

6.3 La multiculturalidad e Interculturalidad en la educación

En muchas ocasiones los términos multiculturalidad e Interculturalidad se utilizan indistintamente, sin embargo ambos para muchos autores tienen diversos significados y alcances que son aplicados según la conveniencia o contexto. Interculturalidad, es más integradora y debe ser entendida como un proyecto político, social epistémico y ético Tubino (2005:24-28)

Sobre las expresiones *educación multicultural* y *educación Intercultural*, también se emplean otras expresiones próximas como *educación multiétnica*, *educación multirracial*, *educación multilingüe* y *educación pluralista*. Cualquiera de estos términos o acepciones implica reconocimiento, enriquecimiento

mutuo y valores culturales (Méndez, 2012:24). Otros conceptos son “relación y aceptación entre culturas”, “afirmación identitaria a partir del conocimiento de una cultura hermana”, “respeto entre culturas”.

En cuanto a multiculturalidad, para Walsh 2009, citado por Tubino (2012) multiculturalidad es descriptivo y “[...] se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio [...] sin que necesariamente tengan una relación entre ellas”. “La Interculturalidad [...] se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales y busca desarrollar una Interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes (pag.19).

La educación multicultural, tuvo su nacimiento en Estados Unidos en la década de 1950 mientras que en Europa irrumpió veinte años después, con la similitud que surgen para responder a demanda educativas y evitar la supremacía y conflictos de culturas. Para Banks (1993:2), “la educación multicultural no es asunto étnico ni de género sino; como “un movimiento diseñado para empoderar de conocimientos a todos los estudiantes, para que sean ciudadanos activos en un mundo cada vez más profundamente problemático y polarizado”. En los Estados Unidos desde el año 1979, “el Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación de Profesores en 1977 puso en vigencia la norma de educación multicultural, lo cual vino a incentivar la educación multicultural en todos los contenidos de estudios profesionales” (Banks, 1993:3).

Por su parte Méndez (2012:21) plantea que por educación multicultural debe entenderse, no solo el espacio donde convergen estudiantes con diferentes culturas, etnias y saberes sino que se le respeta y promueven. Para Aguado (1990) “es un espacio para promover la igualdad de acceso a educación universitaria de calidad, la defensa de los valores democráticos fundamentadas en el respeto del otro” (pág. 2).

En algunos ambientes multiculturales en los Estados Unidos, es frecuente que muchos docentes, alegan no disponer de programas ni planes para educación multicultural porque la presencia de estudiantes blancos prevalece sobre las otras minorías étnicas, Banks (1993:2). Universidades en Estados Unidos como Berkeley en California, Minnesota, y de Stanford han tenido avances significativos en cuanto a educación multicultural; propiciando cambios en sus objetivos y contenidos curriculares al incluir contenidos curriculares y estudios étnicos obligatorios como requisitos en sus carreras y cursos (3.p).

Con relación a la Educación multicultural (Gómez, et al., 2008: 10) señala: *“Se debe aspirar a una educación que desarrolle valores como la tolerancia, el respeto y la sensibilidad ante los distintos modos de vida y de cultura; formar juicios independientes como parte de la capacidad autocrítica promovida bajo el modelo multicultural”*.

Al margen de preceptos tan variados, lo importante es diferenciar la multiculturalidad, referida al dominio y control de un grupo numéricamente y culturalmente poderoso, con respecto al de la convergencia de culturas, y prácticas de respeto mutuo en un espacio determinado por ejemplo un territorio, comunidad, o universidad. En el caso de BICU los programas, y currículos de BICU ¿están orientados a la Interculturalidad y cosmovisión de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes?

Ante la globalización y cambios mundiales de modernización donde prevalece la idea para alcanzar el bienestar y desarrollo desde la óptica occidental, por excelencia se siguen patrones socioeconómicos y culturales propios desde la cosmovisión de los países de mayor desarrollo e influencia (Gómez, et al., 2008:2). *“Con la globalización, esta modernidad entra en crisis: estamos viviendo su crisis, un proceso de cambios del que no sabemos qué de nuevo va a surgir. Una consecuencia de esta crisis es la incertidumbre, que nos ha de llevar a comprender la fragmentación del mundo y nuestras limitaciones en interpretarlo”* Cabrero (2008:4).

Uno de los riesgos de la “modernidad” es que se trate de imponer los criterios de las mayorías sobre - los que son y piensan diferentes -, las minorías étnicas y hacer educación igual a lo que hacen otras universidades; homogenizando programas y currículos educativos o al menos tratan de aproximarse a lo que hacen las del primer mundo, cuya realidad y pertinencia difiere al de nuestras Comunidades.

Es por ello que en relación a criterios de mayorías, Gómez-Buendía et al (2008:4), dejan claro que dicho principio no implica el ejercicio absoluto del poder sobre las minorías, aun cuando pasa por las violaciones de los derechos humanos fundamentales de estas minorías.

Interculturalidad

La Interculturalidad es un término discursivo que en las últimas décadas ha sido utilizada muchas veces por conveniencia y según el contexto donde se aborde. Uno de los contextos más utilizados es el educativo. Ante la posibilidad de manipulaciones del término “Interculturalidad”, Tubino (2005:24-28), acertadamente plantea y diferencia la Interculturalidad “funcional” __ porque “no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”__ con la Interculturalidad, entendida como proyecto político, social epistémico y ético. En la universidad URACCAN (2016) conciben la Interculturalidad como:

“un proceso permanente de construcción, establecimiento y fortalecimiento de espacios de diálogo, comunicación e interacción horizontal de doble vía, entre personas, Comunidades y Pueblos de diferentes culturas. La Interculturalidad comprende el desarrollo de procesos de toma de decisiones conjuntas en igualdad de condiciones. Su finalidad es la de la promoción y práctica de la equidad, el respeto, la comprensión, la aceptación mutua y la creación de sinergias para el establecimiento de sociedades inclusivas, no discriminatorias y libres de racismo (41 p).

Para Alsina (2001:8): “la Interculturalidad implica un cambio de mirada del mundo en dos aspectos: la mirada endógena y la mirada exógena”. Por su parte para Walch la “Interculturalidad es, cada vez más, el término usado para referir a estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal” (2009:8).

En países como México donde la Interculturalidad desde el ámbito educativo se debate desde hace más de dos décadas, el reto sigue siendo como darle una aplicación práctica efectiva a la Interculturalidad visto más desde los componentes pedagógicas, que desde las políticas del bilingüismo (Castillo Rodríguez y Ruiz López ,2016).

En Nicaragua el principio de Interculturalidad establecida en la Ley No. 704, ley creadora del sistema para el aseguramiento de la calidad de la educación y reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) se conceptualiza como “La diversidad étnica, lingüística, cultural, técnica, científica y humanista y reconoce las diferentes formas educativas y enfoques que se implementan en el territorio nacional”.

6.4 Evaluación de modelos educativos

Conceptualmente la evaluación, es un término que tiene muchas acepciones que muchas veces se interpreta como momentos de “inquisición” por parte de los sujetos que son evaluados y no como un componente como Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) y Alkin (1969), refiere a la evaluación como el mecanismo que permite proporcionar información para la toma de decisiones (31 p).

Un proceso de evaluación debe servir para replantear el rol de la universidad, su pertinencia social en la búsqueda de las mejoras continuas para asegurar una educación integral y de calidad. Cabe señalar que no basta hacer una evaluación meramente por cumplir una actividad establecida como parte de un proceso de planificación sino, para hacer las mejoras pertinentes a lo evaluado. Ante las diferentes implicancias que puede derivarse de un evaluación, Moreno et al (2016, citando a Murillo e Hidalgo (2015, p. 47)), “distinguen entre dos tipos de participación complementarios:

- a) *evaluación participativa práctica*: implica a sus estudiantes en la toma de decisiones y la resolución de problemas y se trata de un enfoque que incluye los principios democráticos en su práctica evaluativa pero no tiene un compromiso explícito con el cambio social y b) *evaluación participativa transformadora*: se tiene como objetivo el logro del cambio social, empoderando a los participantes de la evaluación, y se pone especial atención en la inclusión de aquellos participantes tradicionalmente oprimidos (32-33 p).

Modelos Educativos universitarios y sus características

Aunque en la actualidad existen diversas acepciones referidas a lo que se entiende por modelo educativo, la mayoría coincide en que un modelo educativo es la base para guiar el aprendizaje del estudiante, especialmente ante nuevos paradigmas educativos y pedagógicos.

Para Tünnerman Bernheim (2008) “El modelo educativo es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo”.

El mismo autor en cuanto a definición de modelo educativo en el Instituto Politécnico Nacional de México, sostiene que es “una representación de la realidad institucional que sirve de referencia y también de ideal. Como tal, va enriqueciéndose en el tiempo y sustenta el quehacer del instituto” (15 pág.).

Un modelo educativo es la expresión formal y filosófica de una universidad que a través de su misión y misión institucional, guía los procesos de formación técnica y profesional de sus protagonistas y la distingue de otras universidades, constituyéndose en sí misma como un referente de calidad (Núñez, 2010). Tünnerman Bernheim (op.cit) por su parte destaca que un modelo educativo, “deberá proyectarse en todas las funciones básicas un modelo de la universidad: docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios” (18 pág.).

En México, el Modelo Educativo vigente al 2018 para todos los niveles formativos, está estructurado en ejes entre las cuales incluye Planteamiento curricular, la Escuela al centro del sistema educativo, formación y desarrollo profesional del maestro, inclusión y equidad y gobernanza del sistema educativo (SEP, 2017). De estos, el eje de Inclusión y equidad es muy importante por cuanto además de ver con derechos para grupos marginados, debería ser un principio infaltable de toda instancias de educación Intercultural.

Los modelos educativos en universidades Interculturales mexicanas (Rojas Cortez, 2016) organizan sus componentes mediante ejes transversales y lineales entre las que se destacan:

“Relación estrecha con las Comunidades, mediante prácticas sociales, prácticas Comunitarias, estancias Comunitarias o como opción de trabajo terminal alcanzando propósitos tales como, el diálogo de saberes, el arraigo de los alumnos a sus Comunidades o impulsar un desarrollo Comunitario” (p.191).

La misma autora (op.cit) citando a Casillas y Santini, (2006) señala que el modelo de las Universidades Interculturales disponen de eje sustantivo junto con la lengua y la cultura, mediante la Proyección Social o por ellos llamada vinculación Comunitaria. El Modelo educativo de las universidades Interculturales en México es homogéneo y centralizado. El Modelo es de tipo socio constructivista antropocéntrico por cuanto, el rescate, promoción cultural y el desarrollo Comunitario. Algunas experiencias de modelo educativo Comunitario se enfocan en el relevo generacional para la promoción y rescate cultural.

6.4.1.1 El Modelo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN-Managua)

El modelo educativo de la UNAN Managua hasta antes de su última reforma del 2013, era de “corte napoleónico; currículos con objetivos orientados al conocer y saber hacer” (UNAN-MGA, 2018). Actualmente el nuevo modelo educativo presenta cambios en cuanto a la didáctica, caracterizada por un proceso de enseñanza aprendizaje dinámico. En cuanto a los estudiantes, el modelo es interactivo para con sus saberes, auto reflexiva con lo que aprende, y aplicativo en los conocimientos para su futuro desempeño profesional; evaluando la competencia.

Los componentes esenciales del nuevo modelo educativo centrado en el estudiante son: Modelo Pedagógico, Modelo curricular y Modelo didáctico. El modelo pedagógico tiene como pilares fundamentales la conceptualización y Visión del proceso educativo que concibe el proceso de enseñanza como algo dinámico por cuanto combina la experiencia y conocimientos previos del estudiante con cambios en el rol del docente y los contenidos. Este dinamismo permite un cambio de enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje autónomo en doble vía que, le facilita al estudiante aprender a Hacer, Ser y Emprender para enfrentar nuevos retos en la vida para crear, convivir para la transformación social. En este sentido el modelo también implementa el uso de la Tecnologías de Información y comunicación (TIC) como herramienta clave para desarrollar nuevos conocimientos de manera integral para el desarrollo de capacidades en la formación profesional.

En cuanto al modelo curricular es global e integrado, flexible como marco de orientación y reflexión para mejorar la práctica a través de la reflexión. El docente que es el investigador continuamente transforma los ambientes del aprendizaje y la formación permanente e integral para la transformación social.

Por otra parte el modelo didáctico, permite que el docente sea un motivador, permite la elaboración y puesta en práctica de guías de cuestionamiento de la relación entre el ser humano y su entorno. De esta manera se facilita el aprendizaje colaborativo, el estudio de casos proyectos, trabajo de campo y conferencias. Para la UNAN-Managua en la implementación de este modelo educativo, la investigación es clave para que el estudiante pueda desarrollar un aprendizaje autónomo y tener criterios para diferenciar; seleccionar y apropiarse de nuevos conocimientos, valorando la confiabilidad de las fuentes de información.

Por lo antes expuesto a partir del año 2015, desarrollaron “El Modelo de Gestión de la Investigación, Modelo I+D+i de la UNAN-Managua, el cuál según Pedroza Manuel (2015): Representa la visión prospectiva de los procesos de investigación científica de la UNAN-Managua, articulados a los procesos de innovación, tecnológica, socio-productiva, organizacional y educativa. El Modelo está centrado en la Misión, Visión y Valores de la UNAN-Managua (pág. 3).

En cuanto al proceso de aprendizaje del modelo didáctico, este se centra en el estudiante y en el desarrollo de procedimientos a fin de que pueda desarrollar, habilidades, estrategias y técnicas que le permitan Ser, Aprender a conocer, aprender a hacer, a emprender y aprender a crear. De esta manera se pretende que los egresados sean capaces de enfrentar la vida, capaces desarrollar procesos continuos de actualización y adquisición de conocimientos. Se garantiza así, que los egresados adquieran herramientas conceptuales procedimentales y actitudinales para la resolución de problemas ante la demanda de un mundo cambiante.

Al analizar el modelo educativo de la UNAN-MANAGUA si bien está centrado en el estudiante como un agente de cambio, esta conceptualizado para atender de manera homogénea a todos sin excepción alguna. El currículo no incluye indicadores ni criterios Interculturales referidos a Pueblos originarios ni afro descendientes.

6.4.1.2. Modelo Educativo de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, (URACCAN)

Atendiendo el Plan Educativo Institucional (URACCAN, 2016:37-39), el modelo tiene tres componentes caracterizados textualmente así:

Con relación al modelo curricular es entendido como el proceso de construcción educativo y cultural, en el cual se organiza un conjunto de experiencias y prácticas. El currículo está organizado de manera innovadora, flexible, interdisciplinaria e integradoras de conocimientos y experiencias de aprendizaje, bajo el criterio de Interculturalidad donde se incorporan las historias, idiomas, saberes. El currículo Intercultural recupera las historias, idiomas, saberes, conocimientos, prácticas y tecnologías de los Pueblos.

Finalmente el modelo didáctico está centrado en él y la estudiante y su aprendizaje, el mismo responde al enfoque del Socio constructivismo, teniendo en cuenta que la cultura de origen forma parte fundamental de los conocimientos y actitudes previas. Los saberes y conocimientos históricamente acumulados por cada pueblo originario, son los pilares inmediatos de donde se parte. Recupera todos estos valores, sin excluir los nacionales y universales dentro de un contexto Comunitario Intercultural revitalizando los saberes Comunitarios y las prácticas exitosas de manera interdisciplinar.

En cuanto al Modelo Pedagógico promueve la interacción (docente-estudiante y estudiante-estudiante) es una estrategia pedagógica fundamental. De igual manera facilita un ambiente de aprendizaje adecuado y cómodo para todos/as, donde cada persona se siente importante, protagonista, respetada y valorada por igual y donde cada uno pueda expresar libremente su opinión y sea escuchado, aceptado y criticado de manera constructiva.

La planificación didáctica es abierta, flexible y diversificada. Problematiza los contenidos y los explica desde diversas miradas culturales. Integra la participación de la comunidad, como fuente de conocimiento y de conexión con la realidad del contexto con atención a la diversidad, desde la igualdad de derechos. El modelo desarrolla estrategias para fortalecer el bilingüismo oral y escrito, tanto en la lengua nacional como la originaria, y fortalecer la comunicación. El plan de estudio es diseñado para contribuir al desarrollo de la profesión y de la comunidad.

El Modelo Educativo de la URACCAN plantea tanto lo curricular, didáctico y pedagógico desde una perspectiva Intercultural sin embargo; no conceptúan lo Comunitario. Igualmente el currículo se enfoca más en lo cultural y en menor medida el desarrollo socioeconómico como un eslabón para mejorar el nivel de vida de las Comunidades. Adicionalmente el modelo no define las pautas metodológicas ni organizativas para su implementación.

En el caso de BICU, como resultado de consultas, evaluaciones internas y externas con actores claves internos y externos entre estas líderes Comunitarias iniciadas desde el año 2005, en sesión ordinaria del día 6 de Octubre del año 2005 el Consejo Universitario aprobó las “Políticas y Normativa del nuevo currículo de BICU” y se implementa desde el 2007. Al decir “Nuevo currículo “o Nueva Normativa Curricular según las autoridades de BICU, antes del 2005 había una normativa curricular que a su juicio no respondía al crecimiento y organización que el contexto educativo exigía.

Desde el punto de vista conceptual y formal la BICU desde su fundación, no dispone de un Modelo educativo y menos aún centrado en Políticas Comunitarias e Interculturales. Tünnerman B (2008) señala que, “un modelo Educativo lo conforman la filosofía, valores y principios institucionales y la práctica educativa cotidiana” (p.16). Un modelo educativo universitario incluye la gestión, planeamiento curricular y pedagógico.

6.5 El Surgimiento de las Universidades Comunitarias e Interculturales

El carácter de universidades Comunitarias en Latinoamérica es incipiente, excepto en Brasil y México donde tienen casi dos década de existencia. Desde el punto de vista de Interculturalidad sea de hecho o como proyecto, en México (Rojas, Cortez, 2016:184) reporta la existencia de doce universidades Interculturales que se aglutinan bajo la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (CGEIB. SEP).

El Arto. 5 de la Constitución Política de Nicaragua, establece que *“El Estado reconoce la existencia de los Pueblos originarios y afro descendientes, que gozan de los derechos, deberes y garantías consignados en la Constitución y en especial, los de mantener y desarrollar su identidad y cultura, tener sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales; así como mantener las formas comunales de propiedad de sus tierras y el goce, uso y disfrute, todo de conformidad con la Ley”*.

Para las Comunidades de la Costa Caribe la misma ley establece el régimen de autonomía en la presente Constitución. *Las diferentes formas de propiedad: pública, privada, asociativa, cooperativa, Comunitaria, comunal, familiar y mixta deberán ser garantizadas y estimuladas sin discriminación para producir riquezas y todas ellas dentro de su libre funcionamiento deberán cumplir una función social.*

El Artículo 2 de los Estatutos vigentes de BICU establece que la misma es una Universidad Autónoma, Comunitaria y de Derecho Público, patrimonio de los Pueblos indígenas, afro descendientes y mestizos de la Costa Caribe de Nicaragua. Cabe destacar que en Nicaragua hasta inicios del año 2006, existían únicamente dos tipo de propiedad o modelos de universidades reconocidas: Públicas y Privadas.

La Ley 582, Ley General de Educación del año 2006, en el Arto. 49, reconoce la existencia del modelo de universidades Comunitarias y que son de interés público regional y se financian con las partidas del Presupuesto General de la República destinadas a la Educación Superior.

Los índices de calidad educativa en las instituciones de Educación Superior en Nicaragua (PNUD, 2005), agrupa a los estudiantes indistintamente de su origen étnico. Los currículos de las carreras están diseñados de manera que los estudiantes que optan a una formación profesional deben someterse a las reglas y normativas establecidas por cada casa de estudios, creando desiguales condiciones para los estudiantes de los Pueblos y Comunidades históricamente marginados; aquí por tanto, radica la importancia y la existencia de la BICU, revertir este modelo homogéneo educativo.

Según datos del Consejo Nacional de Universidades en el año lectivo 2015 de un total de 117,000 estudiantes, 10,500 estudiantes (9%) correspondían a las Universidades Comunitarias de la Costa Caribe. Las Metas Educativas de la UNESCO del 2017 para la Agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2017). Establecer en BICU, la “inclusión” De igual manera una de las Políticas de UNESCO para la agenda de Educación al 2030 establece, “*el apoyo y Acceso a la Instituciones de Educación Superior de estudiantes indígenas y Afrodescendientes, la Asignación de fondos de Investigaciones y Democratizar la educación de calidad y el acceso a ella*” (UNESCO, 2017).

La agenda del 2030 aprobada en el año 2015 por la Organización de Naciones Unidas (ONU), destaca la importancia de la participación igualitaria sin discriminación alguna y plena de los ciudadanos para el desarrollo de la sociedad, estableciendo que los “*países deben de “proporcionar una educación de calidad, inclusiva e igualitaria a todos los niveles: enseñanza preescolar, primaria, secundaria y terciaria y formación técnica y profesional*” (pág.8). La misma declaración señala la necesidad de aumentar la oferta de becas para estudiantes vulnerables, la contratación de docentes calificados y mejorar los ambientes de aprendizaje (ONU, 2015).

La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos indígenas, en su artículo 14, establece que: “*Los Pueblos indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los Pueblos indígenas también tienen este derecho y el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje*” (Art. 14). También en el Artículo 15, establece que “los Pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, historias, tradiciones y aspiraciones queden debidamente reflejadas en todas las formas de educación y en la información pública”.

El Arto 5 de nuestra C.n establece: “Para las Comunidades de la Costa Caribe se establece el régimen de autonomía en la presente Constitución. Las diferentes formas de propiedad: pública, privada, asociativa, cooperativa, Comunitaria, comunal, familiar y mixta deberán ser garantizadas y estimuladas sin discriminación para producir riquezas y todas ellas dentro de su libre funcionamiento deberán cumplir una función social y esto es el caso de la Universidad BICU, Comunitaria, patrimonio de las Comunidades y en razón de ello ese derecho debe respetarse por cuanto; la Ley de Autonomía de las Costa Caribe tiene rango constitucional y se puede recurrir de amparo ante cualquier violación.

Cabe mencionar que mucho antes de la promulgación de esta Ley 582, el 25 de enero de 1995 el Gobierno de la Región Autónoma del Atlántico Sur, declaró a BICU como la universidad oficial de la Región Autónoma del Caribe Sur. En tal sentido la Misión y Visión de BICU plantea un vínculo en su razón de ser respecto a la Ley General de Educación y la Ley 27 de 1987, Estatutos de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua (hoy, Costa Caribe).

En cuanto a las características relativas a diversidad en las universidades Interculturales, Casillas y Santini (2009), destacar tres aspectos:

1) Introducen diversidad en términos de la oferta educativa; 2) Permiten el establecimiento de plataformas para la investigación y el desarrollo de saberes diversos y 3) Establecen un modelo de organización académica diferente con grandes potencialidades tanto en términos de formación como en términos de artefacto de desarrollo (8 p.).

Aun con los rasgos antes mencionados para las universidades Interculturales, Rojas Cortez, (2016) advierte de la existencia de “iniciativas de educación superior en México de bases Comunitarias no aglutinadas al (CGEIB, SEP), cuyos modelos educativos contienen propuestas de corte Interculturales pero que al final son proyectos descolonizadores y emancipatorios” (p. 185).

En el caso de las universidades Interculturales de México, Casillas y Santini (2009) el surgimiento de universidades Interculturales tiene características propias y distintivas; destacándose las siguientes:

- Están próximas en ubicación y en cultura a las Comunidades indígenas.
- Son fuente importante de generación y diseminación de conocimientos pertinentes para las mismas

Comunidades, y espacios de formación de nivel superior para estudiantes provenientes del entorno próximo.

- Están diseñadas para convertirse en instrumentos de desarrollo en manos de los propios hijos de las Comunidades.
- Por último, sustentan sus propuestas en un diálogo permanente con las propias Comunidades y sus saberes (7 p).

Por otra parte Mato (2016) en función de su creación distingue a las Instituciones de Educación Superior en aquellas “creadas por los Estados (sea nacionales o provinciales/estadales) y las creadas por organizaciones y/o intelectuales y dirigentes indígenas y afro descendientes” (28).

En Nicaragua la carencia de estrategias educativas para la atención y superación de las brechas socioculturales y educativas entre poblaciones mayoritarias versus minorías étnicas multiculturales y multilingües, hace que la calidad de la educación superior de estas minorías étnicas a nivel nacional quedan invisibilidades. La falta de interacción con estos grupos marginados se constituye en la misión y principal justificación de la creación y existencia de las universidades Interculturales (Casillas y Santini, 2009: 14).

La continuidad de una lógica educativa universitaria de mayorías étnicas y lingüísticas como un todo, ha supuesto un riesgo y amenaza para la profesionalización de estudiantes de las minorías étnicas y un impacto negativo en la función social de la universidad. Aun cuando en sus inicios desde su fundación BICU de manera tácita no abordaba algunos rasgos de Interculturalidad, en sus reformas estatutarias del 2011, retoma e introduce en el artículo 3 de sus estatutos, valores y compromisos encaminados a poner en práctica compromisos Interculturales destacando entre estos.

d) La promoción de una conciencia de respeto a la dignidad humana a favor de la convivencia nacional del individuo y de los Pueblos. e) La promoción de una conciencia crítica y creativa en el proceso de transformación social. f) La promoción de la investigación, documentación, publicación y enseñanza de la historia, cultura, tradiciones, idiomas o lenguas de los Pueblos indígenas, afro - descendientes y mestizos de la Costa Caribe Nicaragüense en particular y del pueblo nicaragüense en general, g) El fortalecimiento del proceso del Régimen Autónomo y el desarrollo de la Costa Caribe Nicaragüense.

En México, Casillas y Santini (op.cit); reportan que la justificación para la creación de universidades Interculturales obedece a las siguientes razones:

“que los jóvenes que logran salir de sus Comunidades, acceden a estudios superiores en las universidades existentes y concluyen su carrera exitosamente, cuentan con una formación generalmente ajena a las necesidades de desarrollo de la región que habitan. Esta formación les impone una visión ajena a sus valores, prácticas culturales y terminan por buscar horizontes de trabajo y de vida alejados de su entorno. Esto provoca que dichos profesionales abandonen y rechacen totalmente la práctica de su lengua, así como sus nexos con la cultura de su medio y no puedan concretar un compromiso con el desarrollo de su región” (142 p.)

En consecuencia de la existencia de universidades que atienden a grupos poblacionales marginados, según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, “existen más de cincuenta instituciones de educación superior dedicadas a las Comunidades indígenas y afrodescendientes” (BICU, 2017: 9).

Ante lo expuesto por la UNESCO, queda en evidencia que esa existencia” no destaca el tipo de instituciones de educación superior (IES) desde el punto de vista Comunitario ni el Intercultural sino que refiere únicamente, la prestación de servicios para grupos marginados. Este auge abre oportunidades de acceso para poblaciones originarias y afro descendientes históricamente marginadas aunque con ciertas dudas; respecto a la pertinencia de sus programas en beneficio de estas poblaciones.

Mientras en Brasil se contabilizan 17 universidades Comunitarias públicas de derecho privado no confesionales (Netto, 2008), en Nicaragua solamente las universidades caribeñas, BICU y URACCAN, se declaran como Comunitarias e Interculturales. Casillas (2012), citando a Cunningham (2002), la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), se define como “una universidad Comunitaria Intercultural de los Pueblos indígenas y Comunidades étnicas” (pág. 91). Para la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) por Universidad Comunitaria Intercultural; se puede conceptualizar como aquellas “que se inscribe en el marco del reconocimiento y ejercicio de derechos humanos colectivos, que los Pueblos indígenas y Comunidades étnicas han reivindicado (URACCAN, 2016:21).

En términos similares BICU en el Arto 2 de sus Estatutos vigentes se define como “Universidad Autónoma Comunitaria, Intercultural patrimonio de los Pueblos Indígenas, Afro descendientes Mestizos de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe. Quizá por lo reciente de la existencia de universidades Comunitarias por un lado y de las Interculturales por otra parte, y otras que se declaran sea como Comunitarias o Interculturales, sin entrar en debate si lo Comunitario implica lo Intercultural o viceversa en nuestra opinión, estos términos muchas veces podrían manejarse discrecionalmente e indistintamente a conveniencia de partes.

Rasgos y características de Universidades Comunitarias

Aun cuando el concepto y definición de universidad Comunitaria está en debate permanente y quizá para muchos está íntimamente ligado a la Interculturalidad como un todo o al menos un eslabón de ella; por ello es necesario intentar la búsqueda de ciertos rasgos para la conceptualización conjunta de estos rasgos pero, sin menoscabo de sus propuestas educativas.

Una de la peculiaridades que distingue a las universidades Comunitarias en Brasil y que merecen por tanto una distinción conceptual, “es el reconocimiento de la función social e histórica que ese conjunto de instituciones desempeñó en la interiorización de la educación superior” (Netto, 2008:37). Al parecer el termino interiorización de la educación se refiere a que la universidad sale de la parte urbana, de las principales ciudades y llega lugares alejados. En otras palabras a nuestro criterio, la municipalización de la educación es un criterio importante para caracterizar a una universidad de “Comunitaria”.

Para Gómez (2009), “las propuestas educativas basadas en la educación Comunitaria son la mejor vía para la formación de un sujeto autónomo”. El autor destaca que los programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en México, “aprovechan la diversidad cultural como una ventaja pedagógica, y sustenta su metodología en el desarrollo de competencias básicas para la vida” (pág. 4). Aunque Casillas y Santini (2009) no definen lo que es Universidad Comunitaria, los rasgos que establecen para una universidad Intercultural coinciden con algunos de los rasgos de universidad Comunitaria planteados por Netto (op.cit:38). Para estas autoras, los rasgos de universidad Intercultural incluyen:

- Están próximas en ubicación y en cultura a las Comunidades indígenas.
- Son fuente importante de generación y diseminación de conocimientos pertinentes para las mismas Comunidades, y espacios de formación de nivel superior para estudiantes provenientes del entorno próximo.
- Están diseñadas para convertirse en instrumentos de desarrollo en manos de los propios hijos de las Comunidades.
- Sustentan sus propuestas en un diálogo permanente con las propias Comunidades y sus saberes.

Como un ejemplo de instrumento de desarrollo, en la Universidad Indígena Intercultural de Kawsay, Bolivia, en sus programas y currículos, trabajan temáticas de Pedagogía Intercultural, Derechos Humanos, Derechos Indígenas, Ecoturismo Comunitario, Gobiernos Comunitarios y Eco producción Comunitaria. Para Casillas et al, (op.cit). “Lo Comunitario busca construir los procesos de aprendizaje a través de una construcción conjunta entre participantes, comunidad, tutores, facilitadores de curso y equipo” (76 p).

Oficialmente en la BICU el término Comunitario e Intercultural fue incluido en la primera reforma de los estatutos, publicados en la Gaceta No. 187 del 5 de Octubre del 2011, que en el artículo 2 establece: “Bluefields Indian & Caribbean University es una Universidad Autónoma, Comunitaria y de derecho público, patrimonio de los Pueblos Indígenas, Afro - Descendientes y Mestizos de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, apartidaría, multiétnico, Intercultural.....”.

Con relación al “derecho público” de las Universidades Comunitarias en Brasil, para Netto (2008) hay ambigüedad al decir que “son públicas de derecho privado, gozan de filantropía, su gestión es colegiada, los alumnos pagan aranceles, sin embargo; el patrimonio adquirido es público” (pag.39). A diferencia del caso del Brasil la BICU es Comunitaria de derecho público, no privado es decir sin fines de lucro, establecidos en los Estatutos. Adicionalmente si bien en la BICU muchos estudiantes pagan un arancel por estudios, prácticamente hay gratuidad de estos pues al ser subsidiadas todas las carreras con el 6% constitucional que recibe del erario nacional. Así, se evitan de pagar unos U\$ 45 dólares mensuales que es el promedio de pago de arancel en una universidad privada en Nicaragua.

Insistiendo siempre respecto a los rasgos de una universidad con perfil Comunitario en Brasil (op.cit: 5), indica que se caracterizan por que han surgido de la asociación de liderazgos regionales y en municipios alejados donde no llegan otras universidades públicas ni privadas.

Las particularidades de estas universidades son: “a) surgen gracias al esfuerzo conjunto de diversos actores de la sociedad; b) apoyan el desarrollo socioeconómico de las Comunidades y c) geográficamente ubicadas en lugares poco atendidas por los gobiernos” (3p.).

A nuestro juicio, los rasgos antes planteados coinciden plenamente con el surgimiento de BICU pudiéndose agregar a nuestro caso los aportes, organizativos, colaborativos y el liderazgo asumido por actores civiles claves así como los consejos municipales, en la fundación de todas sus sedes y por estos criterios, es que se refuerza su derecho al patrimonio de la universidad Comunitaria. ¿Qué diferencia entonces a una universidad pública y de una privada versus una universidad comunitaria e Intercultural?

Cabe destacar que BICU en el artículo 3 de sus estatutos reformados en el 2016, de manera tacita y clara establece sus compromisos en cuanto al apoyo y las transformaciones a favor de los Pueblos indígenas, afro - descendientes y mestizos de la Costa Caribe Nicaragüense en particular y pueblo nicaragüense en general.

Otros rasgos coincidentes del carácter Comunitario, es que en la creación de cada una de las ocho sedes de la BICU; hubieron aportes claves de los líderes y representantes de instituciones civiles, eclesiásticas, municipales y gubernamentales para que a través de las sedes distribuidas en la Costa Caribe Sur y Caribe Norte, puedan atender a estudiantes provenientes de zonas geográficas donde no llegan las universidades públicas ni privadas.

Desde el ámbito de organizativo y colaborativo de las Comunidades donde se fundaron las sedes de BICU, los terrenos fueron donados por la comunidad o en su defecto por los Consejos Municipales; se conformaban Asociaciones Pro-BICU en cada municipio por ello responde al desarrollo comunal, territorial y regional, por ello la BICU establece en sus Estatutos que es patrimonio de los Pueblos y Comunidades Indígenas, Afrodescendientes y Mestizas.

En la BICU hay participación y representación de los Pueblos y Comunidades en el concejo universitario, a través de una junta directiva conformada con un representante de cada una de los Pueblos originarios siendo estos, Miskitos, Ramas y Ulwas/Mayagnas y las etnias, Creole, Garífuna y Mestiza. A nuestro

criterio, una universidad Intercultural es aquella cuyo “proyecto educativo rescata, promueve, fortalece, visibiliza e integra la diversidad y el dialogo de los saberes ancestrales, culturales, lingüísticos y la cosmovisión de las comunidades de su entorno”.

6.6 Calidad del rendimiento académico en Nicaragua

6.6.1 Factores asociados

Los índices relacionados a calidad de la educación en Nicaragua agrupan a los estudiantes indistintamente de su origen étnico o de Pueblos originarios. De igual manera los currículos de las carreras están diseñados de manera que los estudiantes que optan a una formación profesional, deben someterse a las reglas y normativas establecidas por cada casa de estudios en desiguales condiciones para los estudiantes de los Pueblos originarios y afro descendientes, principalmente para aquellos que su lengua natal es distinta al español (Gargiulo y Crouch, 1994).

Pocos estudios se han realizado en este sentido, y, por tanto, las estadísticas referidas a estos indicadores en el caso de estudiantes de Pueblos originarios y afro descendiente son mínimas e imprecisas. Lo cierto es que la calidad del rendimiento académico es una deuda pendiente que va ganando intereses, la deserción estudiantil en las universidades que integran el CNU en promedio alarmantemente ronda 40% (UNAN-Managua, 2013). A este respecto, poco se sabe de las causas y consecuencias de esta problemática en los estudiantes en general, y aún menos en estudiantes oriundos de Pueblos originarios y afro descendientes que conforman grupos minoritarios, que también son beneficiados del sistema universitario de Nicaragua, específicamente en el marco de la responsabilidad social de la BICU.

En el caso de estudiantes de los Pueblos originarios y afro descendientes tanto en el CNU, se desconoce la calidad del rendimiento académico, así como de sus sub-variables relacionadas, en la BICU apenas se habla del tema. Para dar una respuesta a este problema, antes debemos conocer cuáles son sus causas, factores de riesgo e implicaciones actuales y futuras.

A nivel mundial se ha realizado diversos y amplios estudios respecto a los factores del bajo rendimiento académico y la deserción estudiantes, una consecuencia de la otra, lastimosamente ninguno se ha hecho con un enfoque étnico. Fruto de estos estudios Durón y Oropeza en 1999 (citado en Izar et al., 2011) identifican cuatro factores de especial interés:

- **Factores fisiológicos.** En este grupo encontramos cambios hormonales por modificaciones endocrinológicas. Padecimiento deficiencias en los órganos de los sentidos, desnutrición y problemas de salud, como excesiva pérdida o adquisición de peso.
- **Factores pedagógicos.** Son aquellos aspectos que se relacionan con la calidad de la enseñanza. Entre ellos están el número de alumnos por maestro, los métodos y materiales didácticos utilizados, la motivación de los estudiantes y el tiempo dedicado por los profesores a la preparación de sus clases. También la formación y preparación docente.
- **Factores psicológicos.** Entre estos se cuentan algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje. Entre estos se cuentan algunos desórdenes en las funciones psicológicas básicas, como son la percepción, la memoria y la conceptualización, los cuales dificultan el aprendizaje. Este factor tiene relevancia para el caso de los estudiantes indígenas y afro descendientes para quienes el ingreso a una universidad es una experiencia muy diferente a su entorno Comunitario que debe tratar de asimilar para sobrevivir.

Al respecto Thomas Kuhn en su obra *Las Revoluciones Como Cambios de la Concepción del Mundo*, recopilada por Olive L & Pérez A.R. (1989:75) señala: *“el mundo al que entonces entra el estudiante no queda fijado, de una vez por todas, tanto por la naturaleza del medio ambiente, como por la naturaleza de la ciencia. Más bien, queda conjuntamente determinado por el medio ambiente y por la tradición particular de ciencia normal en la que el estudiante ha sido educado”*.

Respecto a este planteamiento de Kuhn, cabe destacar que en la medida la cosmovisión del estudiante este arraigada y el modelo educativo donde ingrese se correspondan con estos, la naturaleza y ambiente serán incidentes proporcionalmente al grado de cambios no congruentes al que se sometan. En estos aspectos también será fundamental, la percepción de los cambios según la época que vivimos y la disposición a la reeducación por parte de los miembros de la organización (universidad).

- **Factores sociológicos.** Tales como la posición económica familiar, el nivel de escolaridad y ocupación de los padres y la calidad del ambiente que rodea al estudiante”.

El tema de calidad del rendimiento académico conocido también como desempeño académico, esta relacionados con variables tales como la deserción estudiantil, alumnos que ingresan en relación a los que egresan, periodo de egreso respecto al plan de estudios, tiempo de titulación, flexibilidad y adaptabilidad curricular de los planes de estudio; rigidez del sistema (crédito, bloque, opciones de superar rezagos de asignaturas), presupuesto y la distribución a lo interna de la institución (Izar et al, 2011).

Con relación al principio a la cosmovisión Alsina (2001) plantea “*cada época crea sus cosmovisiones, por esto es importante tener en cuenta que nuestras concepciones son fruto de un contexto histórico y cultural determinado*”, este es el caso de los estudiantes de BICU pertenecientes a Pueblos originarios y afro descendientes que con sus saberes locales y culturales pueden aportar a nuevas maneras de hacer ciencia e innovaciones pedagógicas.

En esta época de globalización y de modernización, donde prevalece la idea para alcanzar el bienestar y desarrollo desde la óptica occidental, por excelencia se siguen patrones socioeconómicos y culturales propios desde la cosmovisión de los países de mayor desarrollo e influencia (Gómez, et al., 2008). Al analizar este principio de mayoría, entendida y aplicada en la realidad diaria de nuestros Pueblos originarios y minorías étnicas, (Gómez-Buendía et al., 2008), dejan claro que dicho principio no implica el ejercicio absoluto del poder sobre las minorías, aun cuando pasa por las violaciones de los derechos humanos fundamentales de estas minorías.

En el caso de la Nicaragua, en su Constitución Política y en la Ley 28, Ley de Autonomía de la Costa Atlántica de Nicaragua, reconocen los derechos de los Pueblos originarios y afro descendiente, evento que abrió las posibilidades del desarrollo humano e inclusivo.

6.6.2 La endogamia académica

La endogamia académica “entendida como el conflicto de intereses académicos, laborales, personales y sociales es para muchas Instituciones de Educación Superior; un riesgo contra la calidad educativa y la generación de conocimientos, ante el desempeño de sus graduados que fungen como docentes en su propia Alma Mater, por vínculos que los comprometen con el grupo” (Fernández, Cancino y Flores, 2010), coincidiendo con Fernández, Cancino y Flores (2010).

Un concepto abarcador de endogamia académica es el planteado por Fernández (2004) citado por Fernández et al (2010) y que incluye “todas las actitudes y acciones tendientes a formar grupos (de docentes o investigadores, fijos o circunstanciales, aislados o no) entre personas relacionadas, directa o indirectamente, por vínculos que los comprometen con el grupo, ya sean estos de naturaleza familiar, laboral o social” (63). El mismo autor destaca que estas acciones “provocan homogeneidad y debilidad del arbitraje o control que conspira contra la calidad de los procesos académicos”.

Aunque se definan de diferentes maneras los académicos endogámicos han obtenido, al menos, un grado en la institución que los emplea, más comúnmente los grados más altos. La crítica a los académicos endogámicos “puros” emana de la preocupación de que su total experiencia profesional esté limitada a las fronteras de una sola institución en virtud de su reclutamiento directo dentro de los graduados de la propia institución.

En cuanto a los graduados reclutados por su alma mater después de haberse desempeñado en otra institución por un tiempo (Dutton 1980, citado por Fernández, 2010) señala, no están incluidos en estas controversias porque su experiencia profesional no está limitada a un solo contexto.

6.7 Fundación de BICU

Los primeros indicios relacionados a educación superior en la Costa Caribe se remontan a 1975, con la presencia de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN), tiempo durante el cual se abrió un programa de extensión universitaria tanto en el Núcleo de Bilwi, municipio de Puerto Cabezas, Región Autónoma Costa Caribe Norte como en Bluefields. Este programa fue orientado a la formación docente en la rama de ciencias de la educación y fue clausurado a inicios de 1980 y con ello, la oportunidad de muchos ciudadanos especialmente aquellos de escasos recursos, fueron los más afectados.

Aunque durante la década de 1980 se masificó el acceso a la educación superior en Nicaragua, por razones geográficas y culturales, no fue suficiente para los bachilleres oriundos de la Costa Caribe, especialmente para los Pueblos originarios y afro descendientes. La falta de oportunidades para optar a estudio superiores por parte de la población de la Costa Caribe y el poco interés del gobierno y de otras instituciones de educación superior diferentes momentos, indujeron a la fundación de BICU.

Desde la fundación de la BICU en 1991 bajo el lema “*la educación es la mejor opción para el desarrollo de los Pueblos*”, tuvo como propósitos, la formación técnica y profesional los habitantes de los Pueblos y Comunidades originarios, afro descendientes y mestizos de las Regiones Autónomas del Caribe Nicaragüense y mitigar la brecha de accesibilidad a la educación superior en la Costa Caribe de Nicaragua respecto al resto de universidades del país. Adicionalmente, las características socioculturales de los estudiantes en Bluefields y de otros municipios, implicaban desafíos claves conducentes en pro de una educación inclusiva y de calidad, fundamentado en el conocimiento de la cultura de los Pueblos indígenas y afro descendientes.

BICU es una persona jurídica de derecho público, autorizada por la Asamblea Nacional. Recibió autorización del Consejo Nacional de Universidades (CNU) el 5 de marzo de 1992 y la Asamblea Nacional le otorgó personería jurídica en febrero de 1993, misma que fue publicada en la Gaceta No. 84 diario oficial del día 6 de mayo de 1993.

BICU pasó a ser miembro pleno del Consejo Nacional de Universidades por la ley No. 218, aprobada en sesión de la Asamblea Nacional del día 13 de abril de 1996 y publicada en la Gaceta el 5 de septiembre de 1996. Fue declarada Universidad Oficial de la Región Autónoma Atlántico Sur en la VIII Sesión Ordinaria de la primera legislatura el 23 de febrero de 1994 del Consejo Regional Autónomo Atlántico Sur.

Aunque a inicios del año 1993 BICU ya disponía su primer estatuto este no había sido publicado por cuanto, la legalización de la universidad se obtuvo hasta mediados de ese mismo año con la obtención de su personalidad jurídica aprobada por la Asamblea Nacional, publicada en la Gaceta Diario Oficial N° 84. (BICU, 2017).

Con la fundación de Bluefields Indian & Caribbean University, (BICU), nace la primera universidad de la Costa Caribe sin embargo; su nacimiento fue de hecho y no como un proyecto educativo por cuanto carecía de fines, objetivos y estatutos.

Como parte de las transformaciones institucionales para superar las debilidades iniciales de su fundación, la BICU realiza algunas acciones de carácter organizativo.

En el mes de diciembre de 1995 y a través del voto estudiantil, se eligieron las primeras autoridades universitarias siendo estos Rector, Vicerrector General, Secretario General, Decanos y vicedecanos de la Facultad de Ciencias, de la Facultad de Ciencias Jurídicas. El decano de Ciencias Económicas y Administrativas y el Vicerrector Académico fue electo hasta 1996. En este periodo en la BICU aún no había

participación plena formal de representantes gremiales, sino; hasta en 1997 con la inclusión de tres representantes docentes, cuatro representantes estudiantiles y un representante del sindicato de trabajadores administrativos.

En el año 2000 se reforman los Estatutos de 1993, se aprueban y publican en la Gaceta, los estatutos oficiales de la BICU fortaleciendo su institucionalidad y la encamina hacia otros procesos organizativos y oportunidades de transformación en la gestión respecto a otras universidades del país. Desde ese mismo año hasta mediados del 2011, la BICU coexistió con una filosofía institucional donde la misión y visión institucional respecto a lo Comunitario e Intercultural estuvieron ausentes por cuanto en ambos casos se referían solo a la multiculturalidad. Ambas establecían lo siguiente:

Misión: A través de la pertinencia de sus programas educativos de alta calidad académica y de investigación científica, formar profesionales y técnicos de excelencia académica y científica capaces de promover y defender el proceso de autonomía, el respeto a la dignidad humana, la equidad de género, la protección y conservación del ambiente como elemento fundamental para el desarrollo integral de la sociedad multiétnica de las Regiones Autónomas de Nicaragua.

Visión: Ser una universidad de prestigio a nivel nacional e internacional que se caracterice por dar a la sociedad nicaragüense profesionales y técnicos apropiados de altos conocimientos científicos, identidad propia, autoestima, capaces de promover nuestra cultura multiétnica, artífices del desarrollo sostenible y del fortalecimientos del proceso de autonomía con énfasis en los Pueblos indígenas y Comunidades étnicas de las Regiones Autónomas de Nicaragua.

Los instrumentos jurídicos que regulan el funcionamiento de BICU son: la Constitución Política de Nicaragua en sus artículos 25, 89,90 y 91 respecto a los derechos políticos de los nicaragüenses y de las Comunidades de la Costa Caribe, la Ley General de Educación Ley 582 del año 2006 que la reconoce como Universidad Comunitaria e Intercultural, también los estatutos y reglamentos de BICU, publicados en la gaceta No. 220 del 20 de noviembre de 2000. Estos estatutos luego fueron reformados y publicados en la Gaceta No. 187 del 5 de octubre de 2011 y en su segunda reforma publicada en la Gaceta No.93 del 19 de mayo de 2016.

Más por voluntad y compromisos que por estrategia de proyecto la BICU se constituyó en la primera universidad de Nicaragua en iniciar entre el periodo 1991-1996, un proceso de municipalización de la Educación Superior con la apertura de sub sedes en Bilwi (1995), El Rama 1997 y Corn Island (1998).

7. Hipótesis de Investigación

El modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University, se podría fortalecer en la medida que se implementen propuestas de mejora al modelo educativo siempre y cuando haya compromiso y voluntad política de las autoridades para la construcción de un proyecto institucional Comunitario e Intercultural con identidad de los Pueblos originarios y Comunidades étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense.

8. Diseño Metodológico

8.1 Tipo de estudio

Por el método de investigación el presente estudio es observacional y según el nivel de profundidad del conocimiento el tipo de estudio es descriptivo (Piura, 2006). De acuerdo a la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista 2014, el tipo de estudio es correlacionar. Con respecto al tiempo de ocurrencia de los hechos y registro de la información, el estudio es retro prospectivo y según el período y secuencia es transversal. De acuerdo al alcance de los resultados el estudio es analítico y predictivo (Canales, Alvarado y Pineda, 1994).

8.2 Área de estudio

El área de la presente investigación está fundamentada y tienen su referente principal en: “*Las Prioridades Regionales de Investigación del SICAR*”, citadas en Pedroza y Pacheco 2013 (b), “*El Programa Nacional de Desarrollo Humano*” y “*Las Líneas de Investigación que responden a las Necesidades Endógenas de UNAN-Managua*”, citadas en Pedroza 2014. En tal sentido, esta corresponde a las áreas y líneas priorizadas 4 y 8 “área de Políticas públicas: Desarrollo humano, Inclusión social e Interculturalidad, bajo la línea del Fortalecimiento de la Identidad Multiétnica, Multicultural y Multilingüe de la Costa Caribe” y el área de Educación Universitaria.

El área geográfica del estudio es el campus de BICU, Bluefields, Región Autónoma Costa Caribe Sur (RAC.C.S).

8.3 Universo y muestra

El universo de estudio en la presente investigación, abarcó el total de individuos disponibles, es decir se tomaron a todos los estudiantes clasificados por etnias que ingresaron a la BICU en el período 2007-2016, según los registros disponibles. El universo, en este caso se definió por los 1108 estudiantes clasificados por etnias e indígenas que ingresaron a la BICU en ese período. Para la realización de encuesta se realizó el muestreo probabilístico estratificado.

El cálculo del tamaño de muestra representativo, dio como resultado un tamaño de muestra de 313 estudiantes clasificados por etnias, que ingresaron a la BICU en el período 2007-2016. Para la realización de la encuesta a los estudiantes se utilizó el muestreo probabilístico estratificado para poblaciones finitas, según el método de Mounch Galindo (1996), considerando un margen de error del 5%.

Se aplicó el **primer paso**: “*Muestreo Aleatorio Simple*”, del cual se obtiene como resultado un tamaño de muestra representativo para de **313** estudiantes.

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{N * e^2 + Z^2 * p * q}$$

Donde:

Z = Nivel de confianza = 0.95;

N = es el universo = 1108 estudiantes;

p y q = probabilidades complementarias iguales a 0.5;

e = error de estimación = 0.05;

n = tamaño de la muestra = 313 estudiantes.

Para completar el cálculo del tamaño de muestra representativo por el método de muestreo estratificado para poblaciones finitas, según el método de Mounch Galindo (1996), se procedió a aplicar el segundo paso: “*Definir los estratos que serán considerados en este estudio*” tabla 1.

Tabla 1. Estratos de estudiantes objeto del estudio según Etnias y Pueblos originarios período 2007 - 2016.

Estratos: Estudiantes de la BICU por Etnias	Estudiantes en cada Estrato
(N1): Estudiantes Mestizos	547
(N2): Estudiantes Creole	210
(N3): Estudiantes Miskitos	200
(N4): Estudiantes Garífunas	114
(N5): Estudiantes Ulwas (Mayangnas)	23
(N6): Estudiantes Ramas	14
N =	1108

Para completar el método de muestreo Estratificado para poblaciones finitas, según el método de Mounch Galindo (1996), se procedió a aplicar el tercer paso: “*Aplicar el método de números índices para calcular el Tamaño de Muestra Estratificada*”, tabla 2.

Tabla 2. Calculo del Tamaño de Muestra Estratificada para una población de 1108 estudiantes clasificados por etnias, que ingresaron a la BICU en el período 2007-2016

Tamaño de Muestra del Estrato "i"	Para el "N1=547"	Para el "N2=210"	Para el "N3=200"	Para el "N4=114"	Para el "N5=23"	Para el "N6=14"	Total
	547	210	200	114	23	14	
	154.5225632	59.32310469	56.49819495	32.20397112	6.497292419	3.954873646	313

Donde:

n_i = Número índice o Tamaño de Muestra en el Estrato "i";

n = Tamaño de la Muestra;

N_i = Número de elementos en el estrato "i";

N = Tamaño de la población

$$n_i = \frac{nN_i}{N}$$

Para el cumplimiento y salvaguarda, confidencialidad y aspectos éticos de la investigación se contó con el consentimiento verbal de los informantes. En el caso de los Pueblos indígenas y afro descendientes este consentimiento fue libre, previo e informado según sus costumbres y las leyes nacionales e internacionales, incluyendo derechos individuales y colectivos de autoría.

Unidad de observación y medición

La unidad de observación fueron los estudiantes clasificados por etnias, que ingresaron a la BICU en el período 2007-2016, cuya información se encuentra en los expedientes académicos del registro académico central de la BICU, de todas las carreras del campus Bluefields,-- excepto la de medicina-- A los estudiantes seleccionados, se les analizaron los indicadores del rendimiento, origen étnico e indígenas, procedencia, años en graduarse en sus respectivos registros académicos para construir las Bases de datos (BDD) correspondientes y también se les aplicó la encuesta. Así mismo, la unidad de observación incluye a docentes y autoridades de BICU de todas las facultades, sede Bluefields, quienes fueron consultados mediante entrevistas y grupos focales.

Por otra parte, se realizaron grupos focales que incluyeron a líderes territoriales, comunales y empleadores de diversos sectores económicos de la ciudad de Bluefields, con el fin de indagar acerca de la calidad de los profesionales graduados en BICU y la vinculación institucional con el sector empresarial. La selección de participantes y su construcción fue basada en el concepto de muestra teórica de Hernández Carrera

(2014) quien establece que “ni el número, tamaño de muestra ni los rasgos de la población básica no se conocen a priori, sino gradualmente y sin criterios de representatividad”.

También se efectuaron grupos focales a los miembros de la rectoría y decanos y a los docentes de BICU. Se omitió del conteo a los docentes que imparte clases en más de una facultad a fin de minimizar la posibilidad de repetición el momento de la aplicación del instrumento de recolección de datos.

8.4 Definición y Operacionalización de variables

Tabla 3. Matriz de Operacionalización de variables

Objetivos Específicos	Variable Conceptual	Indicador (Dimensiones)	Variable Operativa	Técnicas de Recolección, Datos e Información
1 Caracterizar el estado del arte de las universidades Comunitarias e Interculturales	1. Comunitaria e Intercultural	1.1. Características 1.2. Rasgos 1.3. Conceptos	1.1.1 Ubicación 1.1.2 Tipo de propiedad 1.1.3 Inclusión, acceso 1.1.4 Pertinencia	Análisis documental Entrevistas
	1. Multicultural	1. Etnias 1.2. Planta docente 1.3. Comunicación y divulgación 1.4. Expresiones artísticas	1.1.1 Matrícula estudiantil. 1.1.2 Trabajadores 1.1.3 Procedencia 1.2.1 Origen étnico 1.2.2 Idiomas 1.2.3. Años de Experiencia multicultural. 1.3.1. Idiomas 1.3.2. Medios. 1.4.1 Ferias 1.4.2. danzas 1.4.3. Teatro 1.4.4. Música 2.1.1 Carreras 2.1.2 Reglamento Académico 2.1.3. Por objetivos o competencia 2.2.1 Acceso 2.2.2. Tipos 2.2.3. Distribución 2.3.1. Lineas 2.3.2 Financiamiento 2.4.1 Unidades 2.4.2 Proyectos	.-Expedientes de la Base de datos. -Entrevistas y análisis documental -Análisis documental y entrevistas .-Entrevistas y análisis documental Entrevistas y encuestas Análisis documental y entrevistas Análisis documental, entrevistas
2. Determinar el modelo educativo y organizacional de Bluefields Indian & Caribbean University, desde la	2. Modelo educativo	2.1. Oferta académica 2.2. Programa de Becas 2.3. Investigación 2.4. Extensión		

Objetivos Específicos	Variable Conceptual	Indicador (Dimensiones)	Variable Operativa	Técnicas de Recolección, Datos e Información
perspectiva Comunitaria e Intercultural	3.Organizacion	3.1. Estatutos 3.2. Filosofía institucional 3.3.Criterios de Contratación personal	2.4.2. Ubicación geográfica. 2.4.3. Temáticas 3.1.1 Órganos de gobierno 3.1.2 Patrimonio. 3.1.3. Elección de autoridades 3.2.1. Visión 3.2.1.Mision 3.2.3.Valores 3.2.4. Principios 3.3.1 Étnicos 3.3.2. Equidad de género. 3.3.3. Por competencias	
3. Establecer las relaciones entre la procedencia de los estudiantes con el rendimiento académico, la etnia, Pueblos originarios y los años en graduarse	3.1.Etnia-Pueblos originarios y procedencia 3.2 Rendimiento académico. 3.3. Etnia-Pueblos originarios y Años en graduarse	3.1.1 Miskitus, Rama, Creole, Garífunas, Ulwas 3.1.2.Municipios 3.2.1. Etnias- Pueblos originarios 3.3.1 Miskitus, Mestizos , Rama , Creole Garífunas, Ulwas 3.3.2. Periodo de Ingreso y egreso a la carrera	3.1.1.1 Estudiantes 3.1.2.1 Costa Caribe 3.2.1.1Miskitus, Mestizos, Rama, Creole, Garífunas, Ulwas 3.3.1.1. Procedencia 3.3.2.1. Años de duración	. -Expedientes de la Base de datos. - análisis documental Ídem..... Ídem..... Ídem....

Objetivos Específicos	Variable Conceptual	Indicador (Dimensiones)	Variable Operativa	Técnicas de Recolección, Datos e Información
4. Analizar la procedencia de los estudiantes respecto al rendimiento académico, etnia-pueblo originaria y los años en graduarse.	4.1.Rendimiento académico	3.1.1. Retención 3.1.2. Promoción 3.1.3. Graduación	Carreras Nota Promedio .	-Expedientes de la Base de datos. -Entrevistas y análisis documental
	4.2.Etnia/Pueblos originarios	4.2.1Procedencia	4.2.1.1. Etnia/Pueblos originarios	Expedientes de la Base de datos. -Entrevistas y análisis documental
	4.3.Años en graduarse	4.3.1. Periodo de Ingreso y egreso a la carrera	4.3.1.1.Porcentaje 4.3.1.2.Tiempo	Ídem..... Ídem.....
5. Proponer un plan de acciones estratégicas para la mejora del Modelo Educativo y organizacional desde el contexto de universidad Comunitaria e Intercultural de la BICU.	5.1. Gestión	5.1.1. Indicadores de Evaluación 5.1.2. Políticas de contratación docente, mecanismos contratación de seguimiento y de evaluación. 5.1.3. Modalidades de funcionamiento en sedes	5.1.1.1. Por funciones sustantivas.	Grupos focales, entrevistas y talleres de planificación estratégica
	5.2.Docencia		5.2.1.1. Formación docentes Interculturales, movilidad académica 5.2.1.2. Implementación de software traductor de lenguas originarias.	

Objetivos Específicos	Variable Conceptual	Indicador (Dimensiones)	Variable Operativa	Técnicas de Recolección, Datos e Información
	5.3. Investigación 5.4 Proyección Social		5.3.1.3. Modelo Comunitario, mixto, Comunitario e Intercultural. 5.4.1. Prácticas profesionales, proyección Comunitarias	

8.5 Paradigma, métodos, técnicas e instrumentos de recolección de datos

El presente estudio se fundamenta en el paradigma socio crítico del enfoque mixto de investigación que integra métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación, por tanto, se realizó mediante un Enfoque Filosófico de Investigación Mixto (Pedroza 2014).

Como métodos y técnicas se realizaron:

- Encuestas (un solo formato para los estudiantes.
- Entrevistas a autoridades
- Análisis documental
- Grupos focales.
- Talleres de planificación

8.6 Procedimientos para la recolección de datos e información

Las encuestas se aplicaron a los estudiantes según tamaño de muestra definida y para ello se utilizó un formato único, conteniendo preguntas cerradas. La encuesta fue enviada por correo a todos los docentes y se contó con las respuestas de 53 académicos, que representan el 25% de la planta existente.

En cuanto a las entrevistas, fueron de tipo semi estructuradas y se aplicaron a la directora de registro y a la responsable de control estadístico. También a cinco a docentes de las diferentes facultades y ocho autoridades superiores de Bluefields. De igual manera se aplicaron entrevistas a líderes de Pueblos originarios y afro descendientes de los territorios (10 personas, dos por cada grupo étnico: Mayangna, Ramas, Creole, Garífuna, Miskitu), con el fin de conocer su percepción acerca de la pertinencia de la BICU y su vínculo con las Comunidades.

Para el abordaje de esta perspectiva se utilizó el análisis documental y entrevista no estructurada. Esta metodología se hizo bajo el precepto que la misma, da pautas para futuros campos de investigación Castañeda, 2004; Hoyos, 2000, citado por (Barbosa, 2013:8).

En la fase preparatoria se realizaron actividades de búsqueda y recopilación de información pertinente, coherente y contextualizada al tema objeto de estudio en internet en el buscador de google académico. La fase de análisis documental se realizó para la recolección de información con respecto al contexto Intercultural, modelo educativo y organizacional de BICU.

El análisis documental también incluyó la recolección externa e interna de información secundaria de documentos claves tales como políticas, estatutos, normativas académicas y curriculares, Planes estratégicos, el Plan de Mejora 2015-2018 generados en las distintas unidades y direcciones de la institución. Para la extracción y filtrado de datos se construyeron fichas de recolección tal como sugiere Hoyos, 2000; Castañeda, 2004; Fernández, 2008), citado por (Barbosa, 2013:9).

La revisión también incluyó la información de la base de datos contenida en los expedientes de los estudiantes y actas de defensa para conocer las modalidades y temáticas de graduación de los estudiantes para saber la relación respecto a la vinculación con la Universidad-Empresa-Sociedad. Esta misma revisión documental de la base de datos también aportó información respecto al rendimiento académico y eficiencia terminal, con respecto al origen étnico y procedencia de los estudiantes.

Para la elaboración de la propuesta de un plan de acciones estratégicas de mejora de la calidad educativa se realizaron dos grupos focales y un taller de planificación estratégica. Los grupos focales se distribuyeron así: Uno de docentes (3 por facultad (4) =12 docentes), uno de autoridades (4 de rectoría, 4 decanos). En estos grupos focales, se hicieron preguntas abiertas hasta un máximo de cuatro, debatiéndose cada una de estas con los participantes conociéndose su opinión, coincidencia, y experiencia del tema preguntado.

En cuanto al taller de planificación estratégica tuvieron una duración de dos días y se efectuaron con el fin de debatir y validar la propuesta del plan de acciones de mejora. Además de los miembros de la rectoría y decanos, se seleccionaron y convocaron a los directores de las áreas de planificación, administración financiera, recursos humanos, bienestar estudiantil, Los respectivos secretarios generales del: Sindicato de Trabajadores Administrativos (SITRA), Sindicato de Trabajadores Administrativos de BICU (STA-BICU), Sindicato de Trabajadores Docentes y los cinco presidentes de la Asociación estudiantil de BICU (AEBICU) y directores de Escuelas, todos del campus Bluefields.

Una vez procesada y analizada la información, se procedió a la triangulación de resultados entre el análisis documental y los argumentos obtenidos de la encuesta, entrevista, del grupo focal y taller de planificación estratégico; que luego fueron validadas con los actores claves participantes antes de la elaboración del documento definitivo de investigación.

8.7 Plan de Tabulación y Análisis Estadístico

8.7.1 Plan de Tabulación

Es una fase posterior a la recolección de datos, se determinaron gráficos y cuadros de salida *de asociación, correlación y de causa efecto*". En términos prácticos, consistió en una serie de cuadros de salida, que de acuerdo a los objetivos específicos del estudio, permitieron presentar los datos en forma concreta y sistemática.

El diseño del plan de tabulación, varió dependiendo del tipo de estudio a realizar. En los estudios de tipo descriptivo, se especificaron los cuadros y se presentaron "según las variables destacadas y el cruce de estas".

Pasos a Seguir en la elaboración de un Plan de Tabulación

- 1) Se determinaron las variables que ameritaban ser analizadas individualmente o presentadas en cuadros y gráficos simples.
- 2) Se determinaron las variables a relacionarse por medio del análisis de contingencia, para esto se esquematizaron el cuadro de salida, según el tipo de variable, el análisis de contingencia a realizar y las escalas de clasificación predefinidas.
 - 2) Se determinaron las variables que ameritaban otros análisis estadísticos paramétricos y no paramétricos, univariados o multivariados incluyendo el uso de modelación estadística avanzada (modelos mixtos), especificando los cuadros de salidas correspondientes.

8.7.2 Plan de Análisis Estadístico

A partir de los datos recolectados se diseñaron las bases datos correspondientes, utilizando el software estadístico SPSS, v. 23 para Windows e InfoStat, 2016 en sus rutinas: Medidas Resumen, Tablas de Frecuencia, Regresión, Correlación, Análisis de Variancia y "Análisis Multivariado" (Di Rienzo, y otros, InfoStat versión 2015. Grupo InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba, 2015). Se realizaron análisis de varianza.

De acuerdo a la naturaleza de cada una de las variables (*cuantitativas o cualitativas*) y guiados por el compromiso definido en cada uno de los objetivos específicos, fueron realizados los análisis descriptivos correspondientes a las variables nominales y/o numéricas, entre ellos: (a) El análisis de frecuencia, (b) las estadísticas descriptivas según cada caso. Adicionalmente se realizaron gráficos del tipo: (a) pastel o barras de manera univariadas para variables de categorías en un mismo plano cartesiano, (b) barras de manera univariadas para variables dicotómicas, que permitieron describir la respuesta de múltiples factores en un mismo plano cartesiano, (c) gráfico de cajas y bigotes, que describen en forma clara y sintética, la respuesta de variables numéricas, discretas o continuas.

Se realizaron los Análisis de Contingencia pertinentes, (crosstab análisis), para todas aquellas variables no paramétricas, a las que se les pudo aplicar la prueba de correlación no paramétrica de Spearman (Rho de Spearman) y Tau C de Kendall, estas pruebas se tratan de una variante del coeficiente de correlación de Pearson, los cuales permitieron demostrar la correlación lineal entre variables de categorías, mediante la comparación de la probabilidad aleatoria del suceso, y el nivel de significancia pre-establecido para la prueba entre ambos factores, de manera que cuando $p \leq 0.05$ se estará rechazando la hipótesis nula planteada de $\rho = 0$.

Así mismo, se realizaron los análisis inferenciales específicos o prueba de hipótesis, de acuerdo al compromiso establecido en los objetivos específicos tres y cuatro, tal como: (a) el Análisis de Varianza Univariado (**ANOVA de Fisher**) y el test de Fisher (**prueba de LSD**). Los análisis inferenciales antes descritos, fueron realizados utilizando el software estadístico *Infostat v 2016* para Windows, de acuerdo a los procedimientos estadísticos descritos en Pedroza y Dicoskiy, 2006.

9. Resultados

9.1 Universidades Comunitarias e Interculturales

9.1.1 Rasgos y Características

Hay más rasgos y características referidas a universidades Comunitarias que para las Interculturales. En el caso de las Comunitarias se abordan siete características y tres de las Interculturales, tabla 4.

Tabla 4. Rasgos de las Universidades Comunitarias e Interculturales

Universidades Comunitarias	Universidades Interculturales
Rasgos encontrados	Rasgos encontrados
Fundación: Liderazgo, participativo	<ul style="list-style-type: none">• Diversidad en la oferta educativa;
Ubicación: Municipios alejados	<ul style="list-style-type: none">• Investigación y desarrollo de saberes diversos
Aprendizaje: Construcción conjunta	<ul style="list-style-type: none">• Organización académica: formación y desarrollo
Diversidad Cultural:	<ul style="list-style-type: none">• Inclusión y equidad derechos para grupos marginados
Desarrollo: Comunidades del entorno	

9.2 Perspectiva Curricular y Organizacional con Enfoque Comunitario e Intercultural

9.2.1 Acceso y retención estudiantil

9.2.1.1 Matrícula estudiantil 2007-2016

Durante la década 2007 a 2016 en la BICU, Bluefields se han matriculado 46657 estudiantes. Durante el periodo la matrícula de los estudiantes mestizos ha incrementado de 2200 hasta 3800, mientras que los Creoles han ido en descenso pasando de 1750 en el 2007 a unos mil estudiantes en el 2019. Los estudiantes Indígenas Ulwas y Ramas son los que presentan menos acceso durante el período, figura 1.

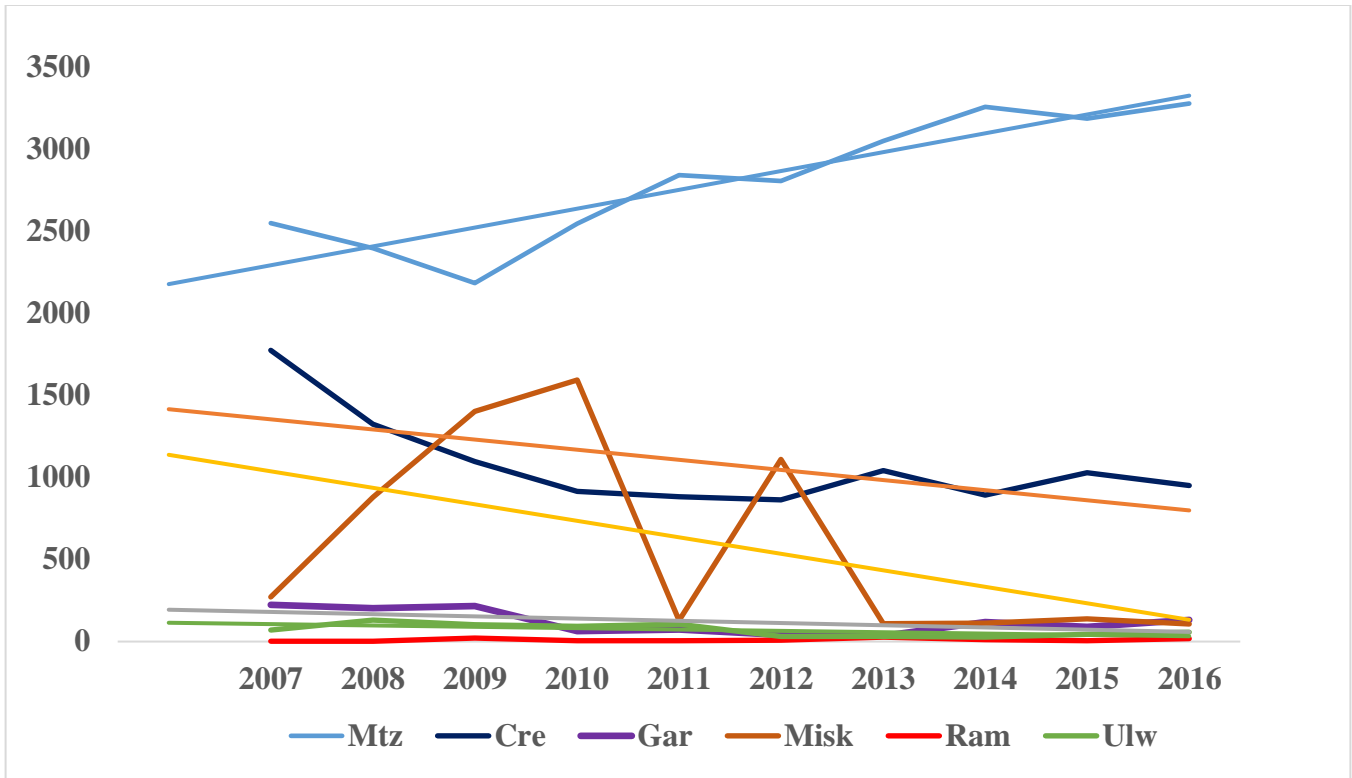


Figura 1. Acceso de estudiantes de Pueblos originarios y étnicos en BICU, 2007-2016.

9.2.1.2. Asignación de Becas

Del total de becas otorgadas durante el periodo 2007 al 2016 el 50.25% corresponde a estudiantes de la etnia Mestiza, el 32.62 % a los afro descendientes, correspondiendo el 30.99% a los Creoles y 1.75% a los Garífunas. Los estudiantes indígenas fueron beneficiados con 16.98% de las becas. El mayor porcentaje corresponde a los estudiantes Miskitos con 13.09%, Ulwas 2.04% y el 1.85% a los estudiantes Ramas. El 60.19% de las becas han beneficiados a mujeres y el 39.71% a varones, figura 2.

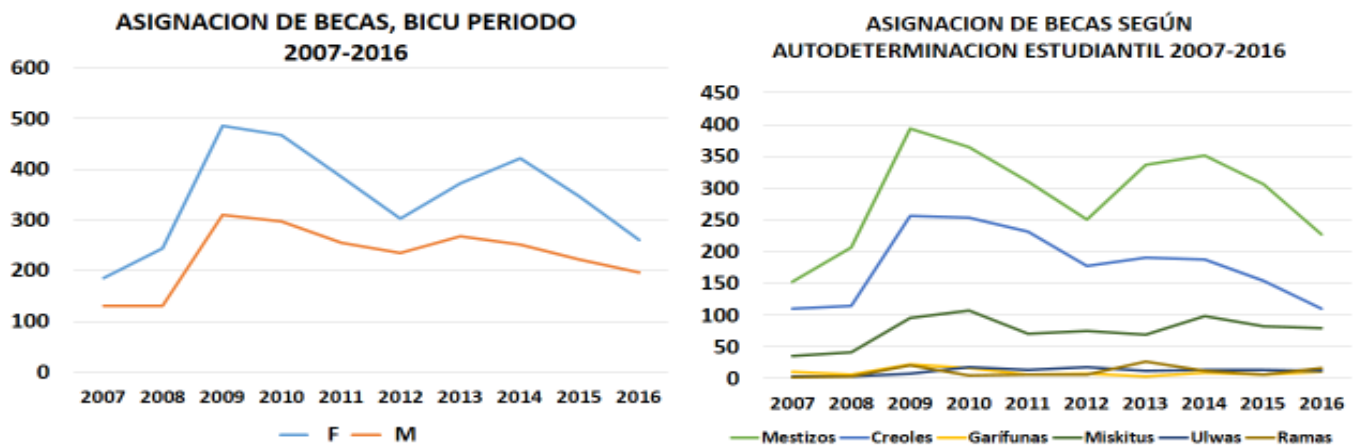


Figura 2. Asignación de becas período 2007-2016 y autodeterminación de los beneficiarios en BICU

9.2.1.3. Oferta Académica

De 35 carreras que BICU oferta, 29 de estas se imparten en el recinto Bluefields, distribuidos en 8 áreas de formación. De estas las áreas administrativas, Ciencias de la Educación y Salud tienen la mayor cantidad de carreras 7, 6 y 4 carreras respectivamente y el área de idiomas con una carrera, figura 3.

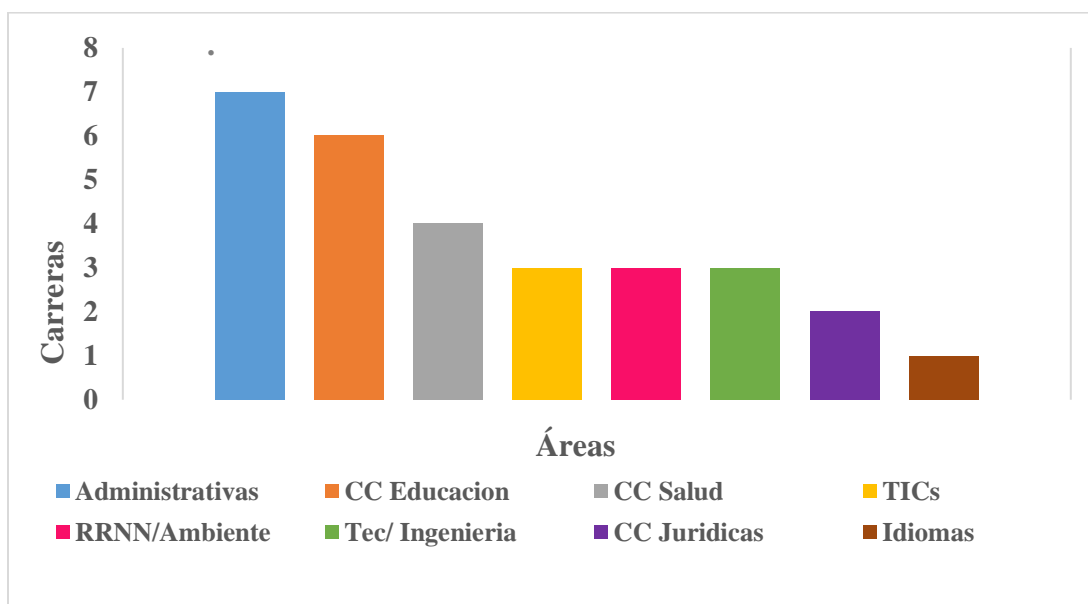


Figura 3. Carreras por área de formación BICU, Bluefields.

9.2.1.4. Retención y abandono

Datos de la Dirección de Registro Central de BICU durante el periodo 2007-2016 de una muestra seleccionadas al azar, de seis carreras de la modalidad regular que aglutinan a más estudiantes indígenas y afro descendientes, dio como resultados un abandono de 59.95%, acumulado para el periodo, y una retención del 40.05%. Las carreras con más índice de abandono son ingeniería civil, ecología de recursos naturales e inglés con 76.41%, 68.75 y 63.29% respectivamente, figura 4.

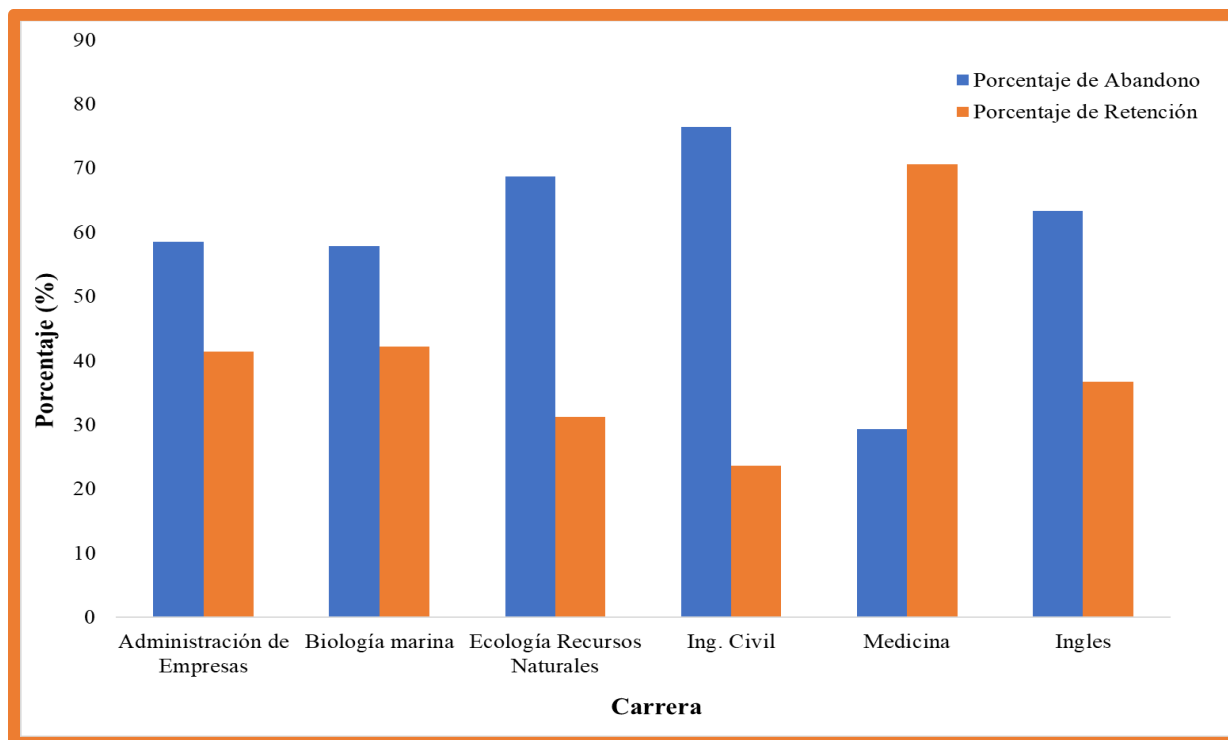


Figura 4. Porcentaje de abandono y retención estudiantil en seis carreras de BICU, Bluefields.

Para el período 2007 al 2016, el promedio de captación de estudiantes de primer ingreso integrados en la Normativa Curricular (Semestre Común) en el recinto Bluefields, fue de 6694. El promedio de retención fue 4962 estudiantes para un 74.12 % mientras que los aprobados fueron 4406 es decir 88.3%, figura 5.

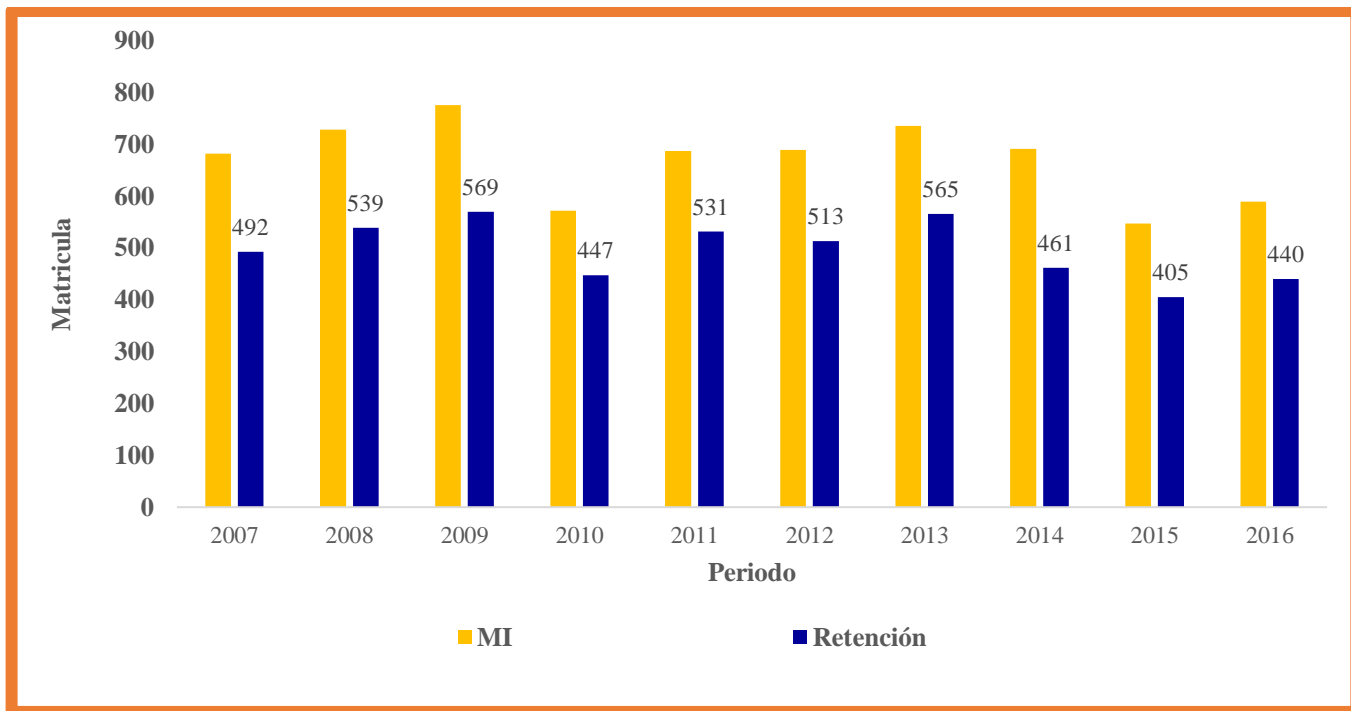


Figura 5. Matrícula y retención estudiantil en el semestre común BICU, Bluefields, 2007-2016.

9.2.2 Caracterización de los docentes

9.2.2.1 Requisitos de contratación

Los requisitos para ser docente en BICU son siete, de los cuales cuatro son subjetivos y tres objetivos, tabla 5.

Tabla 5. Requisitos de contratación docente en BICU

No.	Requisitos	Indicador
1	Posee Título	Objetivo
2	Goce derechos Civiles	Objetivo
3	Cumplir con los criterios de contratación	Objetivo
4	Destacado	Subjetivo
5	Profesional distinguido	Subjetivo
6	Buena conducta	Subjetivo
7	Consecuentes con la calidad, Misión, Visión, políticas y metas	Subjetivo

9.2.2.2 Autodeterminación docente

La planta docente de BICU Bluefields está integrada por tres grupos étnicos, Mestizos, Creoles y Garífunas. A cada una de estas etnias le corresponde 66, 21 y 5 docentes respectivamente. En cuanto a docentes de Pueblos originarios hay ocho de estos, 6 Miskitus y 2 Ulwas, figura 6.

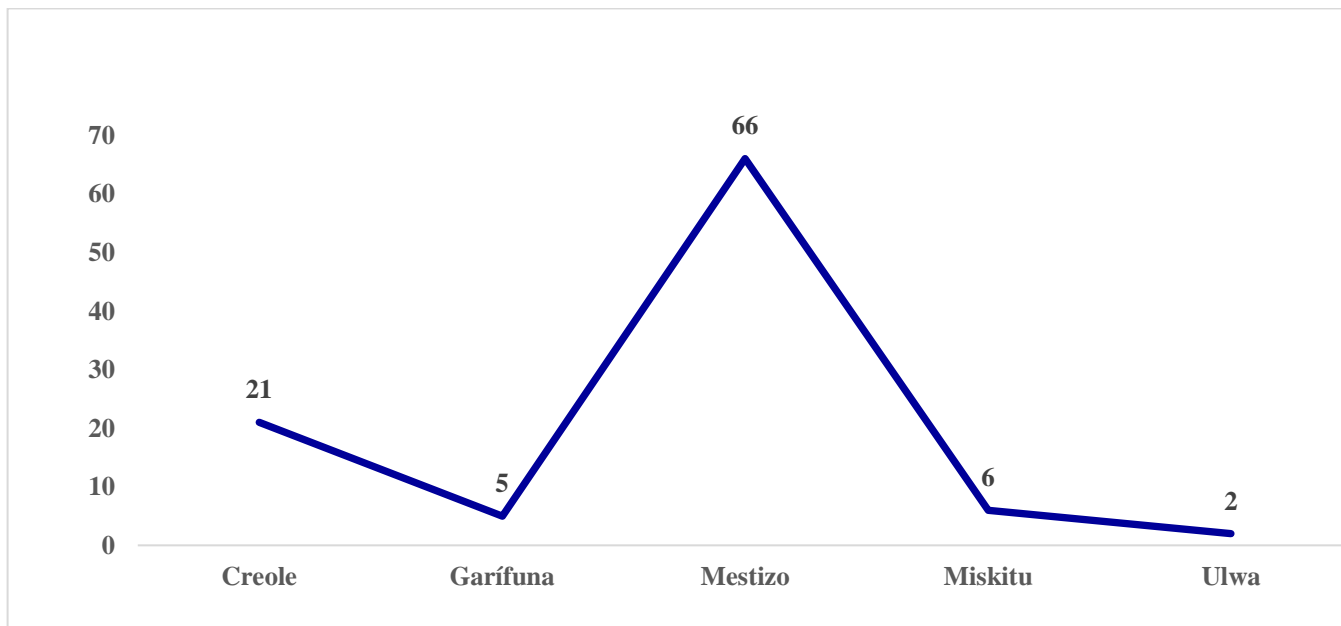


Figura 6. Docentes de Pueblos originarios y étnicos en BICU.

9.2.2.3 Experiencia de los docentes

La experiencia de los docentes de la BICU es variada, de la cual el 26% está en el rango de 6 a 10 años, el 22% tiene de 2 a 5 años, 22 % y 20% para la experiencia docente de más de 16 años y de 11 a 15 años respectivamente y el 10% tiene menos de un año de experiencia, figura 7.

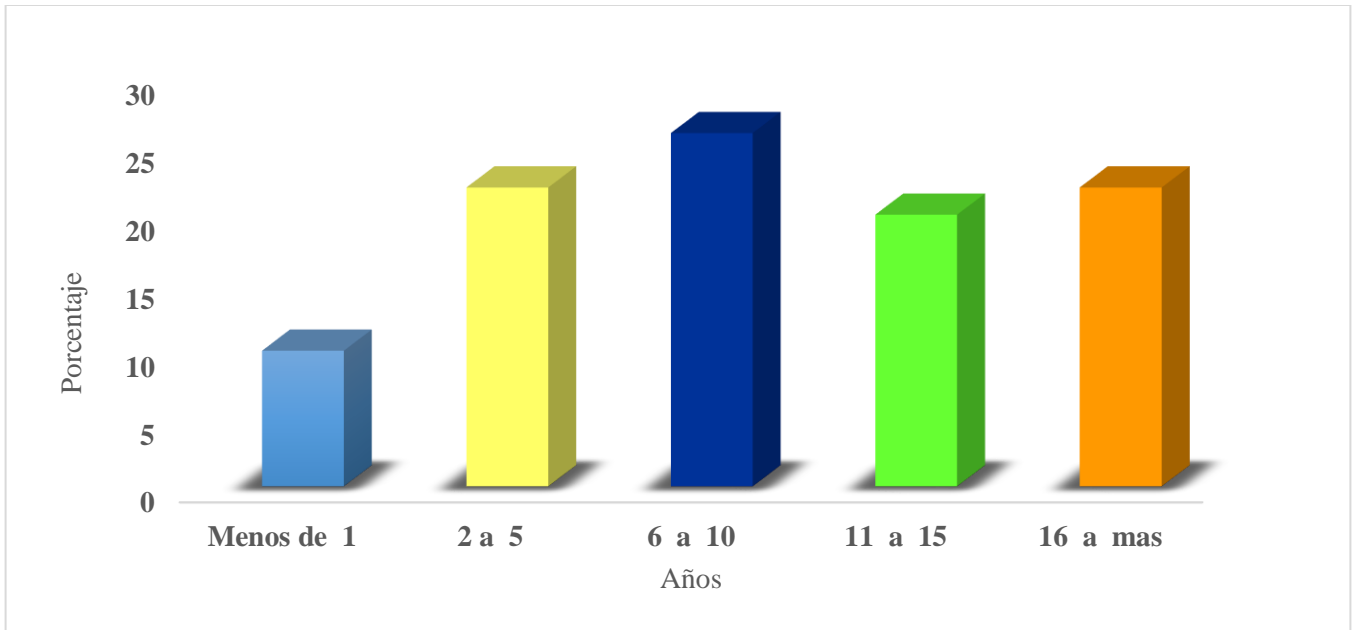


Figura 7.Años de experiencia de los docentes en BICU.

9.2.2.4. Modalidad de contratación

En BICU existen cuatro categorías de contratación docente de los cuales el 59% corresponde a docentes horarios, 22% tiempo completo y el 19% docente de medio tiempo, figura 8.

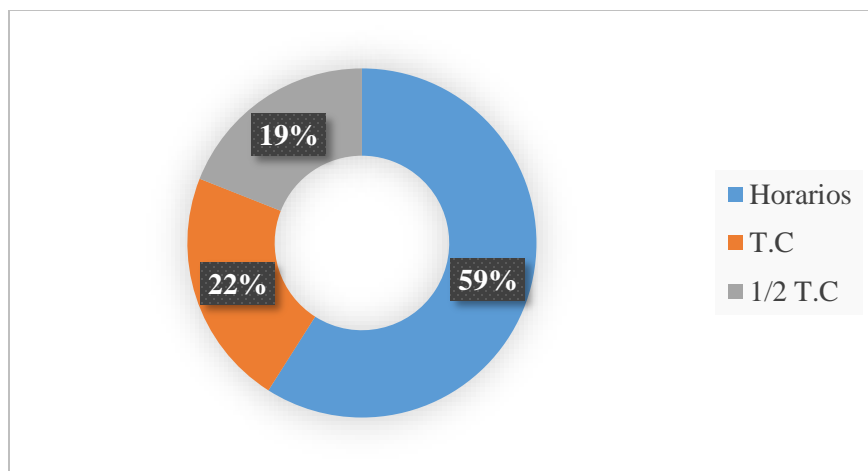


Figura 8.Distribución docente según modalidad de contratación.

9.2.2.5. Docentes graduados en BICU

De los docentes graduados en BICU Bluefields, 30 son de la etnia Mestiza y 14 Creoles. En menor cantidad 5 graduados pertenecen al Pueblo Indígena Miskitu, 5 a la Etnia Garífuna mientras que ningún docente Ulwa se graduó en BICU, figura 9.

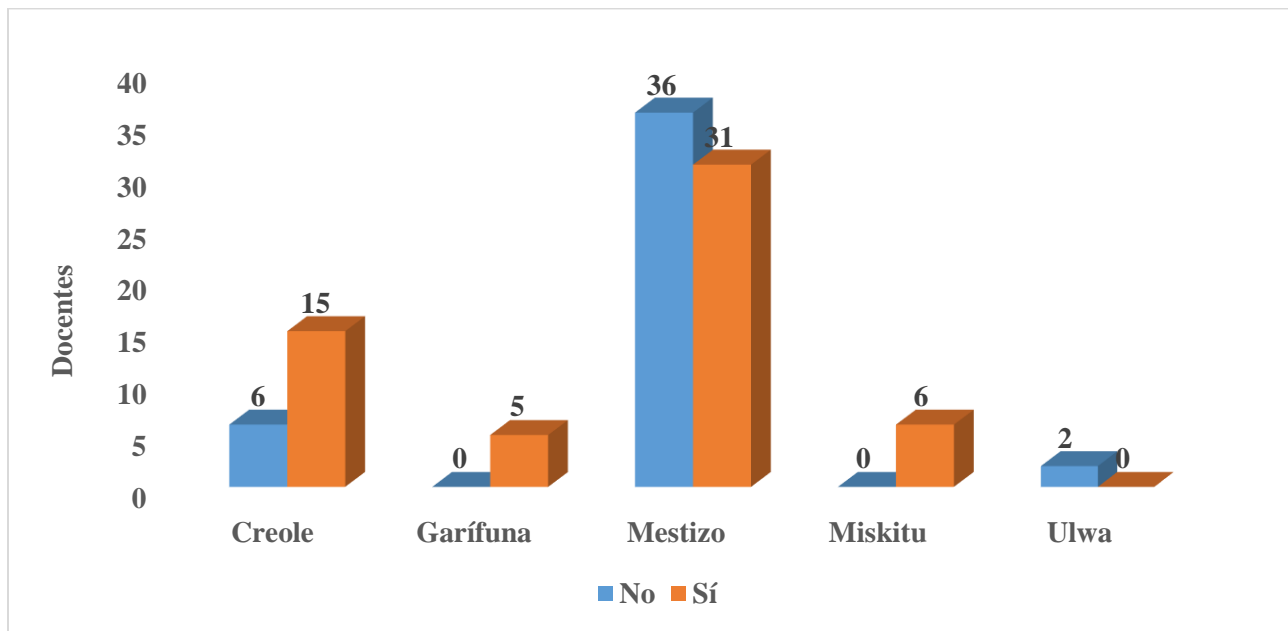


Figura 9. Docentes graduados y no graduados en BICU.

9.2.2.6 Idioma preferencial de comunicación de los docentes

El idioma de los docentes para comunicarse al margen de su autodeterminación étnica o indígena, 87 prefieren el español, 11 el Inglés y 3 en Creole. Figura 10.

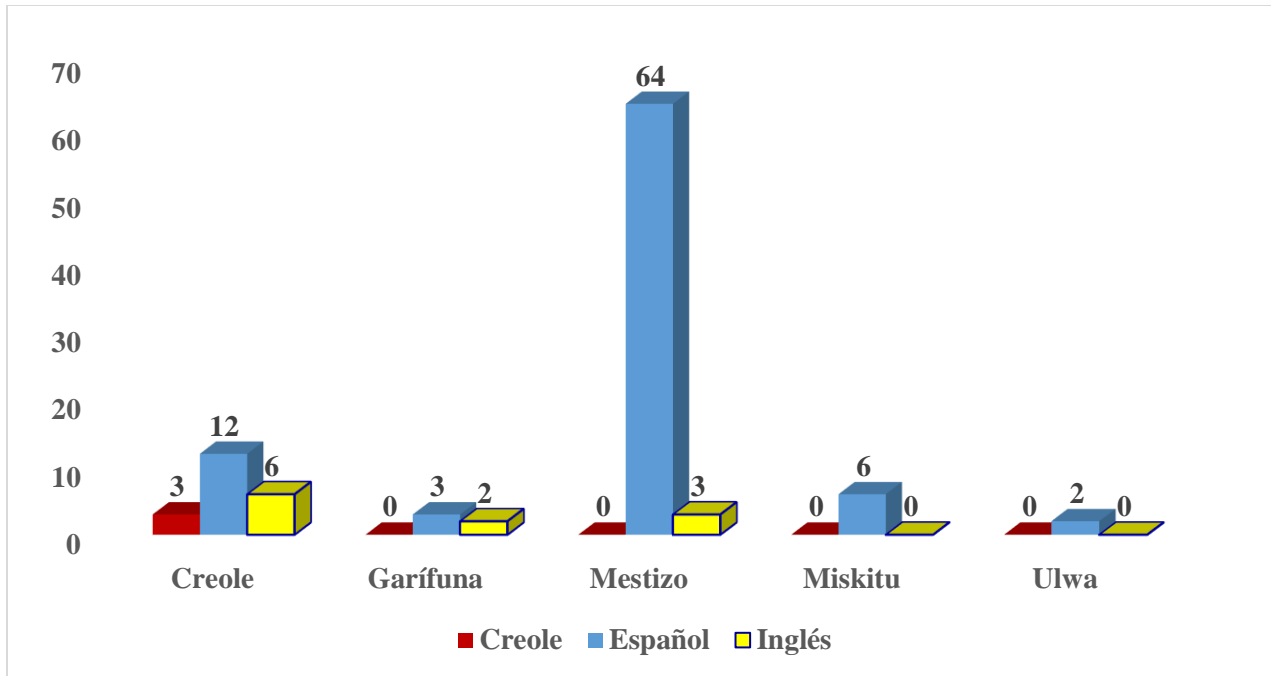


Figura 10. Idiomas de comunicación preferencial de los docentes en BICU.

9.2.2.7. Idioma de los docentes para impartir clases

En cuanto al idioma para impartir clases el 100% de los docentes lo hacen en el idioma español, figura 11.

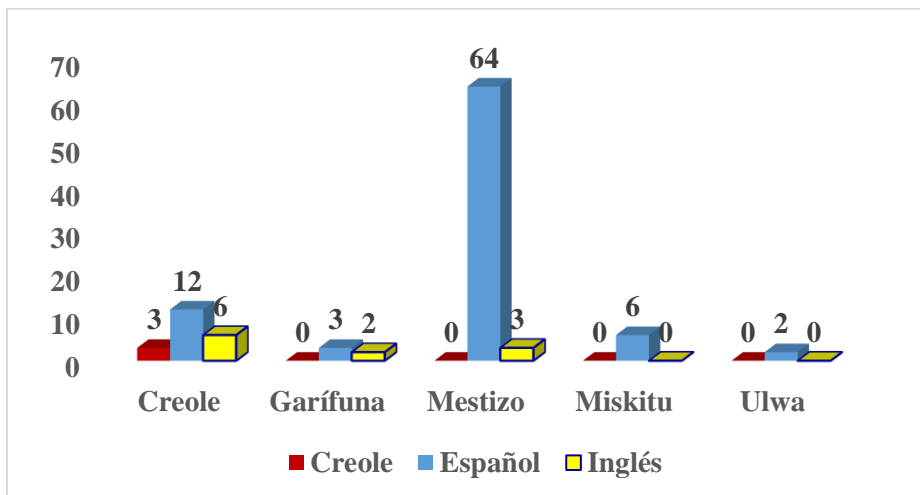


Figura 11. Idiomas en que imparten clases los docentes en BICU.

9.2.2.7. Participación docente en la Evaluación Curricular

Respecto a la frecuencia de evaluación curricular los resultados son dispersos. El 42.3% de los encuestados desconoce de esta práctica, el 30.8% dijo que las evaluaciones son anuales, 15.4% semestral, 7.7% considera que se hacen sin planificación y el 4.8% expreso que se evalúa el currículo cada 5 años, figura 12.

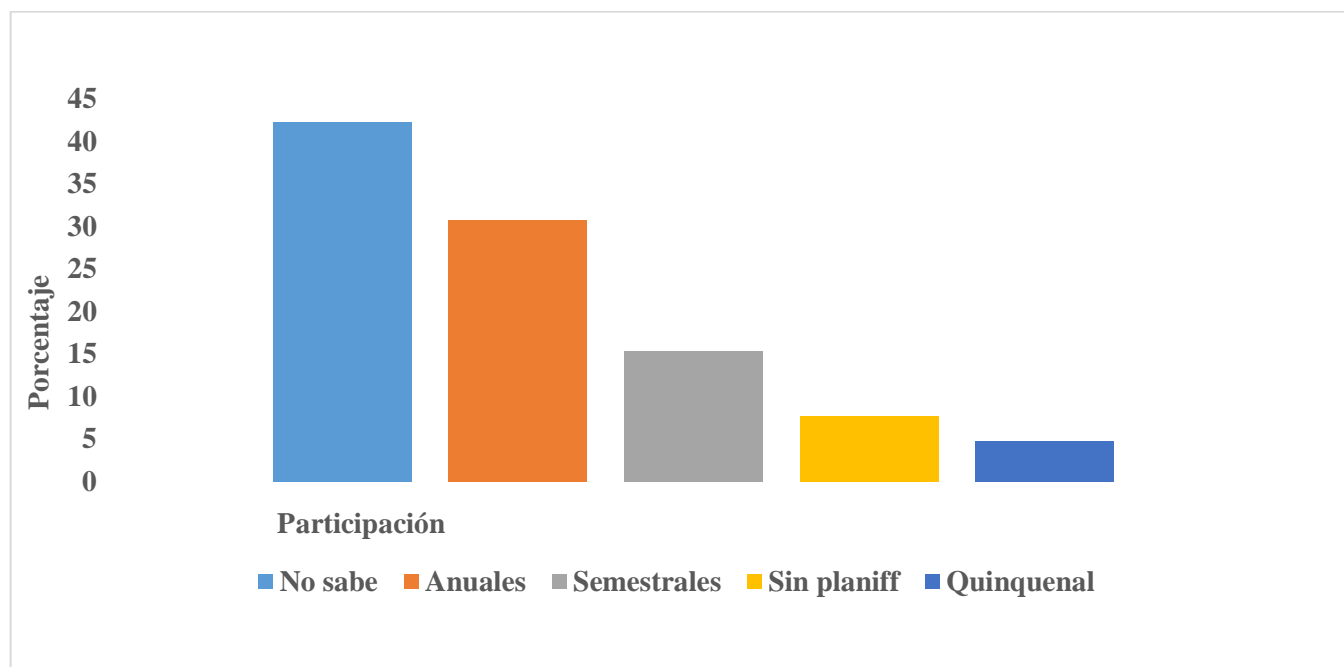


Figura 12. Participación docente en la evaluación de la normativa curricular en BICU.

9.2.2.7. Evaluación al desempeño docente

Con respecto a la Evaluación del desempeño docente y su participación en estos procesos, el 38.5% de los docentes respondió haber sido participe de evaluación entre 2-5 veces, 30.8% una vez y 26.9% jamás han sido evaluados, figura 13.

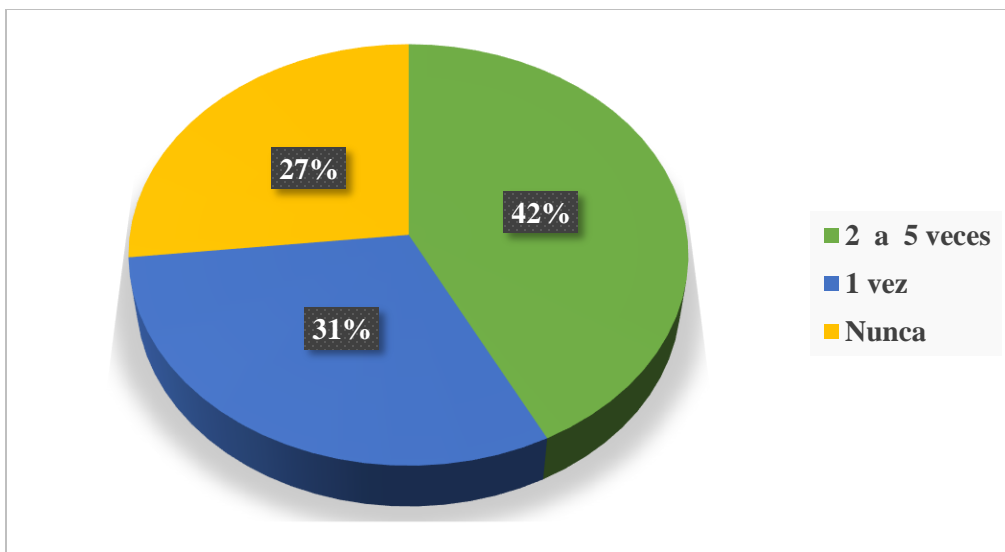


Figura 13. Participación docente en los procesos de evaluación al desempeño.

9.2.3 Funciones Sustantivas desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural

9.2.3.1 Gestión: Indicadores de Autoevaluación Institucional

De las cuatro funciones establecidas en la Ley 704 (CNEA), la Docencia y Gestión presentan los mayores porcentajes de indicadores siendo estas de 45 y 42% respectivamente mientras que la función Investigación y Proyección Social tienen los porcentajes más bajos 8 y 5% respectivamente, figura 14.

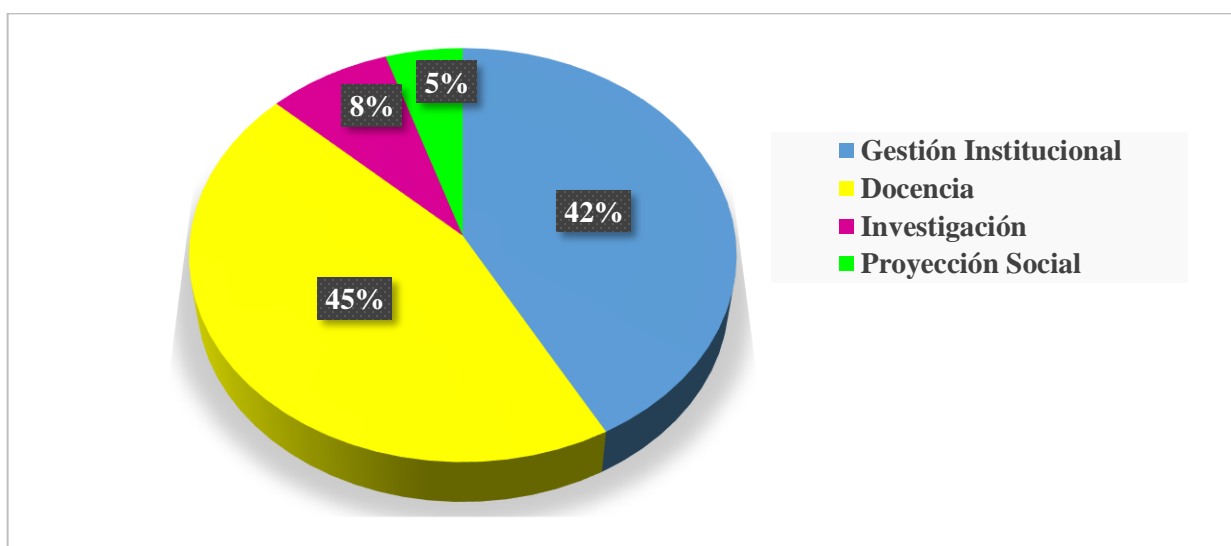


Figura 14. Distribución de indicadores por funciones, CNEA

De los 141 indicadores establecidos por el CNEA (2011) en la Guía de Autoevaluación Institucional con fines de mejora, únicamente tres se refieren a la Interculturalidad pero no a lo Comunitario. Estos indicadores representan el 2.0 % del total establecidos por el CNEA, figura 15.



Figura 15.Indicadores CNEA e Interculturalidad.

9.2.3.2. Indicadores Interculturales en el Plan de Mejoras BICU

El Plan de Mejoras 2015-2018 establece 25 indicadores relacionados a Interculturalidad, distribuidos por funciones de los cuales 9 corresponden a gestión institucional, 7 a docencia 5 a Proyección Social y 4 a Investigación, figura 16.

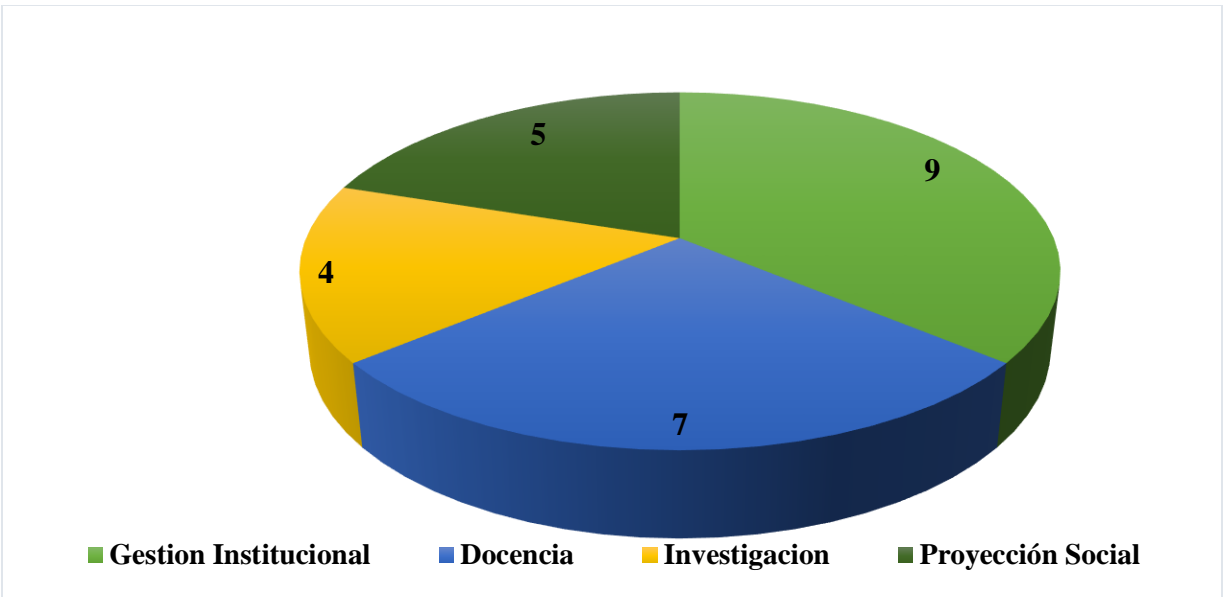


Figura 16.Indicadores Interculturales por funciones en el Plan de Mejoras 2015-2018 en BICU.

9.2.3.3. Propuesta de Nuevos Indicadores

Una propuesta de nuevo indicadores de los cuales los mayores porcentajes corresponden a Docencia, Gestión con 31% 29 % respectivamente mientras que en iguales porcentajes (20%) para las funciones Investigación y Proyección Social, figura 17.

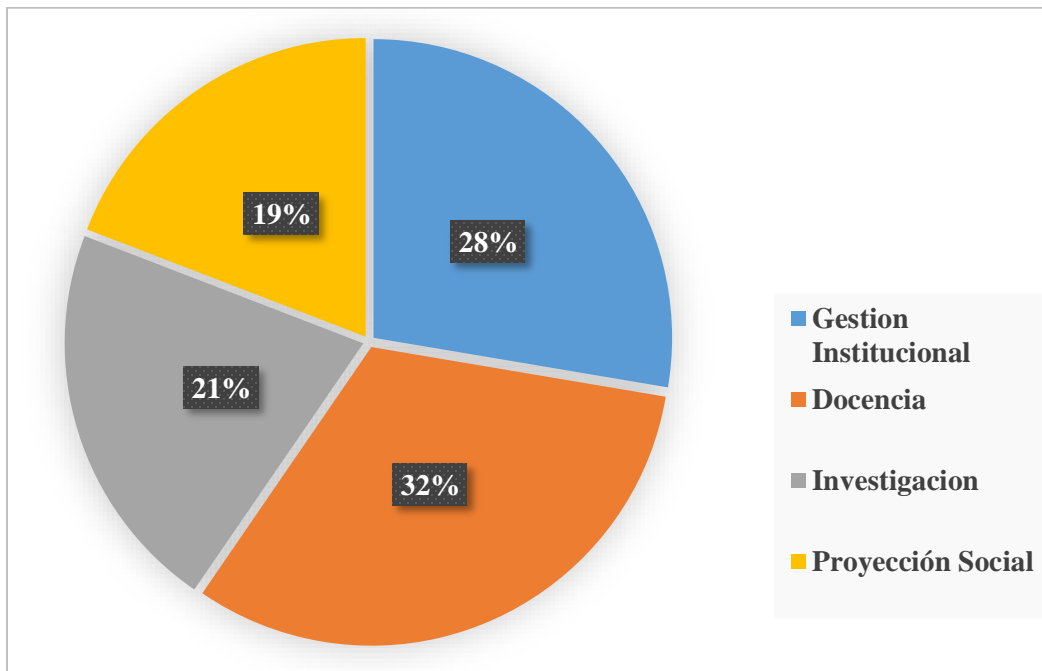


Figura 17.Propuesta de nuevos indicadores Comunitarios e Interculturales.

9.2.3.4. Docencia y Factores de Interculturalidad en el Plan de Mejoras

Respecto a la Función Docencia El Plan de mejoras 2015-2018 de BICU, presenta 5 factores relativos a la multiculturalidad e Interculturalidad. De estos dos corresponden a lenguas y tres relacionados a cultura y saberes, tabla 6.

Tabla 6. Variables de multiculturalidad e Interculturalidad de la Función Docencia en el plan de mejoras 2015-2018

Función	Factor multiculturalidad e Interculturalidad	Estrategias
Docencia	Cultura	Actualización curricular (perfiles de carrera)
	Saberes	Atención a la diversidad en aulas de clase
	Conocimientos ancestrales	Capacitación en didáctica
	Curso de ingles	Aprobar 8 niveles
	Lenguas regionales (nativas)	Cursos libres

9.3 Relaciones de Asociación entre culminación de estudios, procedencia y Etnia de los estudiantes.

9.3.1 Correlación entre las variables culminación de estudios y Etnia de los estudiantes

De acuerdo a la prueba de Correlación de Spearman, para las variables culminación de estudios y etnia-Pueblos originarios por parte de los estudiantes, se obtuvo como resultado un valor de $p = 0.002$, el cual es menor que el nivel crítico de comparación $\alpha > 0.05$, lo que indica que la culminación de estudio y la etnia de los estudiantes, se correlacionan significativamente (tabla 7). Esto demuestra que la variable Etnias-Pueblos originarios es un indicador importante a considerarse para la culminación de estudios.

Tabla 7.Tabla de contingencia Modalidad de culminación de estudios * Etnia de los estudiantes.

			Etnia de los estudiantes						Total
			Mestizo	Garífuna	Miskitu	Ulwa	Rama	Creole	
Modalidad de culminación de estudios	Monografía	Recuento	67	11	25	3	2	38	146
		% del total	22.0%	3.6%	8.2%	1.0%	0.7%	12.5%	48.0%
	Curso de Graduación	deRecuento	8	3	2	1	0	4	18
		% del total	2.6%	1.0%	0.7%	0.3%	0.0%	1.3%	5.9%
	Examen de Grado	deRecuento	15	8	1	0	1	12	37
		% del total	4.9%	2.6%	0.3%	0.0%	0.3%	3.9%	12.2%
	Proyecto	Recuento	5	0	2	0	0	0	7
		% del total	1.6%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	2.3%
	No defendido	haRecuento	60	2	26	2	1	5	96
		% del total	19.7%	0.7%	8.6%	0.7%	0.3%	1.6%	31.6%
Total	Recuento	155	24	56	6	4	59	304	
	% del total	51.0%	7.9%	18.4%	2.0%	1.3%	19.4%	100.0%	

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	.409			.000
	V de Cramer	.205			.000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-.207	.049	-3.668	.000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-.173	.054	-3.054	.002^c
N de casos válidos		304			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

9.3.2 Correlación entre procedencia y etnia de los estudiantes

De acuerdo a la Prueba de Correlación de Spearman, para las variables Procedencia y Etnia-origen étnico de los Estudiantes, se obtuvo como resultado un valor de $p = 0.005$, el cual es menor que el nivel crítico de comparación $\alpha > 0.05$, lo que indica que la Procedencia y Etnia de los Estudiantes, se correlacionan significativamente (anexo 1). Esto demuestra que la Procedencia de los estudiantes es un indicador importante a considerarse para la variable etnia.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. Aproximada
Intervalo por intervalo R de Pearson	-.056	.056	-.948	.344 ^c
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-.164	.055	-2.823	.005^c
N de casos válidos	290			

9.4 Relación de Causalidad entre el Rendimiento académico, Procedencia, Etnia de los estudiantes y años en graduarse

9.4.1 Diagnóstico de Homogeneidad de Varianza de los residuos Rendimiento Académico

Variable	N	R ²	R ² Aj	CV
RDUO_RENDIMIENTO_ACADEMICO.	255	0.00	0.00	1.29080375627975E18

Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	0.00	6	0.00	0.00	>0.9999
Procedencia	0.00	6	0.00	0.00	>0.9999
Error	6065.65	248	24.46		
Total	6065.65	254			

La prueba de Levene realizada, permitió afirmar que se acepta la **H₀: Los errores tienen varianzas homogéneas**, debido a que se obtuvo un **$p = 0,9999$** , el cual resultó ser mayor que el nivel crítico de comparación, nivel de significancia previamente establecido de un **$\alpha = 0,05$** .

Dado que se obtuvo una respuesta *ns* a partir de la prueba de Levene, se cumple con uno de los supuestos fundamentales para realizar correctamente el Modelo por lo tanto, se procede a realizar el ANOVA, para determinar si existe o no, la relación de causa-efecto de la **Procedencia del estudiante**, (efecto de tratamientos), sobre la **variable respuesta Rendimiento**.

Adicionalmente se efectuó el diagnóstico de normalidad de los residuos a través de un Gráfico de Dispersión, figura18.

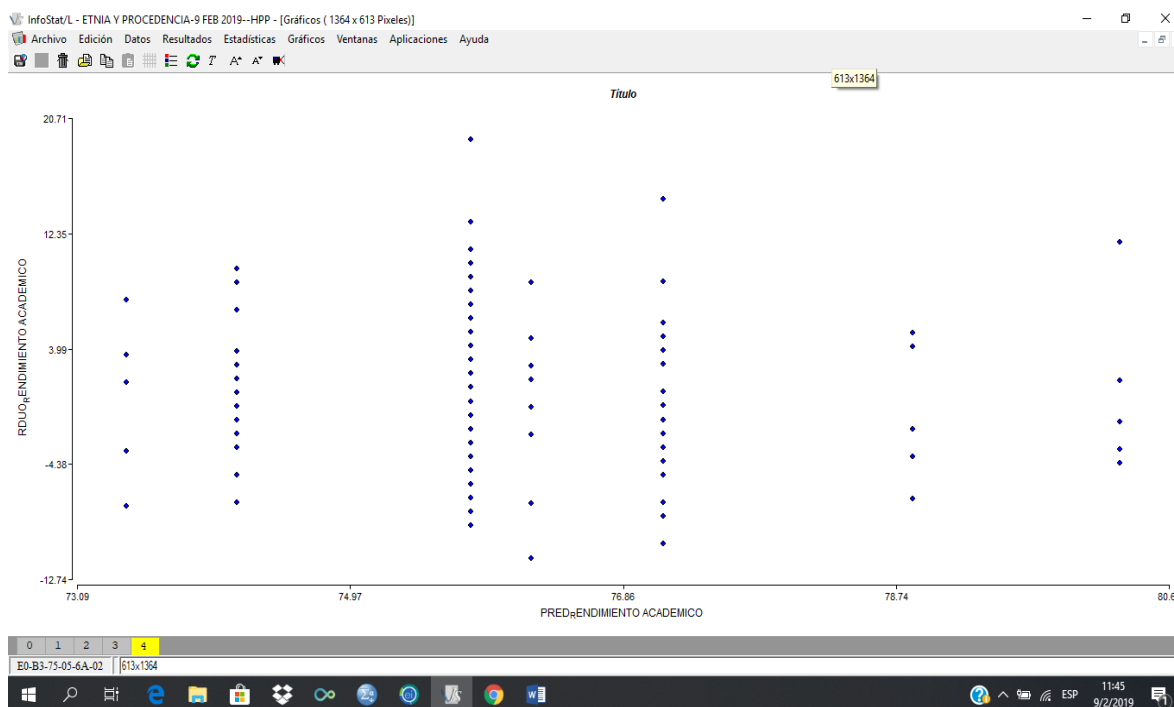


Figura 18.Dispersión para el diagnóstico de homogeneidad de los residuos.

El gráfico de dispersión entre *RDUO_Rendimiento Académico* y *PRED_Rendimiento Académico* permitió observar una tendencia de respuesta o patrón de comportamiento de los datos, diagnosticando la hipótesis nula de **H₀: Los errores tienen varianzas homogéneas**. En el gráfico se observa claramente que *no hay patrón o tendencia de respuesta de los residuos* (Casanoves, 2007). Por lo tanto, se procedió a realizar el ANOVA Rendimiento Académico y Procedencia.

9.4.1.1. ANOVA Rendimiento académico y procedencia

El ANOVA realizado aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.0224$, el cual es menor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, esto indica que se obtuvo una respuesta estadística significativa. Por lo tanto, el Análisis de Varianza o Prueba F de Fisher, demostró que **existen diferencias significativas en el rendimiento académico por causa de la procedencia del estudiante**, tabla 8.

Tabla 8. Rendimiento Académico y Procedencia de los estudiantes

<u>F.V.</u>	<u>SC</u>	<u>gl</u>	<u>CM</u>	<u>F</u>	<u>p-valor</u>
Modelo.	368.33	6	61.39	2.51	0.0224
Procedencia	368.33	6	61.39	2.51	0.0224
Error		6065.65	248	24.46	
<u>Total</u>			<u>6433.98</u>		<u>254</u>

<u>Procedencia</u>	<u>Medias</u>	<u>n</u>	<u>E.E.</u>
Corn Island	80.29	7	1.87 A
El Rama	78.86	7	1.87 A
Laguna de Perlas	77.14	22	1.05 B
La Cruz de Río Grande	76.22	9	1.65 B
Bluefields	75.81	171	0.38 B
Puerto Cabezas	74.19	32	0.87 B
<u>Desembocadura de Río Grande</u>	<u>73.43</u>	<u>7</u>	<u>1.87 B</u>

El Test DGC con un Alfa = 0,05, aportó las evidencias estadísticas de una clasificación donde el rendimiento académico definido por la categoría Corn Island y El Rama, muestra en primer lugar, (categoría A) el efecto de una mayor rendimiento académico, con media de 80.29 y 78.86. Así mismo, se muestran en segundo lugar, (categoría B) el efecto de una menor rendimiento académico, con media 75.35 para la categoría Laguna de Perlas, La Cruz de Río Grande, Bluefields, Puerto Cabezas y Desembocadura de Río Grande.

9.4.2 Diagnóstico de homogeneidad de varianza de los residuos rendimiento académico

Análisis de la varianza

Variable	N	R ²	R ² Aj	CV
RDUO_RENDIMIENTO ACADEMICO...	304	0.00	0.00	116685507762070000.00

Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)

F.V.	SC	gl	CM	F	p-valor
Modelo.	0.00	5	0.00	0.00	>0.9999
Etnia de los estudiantes	0.00	5	0.00	0.00	>0.9999
Error	7342.20	298	24.64		
Total	7342.20	303			

La prueba de Levene realizada, permitió afirmar que se acepta la **H₀: Los errores tienen varianzas homogéneas**, debido a que se obtuvo un **$p = 0,9999$** , el cual resultó ser mayor que el nivel crítico de comparación, nivel de significancia previamente establecido de un **$\alpha = 0,05$** . Dado que se obtuvo una respuesta *ns* a partir de la prueba de Levene, se cumple con uno de los supuestos fundamentales para realizar correctamente el Modelo por lo tanto, se procede a realizar el ANOVA, para determinar si existe o no, la relación de causa-efecto de **la Etnia del estudiante**, (efecto de tratamientos), sobre la variable respuesta **Rendimiento Académico**.

9.4.2.1 ANOVA Rendimiento académico por etnia e indígenas

El Análisis de Varianza aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.0038$, el cual es menor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, demostrando que existen **diferencias significativas en la clasificación**, Rendimiento Académico y la etnia de los estudiantes (incluye indígenas). Este análisis mostró que **hay diferencias estadísticas** en el rendimiento académico entre los grupos étnicos e indígenas, tabla 9.

Tabla 9. Análisis de la Varianza Rendimiento Académico por Etnia e Indígenas

<u>F.V.</u>	<u>SC</u>	<u>gl</u>	<u>CM</u>	<u>F</u>	<u>p-valor</u>
Modelo.	438.72	5	87.74	3.56	0.0038
Etnia de los estudiantes	438.72	5	87.74	3.56	0.0038
Error	7342.20	298	24.64		
<u>Total</u>	<u>7780.92</u>	<u>303</u>			
<u>Etnia de los estudiantes</u>	<u>Medias</u>	<u>n</u>	<u>E.E.</u>		
Creole	77.37	59	0.65	A	
Mestizo	76.19	155	0.40	A	
Garífuna	75.63	24	1.01	A	
Ulwa	74.67	6	2.03	B	
Miskitu	73.75	56	0.66	B	
<u>Ramas</u>	<u>73.25</u>	<u>42</u>	<u>0.48</u>	<u>B</u>	

9.4.3 Diagnóstico de Homogeneidad de Varianza de los residuos Años en graduarse.

Análisis de la varianza

<u>Variable</u>	<u>N</u>	<u>R²</u>	<u>R² Aj</u>	<u>CV</u>
<u>RDUO RANG Años en graduarse...</u>	<u>302</u>	<u>0.00</u>	<u>0.00</u>	<u>148196421241399000.00</u>

Cuadro de Análisis de la Varianza (SC tipo III)

<u>F.V.</u>	<u>SC</u>	<u>gl</u>	<u>CM</u>	<u>F</u>	<u>p-valor</u>
Modelo.	0.00	5	0.00	0.00	>0.9999
Etnia de los estudiantes	0.00	5	0.00	0.00	>0.9999
Error	1751236.02	296	5916.34		
<u>Total</u>	<u>1751236.02</u>	<u>301</u>			

La prueba de Levene realizada, permitió afirmar que se acepta la **H₀: Los errores tienen varianzas homogéneas**, debido a que se obtuvo un **$p = 0,9999$** , el cual resultó ser mayor que el nivel crítico de comparación, nivel de significancia previamente establecido de un **$\alpha = 0,05$** . Dado que se obtuvo una respuesta **ns** a partir de la prueba de Levene, se cumple con uno de los supuestos fundamentales para realizar correctamente el Modelo por lo tanto, se procede a realizar el ANOVA, para determinar si existe o no, la relación de causa-efecto de la **Etnia del estudiante**, (efecto de tratamientos), sobre la variable respuesta **Años en graduarse**.

Se efectuó el diagnóstico de normalidad de los residuos a través de un Gráfico de Dispersión el cual se presenta en la figura 19.

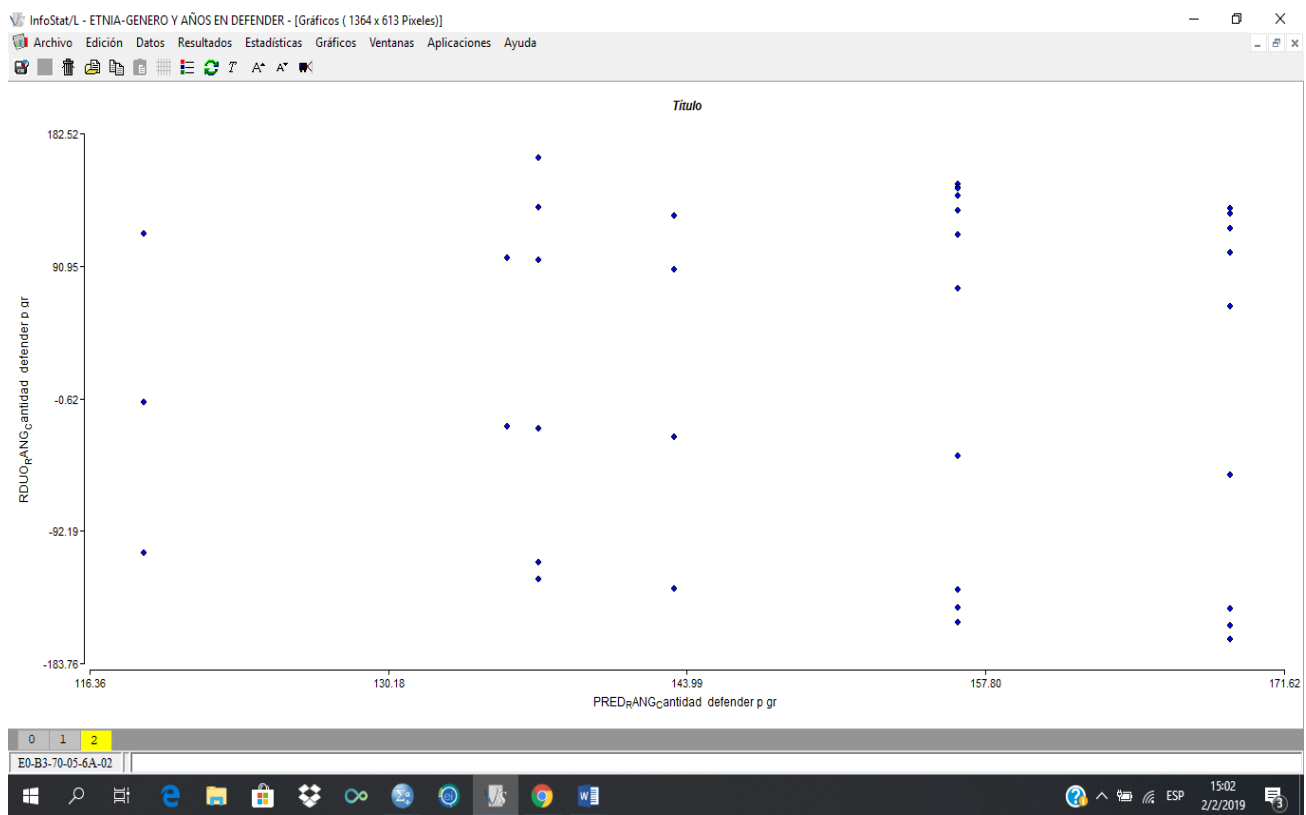


Figura 19.Dispersión para el diagnóstico de homogeneidad de los residuos.

El gráfico de dispersión entre **RDUO_ Años en graduarse** y **PRED_ Años en graduarse**, permitió observar una tendencia de respuesta o patrón de comportamiento de los datos, diagnosticando la hipótesis nula de **H₀: Los errores tienen varianzas homogéneas**. En el gráfico se observa claramente que **no hay patrón o tendencia de respuesta de los residuos** (Casanoves, 2007). Por lo tanto, se procedió a realizar el ANOVA Etnias y años en graduarse.

9.4.3.1 ANOVA Etnias y años en graduarse

El Análisis de Varianza aportó las evidencias estadísticas de un valor de $p = 0.1198$, el cual es mayor que el nivel crítico de comparación $\alpha = 0.05$, demostrando que no existen diferencias significativas en la clasificación, **Años en graduarse y el origen étnico e indígena de los estudiantes**. Este análisis mostró que no hay diferencias estadísticas entre los Grupos étnicos e Indígenas, en promedio ellos se gradúan en tiempos semejantes, tabla 10.

Tabla 10.Análisis de la Varianza: Etnias y Años en Graduarse

<u>F.V.</u>	<u>SC</u>	<u>gl</u>	<u>CM</u>	<u>F</u>	<u>p-valor</u>
Modelo.	52225.48	5	10445.10	1.77	0.1198
Etnia de los estudiantes	52225.48	5	10445.10	1.77	0.1198 ns
Error	1751236.02	296	5916.34		
<u>Total</u>	<u>1803461.50</u>	<u>301</u>			

<u>Etnia de los estudiantes</u>	<u>Medias</u>	<u>n</u>	<u>E.E.</u>
Miskitu	5.80	55	10.37 A
Mestizo	5.66	154	6.20 A
Ulwa	5.17	6	31.40 A
Garífuna	5.42	24	15.70 A
Creole	5.17	59	10.01 A
<u>Rama</u>	<u>4.75</u>	<u>4</u>	<u>38.46 A</u>

La “Publicatización” y “Comunitarización” de las universidades nicaragüenses.

En cuanto al cumplimiento de la Agenda 2030, BICU por su contexto multicultural y la municipalización de la educación a través de la apertura de ocho recintos en la Costa Caribe, facilita el acceso a educación técnica y superior de esas poblaciones, lo cual se traduce en una ventaja comparativa respecto a las universidades Públicas y Privadas de Nicaragua por cuanto BICU opera en un contexto natural de “Comunitarización” de la Educación mientras que las universidades públicas, mantienen su proceso de “Publicatización” de la educación.

Actualmente a nivel nacional en las esferas de educación superior por acción u omisión, se está pretendiendo que las universidades Comunitarias e Interculturales sean declaradas universidades públicas. Lo que se busca es homogenizar a las Universidades Comunitarias e Interculturales con el resto de universidades públicas del país, proceso que denominamos “publicatización” de las universidades Comunitarias.

Más allá de llevar a cabo esta conversión, el problema es que aún no se ha analizado a fondo, la trascendencia y consecuencias que esta decisión pudiese ocasionar en perjuicio de la ciudadanía de la Costa Caribe nicaragüense. Tampoco se ha practicado algún tipo de consulta previa libre e informada a los Pueblos y Comunidades originarias, afro descendientes de la Costa Caribe sobre este particular tal como lo establecen los preceptos internacionales del derecho de los Pueblos originarios tales como el Convenio Numero 169 de la Organización Internacional del trabajo (OIT) y, la Organización de Estados Americanos (OEA) Derechos Humanos de la OEA.

Ante los riesgos de homogenización educativa, es fundamental y estratégico visibilizar el quehacer institucional de las universidades Comunitarias e Interculturales integradores del dialogo y visibilizarían de saberes tradicionales entre las universidades y las Comunidades indígenas y afro descendientes de la Costa Caribe. Así mismo la construcción de indicadores propios para que los procesos de evaluación y acreditación establecidos en la Ley 704, sean equitativos, pertinentes e inclusivos y ayuden a promover la complementariedad e inclusión sin descuidar la educación pertinente prioritaria con identidad, calidad y combatir toda exclusión o marginación.

En consecuencia; de materializarse la intención de transformar por decreto las universidades Comunitarias en públicas, además de violentar un precepto constitucional establecido en el artículo 5, y de las leyes internacionales, se estaría homogenizando la organización y funcionamiento de las universidades Comunitarias e Interculturales bajo un esquema que no responde a la realidad y contexto de los Pueblos y Comunidades de la Costa Caribe, por tanto esta situación debe revisarse y evaluarse participativamente con responsabilidad tanto a lo interno de las universidades Comunitarias como de las otras miembros del CNU y la Asamblea Nacional.

Para contribuir y prepararnos ante este futuro escenario es necesario plantear algunas antecedentes recientes de las universidades públicas y algunos criterios que sirvan para caracterizar y diferenciar las primeras, de las de carácter Comunitaria e Intercultural. En las universidades publicas la pertinencia social, su patrimonio y currículos responden a la globalidad y visión de país. Todas las carreras se vinculaban al contexto del desarrollo de país prevaleciendo, las carreras generalistas en los ramos de Ingenierías: Agronomía, Industria, Medicina, Derecho Economía agrícola, Economía, Contabilidad, Administración de empresas, mientras que en la rama de ciencia de la Educación predominaban las carreras de Física. Matemáticas y Biología.

Esto explica cómo entre las décadas de los 50's, a los 70's y 80's, las carreras predominantes estaban centradas en la Escuela de Agricultura, la UNAN y en las privadas UCA seguidas de la UPOLI. Luego se dio la bifurcación de la UNAN en Managua y León, la reconversión de la Universidad Nacional Agraria y la aparición de la universidad de Ingeniería (UNI). Para la década de los 90's, al 2000, con la proliferación de más universidades principalmente privadas y en las públicas, se dieron los procesos de diversificación y especialización en muchas de las ramas y carreras antes mencionadas, pasando desde una visión de formación generalista hacía el de la especialización.

A partir de la década del 2000 tanto la proliferación de carreras y la débil institucionalidad relativas a programas de orientación vocacional, incidieron en la reducción y en muchos casos, al cierre de algunas carreras tradicionales de las décadas de los 70's 80's y 90' ofertadas en universidades públicas y algunas privadas donde, priorizaban la formación profesional en las ramas de la producción de bienes primarios, que luego fueron sustituidas en muchos casos por carreras ligadas al consumo de bienes y servicios. Esta situación, conllevaría luego a las bajas demandas de matrícula estudiantil en carreras tradicionales generalistas referidas a producción y en ciencias de la educación tales como Fisca, Matemáticas, Geografía, tendencia que hasta la fecha ha sido difícil revertir.

Las universidades públicas de Nicaragua tales como la Universidad Nacional Agraria, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua de Managua, León y la universidad Nacional de Ingeniería (UNI), desde inicios de la década del 2000, han implementado algunos procesos de regionalización en sedes tales como Estelí, Juigalpa, Matagalpa, Carazo y Somoto. Mediante estas iniciativas dichas universidades han ampliado su cobertura tratando de favorecer el acceso a la educación superior a otros segmentos de la población, pero no necesariamente con un currículo adecuado a las necesidades de desarrollo de los municipios sino que principalmente; han trasladado la oferta educativa existente en su sede central hacia las cabeceras municipales.

La apertura de subsedes universitarias si bien favorece el acceso a educación superior para la población de esos Pueblos no implica que estas universidades sean “Comunitarias”. Alcanzar este estatus pasa por un proceso de municipalización, regionalización (escala geográfica) llegar a zonas cada vez más alejadas, mayor pertinencia social a través de currículos orientados a las prioridades del entorno de la comunidad donde se van asentando y procurando el buen vivir de su población. En el caso de la universidad Comunitaria e Intercultural BICU, desde su nacimiento en 1991, su presencia y prioridades están sustentadas en la particularidad de las Comunidades del entorno, reorientando las funciones sustantivas como gestión, docencia, investigación y proyección social hacia las Comunidades rurales alejadas de zonas las urbanas del país con énfasis en poblaciones étnicas minoritarias y marginadas.

Queda claro pues; que más que homogenizar el carácter de pertinencia de lo Comunitario hacia lo público, ambas resultan ser complementarias por cuanto ninguna por si misma podrá dar respuesta a las demandas educativas y organizativas de todo el país y en especial entender la diversidad cultural y la multiculturalidad establecida en la Constitución política de Nicaragua por ello, no queda más que priorizar y compartir responsabilidades educativas en el contexto que les toque.

Por las características socioculturales propias de la Costa Caribe en BICU y en Nicaragua surge la necesidad de construir un concepto integrado de “Comunitaria e Intercultural”. La existencia e importancia de la conceptualización radica en que establecería en sí mismo, una diferenciación de universidades Comunitarias e Interculturales respecto a otras convencionales, en virtud del perfil de sus modelos educativos, pertinencia social y cultural de las primeras. Adicionalmente el concepto contribuiría a la visibilización de estas universidades y como criterio de equidad, para la distribución del 6% constitucional en beneficio de estas universidades Comunitarias e Interculturales.

10. Discusión de Resultados

10.1 Hallazgos relevantes

1. Existen rasgos y características para universidades Comunitarias así como para las Interculturales pero no así, los conceptos de:

- Universidad Comunitaria
- Universidad Intercultural
- Existen más de cincuenta instituciones de educación superior dedicadas a las Comunidades indígenas y afro descendientes, pero esa existencia” no destaca el tipo de IES desde el punto de vista Comunitario ni el Intercultural sino que refiere únicamente, la prestación de servicios para grupos marginados.

2. BICU desde su fundación a la fecha ha asumido los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.

3. La normativa curricular o modelo educativo de la BICU es un aspecto más conceptual que funcional sin embargo; al no aplicarse en todos los recintos y modalidades hay una formación profesional diferenciada.

4. En la BICU la gestión institucional, docencia, Investigación y Proyección social desde el enfoque Comunitario e Intercultural requieren fortalecerse y replantearse.

5. Los indicadores establecidos en la Ley 704 además de insuficientes para la evaluación y acreditación de universidades Comunitarios e Interculturales, el enfoque Comunitario está ausente y los Interculturales no se visibilizan. Así mismo las funciones investigación y proyección social dentro de la Ley 704 están minimizadas lo cual se traduce en poca pertinencia de las carreras en las universidades nacionales y la poca relevancia dentro del quehacer universitarios.

6. BICU requiere una propuesta de modelo de universidad Comunitaria e Intercultural para superar su estatus de “hecho” a un proyecto”.

10.2 Limitaciones del estudio

Las principales limitaciones técnicas fueron de carácter sociopolítico causado por los acontecimientos del país desde abril del 2018 que incidieron en que algunos actores tales como estudiantes y docentes no pudieron ser entrevistados o en su defecto, no participaron de sus grupos focales debiendo ser sustituidos por otras personas que no poseían los mismos conocimientos o información clave para el estudio.

Otras limitaciones fueron de tipo administrativo por cuanto los desembolsos no se realizan en el tiempo previsto lo cual genera atrasos para cubrir gastos de la movilización de líderes de las Comunidades y para la realización de los grupos focales, pagos en concepto de levantamiento y procesamiento de encuestas. Todo lo antes expuesto ha incidido en la no obtención de algunos datos que pudieron finalmente generar sesgos para el desarrollo del estudio.

10.3. Contraste de los resultados obtenidos con las Conclusiones de otras Investigaciones

10.3.1 Universidades Comunitarias e Interculturales

En consecuencia de la existencia de universidades que atienden a grupos poblacionales marginados expuesto por la UNESCO, queda en evidencia que esa existencia” no destaca el tipo de IES desde el punto de vista Comunitario ni el Intercultural sino que refiere únicamente, la prestación de servicios para grupos marginados. Este auge abre oportunidades de acceso para poblaciones indígenas y afro descendientes históricamente marginadas aunque con ciertas dudas; respecto a la pertinencia de sus programas en beneficio de estas poblaciones.

Netto (2008) en Brasil en cuanto a lo Comunitario plantea una distinción conceptual, “el reconocimiento de la función social e histórica que ese conjunto de instituciones desempeñan en la interiorización de la educación superior” (p.37). El autor sin embargo, advierte de la ambigüedad de estas universidades Comunitarias las cuales “son públicas de derecho privado, gozan de filantropía, su gestión es colegiada, los alumnos pagan aranceles, sin embargo; el patrimonio adquirido es privado (39).

Gómez (2009) en relación a las universidades Comunitarias señala que son la mejor vía para la formación de un sujeto autónomo y aprovechan la diversidad cultural como una ventaja pedagógica, y sustenta su metodología en el desarrollo de competencias básicas para la vida” (pág. 4). En tanto para Casillas y Santini (2009) “Lo Comunitario busca construir los procesos de aprendizaje a través de una construcción conjunta entre participantes, comunidad, tutores, facilitadores de curso y equipo” (76 p).

Los rasgos y características de las universidades Comunitarias e Interculturales tales como fundación, ubicación, diversidad cultural, coinciden con Netto (2008), Casillas y Santini (2009:76) y Gómez (2009) aunque no necesariamente iguales y claros para los funcionarios de BICU y líderes Comunitarios de Bluefields, quienes tienen diferentes opiniones de lo que consideran “universidad Comunitaria, la Interculturalidad” y sus características. Entre la percepción de los entrevistados al respecto se destacan las siguientes:

“Estar cerca de la comunidad, retroalimentarse constantemente de la comunidad para poder responder a las realidades que requiere la comunidad” composición, multicultural, diversidad cultural, se debe vivir los elementos Interculturales de las Comunidades. También disponer de Normativas Estatutos, Políticas y acciones conteniendo elementos Comunitarios e Interculturales, claros y deben ser asumidos por toda la comunidad universitaria (Henningston Omeir, entrevista febrero 2018).

“Es aquella que tiene un vínculo directo con la comunidad, no se reduce únicamente a ofrecer programas de grado y posgrado, sino que se vincula y tenga una interacción vinculación afín y se puede expresar a través de extensión e investigación: hacer acciones intencionadas con la comunidad”(Roy López entrevista marzo 2018).

Para el líder Comunitario e investigador Ulwa, Leonzo Knigh, universidad Comunitaria es, *“aquella que atiende a las Comunidades acorde a su cultura. También implica preparar a sus estudiantes acorde a como ellos viven en su comunidad para que cuando ejerzan, llegue y puedan trabajar por su comunidad de acuerdo a la formación que obtuvieron en la BICU” (Entrevista enero 2019).*

Más allá del concepto expresado por los entrevistados, aportan elementos relevantes para una universidad Comunitaria siendo estas su pertinencia, vinculación y los elementos culturales de las Comunidades.

Por otra parte en relación al abordaje de la Interculturalidad en la educación, es importante diferenciar a esta de lo que es multiculturalidad.

Méndez (2012:21) plantea que por educación multicultural debe entenderse no solo el espacio donde convergen estudiantes con diferentes culturas, etnias y saberes sino que se le respeta y promueven. Para Aguado (1990) “es un espacio para promover la igualdad de acceso a educación universitaria de calidad, la defensa de los valores democráticos fundamentadas en el respeto del otro” (pág. 2).

Por su parte en una Educación multicultural (Gómez, et al., 2008: 10) señala: “Se debe aspirar a una educación que desarrolle valores como la tolerancia, el respeto y la sensibilidad ante los distintos modos de vida y de cultura; formar juicios independientes como parte de la capacidad autocrítica promovida bajo el modelo multicultural”.

En opinión de los líderes Comunitarios en Bluefields más allá de la educación multicultural hay aspiraciones de toma de decisiones al señalar, *“BICU nació como universidad multicultural, nació sin organizar ni preparar a los diferentes Pueblos para empoderarse de esta visión Comunitaria Intercultural: Al nacer sin esa visión, las Comunidades aún no deciden la elecciones ni custodian el patrimonio en BICU. En el caso de las elecciones de autoridades en BICU, se hacen como el resto de universidades del país, (Wyman Hooker, entrevista noviembre 2018).*

En cuanto a Interculturalidad, según Alsina (2001:8): “implica un cambio de mirada del mundo en dos aspectos: la mirada endógena y la mirada exógena”. Por su parte para Walch la “Interculturalidad es, cada vez más, el término usado para referir a estos discursos, políticas y estrategias de corte multicultural-neoliberal” (2009:8). Este autor respecto a manipulaciones del término “Interculturalidad” coincide con, Tubino (2005:24- 28) quien diferencia la Interculturalidad “funcional” __ porque “no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”__ con la Interculturalidad, entendida como proyecto político, social epistémico y ético.

Respecto a la crítica de Interculturalidad funcional y discursos planteado por Tubino (2005), se recoge el sentir del líder Comunitario Wyman Hooker quien señala, *“Al no tomar en consideración a los Pueblos, ni existe una vinculación orgánica ni patrimonial, estamos diciendo entonces que estamos a nivel de discurso, interpretación y pérdida de la visión y misión. La gente debe sentir como suya a la BICU, para preparar a los mejores hijos, organizarse, tomar la universidad”.*

Con relación a un proyecto político social, epistémico y ético planteado por Tubino (2005) también es coincidente con el contexto en que se fundó la BICU y que por más de cinco años, devino en arduas luchas para su reconocimiento y asignación presupuestaria por parte de la Asamblea Nacional y del Concejo Nacional de Universidades de la época.

Muchos parlamentarios de diferentes partidos políticos se oponían a su reconocimiento. Los representantes de estas instituciones manipulaban la aprobación formal de BICU porque consideraban el surgimiento de BICU como un proyecto “político” neoliberal del gobierno de turno y no una iniciativa social, ética, equitativa e inclusiva para la sociedad de la Costa Caribe. Según las autoridades de BICU la Interculturalidad es parte de la Normativa Curricular y del Plan Estratégico 2014-2018 porque ambas establecen la promoción, el respeto a la diversidad étnica, cultural y lingüística, (OMEIR H, entrevista, febrero 2017). Sin embargo; ambos documentos no establecen indicadores que permita medir y monitorear el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje para una educación autogestionaria centrada en el estudiante.

“Aún estamos débil queda mucho por hacer en la práctica, aun es un asunto de interpretación de ¿cómo debe trabajar la universidad Intercultural? debemos organizarnos para que los Comunitarios acompañen a BICU en ese esfuerzo para enriquecer la diversidad y vincular a los diferentes sectores multiétnicos, trabajar con las Comunidades para hacer una universidad Intercultural?”(Wyman Hooker, entrevista noviembre 2018)

10.3.2 Normativa Curricular o Modelo Educativo

La implementación de esta Normativa Curricular inicio en Bluefields en el 2007 y desde el 2010 en el Núcleo Bilwi se enfoca a grupos culturalmente y socialmente marginados, fundamentada en una pedagogía socio-constructivista que pretende formar al estudiante en un agente activo y gestor de su propio desarrollo para toda su vida. A nuestro juicio el debate de que si la Normativa Curricular es o no un Modelo Educativo, es más conceptual que funcional.

La conformación de la Normativa Curricular de BICU coincide con lo señalado por Tünnerman B. (2008) por cuanto, contiene los aspectos básicos de “un modelo Educativo” tales como la filosofía, valores y principios institucionales así como su organización para su implementación sin embargo; lo señalado por dicho autor no hace referencia a que tipo de universidad corresponde dicho modelo.

A pesar de las coincidencias antes señaladas, en la Normativa Curricular de la BICU que se viene aplicando desde el 2007, se han identificado algunas debilidades entre las que destacan:

a.) Para Muchos docentes y funcionarios es desconocido y poco divulgado. Hace falta apropiación y conocimiento de la existencia e implementación del Modelo Educativo o Normativa Curricular en la BICU. Esto se confirma cuando funcionarios de la Dirección de Formación General (DFG), expresaron:

“Hemos escuchado del modelo, escuchamos hablar del modelo educativo como docentes no lo conocemos,”

“No existe un modelo educativo como tal. Hemos tratado de obtenerlo en las autoridades e instancias de dirección, pero ha sido imposible encontrarlo u obtenerlo”.

“Lo que existe y nos guía de cierta manera es la Normativa Curricular que se implementa desde la primera transformación curricular iniciada en el 2007”. Aunque esta normativa es lo que más nos acerca a lo que queremos llamar Modelo Educativo, no está claramente definido la salida al perfil del currículo”.

“El Modelo educativo no lo tenemos, hablamos de él, no existe y en el caso de la Normativa Curricular no estamos organizados plenamente para implementarla a todos los niveles” (Entrevista, Luciano García, Dic. 2018).

Desde el punto de vista organizativo a partir del segundo semestre de estudios cuando los estudiantes provenientes del semestre común ingresan a sus carreras en la BICU; se pierde el seguimiento a la formación del estudiante. Esto se debe que en los siguientes semestres no están organizadas ni funcionan los colectivos docentes por área de formación. Para los docentes y funcionarios del DFG entre otras razones señalan:

“Una vez salen del DFG en las escuelas y Facultades no existen estos colectivos por especialidad”

“Ante la diversidad de asignaturas, se descontinúa la formación y se pierde el seguimiento a la aplicación de la Normativa Curricular por parte del docente, quedando bajo su discrecionalidad la aplicación o no de la normativa curricular” (Entrevista Luciano García, Dic. 2018).

b.) No se está aplicando en ninguna modalidad de estudio ni carreras en seis recintos de sus ocho recintos.

Para la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2017) la naturaleza y estructura de un Modelo, es educativo y busca determinar a qué ciclo escolar será implantado y se aplica a todos sus estudiantes.

Lo expresado por la SEP (2017) no coincide con lo que encontrado en el presente estudio respecto a la BICU. En el caso de la BICU más que a ciclo de estudio, se aplica por modalidad de estudio y en consecuencia se están graduando a profesionales diferenciados académicamente por los modelos o normativas curriculares que les fueron aplicados; por ello es urgente la evaluación de la Normativa Curricular.

La implementación de diseños educativos diferenciados, no permite ahondar los mismos aspectos formativos entre los niveles y modalidades de estudio. Adicionalmente hay un impacto formativo diferenciado en cuanto al perfil de egreso de los graduados que resultaría complejo evaluar la calidad educativa de estos y por ende generaría incertidumbre en el diseño de una propuesta de mejora del modelo tanto educativo como académico.

10.3.2.1 La Perspectiva ¿Comunitaria e Intercultural?

Los modelos educativos tiene que ver con pertinencia universitaria que a su vez requiere “cuestionar su autenticidad, misión, enfrentar su ambigüedad y optar por realizarla en su originalidad” (Orozco, 1996:29).

La Misión y Visión de BICU está enmarcada en lo Comunitario e Intercultural. En la fundamentación filosófica de la Normativa Curricular se establece que el currículo a construirse, debe considerar criterios Interculturales, étnicos y humanistas basado en “la formación de los principios y valores que contribuyan al reconocimiento del “yo” en un marco Intercultural y humanista (BICU,2007) sin embargo; consideramos que la Normativa Curricular enfatiza el desarrollo más en lo nacional y no territorial ni comunal las cuales constituyen la base de la administración y la razón de ser del proceso autonómico regional de la Costa Caribe.

En Chiapas México el modelo de educación Comunitaria, consiste en la selección y entrenamiento a jóvenes de las Comunidades rurales con habilidades y competencias Interculturales para ser instructores Comunitarios en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena (MAEPI) que les ayude; a la promoción y fortalecimiento de la diversidad cultural en el contexto y ambiente educativo multicultural y complejo (Gómez, 2009:4).

Casillas y Santini, (2006) señala que el modelo de las universidades Interculturales disponen de eje sustantivo junto con la lengua y la cultura, mediante la proyección social o por ellos llamada vinculación Comunitaria. BICU siendo una universidad legalmente Comunitaria e Intercultural para ser docente, basta con presentar únicamente un título profesional. Esta práctica en BICU difiere con Casillas y Santini (2009) quienes señalan que “la formación en una institución universitaria Intercultural debe contemplar: *lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad*” (p.22) y que la experiencia docente, deberían considerarse (235).

En sociedades multiculturales la construcción de estas “pasa por un dialogo entre la individualidad y la colectividad, el reconocimiento y la valoración de las respectivas raíces culturales, con apertura hacia otras influencias y aportaciones”. Sin perder la identidad cultural, esta apertura implica; adecuarnos a las nuevas realidades tecnológicas e innovadoras de los conocimientos y saberes colectivos para el bienestar de la población, es decir con un enfoque antropocéntrico, (Gómez, 2009:3).

Por su parte (Rojas Cortez, 2016), establece que los modelos educativos en universidades Interculturales mexicanas organizan sus componentes mediante ejes transversales y lineales entre las que se destacan: “Relación estrecha con las Comunidades, mediante prácticas sociales, prácticas Comunitarias, estancias Comunitarias o como opción de trabajo terminal, alcanzando propósitos tales como: el diálogo de saberes, el arraigo de los alumnos a sus Comunidades o impulsar un desarrollo Comunitario”(p.191). Así mismo Mato (2016), enfatiza “la esencia de las lenguas y culturas autóctonas, es fundamental para mantener viva la comunicación directa de los estudiantes y sus Comunidades”.

Estos componentes podrían aplicarse en las actividades relacionadas a investigación y proyección social (extensión) y la BICU para fortalecer sus retos en razón de lo Comunitario e Intercultural. Lo expresado por Rojas Cortez, (2016) y Mato (2016) implica flexibilidad curricular y pertinencia. Para el caso del contexto de la Costa Caribe y de las Comunidades del entorno donde BICU tiene presencia, dichos autores no coinciden con BICU en cuanto a la aplicación de currículos flexibles aun cuando los estudiantes provienen de lugares geográficamente distantes y cuyas actividades socioeconómicas complejizan la continuidad de sus estudios. Uno de los objetivos establecido en la Normativa Curricular es el “flexibilizar los planes de estudios, planteando diseños acordes a las nuevas transformaciones curriculares que puedan adaptarse o modificarse en función de las necesidades e intereses de los estudiantes” (BICU, 2007).

Un criterio importante para determinar la flexibilidad de un currículo es el señalado por (Tünnerman Bernheim (2008): “un currículo flexible tendría al menos 70% de créditos en materias obligatorias, 20% materias optativas, 10% materias libres” (p.24). La flexibilidad antes mencionada por (Tünnerman Bernheim (2008) no coincide con BICU por cuanto el sistema de promoción y/o matriculas en el semestre subsiguiente depende de la entrega y aprobación de cinco ensayos por parte de los estudiantes que cursan el Semestre Común o Normativa Curricular.

El modelo educativo de BICU respecto a la educación inclusiva y equidad coincide con lo planteado en el Objetivo 4 de ODS, UNESCO, (2017:8), ONU (2015) y la SEP (2017) UNESCO (2017:8) y la ONU (2015) sin embargo; En BICU aunque hay voluntad política y el compromiso institucional para la implementación de un modelo educativo de tipo Comunitario e Intercultural; la Normativa Curricular o Modelo Educativo no evidencia estrategias ni metodologías claras para ello.

Para Ávila y Ávila (2016:202), *“la educación Intercultural ha presentado dificultades en su implementación por la falta de diálogo Intercultural y de relaciones armónicas entre los actores”*. Para la directora de Cultura en BICU, *“hay desconocimiento y falta de apropiación, no se puede aportar sin entendimiento, sin entendimiento no hay un querer y si no hay querer no hay un poder”*.

Las dificultades para la implementación del modelo es también es compartido por funcionarios de la BICU quienes coinciden con Ávila y Ávila (2016) y al respecto manifiestan:

“Aunque son ejes transversales del currículo, poco se pone en práctica, todo se centra en lo académico y menos en la parte cultural, falta coordinación y entendimiento tanto de las autoridades, docentes y la parte administrativa , aún hay islas entre las diferentes áreas, cada quien trabaja sin coordinación” (Briggete Desousa, Directora de Cultura en BICU, entrevista marzo 2019).

10.3.3 Oferta Académica

La oferta académica de 29 carreras y su pertinencia en el recinto Bluefields se considera vinculantes en lo Comunitario y coincide con Orozco (1996) en cuanto algunas carreras ofertadas contribuyen a las transformaciones y al desarrollo del municipio de Bluefields, en las áreas de Recursos Naturales, Ciencias de la Educación, Técnicas e Ingeniería, Salud y Derecho. A escala temporal estas carreras siguen siendo pertinentes --exceptuando Derecho--, por cuanto aún hay escasez de profesionales nativos especialmente de las Comunidades rurales e Indígenas formados en estas áreas.

Actualmente la oferta académica de BICU y la decisión de abrir una carrera depende del interés manifestado por los bachilleres durante las visitas de captación a colegios de secundaria y sondeos de la población, así como del apoyo de las autoridades y organizaciones civiles y municipales. *“Las carreras que se oferten no pueden estar divorciadas de las necesidades fundamentales y culturales de los Pueblos. Al no hacerlo se fomenta la migración de los Comunitarios hacia la ciudad”* (Wyman Hooker, entrevista noviembre 2018).

Los currículos de las carreras están diseñados de manera que los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas, deben someterse a reglas y normativas homogéneas establecidas por cada casa de estudios. Esto genera desiguales condiciones para los estudiantes indígenas y afro descendientes que se acentúan aún más, ante la falta de comunicación y expresión en su lengua materna. (PNUD, 2005). Se cree los docentes, quienes muchas veces son profesionales sin formación docente ni mucho menos en pedagogía multicultural o Intercultural.

En un entorno Intercultural o multicultural como es el caso de la BICU la oferta académica no contiene carreras acorde a las necesidades reales y prioritarias del entorno, ni contenidos que refuerzan el concepto de lo Comunitario y la Interculturalidad. Estos aspectos podría ser un factor incidente en la mayor o menor retención estudiantil y su interés por ingresar o reingresar a la universidad. Al respecto de formación y vínculo Comunitario Mato (2016), señala tres ejes de formación lengua, cultura y vínculos estrechos como eslabón entre la universidad y la Comunidad promoviendo espacios académicos que fortalezcan el rescate de las lenguas indígenas y las manifestaciones culturales.

Para el investigador indígena Ulwa, Leonzo Knighth, BICU oferta carreras sin tomar en cuenta la opinión de las Comunidades del entorno y al respecto expresa, *“BICU nunca ha consultado a las Comunidades acerca de las carreras que quieran dar apertura. Lo que BICU hace es ofertarles algunas becas y carreras. La necesidad de las Comunidades es palpable, pero no preguntan solo oferta y creo debe escuchar a las Comunidades, darles más participación efectiva para el cambio si es que dice ser Comunitaria e Intercultural”* (entrevista, enero 2019).

Contrariamente a lo Comunitario, en la oferta académica hay vacíos de pertinencia Intercultural referida a las particularidades de las poblaciones originarias y afro descendientes, por cuanto, ninguna de las carreras tiene prioridades referidos a lenguas nativas y cultura, pues únicamente se enseña el inglés. Por la gran similitud de carreras comunes en otras universidades del país y por los vacíos de Interculturalidad, se considera que la oferta educativa de BICU es predominantemente homogénea respecto a otras universidades del país y las autoridades universitarias están conscientes de ellos al afirmar:

“Hace falta analizar qué tan pertinente son las carreras que ofertamos. También analizar que carreras adecuar, ajustar el perfil, y analizar que carreras requieren reformas sus contenido y adecuarlos a las realidades del entorno y cuales deben discontinuarse”(Roy López, entrevista marzo 2018)

“Si BICU hubiera nacido como Proyecto, luego de 27 años, ya tuviéramos RRHH formados así como fábricas, industrias y otros rubros desarrollados acorde a las prioridades y potencialidades de las Comunidades, pero aun no es así”(Wyman Hooker, entrevista noviembre 2018).

“Analizar si dentro de la formación profesional se está haciendo énfasis en los valores que deben tener los ciudadanos para favorecer el desarrollo de sus Comunidades y que tipo de personas requiere nuestra comunidad”, (Entrevista, Henningston Omeir, Rector, Feb 2018).

Para Desousa Da Silva (2014), *“Estamos viviendo una nueva época y por tanto cambios de paradigmas. Estos cambios afectan a todas las esferas de la vida y las instituciones de educación superior no son la excepción. La BICU de 1991 no es la misma del 2019 y la Costa Caribe de esa época no es la Costa Caribe de hoy.*

La transformación en lo económico y social de las Regiones Autónomas depende en gran medida del desarrollo humano de su población y para ello la oferta académica debe ser no solamente pertinente sino

también socialmente prioritaria. “En BICU el reto no solamente es formar docentes Interculturales sino que los perfiles y currículos tengan claros e incorporados el aspecto Comunitario e Intercultural, criterios actualmente son temas pendientes” (López R.2018). Esta formación en el caso de la BICU es particularmente importante si se pretende que los conocimientos adquiridos por profesionales y técnicos responden, a las necesidades de su comunidad de entorno para apoyar su desarrollo social y económico con identidad propia.

Los programas educativos de las universidades convencionales, de alguna manera limitan los valores culturales e identidad al promover valores exógenos del “primer mundo” minimizando, los conocimientos y saberes de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas. Esto programas y currículos homogéneos **coinciden con** Näslund-Hadley et al., (2012 en cuanto que los mismos se ven reflejados tanto en los proceso de evaluación curricular como en la guías de autoevaluación institucional.

En el caso de los indicadores en la Ley 704 tienden a la homogenización de la IES de Nicaragua. Estos resultados **coinciden** con Gómez (2009), Casillas Badillo & Ortiz (2012:56) y Näslund-Hadley et al., (2012) respecto a la tendencia de las evaluaciones, hacia la homogenización curricular y las contradicciones para evaluar los criterios de calidad de las IES “convencionales” respecto a las Universidades Interculturales”.

10.3.4 Acceso, Becas y Retención

El Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS), de la Organización de Naciones Unidas (ONU) establece para los países, “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”(PNUD, 2005:16). El Informe estadístico Graduados 2009-2015 relacionado a oferta educativa y matrícula (2016) en el Subsistema de Educación Superior de Nicaragua publicado por el Concejo Nacional de Evaluación y Acreditación en abril 2017, confirma la ausencia de estadísticas e indicadores de educación superior relativos a Pueblos indígenas y afro descendientes de la Costa Caribe.

Mediante la implementación del Semestre Común y las actividades de capacitación acompañamiento y profesionalización de los docentes en las Comunidades, la confianza e información obtenida para continuar estudios superiores en estos estudiantes se ha incrementado. “Al definir un semestre común y

estructurar el DFG, que atiende directamente al semestre Común se favorece la visión Comunitaria al haber mayor acceso a estos a la universidad” (Roy López, entrevista marzo 2018).

Al comparar la asignación de becas por parte de BICU durante el periodo 2007-2016, se ha beneficiado mayoritariamente a los estudiantes mestizos y creoles seguido de los indígenas Miskitus. Respectivamente estos estudiantes, constituyen la mayor población estudiantil en el campus de Bluefields. Aunque las becas son otorgadas sin distinción política, sexo, edad, credo religioso sin embargo; no se dan de manera equitativa por cuanto no se toma en consideración algunos criterios de asignación no excluyentes tales como Comunidades de origen, ruralidad y etnicidad. Esta falta de equidad y criterios de asignación, **no coincide** con (Casillas y Santini, 2009) quienes plantean las experiencias en universidades Interculturales de México con respecto a las becas, del *PRONABES*; que promueve la equidad al acceso a educación superior y facilitar la culminación de sus estudios, de jóvenes de escasos recursos económicos (Casillas y Santini, 2009).

Las becas que promueve el PRONABES se caracterizan por lo siguiente:

- Cubren un periodo anual, consisten en un estipendio mensual (en total 12) de ayuda para sostenimiento,
- El monto es variable según el ciclo escolar en que el estudiante se encuentre inscrito.
- Tienen una vigencia igual al tiempo de duración oficial de los estudios
- Para mantener la beca el beneficiario debe mantener un promedio de calificaciones igual o superior a ocho (51. p).

Es importante destacar que este programa de becas en México, en sus objetivos particulares plantea metas claves que podrían retomarse en el programa de becas de la BICU. Los objetivos son:

- a) Impulsar la formación de profesionales en áreas del conocimiento que requiera el desarrollo estatal, regional y nacional en programas de reconocida calidad (94 p), en el caso de la BICU, incluiría el desarrollo territorial y Comunal;
- b) Reducir la deserción escolar y propiciar la terminación oportuna de los estudios mediante el otorgamiento de apoyos que fomenten una mayor retención de los estudiantes en los programas educativos.

Lo planteado en el inciso b por parte de (Casillas y Santini, 2009) tampoco coincide con las prácticas y políticas de becas por parte de la BICU. En BICU un estudiante oriundo de las Comunidades rurales al perder la beca resulta difícil que pueda auto sufragar sus gastos de manutención por un año en consecuencia, hay alta probabilidad de deserción por cuanto generalmente los familiares de los estudiantes son de escasos recursos y las posibilidades de ayuda económica fuera del seno familiar son escasas.

Respecto a la pérdida de la beca, abandono y su impacto en los estudiantes entrevistados manifestaron:

“Al perder la beca tenemos que abandonar los estudios o tengamos que buscar donde vivir sea en casa de amigos o familiares en Bluefields.

“En muchos caso nos maltratan, nos asignan tareas domésticas humillantes que no hacen sus propios hijos, por eso preferimos regresarnos a nuestras Comunidades”.

Ante tal situación queda manifiesta una contradicción en las políticas y responsabilidades de los becados internos de BICU puesto que los beneficiarios, no son obligados a realizar tareas domésticas ni complementarias en el internado ni a la institución, pues; todo se les facilita sin ninguna obligación a cambio. Este comportamiento crea una relación de paternalismo contraria a la formación y auto dependencia proactiva que deben tener los estudiantes.

En nuestra opinión para superar esta situación de dependencia y cambio de actitudes en la formación integral del estudiante, es de suponer que la Dirección de Bienestar Estudiantil de la BICU; debería fortalecer las áreas de consejería con personal multiétnico y multilingüe y en especial, lo referido al acompañamiento psicológico de los estudiantes.

Muchas veces el desconocimiento de la idiosincrasia y cosmovisión de los estudiantes indígenas por parte de la dirección académica y bienestar estudiantil, da como resultado la aplicación de políticas y reglamentos contradictorios a la visión Comunitaria e Intercultural, estableciendo reglas a las cuales los estudiantes no están acostumbrados.

Un ejemplo de ello es la vestimenta dentro del aula de clases que en el caso de BICU, se prohíbe al estudiante entrar usando camisolitas (camisas sin manga) y pantalones cortos. *“Con esta disposición la universidad está afectando la identidad cultural, tradición y autoestima de los estudiantes indígenas y afro descendiente de las Comunidades rurales al forzarlo a vestir y calzar de otra manera diferente y por*

ende, queda propenso al abandono de sus estudios”(Brigette Desousa, Directora de Cultura BICU, entrevista marzo 2019).

Un aspecto importante asociado con el abandono estudiantil y la beca es el planteado por la directora de cultura de BICU quien al respecto expresa:

“Cuando se dan los procesos de captación de bachilleres en las Comunidades, no explican a los padres de familia ni a los estudiantes en que consiste la beca completa. Una vez internados se dan cuenta que dicha beca no incluye estipendios para gastos personales, ni transporte interno. Al no adquirir desodorantes ni jabón los indígenas son objetos de discriminación por aseo personal y ante la posibilidad de sus padres para cubrir estos gastos, optan por regresar a su comunidad” (Brigete Desosusa, entrevista marzo, 2019).

Al margen de los porcentajes de abandono por carreras, la mayor cantidad de estudiantes indígenas y afro descendientes becados, se ubican en las carreras de Biología Marina y Ecología de Recursos Naturales por tanto ese impacto de la deserción, afecta a los estudiantes de minorías étnicas. El abandono estudiantil en BICU **coincide** con las experiencias en las Universidades públicas de Colombia reportadas por Benavidez (2012: 220) citando a (Mayorga, 2009), indican que aun con programas de bienestar, plantean dificultades en la retención de los estudiantes indígenas quienes tienen un índice de abandono mucho mayor en comparación a otros estudiantes.

El abandono de los estudiantes no debe entenderse como un problema aislado del estudiante y su familia sino asumirse como una responsabilidad compartida que incluye al Estado, Sociedad y Universidad por cuanto el costo de formación y presupuesto para el funcionamiento de una universidad que goza del 6% constitucional, recae en los impuestos de toda una ciudadanía y por tanto; debe ser una preocupación de toda la sociedad la interrupción de los estudios o el abandono definitivo.

“Necesitamos que los estudiantes y todos los ciudadanos sientan amor por su comunidad y pueblo asumiendo compromisos y actitudes positivas para ello. El problema de nuestros Pueblos en la Costa Caribe no es dinero sino como preparar los RRHH para enfrentarlos a lo que tenemos para transformar nuestras realidades y potencialidades en riquezas para ellos” (Wyman Hooker, entrevista noviembre 2018).

Otra preocupación expresada por parte de autoridades municipales y líderes de las Comunidades indígenas Ulwas en la Desembocadura del Río Grande fue:

“Lo ideal sería que con el apoyo de las alcaldías y líderes se compartan los gastos manutención docente y que se abran cursos de reforzamiento o mejor aún; que se abran extensiones en las Comunidades y que los estudiantes queden en sus comunidad algunos semestres y luego en semestres finales, trasladarlos a Bluefields mientras se acostumbran al cambio cultural y académico, hacer sus prácticas, etc.”.

En la BICU aunque el acceso de estudiantes indígenas y afro descendientes en BICU se ha promovido mediante el goce de becas, estas no garantizan la retención y al respecto hay diversas percepciones. Esto coincide con Aguado (1990) quien encontró que en Estados Unidos, los porcentajes de abandono escolar o deserción son superiores en los grupos étnicos minoritarios respecto a los grupos mayoritarios (pág.: 2. Esta deserción coincide con el caso de BICU donde los estudiantes indígenas y afro descendientes en la BICU al menos durante los primeros años de la carrera.

Al respecto del abandono de estudiantes oriundos de los Pueblos originarios, líderes Comunitarios de Karawala coinciden que tiene que ver falta de pertinencia en la oferta educativa y al respecto señalan:



“Para que sus hijos estudien y no permanezcan en casa haciendo nada, los padres casi obligan a sus hijos para que agarren la beca o vengan a estudiar.... sin tomar en cuenta que es lo que quiere la comunidad el estudiante viene estudiar pero no es lo que desea. Una vez llega a la ciudad, el ambiente de la ciudad les

cautiva o a veces afecta su cultura e identidad. Cuando vienen a la ciudad, es un mundo diferente, hay un choque cultural. Si las carreras no les son atractivas, casi siempre dos meses después de iniciadas las clases, se regresan a sus Comunidades” (Leonzo Knighth, entrevista Enero 2019).

Enfrentar limitaciones de adaptación tanto académica como de choque de cultura pueden afectar su rendimiento académico, debido a que las asignaturas son impartidas en el idioma español y en el ambiente universitario la cultura les es ajena a la realidad de sus lugares de origen.

En la BICU el acceso a educación superior se ha caracterizado por ser humanista e inclusivo para todos los Pueblos Indígenas, Afro descendientes y mestizos de la Costa Caribe nicaragüense coincidiendo así en el cumplimiento del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la UNESCO (2017) y la Agenda 2030 para “Garantizar una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Promover Oportunidades para todos”

10.3.5 Idiomas en la docencia y aprendizajes

Considerando el hecho que en BICU los docentes mayoritariamente sean mestizos no obedece a aspectos discriminatorios sino más bien; al tipo de oferta académica la cual a su vez se corresponde con la formación profesional, disponibilidad de dichos docentes en el mercado laboral y el alma mater de donde provienen es decir, graduados principalmente en universidades convencionales .

Es importante diferenciar la multiculturalidad, referida al dominio y control de un grupo numéricamente y culturalmente poderoso, con respecto al de la convergencia de culturas, y prácticas de respeto mutuo en un espacio determinado por ejemplo un territorio, comunidad, o universidad. En el caso de BICU los programas, y currículos de BICU ¿están orientados a la Interculturalidad y cosmovisión de los Pueblos Indígenas y Afro descendientes?

Con respecto a la competencia Intercultural, Méndez (2012:21) diferencia conceptualmente la competencia comunicativa de la competencia Intercultural (pág. 26), En este sentido la primera se refiere a lo meramente comunicativo; mientras que la segunda incluye “lo afectivo, comportamiento y lo cognitivo que permite una comunicación más eficaz”. **No coinciden** con BICU En BICU las clases se imparten en idioma español aun cuando en las aulas de clases convergen tantos estudiantes pertenecientes a Pueblos indígenas y étnicos. En el mundo occidental la comunicación es un acto entre dos personas, mientras que en el mundo indígena se trata de una interacción colectiva y la diferencia entre ambos supone las relaciones de subordinación o dominio” (ODHA 2017:31).

En BICU convergen docentes de otras etnias sin embargo; la mayoría de estos prefieren comunicarse en español, durante los grupos focales realizados con docentes más de la mitad de los consultados, coinciden que las clases deben impartirse también en otras lenguas habladas en la Costa Caribe.

En la BICU aún se percibe que una gran mayoría de estudiantes indígenas o afro descendientes una vez que egresan, se comunican fácilmente en el idioma español por ello, creen que los estudiantes se adaptan y deben asimilar el sistema educativo mono lingüístico en las aulas de clase y no en la lengua materna de los estudiantes de Pueblos originarios minoritarios.

Para la Directora de Cultura en BICU *“nuestra universidad tiene un problema de identidad, debe quedar claro quién es BICU para que nace BICU y como diferenciarse de otras instituciones educativas. Visibilizar nuestra diversidad cultural y dar una formación profesional diferente, con aun veo a las escuelas haciendo lo mismo para estar a nivel de otras universidades del país pero, nuestra particularidad, diversidad e Interculturalidad, no se ve”*

El hecho que todos los docentes contratados en BICU independientemente sean étnicos o indígenas imparten sus clases en idioma español y que la cantidad de docentes indígenas y afro descendientes son minoritarios respecto a los docentes mestizos, es un hecho que afecta tanto el autoestima del estudiante como las funciones sustantivas de la BICU de cara a la consolidación de un proyecto Comunitario e Intercultural. Estas prácticas en BICU **no coinciden** con Schmelkes (2008) quien plantea el deber y compromiso de las universidades de acompañar al Estado en el rescate de las lenguas y culturas de sus Pueblos.

Con relación a la importancia y el uso de lenguas, Guillermo Mclean en su conferencia de abril 2017 en la BICU, citado por ODHA (2017) expresa que “la lengua determina la fuente del pensamiento del hablante y eso presenta un proceso diferente en la construcción del conocimiento y el dialogo de saberes” (pag.31). Este planteamiento de Mclean **no coincide** con los resultados encontrados BICU por cuanto los estudiantes de Pueblos originarios (indígenas) en BICU como ciudadanos Interculturales, tienen el derecho de poder opinar en sus propios idiomas pero los docentes al no ser bilingües dichos estudiantes no pueden ejercer ese derecho. Para los estudiantes de BICU egresar comunicándose en lengua español, no les será suficiente para su desempeño profesional ni se traduce en competencia comunicativa Intercultural.

Respecto al idioma español utilizado por los docentes para impartir clases y su impacto en los estudiantes indígenas, estos expresaron:

“En primaria estudiamos en nuestra lengua materna, en secundaria lo recibimos en español, y cuando venimos a la universidad tenemos vergüenza, para hablar en español por miedo en hacerlo mal, eso nos quita confianza”

“Cuando los profesores no pueden hablar nuestra lengua materna, se pierde comunicación y confianza con él y muchas veces hay discriminación y nos hacen sentir mal”.

“En la universidad, al recibir clases en idioma español y no en nuestra lengua materna; se requiere un mayor esfuerzo por parte de nuestra y aunque aprobamos las asignaturas, el índice de rendimiento es bajo respecto a otros estudiantes que dominan el español” (Luis Martínez, Entrevista 07/06/2018).

Algunos aspectos claves establecidos en el Plan de Mejoras 2015-2018, se vinculan con el desarrollo de estrategia de atención a la diversidad en aula de clases en un contexto aun multicultural, así como, la implementación de cursos de inglés y lenguas regionales dirigidos a los docentes pero estos cursos no tienen un carácter vinculante para el docente.

En la BICU si se quiere alcanzar estas mejoras un aspecto fundamental es lo referido a las lenguas. Naturalmente el aprendizaje de lenguas nativas de la región contribuiría; al fomento de las actividades de extensión y proyección social pertinentes al intercambio de saberes y al rescate de la identidad cultural de las Comunidades indígenas y afro descendientes orientados al fortalecimiento de iniciativas Interculturales. En los planes de estudio hay obligatoriedad del estudiante para aprender y dominar otras lenguas que además de fortalecer el perfil profesional del egresado de la BICU, lo que propicia la mejora de las capacidades y posibilidades de estudiantes y docentes que quieran beneficiarse de intercambios, proyectos y programas de movilidad estudiantil tanto nacional o internacional.

10.3.6 Criterios de selección y contratación docente

Una de las debilidades en la docencia de BICU es que la mayoría de los docentes no son bilingües y es una gran debilidad. Si bien hay criterios establecidos para la función Docencia, es importante señalar que entre los requisitos para ser docente en BICU, no se contempla el dominio de varias lenguas habladas en la región Costa Caribe ni tampoco experiencia en Educación Comunitaria e Intercultural, aun cuando la característica del entorno en el aula de clases y procedencia de los estudiantes es multicultural, el idioma predominante de enseñanza es el español.

La formación académica para fortalecer el desempeño de los Docentes, es uno de los ejes del Plan Estratégico 2014-2018 y que a su vez se integra el Plan de Mejoras 2015-2018. Ante el hecho que la docencia en BICU se da en un contexto multicultural y una gran mayoría docentes no dominan dos idiomas, ¿por qué reclutan a docentes sin cumplir con requisitos de Interculturalidad?

La explicación que dan las autoridades académicas es que “los documentos y currículos rectores en la universidad referidos los aspectos de Interculturalidad no están bien definidos y aún no tiene definido claramente, por eso actualmente estamos captamos docentes sin un norte claro sin indicadores y criterios claros por eso nuestro actual perfil incluye a docentes que no dominan dos o más idiomas. Estamos aún seleccionando docentes sin un perfil de Interculturalidad definido, no les pedimos a los docentes requisitos que deben manejar otros idiomas hablados en la región. Confiamos que el docente en el camino él puede ir apropiándose de la Interculturalidad” (López, 2018).

Ante esa explicación sin embargo surge la duda ¿de qué manera BICU daría seguimiento o evaluaría la apropiación del docente o que vaya poniendo en práctica el enfoque de Interculturalidad en sus prácticas docentes?

En opinión de algunas autoridades superiores de la BICU, un docente originario de las regiones autónomas se identifica más con los problemas de la Costa Caribe de Nicaragua y están pre dispuestos a aprender otros idiomas de la región. Con esta actitud y compromiso, dichos docentes al menos parcialmente, podrían manejar con bastante acierto algunas dificultades presente en los estudiantes de las minorías étnicas.

Para las autoridades universitarias hay limitaciones organizativas y presupuestarias que no permiten aumentar la planta docente de tiempo completo y supone, una desventaja para la atención adecuada de los estudiantes por cuanto los docentes horarios a veces creen que su presencia es solamente impartir la hora clase y no asumen un compromiso institucional.

Ante las limitaciones antes mencionadas, la vicerrectoría académica está en la disyuntiva de especializar a los docentes para formular el diseño curricular conteniendo temas de universidad Intercultural o, contratar docentes especializados en Interculturalidad para echar adelante un modelo Comunitario e Intercultural. *“No solamente es formar docentes Interculturales sino que los perfiles y currículos tengan claros e incorporados el aspecto Comunitario e Intercultural y actualmente en la BICU es un tema pendiente”* (López R. entrevista 2018). Estas aseveraciones **no coinciden** con lo expresado por García L.; (entrevista 2017) al señalar que “en la Normativa Curricular no queda claro el rol del estudiante ni el de las autoridades para dar salida a la filosofía institucional. A los docentes no siempre se les asigna los grupos en dependencia de la etnicidad, su experiencia, categoría y grado académico”.

Consultadas las autoridades académicas respecto a la posibilidad e importancia de la implementación formación y reclutamiento de docentes y estudiantes que dominan dos o más lenguas de la región para futuros docentes que faciliten la práctica de la Interculturalidad en BICU respondieron:

“De manera complementaria la BICU puede implementar el reclutamiento de estudiantes siempre y cuando estos tengan esas competencias e irlos formando: Sin embargo; la desventaja es que no todos aquí quieren ser docentes, muchos no tienen la vocación docente, ingresan por una opción laboral más que de vocación”.

“Hace falta identificar a buenos cuadros, captarlos, capacitarlos e inducirlos a la docencia. La clave es que el perfil docente ya incluya los criterios lingüísticos que esto requisitos y competencias culturales y lingüísticas se incluyan en el modelo educativo Intercultural”.

Criterios importantes como la experiencia docente, el dominio de lenguas nativas, compromiso ético profesional y con la filosofía institucional, académica y normativa deberían considerarse en universidades Interculturales (Casillas y Santini, 2009:235). Este **no coincide** con el caso de la BICU donde no se contempla el dominio de varias lenguas habladas en la región Costa Caribe ni tampoco experiencia en Educación Comunitaria e Intercultural, aun cuando la característica del entorno en el aula de clases y procedencia de los estudiantes es multicultural, el idioma predominante de enseñanza es el español.

En consecuencia que muchos docente mayoritariamente hablan solo el idioma español y no están obligados a llevar estos cursos de idiomas que junto a debilidades en el uso de las TICs además de menoscabar los objetivos institucionales para impulsar la Interculturalidad, de alguna manera también inciden en las acciones de internacionalización y movilidad docente, afectando así los planes de mejora y calidad educativa de la BICU.

Al pretender la BICU desarrollar estrategias para garantizar la graduación de profesionales bilingües (inglés y español), habría un impacto en lo concerniente a la movilidad y el perfil del egresado. Por ello consideramos estratégico; la implementación de cursos libres de lenguas extranjeras priorizando la de aquellos países con los cuales BICU tenga convenios incluyendo redes de universidades Interculturales.

Es importante señalar que en Nicaragua no existe una red de universidades Comunitarias e Interculturales. Tanto BICU como URACCAN están aglutinadas en el Concejo Nacional de Universidades (CNU). Sin embargo; creemos que ambas deberían crear su propia red para visibilizarse nacional e internacionalmente además, con universidades cuya filosofía institucional sean bastante similares.

Una disyuntiva que se presenta para la contratación docente radica en que al existir ex graduados de BICU de los cuales más del 53% están contratados como docentes, sugiere algunas ventajas y desventajas que incluyen la promoción de “endogamia académica” por cuanto la mayor cantidad de docentes son graduados de BICU por tanto, pasa por un proceso de endogamia académica. El hecho que la mayor cantidad de docentes de planta son graduados en BICU hay endogamia académica, **coincidiendo con** Fernández, Cancino y Flores (2010).

Se considera que en cierta manera en la BICU se está promoviendo la endogamia académica sin embargo; el hecho que hayan docentes indígenas y afro descendientes que apoyan las labores de formación de estudiantes monitores así como en las actividades de reforzamiento en lengua natal de los estudiantes, supone una ventaja comparativa de reforzamiento del autoestima y mitigar la deserción de los estudiantes provenientes de zonas alejadas.

Al respecto de la endogamia académica, si queremos que los docentes tengan experiencias en otro contexto fuera de BICU es importante disponer de programas de internacionalización para la movilidad docente especialmente con universidades Interculturales tanto a nivel nacional e internacional. En este sentido, una debilidad observada en el Plan de Mejoras 2015-2018 es que no establece una asignación

presupuestaria directa que aseguren las actividades, proyectos y programas de movilidad académica y estudiantil. El financiamiento queda centralizado y globalizado, sin especificaciones por funciones sustantivas. En este aspecto, cualquier esfuerzo relacionado a movilidad la decisión de apoyarlas o no, queda sujeta a la discrecionalidad de las autoridades superiores o a la suerte de que la entidad contraparte vinculada mediante algún convenio, sufraga los gastos del beneficiario de la BICU.

10.3.7 Evaluación curricular

En BICU se evidencia poca participación de actores claves, frecuencia de realización de los procesos de evaluación del desempeño docente y la Normativa curricular y mucho desconocimiento de la existencia de estos procesos por parte de los docentes y la comunidad universitaria. Los procesos de evaluación deben servir para replantear el rol de la universidad, su pertinencia social en la búsqueda de las mejoras continuas para asegurar una educación integral y de calidad.

En cuanto a los aspectos evaluativos y participativos, las autoridades universitarias reconocen esta debilidad. “La evaluación curricular e la reforma implementada en 2007: no se practica sistemáticamente aunque es una responsabilidad de la comisión curricular velar por cumplimiento, la última evaluación fue en el 2013-2014. No se logra el cometido de la evaluación en el tiempo establecido, pues es sabido que no se dispone de suficiente recursos humanos, técnicos ni tampoco de los recursos financieros para una evaluación temporal así propuesta tanto para el docente como del currículo.

“Durante la última evaluación se efectuaron reuniones con participación de docentes, estudiantes, autoridades académicas, autoridades dentro de las escuelas”. (Henningston O, entrevista febrero 2018). Se desconoce si en esta evaluación del currículo participaron empleadores y líderes Comunitarios. Tampoco se han dado a conocer los resultados e impactos de dicha evaluación ni mucho menos su validación tanto externa como interna de la universidad.

“En BICU las evaluaciones son esporádicas, en tres años de ser funcionaria, una vez he participado y aunque se entregan informes más cuantitativos que cualitativos, no hay retroalimentación, no sé si ando bien o no, entonces ¿cómo vamos a mejorar? ¿Cómo saber si estamos haciendo las cosas que la institución quiere?” (Brigette Desousa, entrevista marzo 2019).

Para los funcionarios de la dirección de planificación y evaluación hacen falta metodologías e instrumentos de seguimiento y evaluación. Los entrevistados consideran también que hace falta voluntad para evaluar el modelo, no se sabe quiénes participaron, no se puede hablar de evaluación del modelo cuando los gremios y su dirigencia no participaron no se les tomo en cuenta. Miembros de la rectoría y gremios docentes manifestaron que hubo una evaluación del modelo “nadie sabe de los resultados y tampoco el concejo universitario conoce los resultados de esa evaluación” (Walter Robelo, entrevista febrero 2018).

Por cuanto la evaluación del modelo curricular se hace más por cumplir un actividad, carece de metodologías confiables de evaluación del desempeño docente y no permiten determinar los logros educativos ni tomar decisiones pertinentes en consecuencia, **no coinciden** con Moreno et al (2016, citando a Murillo e Hidalgo (2015, p. 47), ni Ralph Tyler (1986), Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) y Alkin (1969).

Ante la carencia de los mecanismos y procedimiento para la evaluación curricular cualquier proceso de evaluación que se practicara y no se hacen las adecuaciones pertinentes, implica sesgos por cuanto probablemente; únicamente participarían actores internos de la universidad los cuales en muchas ocasiones son seleccionados sin criterios de inclusión definidos. De producirse esta situación se generaría incertidumbre respecto al cumplimiento de los objetivos y compromisos institucionales asumidos con sus estudiantes y egresados bajo este modelo por ello es importante, hacer de la evaluación de la normativa curricular y de la evaluación institucional, una cultura organizacional.

10.3.8 Indicadores de evaluación y acreditación institucional

Las funciones de BICU son: la gestión institucional, la docencia, la investigación y la proyección social. La razón de ser de estas funciones es fomentar el respeto a la dignidad humana, a la convivencia nacional del individuo y de los Pueblos; a la promoción de una conciencia crítica y creativa en el proceso de transformación social, a la promoción, investigación, documentación, publicación y enseñanza de la historia, cultura, tradiciones y lenguas de los Pueblos indígenas y Pueblos de la Región del Caribe Nicaragüense en particular y del país en general (BICU, 2013).

Por acción u omisión los indicadores de evaluación son un intento de pretender que dicha ley es inclusiva e integral para medir la calidad de todas las universidades del país (Netto, 2008). Los resultados de los

procesos de evaluación podrían reflejar una distorsión del contexto e inequidad del carácter y pertinencia de la BICU (Gómez, 2009).

En el caso de la Ley 704 del CNEA (20011) de los 141 indicadores establecidos en la Guía de Autoevaluación Institucional con fines de mejora, solamente el número 64, 70 y 80 incluidos en la Función Docencia, factor Currículo de alguna manera se vinculan con la Interculturalidad, promoción y respeto a la diversidad étnica y cultural. Estos indicadores pues, están pensados para la homogeneidad universitaria y no en la diversidad.

La falta de criterios e indicadores Comunitarios e Interculturales en la Ley 704 favorecen la tendencia de la homogenización curricular de las instituciones de educación superior de nuestro país. Queda claro que en la Ley 704 ante la insuficiencia de indicadores pertinentes, deja poco espacio para evaluar el quehacer de la BICU desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural. Los resultados de los procesos de evaluación podrían reflejar una distorsión del contexto e inequidad del carácter y pertinencia de la BICU. Ante la uniformidad de los indicadores exigidos por el CNEA, las universidades públicas, privadas y Comunitarias, podrían caer en la tentación de adecuar sus indicadores a las exigencias del CNEA; y no reflejar su realidad interna.

La participación en este proceso es de alguna manera dar a conocer el quehacer de BICU tanto de su contexto como del modelo educativo que implementa y de los compromisos institucionales, en la búsqueda de la calidad educativa con pertinencia y cumplir con el mandato de ley. Es por ello que la BICU dispone de seis docentes y funcionarios que son parte de los pares evaluadores nacionales del CNEA que servirán de interlocutores para, facilitar la inserción de sus propios indicadores Comunitarios e Interculturales ante una posible reforma a la ley 704.

10.3.9 Análisis de los resultados

10.3.9.1 Rendimiento académico y procedencia de los estudiantes

En Nicaragua siempre se ha cuestionado los problemas de calidad del rendimiento académico de los estudiantes de educación superior. Algunas percepciones se basan en que es un problema que nace en el sistema de educación secundaria, la cual no se halla diseñada y armonizada con el siguiente nivel educativo, el sistema universitario. La masificación del acceso a la educación superior también se ha convertido en un problema, ha generado un detrimento en su retención estudiantil y, por ende, la calidad de los esfuerzos docentes e institucionales en ofrecer una formación integral (Arríen, 1997, De Castilla, 1997a).

A nivel mundial se han efectuado muchos estudios respecto a los factores que afectan el rendimiento académico de los estudiantes. Durón y Oropeza, (1999), citado en Izar, J. M., Ynzunza, C. B. & López, H. (2011,4:6) mencionan cuatro factores siendo estos: Factores fisiológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos. Con respecto a la deserción el mismo autor citando a Vincent Tinto (1989), en un estudio, señala que el rendimiento escolar se determina por algunos aspectos como los antecedentes familiares y educativos, las características personales y el compromiso por alcanzar las metas educativas.

Experiencias en las universidades públicas de Colombia reportadas por Benavidez Respecto al rendimiento académico de estudiantes indígenas, Benavidez (2012: 220) citando a (Mayorga, 2009), plantea: Por la baja calidad de la educación básica, si un indígena tiene la suerte de ingresar a una universidad, fácilmente será expulsado por bajo rendimiento académico sobre todo en las carreras más exigentes académicamente causa que conlleva a la poca permanencia y por ende al fracaso académico (pág., 219).

En sus Comunidades de origen los estudiantes mestizos y afrodescendientes, tienen un mejor acceso a educación secundaria que la de los oriundos de Pueblos Indígenas lo que se traduce, en una mayor cantidad de bachilleres (11° grado) egresados por año en comparación con los indígenas Ulwas y Rama que demandan acceso a la universidad. “Si hiciéramos algún curso de nivelación y luego de tres semanas realizar un examen de admisión, estaríamos rechazando a la mayoría de los estudiantes de estas Comunidades (Roy López, entrevista marzo, 2018).

A nuestro criterio los estudiantes indígenas y menor grado los afro descendientes de la BICU al menos durante los primeros años de la carrera, enfrentan limitaciones de adaptación tanto académica como de choque de cultura y lingüístico; debido a que las asignaturas son impartidas en el idioma español y en el ambiente universitario, la cultura les es ajena a la realidad de sus lugares de origen. Estas variables merecen ser consideradas por el impacto de estos fenómenos en la calidad y rendimiento académico de dichos estudiantes vinculados al abandono, por cuanto aun cuando se benefician con becas el abandono; tiene un impacto en el futuro desarrollo socioeconómico y cultural en sus Comunidades de origen.

10.3.9.2. Rendimiento académico por etnia e indígenas

La diferencia significativa en el rendimiento académico según procedencia y el origen étnico o indígena de los estudiantes, confirma el hecho que el idioma español en que se imparte las clase en la BICU y problemas de tipo sociocultural, afectan el desempeño de los estudiantes principalmente indígenas con relación a los de origen étnico durante su proceso de formación profesional.

Respecto al rendimiento académico de estudiantes indígenas, Benavidez, (2012) advierte como una baja calidad de la educación combinada con carreras exigentes académicamente, son desventajas para un estudiante. ” Si un estudiante originario tiene la suerte de ingresar a una universidad, fácilmente será expulsado por bajo rendimiento académico sobre todo en las causa que conlleva a la poca permanencia y por ende al fracaso académico” (291).

Por otra parte en cuanto a desventajas para el estudiante indígena la Directora de Cultura en BICU expresa, *“una vez llegue a la ciudad y entra a estudiar en BICU se ve forzado a cambiar su manera de pensar, de vestir para ser aceptado en un nuevo contexto muy ajeno a su cosmovisión. En consecuencia “se genera un choque emocional y cultural en los estudiantes de las Comunidades, quienes no se sientan identificadas con la naturaleza del entorno, y por su humildad y características culturales de donde proviene, se convierten en espectadores en la universidad y optan por regresar a su comunidad de origen”* (Brigette Desousa, entrevista marzo 2019).

Aun cuando la BICU ha venido profesionalizando a los docentes de la Comunidades Indígenas, Afro descendientes y se ha mitigado la deficiencia y rendimiento de los nuevos bachilleres ya en la universidad esta menor en comparación con estudiantes de otras procedencia.

Con relación al rendimiento académico en BICU egresados indígenas Ulwa consultados al respecto, expresaron:

“Al llegar a la ciudad, sentimos un gran cambio, al encontrarnos en un realidad diferente a la de nuestra comunidad, la gente y la cultura allí es diferente.”

“Sentimos mucha soledad, necesidad de acercamiento familiar, necesidad de apoyo psicológico y emocional.”

“Algunos ven la oportunidad de distracciones, caen en vicios y la ayuda económica de los padres la utilizan para vicios que muchas veces ya traen desde la comunidad o la adquieren con sus nuevas gavillas (“amigos”) que conocen en la ciudad”.

Para Luis Martínez, también indígena Ulwa, de la comunidad de Karawala, graduado de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación, con mención en Ciencias Naturales, además de las razones antes mencionadas, ante el bajo rendimiento académico y la deserción de estudiantes indígenas señala:

“Algunos justifican razones o problemas de idiomas para justificarse ante los padres o les dicen que la comida es mala y que los maltratan. Lo cierto es que no es tanto lo del idioma sino que muchos estudiantes al irse a estudiar a la ciudad se sienten liberados, fuera del control de sus padres, por eso caen en malas compañías, vicios etc., y en el caso de las muchachas se dan muchos casos de embarazo, pierden sus becas o abandonan su estudios y no regresan a la universidad”.

Entre las razones expresadas por los entrevistados dentro del proceso de aprendizaje es evidente que los estudiantes provenientes de Pueblos originarios son afectados por problemas socioculturales y que obviamente requieren atención psicológica por parte del área de consejería o bienestar estudiantil. Para fortalecer la parte emocional y autoestima de los estudiantes de Pueblos originarios así como mitigar la deserción académica, es necesario que durante las actividades de captación estudiantil en las Comunidades alejadas, se impulsen charlas inductivas y/o intercambios de experiencias entre graduados de BICU, estudiantes activos y nuevos aspirantes de esas Comunidades que contribuyan, a la preparación emocional de los candidatos para enfrentar una nueva etapa en su vida estudiantil fuera de su comunidad.

10.3.9.3. Etnias y años en graduarse

En BICU las formas de culminación son: monografías o tesis, examen de grado, cursos de graduación y proyectos. La mayoría de graduados ha optado por los cursos de graduación como modalidad para culminar sus estudios, lo que supone una decisión que no contribuye a desarrollar las investigaciones en la universidad.

“Hace falta motivación, orientación/comunicación de las escuelas y de la dirigencia estudiantil, desconocimiento de los reglamentos. Las escuelas y facultades deben orientar para que terminen en cinco años y después, van apareciendo problemas por la falta de tutorías” (Asdrúbal Flores-Pacheco, entrevista julio, 2018).

Funcionarios de la Dirección de Registro están conscientes que no disponen de los datos estadísticos referidos a estas variables sin embargo, es importante aclarar que en general los estudiantes terminan el programa en cinco años pero culminan a los seis. La forma de culminación establece la posibilidad para que puedan inscribir protocolo en antepenúltimo semestre pero aunque tienen la opción no se cumple en los cinco años.

Durante las entrevistas aplicadas a indígenas de la Desembocadura del Río Grande graduados en BICU, manifestaron pasar dificultades para graduarse en tiempo y forma. Señalaron problemas metodológicos para hacer sus monografías, *“Sentimos que la universidad debería darles más atención y ayuda. Aunque nos asignan tutores, proponen que estos sean preferentemente de Pueblos originarios”*

Es obvio que al ser egresados, tiene que regresar a sus Comunidades y desde allí trabajar las monografías. Al no tener mucho acceso a internet, les dificulta mantenerse en contacto con sus tutores y consultar información relacionado a sus temas de investigación que muchas veces no se corresponden a la realidad de la comunidad de origen de los egresados.

En el caso de las investigaciones y extensión, las líneas deberían incluir y promover los conocimientos y saberes ancestrales, para ser debatidos en el aula de clase por ser en sí mismos de interés empresarial y social. Sin embargo, cabe destacar que de las once Líneas de Investigación en la BICU solamente tres están referidas a lo Comunitario e Intercultural siendo estas, Autonomía Regional, Cultural Multiétnica y Pluricultural e Interculturalidad.

Para los líderes las carreras que oferta BICU están concebidas más para realidades generales del país y muy poco para las Comunidades indígenas y afro descendientes. “*Para nosotros es importante que los currículos y proyectos de extensión incluyan o aborden más temáticas relacionadas a los problemas que aquejan a nuestras Comunidades*” (Leonzo Knigth, grupo focal, 07/06 2018). Esto hace suponer que BICU debe evaluar sus currículos de manera que puedan ajustarse a las demandas de las Comunidades.

Proponer currículos inclusivos significa garantizar la presencia, participación y aprendizajes de los estudiantes para el mundo, pero desde la realidad de los Pueblos y Comunidades originarios. De igual manera en el ámbito de la BICU un “currículo inclusivo” podría medirse también a través de indicadores tales como la cantidad de Escuelas, Carreras, Ingreso y Acceso tal como lo establece las metas Educativas PNUD del 2017 y retomadas en la Agenda 2030. Esta labor obviamente deberá acompañarse de acciones y estrategias de formación docente “mediante *el desarrollo de la didáctica cultural inclusiva*” (Luis Brito, Conferencia Universidad 2018, XI Congreso internacional de Educación Superior, La Habana; Cuba).

Para el caso de la BICU, la “inclusión” sería referida a Pueblos originarios y Afro descendientes que, históricamente han sido marginados lo que podría coadyuvar al fortalecimiento de la pertinencia local. De esta manera, con una formación inclusiva de los estudiantes se podría dar respuesta a los problemas de las Comunidades donde BICU tenga incidencia directa, constituyéndonos así en una universidad Comunitaria como proyecto y no de hecho apegadas a nuestra Misión y Visión; así mismo, diferenciada de otras universidades tradicionales.

En nuestra opinión, al abordarse problemas de investigación de mayor pertinencia los estudiantes de las Comunidades indígenas y afro descendientes, incurrirían en menos redundancia teórica misma que requiere más revisión bibliográfica exógena, generando oportunidades para planteamientos inclusivos, de los saberes ancestrales y cosmovisión desde la concepción endógena y no exógena.

Una debilidad organizativa identificada respecto a la Investigación en la BICU, es el hecho que al igual que muchas universidades del país la BICU, no dispone de suficientes tutores especializados en métodos y metodologías de la investigación (BICU, 2013). Ante esta situación, a cada facultad se le debería asignar un cuerpo de docentes investigadores para que en un futuro cercano, formar los colectivos de investigadores. Esto permitirá una mejor gestión de las investigaciones de grado y posgrado de la BICU.

En consecuencia sería importante que BICU evalué la pertinencia de sus líneas de investigación, criterios de asignación de tutores o asesores de monografías así como; las estrategias de selección de temáticas de investigación a fin de, facilitar a los estudiantes de las Comunidades; temáticas aplicadas acordes a su realidad, cultura y cosmovisión.

Respecto a realidades el modelo Investigación Desarrollo Innovación (I+D+i) que impulsa la UNAN-Managua, es su punto de partida y “está basada en la observación, definición y solución de problemas del mundo real” (Pedroza, 2015:1). Este puede ser el caso de los estudiantes de BICU pertenecientes a Pueblos originarios y afro descendientes que, con sus saberes locales, culturales y cosmovisión; pueden aportar a nuevas maneras de hacer ciencia e innovaciones pedagógicas con identidad propia.

10.4 Aplicaciones e implicaciones de los hallazgos relevantes

En BICU y en Nicaragua surge la necesidad de construir un concepto integrado de universidad “Comunitaria e Intercultural”. La existencia e importancia de la conceptualización radica en que establecería en sí mismo, una diferenciación de universidades Comunitarias e Interculturales respecto a otras convencionales, en virtud del perfil de sus modelos educativos, pertinencia social y cultural de las primeras.

El quehacer institucional de la universidad Comunitaria y la pública, son complementarias por ello no es conveniente la “publicatización” de las universidades Comunitarias; ya que ninguna por si misma podrá dar respuesta a las demandas educativas y organizativas de todo el país.

La estructura y contenido de la Normativa Curricular de BICU respecto a un Modelo Educativo es un asunto más conceptual que funcional sin embargo, en cuanto de los ocho recintos de la BICU la Normativa Curricular, se aplica únicamente a los estudiantes de la modalidad regular en Bluefields y Bilwi, no permite ahondar los mismos aspectos formativos entre los niveles y modalidades de estudio, se están graduando a profesionales diferenciados respecto a los estudiantes de los otros recintos.

La homogenización de la oferta de carreras no Interculturales en la BICU, Bluefields es una limitante para el proceso de transición del actual estatus multicultural, hacia un proyecto de carácter Comunitario e Intercultural.

En consecuencia de la afectación significativa del rendimiento académico en razón de la procedencia y origen étnico e indígena de los estudiantes, hace necesario la creación de programas de atención a estudiantes provenientes de Comunidades indígenas y étnicas alejadas de Bluefields.

La propuesta de nuevos indicadores de evaluación y acreditación propios para universidades Comunitarias e Interculturales, son insumos para reformar la Ley 704 y servir de guía para otras universidades en el cumplimiento de los objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU y la Agenda 2030.

Las gestiones de cooperación y de vinculación de BICU con la sociedad y empresa pueden servir de variables indicadores de calidad institucional pudiendo constituirse en importantes fuentes de financiamiento de las iniciativas de investigación y actividades de extensión o proyección social.

La implementación de un modelo Comunitario e Intercultural exitoso requerirá de procesos innovadores organizacionales, firmes y comprometidos, aunque inicialmente generen algún tipo de crisis.

La Propuesta de Modelo Educativo Comunitario e Intercultural de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) servirá de base para un debate permanente y evaluación crítica de los métodos y lecciones aprendidas de una universidad de hecho hacia un proyecto educativo antropocéntrico e inclusivo.

10.5 Propuesta de proyecto “modelo educativo Comunitario e Intercultural de Bluefields Indian & Caribbean University (BICU)



EL MODELO U+C+I DE LA BICU

10.5.1 El modelo de Universidad Comunitaria e Intercultural (UCI) de la BICU

La propuesta que se plantea no es una receta o panacea sino; un documento orientador que en todo caso requiere la apropiación, compromiso, voluntad política institucional y una gestión participativa y efectiva de todos los actores en la BICU; para la transformación estructural, educativa y académica propia de una universidad verdaderamente Comunitaria e Intercultural con identidad y compromiso social para con los Pueblos y Comunidades de la Costa Caribe históricamente marginados.

Considerando el marco jurídico nacional e internacional vigente tal como la Constitución Política de Nicaragua, La ley de Lenguas; Ley N° 162, La Ley N° 28; Ley de Autonomía El Convenio 169 de la OIT, la Declaración de la OEA sobre Derechos Humanos que dan protección especial a los indígenas y afro descendientes; estas son fortalezas para consolidar la educación superior a favor de los Pueblos y Comunidades de la Costa Caribe. Son estas minorías étnicas las que dan a Nicaragua, el carácter y estatus de un país multicultural y multilingüe por tanto sus derechos fundamentales deben de protegerse y desarrollarse y BICU puede constituirse en un eslabón fundamental para ello.

Conforme la Constitución Política, Ley de Autonomía Costa Caribe sus habitantes tienen derecho a la preservación de sus lenguas. El Estado establecerá programas especiales para el ejercicio de este derecho, proporcionará los recursos necesarios para el buen funcionamiento de los mismos, y dictará leyes destinadas a promover acciones que aseguren que ningún nicaragüense sea objeto de discriminación por razón de su lengua. (Art. 2). Los Consejos Regionales Autónomos en coordinación con las autoridades educativas nacionales desarrollarán los programas educativos bilingües Interculturales, respetando las normas básicas contenidas en la Ley, los que deberán responder a sus necesidades particulares y deberá abarcar su historia, geografía, recursos naturales, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y sus aspiraciones sociales, económicas y culturales.

El hecho que la educación es un Derecho Humano fundamental, los Pueblos originarios y Afro descendientes de la Costa Caribe de Nicaragua requieren de una educación que se corresponda con esos derechos acorde al contexto Intercultural y multicultural de sus Comunidades. En la figura 20 se sintetiza la integración de las funciones básicas de la propuesta.

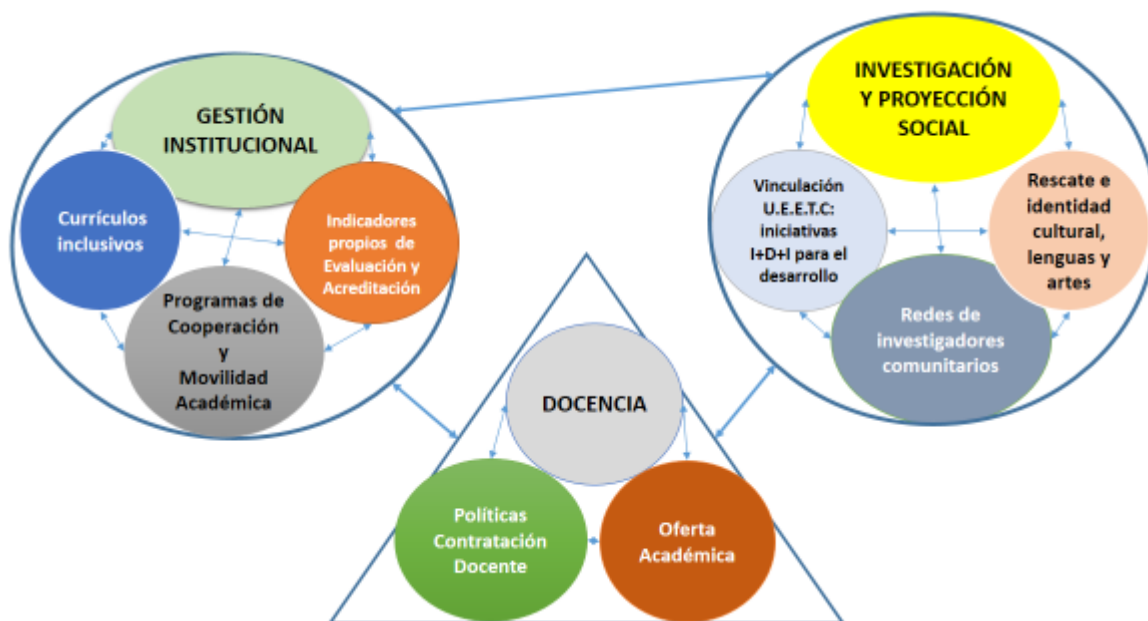


Figura 20.Componentes básicos de las funciones integradas en la propuesta.

Una universidad de carácter Comunitaria e Intercultural como proyecto debe caracterizarse por disponer de:

- Política educativa y organizativa autónoma y de preferencia autonomía financiera.
- El modelo educativo y organizativo flexible resultado del consenso, y de la participación efectiva de los miembros de las Comunidades del entorno.
- La gestión y formulación de los currículos y carreras que oferta la universidad promueve programas para una educación inclusiva, considerando no solamente los valores que fundamenten el conocimiento de la cultura de los Pueblos indígenas y afro descendientes y de Comunidades rurales vulnerables; sino que también fortalecimiento, desarrollo y ejecución de un modelo organizacional educativo dinámico, con diálogos de saberes que la diferencie del resto de universidades de Nicaragua.
- Rescate y promoción de la identidad cultural.
- Disponer de calidad educativa aplicando indicadores de evaluación y acreditación propias de una universidad Comunitaria e Intercultural que deben ser considerada en los indicadores del Consejo Nacional de evaluación y acreditación (CNEA).

10.5.2 Organización, participación y toma de decisiones

Al ser una universidad Comunitaria, son las Comunidades que deben decidir cómo hacer las elecciones, como organizarlas. Actualmente las elecciones las decide el concejo universitario. Pero al ser Comunitario, la comunidad deberán decidir cómo organizar las elecciones de autoridades e integrado con voz y voto a tres miembros de cada grupo étnico y tres miembros de los Pueblos indígenas. Ellos elegirían a las autoridades universitarias, conducirán la universidad, porque es de ellos. Así se apropiarían de la universidad y estaríamos hablando de una verdadera participación, custodia y patrimonio Comunitario dando realce al estatus Comunitario verdaderamente pertinente y como proyecto.

Se propone reformar los estatutos de BICU, organizar a las Comunidades para que velen por sus intereses y asegurar la participación organizada de cada una las Comunidades en las decisiones estratégicas de la universidad incluyendo las oferta académicas y una gestión colegiada.

Ante esta disyuntiva ¿Quién va a decidir eso? Las Comunidades y no solamente los funcionarios de BICU por que el patrimonio es de ellos. La universidad no es del concejo universitario, sino debe ser de las Comunidades. Cada autoridad elegida lo debe ser ante la BICU y no de la BICU. De esta manera sería una autoridad para las Comunidades y Pueblos porque como autoridad serian puestos por estos Pueblos y así asumir el reto de transformarlos.

Desde el punto de vista organizacional y funcional, el máximo órgano de toma de decisiones puede ser la asamblea de representantes nombrados y electos por los Pueblos al que étnicamente pertenecen. En estas asambleas es donde y a quienes se les debe presentar anualmente una rendición social de cuentas, dado el carácter Comunitario e Intercultural de BICU.

A través de una asamblea de representantes se elegiría a los miembros de la rectoría y decanos de facultades. Un representante por cada grupo étnico y por cada pueblo originario; conformarían una junta directiva consultiva que, junto a los miembros de la rectoría y decanos, nombraran a los directores de las diferentes áreas sustantivas de la universidad. Para las elecciones de autoridades y contrataciones del personal en todos los cargos, se buscará un balance étnico donde los porcentajes de contratación; tendrá una lógica inversa, es decir, a menor población mayor porcentaje.

El hecho que el sistema educativo de la BICU está organizada y adecuada para dar respuesta indistintamente a mestizos, Pueblos originarios y afro descendientes como un todo; la convierte en una institución de educación superior de modelo “absorcionista de homogeneidad cultural”. Esta afirmación se hace a partir del contenido de la Visión y Misión de BICU pues por acción u omisión, está contribuyendo a una formación profesional de tipo convencional que en poco o nada la diferencia del resto de universidad de nuestro país.

Al estar los estudiantes indígenas y afro descendientes expuestos a un ambiente, cultura e idioma diferente a las de su origen, quedan invisibilidades y expuestos a dos alternativas, asimilar otra cultura y adaptarse al sistema educativo para obtener un grado académico, o el abandono de sus estudios. Aun cuando una vez como profesionales regresaren a sus Comunidades de origen, resulta que los conocimientos y el perfil profesional adquirido no se corresponde a las realidades culturales, tecnológicas ni de empleabilidad de sus Comunidades; lo que es obvio, por cuanto fueron preparados en un entorno ajeno y con conocimientos diferentes a su cosmovisión.

10.5.2 Principios y valores

La Institución favorecerá en todo momento la integración y convivencia entre culturas, facilita la alianza interétnica e indígena y promueve una relación basada en el respeto a la diversidad con equidad. Además de los principios y valores ya establecidos por la BICU se proponen incluir el principio de participación efectiva. Como valores se propone la promoción y respeto de la diversidad cultural, libertad de pensamiento, de opinión y expresión en lenguas nativas.

La Universidad incluirá en su quehacer diario el realce de las distintas manifestaciones culturales propias de las etnias y Pueblos indígenas, así como, censurará actitudes que la menosprecien o discriminen. Hablar de contexto Intercultural no solamente se refiere a los programas, y lenguas sino también al entorno donde se desarrollan sus programas tales como el paisaje, la infraestructura de las aulas, diseños de los jardines, rotulaciones y comunicaciones internas y externas en distintos idiomas hablados en la Costa Caribe.

10.5.3 Funciones

10.5.3.1 Gestión Institucional

Establecer en los Planes de Mejoras y Planes Estratégicos futuros, todo lo relacionado a la Función Docencia, estableciendo claramente las siguientes acciones: Capacitación del personal docente para fortalecer su desempeño: Organización de programas de educación continua en temas disciplinar, pedagógico, manejo de idiomas nativos e internacionales, formación general, psicología educativa, Interculturalidad, derechos humanos individuales y colectivos de los Pueblos originarios.

10.5.3.1.1 Indicadores de evaluación y acreditación para universidades Comunitarias e Interculturales

Al respecto de indicadores de evaluación propios de la universidad Comunitaria e Intercultural como proyecto de BICU, para enriquecer las guías establecidas en la Ley 704, Ley de Evaluación y Acreditación Institucional por cada Función proponemos 46 nuevos indicadores desglosados así:

Gestión institucional

- Cantidad y tipos de políticas y normativas Interculturales aprobadas e implementadas según funciones y factores sustantivas en la universidad.
- Políticas, reglamentos y normativas de internacionalización estudiantil y docente formuladas e implementadas.
- Cantidad y tipos de convenios firmados con autoridades de gobiernos Territoriales y/o Comunales Indígenas y/o Afro descendientes.
- Cantidad y tipos de convenios firmados con instituciones Interculturales nacionales e internacionales.
- Cantidad y distribución porcentual del personal docente y administrativo asignado según etnia o pueblo indígena por área laboral.
- Libros, artículos científicos, revistas, tesis, monografías u otras publicaciones en lenguas indígenas y afro descendientes disponibles en la biblioteca y/o divulgadas anualmente.

- Cantidad de programas, medios, frecuencias y lenguas autóctonas originarias/ afro descendientes utilizadas para actividades de comunicación y divulgación.
- Asignación presupuestaria a bienestar estudiantil para acciones referidas a Interculturalidad y programa de becas.
- Población estudiantil, sexo, docente y administrativa matriculada en cursos e iniciativas Interculturales.
- Asignación presupuestaria para el financiamiento de las actividades externas de movilidad académica y estudiantil y redes de cooperación.
- Metros cuadrados de Infraestructura construidas en los recintos y representativas de la Interculturalidad.
- Cantidad de asambleas de rendición social de cuentas implementadas con las Comunidades del entorno.
- Políticas, programas y proyectos de rescate de lenguas nativas incorporadas en las funciones sustantivas.

Docencia

- Cantidad de oferta de carreras aprobadas conjuntamente con las Comunidades del entorno
- Cantidad de asignaturas impartidas en lenguas indígenas establecidas en los currículos.
- Distribución geográfica del acceso y retención estudiantil por Pueblos indígenas, afro descendientes y mestizas.
- Presupuesto y actividades de capacitación y formación docente Intercultural implementadas anualmente.
- Cantidad de docentes por tipo de contratación, etnia, pueblo indígena y origen de procedencia.
- Cursos de lenguas nativas, regionales e internacionales implementados anualmente.
- Currículos de carreras y programas con contenidos de Interculturalidad.
- Cantidad de docentes de planta con formación Intercultural, por género, sexo y según origen indígena o étnico.
- Cantidad de docentes indígenas y afro descendientes integrados en redes o consorcios científicos nacionales e internaciones.
- Plan de captación y formación docente atendiendo edad, sexo, origen étnico, indígena.

- Cantidad de capacitaciones, conferencias anuales en temas de Interculturalidad
- Oferta de carreras de pertinencia Comunitaria e Intercultural implementadas.
- Cantidad de carreras de pertinencia Comunitaria e Intercultural aprobadas en coordinación con las Comunidades del entorno.
- Cantidad de profesionales y técnicos indígenas y étnicos graduados por sexo y origen geográfico.
- Cantidad de cursos de reforzamiento/propedéuticos para estudiantes indígenas y afro descendientes

Investigación

- Líneas y temas de investigación referidas a Interculturalidad y rendimiento académico de estudiantes indígenas y afro descendientes ejecutadas anualmente.
- Cantidad de investigadores pertenecientes a Pueblos originarios y afro descendientes en redes de investigadores por tipo de especialidad y grado académico.
- Cantidad de investigaciones de saberes indígenas y afro descendientes individuales y colectivas protegidas intelectualmente.
- Asignación presupuestaria anual para desarrollar investigaciones Interculturales.
- Proyectos de investigación de estudiantes y docentes de pueblo originarios y afro descendientes financiados por BICU.
- Jornadas Universitarias de Desarrollo Científico presentadas en Comunidades originarias /afro descendientes
- Cantidad de redes de investigadores Interculturales bajo convenio.
- Cantidad de investigaciones referidas a desarrollo Comunitario e Interculturalidad.
- Publicaciones de investigaciones en lenguas indígenas referidas a las Comunidades de incidencia.
- Programas y proyectos de investigación conjuntos financiadas por empresa privadas y /o gobiernos

Proyección Social

- Actividades cívicas Comunitarias desarrolladas anualmente con participación de estudiantes y docentes indígenas, afro descendientes en Comunidades del entorno Intercultural.
- Tipos de actividades de promoción y rescate de la identidad cultural con enfoque Intercultural implementado anualmente.
- Cantidad de prácticas de campo implementadas por las unidades académicas, en Comunidades Indígenas, afro descendientes y mestizas.
- Cantidad de prácticas de pasantías implementadas por las unidades académicas, en Comunidades Indígenas, afro descendientes y mestizas.
- Programas y proyectos institucionales Interculturales formulados e implementados.
- Proyectos Interculturales conjuntos implementados con líderes de Pueblos originarios y afro descendientes comunales y territoriales.
- Actividades de promoción y rescate de la cultura e identidad de los Pueblos originarios indígenas y afro descendiente.
- Actividades de cooperación y de investigación en programas y proyectos Interculturales desarrolladas conjuntamente con empresas privadas, de gobierno y otras entidades implementadas.
- Actividades de cooperación y de investigación en programas y proyectos Interculturales Comunitarios sistematizados.

10.5.3.1.2 Movilidad Académica

Por la importancia de fortalecer los vínculos de colaboración y la movilidad académica universitaria, el dominio de lenguas nativas y extranjeras, uso y dominio de las tecnologías de información y comunicación, debe ser parte transversal del currículo de todos los estudiantes de la BICU indistintamente de la modalidad y ciclo de estudio por cuanto, son esenciales para facilitar la movilidad e intercambio académico.

Con relación a la educación multicultural (Gómez, et al., 2008: 10) señala: *“Se debe aspirar a una educación que desarrolle valores como la tolerancia, el respeto y la sensibilidad ante los distintos modos de vida y de cultura; formar juicios independientes como parte de la capacidad autocrítica promovida bajo el modelo multicultural”*.

10.5.3.1.3 Currículos inclusivos

Los programas y currículos de las carreras deber ser “inclusivos en cuanto al dialogo de saberes y conocimientos ancestrales para el desarrollo con identidad y cosmovisión de los Pueblos y Comunidades del entorno. Esto significa garantizar la presencia, participación y aprendizajes de los estudiantes para el mundo, pero desde la realidad de los Pueblos y Comunidades originarios.

De igual manera en el ámbito de la BICU un “currículo inclusivo” podría medirse también a través de indicadores tales como la cantidad de escuelas, carreras, ingreso y acceso tal como lo establece las Metas Educativas de la UNESCO del 2017 para la Agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2017).

Para el caso de la BICU, la “inclusión” sería referida a Pueblos originarios y afro descendientes que, históricamente han sido marginados lo que podría coadyuvar al fortalecimiento de la pertinencia local e ir avanzando en el cumplimiento del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la UNESCO para el 2030 “Garantizar una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y Promover Oportunidades para todos”.

Las Políticas de UNESCO para la agenda de Educación al 2030 establece, “*el apoyo y Acceso a la Instituciones de Educación Superior de estudiantes indígenas y afro descendientes, asignación de fondos de investigaciones y democratizar la educación de calidad y el acceso a ella*” (UNESCO, 2017).

Es por ello la importancia que BICU asuma compromisos para, una formación inclusiva de los estudiantes y así podría dar respuesta a los problemas de las Comunidades Indígenas y Afro descendientes históricamente marginados y donde BICU tiene presencia directa, constituyéndonos así en una universidad Comunitaria como proyecto y no de hecho apegadas a nuestra Misión y Visión; así mismo, diferenciada de otras universidades tradicionales.

La diferenciación antes mencionadas en un nuevo modelo educativo Comunitario e Intercultural, en un país como Nicaragua, no debe prescindir de la educación para la paz, no sólo se debe concentrar en educar para crear habilidades, capacidades, integrar, retener y tomar en cuenta la unidad de los estudiantes en la diversidad, su identidad, sino también en educar para la paz y la solidaridad. Estamos educando para la competencia y la competencia es la ruta más segura de atizar cualquier conflicto y hasta la guerra, cuando eduquemos y enfatizamos en los principios de solidaridad y la cooperación, estaremos abonando a la educación para la paz.

10.5.4 Docencia

En universidades Comunitarias e Interculturales, el profesorado juega un rol fundamental por cuanto en el aula de clase, surgen los principales obstáculos de comunicación con el estudiante, por ello estos docentes deben disponer de actitudes, herramientas y competencias principalmente la idiomática para superarlos. Poseer competencias idiomáticas y pedagogías multiculturales de enseñanza es un reto para los docentes de BICU e implica innovaciones metodológicas, para la reducción de barreras afectivas y facilitadoras del proceso de enseñanza aprendizaje.

Con respecto a la docencia si queremos educar para la paz, ésta debería tener la misma importancia que educar para la innovación, no basta con impartir conocimiento, sino que es un imperativo enseñar a procesarlo, a aprender desaprender y reaprender. Así de igual manera, las universidades de cualquier tipo deben promover y enfatizar el pensamiento interdisciplinario y, la meta debe ser que los estudiantes construyan sus propias carreras interdisciplinarias que permitirían hacerlas más participativas.

La formación de profesionales bilingües , multiculturales e Interculturales en la BICU debe ser una prioridad debiendo para ello, institucionalizar una política de contratación de personal docente perteneciente a Pueblos originarios y afro descendientes autóctonos, que además de tener identidad y cultura de estos Pueblos minoritarios, domine al menos una lengua originaria hablada en la Costa Caribe.

10.5.4.1 Contratación docente

La contratación docente, debe ser diversificada en cuanto a la procedencia de la casa de estudios de donde se graduaron como profesionales, esto a fin de fomentar procesos educativos, metodológicos y conocimientos multivisionarios y menos endogámicos. Estos docentes deber tener preferentemente pedagogía en educación multicultural e Intercultural y caracterizarse por ser respetuoso del reconocimiento a la diversidad cultural, visión inclusiva, combinar la historia cultural en el currículo, igualdad de oportunidades y promover la cooperación entre los diferentes grupos culturales y sociales.

Para alcanzar el enfoque antropocéntrico de la educación y la esencia misma del Estado Multicultural nicaragüense consignado en su Constitución Política, es muy importante para nuestras universidades, la transformación, apropiación y fortalecimiento de la multiculturalidad para entender y avanzar hacia la Interculturalidad en los subsistemas de educación nacional.

Un aspecto importante de la inclusión, es el rol que juega el docente para los procesos innovadores de cambio. Para el cambio de mentalidad, obviamente deberá acompañarse de procesos y estrategias de formación docente para formación de formadores, en educación lingüística “mediante *el desarrollo de la didáctica cultural inclusiva*” (Brito Luis, 2018).

Los cambios de actitud y aptitudes docentes se pueden alcanzar y facilitar si desde las Escuelas Normales, se incide en los docentes la formación inicial hacia la Interculturalidad, que permita integrar las diferentes conexiones de la vida para que el estudiante desarrolle habilidades más allá de las aulas y diferenciar mundos de la vida. Esto permitiría un acercamiento del docente a la realidad de los pueblo originarios /afro descendiente y/o de las Comunidades de su entorno.

10.5.4.2 Oferta académica

Los programas y currículos académicos deben ser diseñados, formulados y aprobados conjuntamente con las Comunidades, impartidos en lengua nativa y deben responder a las necesidades de desarrollo autogestionario de estos Pueblos. La oferta de carreras y perfil profesional debe tener alta correspondencia con la realidad cultural y cosmovisión de las Comunidades pudiendo integrarse asignaturas referidas a historia política.

Los currículos deben integrar artes y cultura, disponer de horarios, modalidades y calendarios académicos deben ser flexibles y adaptados a las necesidades y realidades de desarrollo de las Comunidades sin poner en riesgo, la identidad cultural las Comunidades originarias, afro descendientes y mestizas. Carreras tales como ingeniería civil deberían incluir conocimientos de la cultura, materiales nativos y como aplicarlos en las Comunidades de origen de los estudiantes.

Se propone un sistema alternativo de promoción y graduación que responda a la realidad cultural y socio económico de estas Comunidades. El sistema de promoción debe ser diferente al bloque y de créditos. En cuanto a las modalidades de graduación, deben incluir otras formas que integran los saberes y conocimientos pasando por una redefinición de las metodologías de investigación incluyendo la referida a los Pueblos originarios.

10.5.4.3 Investigación y proyección social

La investigación y extensión conocida también como proyección social van de la mano. En el caso de la investigación con enfoque Comunitario e Intercultural un proyecto debe considerar investigaciones culturales referidas a rescate de lenguas, música, poesía, pinturas, gastronomía. Otras investigaciones pueden ser referidas a inventarios culturales y su actualización. En el caso de las investigaciones las líneas deberán incluir y promover los conocimientos y saberes ancestrales, debatidos en el aula de clase y ser de interés empresarial y social.

En el caso de proyección social o extensión se propone la formulación de un programa de extensión para la promoción cultural y en coordinación con el Ministerio de Educación debería llevar las relaciones Universidad, Estado. El estado debe estar vinculado también con la empresa privada.

Por ser el Estado el facilitador principal deben dictar leyes que de cierta manera involucre a la empresa privada en dar aportes a las universidades para fomentar investigaciones en las universidades apoyar su participación en el desarrollo social (RSE) no discrecional sino dentro de un marco legal que le obligue a ello.

Es importante mencionar que los Pueblos de la Costa Caribe tiene un marco jurídico favorable para desarrollarse sin embargo: hace falta una mayor capacidad de gestión y vinculación compartida entre Universidad, Gobiernos Regionales, Alcaldías, Territorios y Comunidades en pro de los Pueblos. En este sentido la proyección social de BICU jugará un rol preponderante.

10.6 Implementación de Universidad Comunitaria e Intercultural según contexto de cada recinto

La implementación de un modelo Comunitario e Intercultural exitoso requerirá de procesos innovadores organizacionales, firmes y comprometidos, aunque inicialmente generen algún tipo de crisis. La BICU ha ampliado su cobertura a gran parte de la zona en mención, sin embargo, la amalgama que forma la cobertura geográfica de los territorios y las características socioculturales de sus estudiantes complejiza la labor educativa y, por ende, su evaluación. Es importante reconocer los ingentes esfuerzos de BICU en la municipalización de la educación superior para facilitar el acceso a la formación profesional de la población caribeña.

Partiendo de la municipalización y dispersión geográfica de los recintos de la BICU en ocho recintos y de las particularidades socioeconómicas y culturales de la población en cada uno de estos municipios, y que implica reformas a los estatutos y reglamentos; políticas de acceso, becas y formación docente Interculturales. Sin perder su esencia jurídica Comunitaria e Intercultural este modelo educativo que se propone para la BICU podría funcionar de tres maneras:

a) *Comunitaria e Intercultural*

Este modelo educativo al que apunta la BICU es una meta alcanzable a mediano y largo plazo que requiere de liderazgo, políticas, compromiso, gestión de recursos financieros adecuados e innovaciones organizacionales e institucionales firmes. Las políticas y estrategias respecto a Pueblos indígenas y afro descendientes estarán orientadas a la construcción del modelo educativo incluyente Comunitario e Intercultural que pretende alcanzar la BICU.

En este sentido las políticas educativas y de selección y contratación de docentes pueden establecer criterios tales como, título profesional, origen indígenas o afro descendiente, hablar y escribir al menos una lengua nativa de estos Pueblos, formación pedagógica profesional con un claro perfil Intercultural especializado. Deben crearse departamentos de lenguas indígenas para el rescate de las lenguas nativas en la estrategia de formación docente y aprendizajes dentro del aula de clases y para toda la comunidad universitaria.

Otra alternativa es que los estudiantes que dominan varios idiomas pueden temporalmente servir de apoyo al docente para manejar la multiculturalidad dentro de las aulas y paralelamente la BICU implementa programas de formación de docentes Interculturales. Aún con el riesgo de caer en “endogamia académica” la BICU y en tanto haya voluntad política institucional; podría implementar proyectos pilotos, aprovechando la formación profesional de docentes empíricos de las Comunidades indígenas y afro descendientes que estudian la carrera de ciencias de la educación y que hablan su lengua indígena materna.

El proyecto piloto supone ventajas por cuanto los candidatos a docentes, conocen la realidad (saberes y conocimientos) de sus Comunidades, tienen la vocación docente y hablan el idioma materno. De esta manera se asegura que estos futuros docentes tengan la actitud, compromisos y la formación docente Intercultural que responde a las políticas y estrategias académicas e institucionales pertinentes en materia de Interculturalidad.

Las carreras que se ofertarían tendrán como eje transversal la Interculturalidad, por ejemplo: derecho indígena Intercultural, sociología indígena y afro descendiente, el derecho consuetudinario, Administración de empresas Comunitarias, lengua y literatura indígena, turismo Comunitario, etc., donde todas estas carreras; dispondrían de docentes especializados implementando prácticas y convivencias de los estudiantes en las Comunidades del entorno.

Este modelo educativo Comunitario Intercultural de la BICU se implementaría exclusivamente en los municipios cuya población sean mayoritariamente y claramente reconocidos como territorios y Comunidades originarias y/o afro descendientes y las clases se impartirán en la lengua originaria materna de la población mayoritaria, atendiendo la ley de Lenguas (Ley 602) y la Constitución Política de Nicaragua.

En este caso el modelo aplica para las sedes indígenas de Bilwi y Waspam. Mientras que la asignatura de lengua y literatura indígena que sería incorporada en el pensum será de carácter obligatoria; las asignaturas de español e inglés serían opcionales. En cuanto a las sedes de BICU en Laguna de Perlas y Corn Island; todas las asignaturas se impartirían en inglés y el bilingüismo establecido sería Inglés estándar y el Kriol sería opcional. Los docentes serán afro descendiente especializados y preparados para tal fin.

Aun cuando un docente en el aula se comunique en un idioma natal ¿Qué pasara con los estudiantes que no hablen ese idioma? Para dar respuesta a los problemas lingüísticos dentro del aula de clase en el contexto multicultural de la BICU. En relación con estudiantes que no dominen otra lengua indígena o el español, se podría implementar un software y/o tutor de interpretación para cada espacio multilingüe, que funcionaría como traductor de la lengua español o inglés; a lenguas indígenas de la región como Miskitu, Ulwa, Ramas, Garífuna y Kriol.

Por otra parte respecto a la asignación de becas y las políticas de bienestar estudiantil, incluirán el fortalecimiento de la Interculturalidad partiendo desde una beca completa de alojamiento, aranceles y manutención. La asignación de los alberques y conformación de sus moradores, tendrán en cuenta una distribución étnica e indígena que contribuya al fortalecimiento de la tolerancia, respeto y conocimiento del uno con el otro.

b) *Universidad Comunitaria*

Este concepto y modelo educativo puede aplicarse en los municipios donde en términos poblacionales y de los bachilleres que egresan, las poblaciones indígenas y afro descendiente son absolutamente minoritarios tal como es el caso de las subsedes de BICU en El Rama y Paiwas donde la población mayoritaria es la etnia mestiza.

En estos recintos educativos los criterios y variables que podrían ser tomados en cuenta en la oferta, programas y currículos de las carreras serian semejantes al que actualmente tiene la BICU en el campus Bluefields. Otras carreras podrían incluir rubros tales como minería, gestión ambiental, microempresas (MYPIMES) turismo rural, producción agropecuaria, y agro industria. La educación respondería principalmente a las necesidades y realidades sociales y económicas de la población mestiza, los aprendizajes se darán en idioma español y los docentes no requerirían de una formación Intercultural especializada. En el caso de las investigaciones y extensión universitaria responderán obviamente, a la búsqueda de respuesta a las necesidades de desarrollo humano propias de estos Pueblos y al fortalecimiento de la vinculación de la universidad con la sociedad y empresa.

Es fundamental la firma de convenios y agenda de cooperación relativos a pasantías, movilidad docente y estudiantil y financiamiento de proyectos de interés empresarial, social y formación de recursos humanos con pertinencia para contribuir a la generación de empleos. Es esencial la asignación presupuestaria para asegurar las actividades, proyectos, programas de movilidad académica y estudiantil para asegurar además fondos de contrapartidas para proyectos concursables.

c) *Universidad de modelo mixto*

En el caso de BICU campus Bluefields, donde la población del municipio está conformada por 60% mestizos y un 30% afro descendiente (Garífunas y Creoles) y un 10% de Pueblos originarios (Ramas, Miskitus y Ulwas), cabe un modelo educativo mixto. Ante este contexto culturalmente diverso respecto a los procesos de aprendizajes, al menos los docentes deberían ser multilingües para ello; debe implementarse prioritariamente iniciativas de captación y formación docente pertenecientes a estos Pueblos y Comunidades.

De igual manera para atender lingüísticamente a los estudiantes que no hablen una lengua originaria, se haría uso del software de traducción de estas lenguas de la Costa Caribe nicaragüense. El uso del software

de traducción se aplicaría en aquellas aulas de clase donde los estudiantes pertenecen a diferentes grupos étnicos y Pueblos originarios. Otra alternativa podría ser la conformación de grupos de estudiantes étnicamente homogéneos por cada carrera y la asignación docente, se hará atendiendo criterios lingüísticos según el grupo de clase. Esta opción presenta la desventaja que limitaría el fomento de la convivencia, intercambio cultural conocimiento y construcción de la tolerancia entre los diferentes grupos étnicos y Pueblos originarios.

Otra alternativa sería la asignación de grupos heterogéneos étnicamente o indígenas que bajo una consulta, libre, previa e informadas y de manera voluntaria opten por incluirse en estos grupos de clase. Esta alternativa tendría la ventaja de fomentar la convivencia, y tolerancia entre los estudiantes así como el intercambio de saberes y cultura que conduzcan a la construcción de la ciudadanía intercultural entre los pueblos de la Costa Caribe nicaragüense. Es de esperarse que la aplicación de estos procesos en la BICU traiga consecuencias positivas para la calidad en la formación profesional de los ciudadanos y por ende el desarrollo con bienestar humano.

Transitar hacia un cambio de paradigma educativo tradicional a Comunitario que transite de la multiculturalidad hacia la Interculturalidad, supone un gran reto en la función social de la universidad y requiere del compromiso y actitud de todos los actores de la universidad BICU, sugiere un nuevo modelo de gestión universitaria, que implica una re conceptualización y redimensión del quehacer institucional". Los resultados finales serán positivos y viables siempre y cuando las autoridades, gremios y toda la comunidad universitaria tengan un cambio de actitud, compromiso y visión de liderazgo que haga una realidad el lema de BICU "*La educación es la mejor opción para el desarrollo de los Pueblos*".

11. Conclusiones

El estado del arte de las universidades Comunitarias e Interculturales

La sociedad nicaragüense muy poco conoce de la existencia de Universidades Comunitarias e Interculturales y tampoco la Ley General de Educación de Nicaragua, Ley 582 establece conceptos ni rasgos diferenciadores referidos a este tipo de universidades con las del resto del país. Universidad Comunitaria en esencia es aquella de *“Derecho público sin fines de lucro de patrimonio Comunitario, organizada y constituida participativamente con diferentes actores, cuyos fines prioritariamente responden tanto a escala temporal como geográfica, al desarrollo socioeconómico con identidad de las Comunidades de su entorno”*.

Universidad Comunitaria e Intercultural: *“Una Institución de derecho público sin fines de lucro de patrimonio Comunitario, organizada y constituida participativamente por diferentes actores que, mediante el dialogo de saberes y la integración de prácticas y conocimientos ancestrales responden prioritariamente tanto a escala temporal como espacial al desarrollo socioeconómico y cultural cosmovisionario de los Pueblos y Comunidades de su entorno”*.

El modelo educativo y organizacional de la BICU

La normativa curricular o modelo educativo de BICU, es un debate más conceptual que funcional. Dicho modelo en transición de hecho multicultural hacia un proyecto Comunitario e Intercultural es humanista, inclusiva, equitativa y democrática mediante la municipalización educativa, ha facilitado y promovido para los Pueblos originarios, afro descendientes y mestizas.

El establecimiento de políticas y criterios de contratación docente en la gestión institucional de la BICU aunque inicialmente endogámicos, debe conllevar la inclusión de requisitos, compromisos actitudinales y aptitudes del docente con enfoques prioritariamente Comunitarios e Interculturales. Alcanzar el estatus de universidad Comunitaria e Intercultural requiere transitar desde la perspectiva curricular y organizativa actualmente multicultural y curricularmente homogénea de una universidad Comunitaria multicultural de “hecho”, hacia un proceso de transición Comunitaria e Intercultural como “proyecto” que integra la diversidad cultural en los currículos.

Relaciones y análisis de la procedencia de los estudiantes con el rendimiento académico, la etnia, Pueblos originarios y los años en graduarse

Se demuestra que la variable etnias-Pueblos originarios es un indicador importante a considerarse para la culminación de estudios. El resultado estadísticamente significativo entre rendimiento académico versus etnia- indígena (p valor = 0.0038) así como el rendimiento versus procedencia de los estudiantes (p valor = 0.0224), demuestra que es mayor la nota promedio en los de origen étnicos que en los indígenas y varía según la procedencia.

El resultado estadísticamente no significativo (p valor=0.1198), en lo referente a Etnia/Indígena versus tiempo en graduarse, confirma que para estas variables la educación en BICU, es homogénea académicamente para todas las etnias y Pueblos originarios. Se demuestra que la variable Etnias / Pueblos originarios – Rendimiento global de los estudiantes es un indicador importante a considerarse para la culminación de estudios. (Correlación de Spearman 0.997, valor de p = 0.004).

Propuesta de mejora al modelo educativo y organizacional desde la perspectiva Comunitaria e Intercultural

El “malinchismo de la internacionalización” entre las instituciones de educación superior nicaragüense y el actual contexto socioeconómico mundial reducen las oportunidades de cooperación e intercambios. En consecuencia, el vínculo de cooperación entre la sociedad, y empresas además de ser variables indicadoras de calidad de la gestión institucional se constituyen en importantes fuentes de financiamiento de las iniciativas sustantivas y en especial de investigación y actividades de extensión universitaria.

La insuficiencia de indicadores en la Ley 704 propios para universidades Comunitarias e Interculturales, incrementa el riesgo de la “publicatización” de las universidades Comunitarias. Dichos indicadores propician la homogenización educativa e insinúan que las Universidades Comunitarias e Interculturales funcionan iguales que las del resto del país en especial las universidades públicas. Esta homogenización se sustenta ante la insuficiencia de indicadores pertinentes en dicha ley que en el caso de la BICU, están más orientados a lo Comunitario que a lo Intercultural. Se requiere una innovación organizacional política y socioeducativa, para superar el estatus de modelo educativo “absorcionista y de homogeneidad cultural” que caracteriza a la instituciones de educación superior de Nicaragua y de la BICU en particular.

12. Recomendaciones

1. Apropiación y divulgación del concepto de universidad Comunitaria e Intercultural tanto a interno como externo de la BICU para el empoderamiento y actitud de compromiso con la Interculturalidad y la filosofía institucional.
2. Implementación de currículos flexibles y cursos propedéuticos dirigidos a estudiantes provenientes de las Comunidades marginadas que garanticen el acceso y retención, acompañado de instructores Comunitarios, pertinentes, políticas en la contratación docente de tiempo completo, dominio de idiomas nativos hablados en la Costa Caribe, software traductor de idiomas para rescatar y promover la lengua materna y la identidad cultural. Caribe y personal Intercultural en la dirección de Bienestar Estudiantil.
3. Promoción de reformas a la ley 704 que incluyan indicadores equitativos, pertinentes de Interculturalidad en los procesos de evaluación y acreditación dentro de la ley 704, propios para universidades Comunitarias e Interculturales.
4. Fomento de actividades de investigaciones y de proyección social en el currículo contextualizado a los territorios y comunidades aledañas a BICU, que permitan la evaluación y la rendición social de cuentas a estas, de las competencias profesionales de los graduados respecto a las necesidades sociales y económicas de las comunidades aledañas a cada recinto de la BICU. En el caso de las prácticas profesionales sería parte integral y obligatoria del currículo de estudio para todas las modalidades y carreras en la BICU adicionando al título de graduación, certificados de prácticas y actividades cívicas Comunitarias para fortalecer las opciones laborales de contratación de los egresados.
5. Implementación de procesos de reorganización y concientización institucional con compromiso social para la implementación del proyecto de Universidad Comunitaria e Intercultural, mediante procesos de evaluación del modelo educativo, metodologías participativas, integradoras y estrategias de cooperación especialmente con Instituciones de Educación Superior pertenecientes a Redes de Universidades Interculturales.

13. Bibliografía

Aguado B. 1990. La educación multicultural. Retrieved from <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Cmultic..pdf>. /26/Feb/2017 (pag.1-9)

Alkin, M.C. & Christie, C.A. (2004). Evaluation theory three. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* Thousand Oaks, CA: Sage.(31 pág.).

Alsina, M.R. (2001). *La Interculturalidad en la modernidad actual*. CIDOB. Encuentro internacional sobre Interculturalidad, Barcelona, España) Link cidob.org.

Arrién, J.B., Gorostiaga, X., Tunnerman, C., Lucio Gil, R., De Castilla Urbina, M. 1997. Nicaragua: La educación en los noventa. Desde el presente...pensando el futuro. Managua, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).

Banks J. 1993. *Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges*. Downloaded on, <https://education.uw.edu/sites/default/files/20405019.pdf>. /12/Feb/2017 (2-8 págs.)

BARBOSA J.CH. Et al; (2013). “Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas”. *INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA*, Vol. 27, Núm. 61, septiembre/diciembre, 83 México, ISSN: 0187-358X. pp. 83-105

BENT E. Matricula y retención estudiantil (entrevista). Bluefields, Dirección de Registro Central, BICU.

BICU. 2013. Informe de Autoevaluación Institucional 2014. Bluefields, Nicaragua.

BICU. Plan Estratégico Institucional 2014-2018. Bluefields, Nicaragua.

BICU. Plan de Mejoras 2015-2018. Bluefields, Nicaragua.

Benavidez, B. E. (2012). *La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la Constitución Política de Colombia de 1991*. Medellín Colombia.

Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). (2016). Asignación Presupuestaria BICU. Vicerrectoría Académica. Bluefields: Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

Bluefields Indian & Caribbean University. (2017). Modelo de Investigación en BICU 2014-2017. Bluefields, R.A.A.C.S, Nicaragua.

Brito Luis, F. (Febrero, 2018). Formación docente mediante el desarrollo de la didáctica Cultural Inclusiva. Comunicación presentada en 1 Ino. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.

CEPAL (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/15/S1700334_es.pdf

Cabrero, F. 2008. Diversidad, pluralismo e Interculturalidad. Editor Escuela Virtual, PNUD. Link: www.escuelapnud.org.

Carratalá, A. (2012). Renovación metodológica de Teorías de la Comunicación ante el EEES. *Vivat Academia*, (117E), 247–266. Retrieved from <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n117E/DATOSS.htm#12>

Casillas M., Badillo J & Ortiz V. (2012). Educación Superior para indígenas y afro descendientes en América Latina. Universidad Veracruzana, Hidalgo 9, Centro Xalapa, Veracruz, México... págs. 56-80
Casillas M de L. M., Santini V. L. 2009. Universidad Intercultural Modelo Educativo. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Segunda Edición 2009. ISBN: 970-814-206-9 Segunda edición. México

CNEA 2017. Graduados (2009-2015), oferta educativa y matrícula (2016) en el Subsistema de Educación Superior de Nicaragua. Managua, Nicaragua.

CNEA, C. N. de E. y A. N. (2011). *Guía de autoevaluación institucional con fines de mejora* (1º). Managua: Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Nicaragua.

CNU, C. N. de U. (2016). *Rendición de cuentas sociales 2015* (1º). Consejo Nacional de Universidades (CNU) de Nicaragua. Retrieved from <http://www.cnu.edu.ni/>

De Castilla Urbina, M. 1997a. “La educación superior nicaragüense, en tiempo de crisis y alumbramiento.” En: Nicaragua: La educación en los noventa. Desde el presente...pensando el futuro. Managua, PREAL.

De Castilla Urbina, M. 1997b. “La educación superior nicaragüense, en tiempo de crisis y alumbramiento.” En: Nicaragua: La educación en los noventa. Desde el presente...pensando el futuro. Managua, PREAL.

Dirección de Registro Académico BICU. (2017). *Bluefields Indian & Caribbean University (BICU)*. Bluefields.

EDUQUEMOS. Informe del Foro Educativo Nicaragüense. (2014). Informe del proceso educativo Nicaragua. *Calidad y Equidad Para El Desarrollo Humano*. Retrieved from www.eduquemos.org.ni

Fernandez,R., Cancino, M., Flores,A. (2010). Actualidad Universitaria. La endogamia académica universitaria en México. Hacia una valoración del riesgo. Revista Fuente Año 2, No. 5, Diciembre 2010, ISSN 2007 – 0713.

Fornet R. B. (2007). Reflexiones de Raúl Fornet Betancourt sobre el concepto de Interculturalidad. Consorcio Intercultural. Segunda edición, México.

Gargiulo, C. y Crouch, L.A. 1994. Nicaragua: escolaridad, repetición y deserción escolar. Resultados de una encuesta nacional. (Borrador preliminar), Managua, Proyecto ABEL, USAID.

Gestión Universitaria Integral del Abandono (Guía IES). 2013. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. (UNAN-Managua) Managua, Nicaragua. 12 pág.

Gobierno de la Republica de Nicaragua. La Gaceta, Diario Oficial No. 32 del 18 de febrero del 2016. Sumario. Texto de la Constitución Política de la Republica de Nicaragua con sus reformas incorporadas.

Gobierno de la Republica de Nicaragua. Instituto Nacional Tecnológico: <http://www.inatec.edu.ni/> [En español. Última verificación: junio 2016.]

Gobierno de la República de Nicaragua. 1987. Estatuto de Autonomía de las Dos Regiones de la Costa Atlántica y su Reglamento, Programa RAAN-ASDI-RAAS. Pp. 25.

Gobierno de la Republica de Nicaragua. Ministerio de Educación (MINED). 2009. División General de Currículo y Desarrollo Tecnológico. Currículo Nacional Básico. Diseño curricular del subsistema de la educación básica y media nicaragüense. Managua, 2009.

Gobierno de la Republica de Nicaragua. (2006). *Ley General De Educación. Ley N° 582 (1°)*. Managua: Gobierno de la Republica de Nicaragua. La Gaceta, Diario Oficial.

Gobierno de la Republica de Nicaragua. 2005. – Instituto Nicaragüense de Estadísticas y Censo/INEC. III Censo Nacional Agropecuario – CENAGRO Región Autónoma del Atlántico Sur. Pp. 256.

Gobierno de la Republica de Nicaragua. La Gaceta, Diario Oficial No. 186 del 2 de octubre del 2003. Reglamento a la Ley 28 "Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua".

Gobierno de la Republica de Nicaragua. (2003). *La Gaceta, Diario Oficial No. 186 del 2 de octubre del 2003. Reglamento a la Ley 28 "Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua"* (1°). Managua: Gobierno de la Republica de Nicaragua. La Gaceta, Diario Oficial.

Gómez-Buendía, H., Arciniega, E., Hernández, A. 2008. *La democracia Moderna: Definición y Relación con la Multiculturalidad*. Editor Escuela Virtual, PNUD. www.escuelapnud.org.

GOMEZ M.G. (2009). "Competencias Interculturales en instructores Comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas "Revista Vol.12 no.1 Ensenada mayo. 2010. Monterrey, México.

González, P. M. (1997). *Gobiernos pluriétnicos: la constitución de las regiones autónomas en Nicaragua*, 1ª edic. ed. Plaza y Valdés, México, D.F. 23-42 págs.

Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas* (23), 187-220. Recuperado el 30 de Mayo de 2019, de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/36261/pdf>

I.H.N – U.C.A. (1994). "Taller de historia. Nación y etnia ¿Identidad natural o creación cultural? revista, Volumen no. 6. Managua, Nic. 81-130 págs.

INIDE, 2012. Estadísticas de población por municipios. Gobierno de Reconciliación y Unidad Nacional de Nicaragua. Recuperado el 12 /Feb/2017 de <http://www.inide.gob.ni/estadisticas/Cifrasmunicipales.pdf>.

Izar, J. M., Ynzunza, C. B., López, H. 2011. *Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde*, San Luis Potosí, México. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 12. Recuperado el 11/Jul/2016, de <http://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/Izar-desempeno>.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. LEY No. 582, Aprobada el 22 de Marzo del 2006 Publicado en La Gaceta No. 150 del 03 de Agosto del 2006.

LOPEZ R. (2016) Asignación Presupuestaria BICU (entrevista). Bluefields, Despacho de Vice rectoría Académica, BICU.

Mardones, J. M., Ursua, N. s/a. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Lectura del Módulo Filosofía de las Ciencias. DOGCINV. 7-10 julio 2016.

Mato, D. [et al.] 2016 *Educación superior y Pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos. Compilación*. 1a Ed. compendiada– Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; México, DF: Universidad Nacional Autónoma de México.

MENDEZ C. (2012). *Convergencia educativa y diversidad cultural en el EEES. Desde las aulas universitarias multiculturales de segundas lenguas (E/LE) hacia la Competencia Intercultural*. Tesis doctoral. España, universidad de Salamanca. 2-25 págs.

Moreno T., Espinoza M. Solano E., Fresan M., (2016). Evaluación de un Modelo Educativo Universitario: Una Perspectiva desde los Actores. En Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. Recuperado en <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/6655>.

Munch G. L. 2006. Métodos y Técnicas de Investigación. Editorial Trillas. Tercera Reimpresión, 165 p.

Näslund-Hadley, E., Meza, D., Arcia, G., Rápalo, R., & Rondón, C. (2012). Educación en Nicaragua: Retos y Oportunidades. *BID Banco Interamericano de Desarrollo*, (IDB-TN-458), 32. Retrieved from <http://www.iadb.org>

Netto M. A. (2008). “Universidades Comunitarias brasileñas: Un modelo para interiorizar la educación superior”. *Universidades*, vol. LVIII, núm. 37, abril-junio, 2008, pp.37-48.

OMEIR H. Plan Estratégico de BICU (entrevista). Bluefields, Despacho de Vice rectoría General BICU.

ONU. 2015. Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. pág. 8-20, Retrieved from <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/69/L.85/2017/26/Feb>

Pedroza M.E. (2015). *El Modelo de gestión de la investigación, modelo I+D+i de la UNAN Managua* (1º). Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua).

Pedroza M.E., Dicoovsky L. (2006). Sistema de Análisis Estadístico con SPSS. Managua IICA/INTA. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/165811752/Pedroza-Sistema-de-Analisis-Estadistico-en-SPSS-Agronomia>. 26/Feb/2017

Plan Estratégico Institucional 2014-2018. (2014). *Bluefields Indian & Caribbean University (BICU)* (1º). Bluefields: Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

PNUD, P. de las N. U. para el D.-. (2005). *Informe de Desarrollo Humano 2005. Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe. ¿Nicaragua Asume su Diversidad?* Managua.

Sandoval E.A., Guerra G.E. 2007. “LA INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO” Ra Ximhai, mayo-agosto, año/Vol.3, Número 2 Universidad Autónoma Indígena de México Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. pp. 273-288.

Schmelkes, S. (2008). Multiculturalismo, Educación Intercultural y Universidades. Universidad e Interculturalidad: desafíos para América Latina. *Instituto Internacional de La UNESCO Para La Educación Superior En América Latina Y El Caribe (UNESCO-IESALC)*, 329–339.

Tubino F., Mansilla K. (2012). UNIVERSIDAD E INTERCULTURALIDAD Desafíos para América Latina. 1era Edic. Pontificia Universidad Católica del Perú Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32. (55-60 págs.).

UNESCO, (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible Objetivos de aprendizaje. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>

UNESCO, (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible Objetivos de aprendizaje. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002524/252423s.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista educação Intercultural hoje en América Latina, La Paz, Bolivia*. Págs. 8-9.

ANEXOS

Anexo 1.Tabla de contingencia procedencia de los estudiantes * etnia de los estudiantes

			Etnia de los estudiantes						Total
			Mestizo	Garfuna	Miskitu	Ulwa	Rama	Creole	
Procedencia de los estudiantes	Laguna de Perlas	Recuento	1	13	1	0	0	7	22
		% del total	0.3%	4.5%	0.3%	0.0%	0.0%	2.4%	7.6%
	Masaya	Recuento	0	1	0	0	0	0	1
		% del total	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
	Puerto Cabezas	Recuento	5	0	22	0	0	5	32
		% del total	1.7%	0.0%	7.6%	0.0%	0.0%	1.7%	11.0%
	Bluefields	Recuento	106	9	16	0	3	37	171
		% del total	36.6%	3.1%	5.5%	0.0%	1.0%	12.8%	59.0%
	Distrito 1	Recuento	1	0	0	0	0	2	3
		% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%	1.0%
	La Cruz de Río Grande	Recuento	4	0	4	1	0	0	9
		% del total	1.4%	0.0%	1.4%	0.3%	0.0%	0.0%	3.1%
	Camoapa	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
		% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
	El Rama	Recuento	6	0	0	0	1	0	7
		% del total	2.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	2.4%
	Rosita	Recuento	2	0	1	0	0	0	3
		% del total	0.7%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
	Paiwas	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
		% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
	Extranjero	Recuento	0	0	2	0	0	0	2
		% del total	0.0%	0.0%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
	Waspám	Recuento	0	0	3	0	0	0	3
		% del total	0.0%	0.0%	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
	Juigalpa	Recuento	1	0	1	0	0	0	2
		% del total	0.3%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
	Desembocadura de Río Grande	Recuento	0	0	2	5	0	0	7
		% del total	0.0%	0.0%	0.7%	1.7%	0.0%	0.0%	2.4%
	Kukra Hill	Recuento	2	0	0	0	0	0	2
		% del total	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
	Corn Island	Recuento	1	0	1	0	0	5	7
		% del total	0.3%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	1.7%	2.4%
	Ocotal	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
		% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
	Muelle de los Bueyes	Recuento	2	0	0	0	0	0	2
		% del total	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%

		Etnia de los estudiantes						Total
		Mestizo	Garífuna	Miskitu	Ulwa	Rama	Creole	
Santo Tomás	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Chinandega	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Matagalpa	Recuento	2	0	0	0	0	0	2
	% del total	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.7%
Teustepe	Recuento	0	0	1	0	0	0	1
	% del total	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Boaco	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
San Juan del Sur	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Río San Juan	Recuento	3	0	0	0	0	0	3
	% del total	1.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	1.0%
Waslala	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Malpaisillo	Recuento	1	0	0	0	0	0	1
	% del total	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Bonanza	Recuento	0	0	1	0	0	0	1
	% del total	0.0%	0.0%	0.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%
Distrito 4	Recuento	0	0	0	0	0	1	1
	% del total	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.3%	0.3%
Total	Recuento	145	23	55	6	4	57	290
	% del total	50.0%	7.9%	19.0%	2.1%	1.4%	19.7%	100.0%

Anexo 2. Guía de entrevista para autoridades académicas de BICU

1. Nivel de preparación, capacitación y compromiso de los docentes que imparten clases en BICU ante el estudiantado multicultural que llega a las aulas de la universidad. ¿es viable el empleo de la misma metodología y la pedagogía para atender a todos los alumnos? ¿por qué?
2. Estrategias de enseñanza empleadas, para la conducción de aprendizajes en relación con las procedencias, creencias culturales y características lingüísticas de los alumnos indígenas y afro descendientes que llegan a BICU..
3. Correspondencia entre las estrategias de enseñanza planificadas y desarrolladas por los docentes y la dirección de BICU. Efectividad del acompañamiento pedagógico brindado a los docentes y alumnos. ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas empleadas con alumnos indígenas y afro descendientes?
4. Incidencia de las estrategias metodológicas desarrolladas por los docentes y la dirección de BICU en el proceso de aprendizajes en alumnos indígenas y afro descendientes.
5. Tipo de acompañamiento pedagógico que reciben los docentes de BICU, en el proceso de enseñanza alumnos indígenas y afro descendientes en las distintas sedes y extensiones de la universidad. ¿Cuál es la regularidad de la revisión y adecuación de las pedagogías empleadas?
6. Describa la evolución del empleo y disponibilidad de Recursos didácticos utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendiza de los alumnos en BICU. ¿considera correcto el empleo generalizado de estas metodologías y recursos obviando la procedencia y contexto cultural de los alumnos?
7. Factores que obstaculizan el desarrollo del modelo educativo y formativo impulsado por BICU para garantizar el aprendizaje de calidad al tiempo que se fomenta la identidad cultural de los estudiantes originarios de Pueblos indígenas y afro descendientes.
8. Aspectos que necesitan ser mejorados por los docentes, la dirección y personal en general de BICU a fin de garantizar el aprendizaje de calidad al tiempo que se fomenta la identidad cultural de los estudiantes originarios de Pueblos indígenas y afro descendientes.

Anexo 3. Entrevista a docentes de BICU

Entrevista a docentes de BICU

1. Medios de aprendizaje que utiliza el proceso de enseñanza aprendizaje :

Medios			Frecuencia de Uso			
	Si	No	Nunca	A veces	Habitual	Siempre
Programas especializados						
Laboratorio de idiomas extranjeros						
Traductores de idiomas de la Costa Caribe						
Libros físicos y electrónicos						
Pizarras acrílicas e interactivas						
Laboratorios de informática						
Proyectores						
Guías de trabajo						

2. Indique que medios han sido facilitado por la universidad.

Medios			Frecuencia			
	Si	No	Nunca	A veces	Habitual	Siempre
Programas especializados						
Libros físicos y electrónicos						
Laboratorio de idiomas extranjeros						
Traductores de idiomas nativos de la Costa Caribe						
Pizarras acrílicas e interactivas						
Laboratorios de informática						
Proyectores						
Guías de trabajo						

3. Indique cuales son las principales limitantes en los proceso de enseñanza aprendizajes en el contexto multicultural de BICU:

Limitante	Frecuencia					
	Alta	Baja	Nunca	A veces	Habitual	Siempre
Actitud de la docente						
Preparación de la docente en cuanto a lo científico y tecnológico						
Medios de aprendizaje						
Interacción de los estudiantes						
Ambiente escolar						
Ambiente físico (aulas)						
Medios tecnológicos						
Limitantes de idioma (comunicación)						
Origen étnico del docente						

Utilidad y aplicación de metodologías innovadoras docentes para la educación Intercultural en BICU marque con una x su <i>opción u opciones</i> seleccionada (s)	Si	No
¿Considera importante profundizar en los programas académicos el conocimiento de las características socioculturales específicas y saberes de nuestras Comunidades multiculturales?		
¿Considera Ud., que recibe las capacitaciones pertinentes y sistemáticas en formación docente para la implementación de metodologías y estrategias innovadoras en docencia para seguir mejorando en la calidad de educación en BICU?		
¿Considera que, ante la creciente demanda multicultural de estudiantes, las clases además del español también deben impartirse en otras lenguas habladas en la Costa Caribe?		
¿Considera que la planta de docentes de la BICU deben tener habilidades multilingües e Interculturales?		
¿Considera que una política de reclutamiento de estudiantes de diferentes etnias, afro descendientes e indígenas con aptitudes docentes puede contribuir a mejorar la educación Intercultural y retención estudiantil en BICU?		
¿El tiempo de presentación y aprobación del proyecto de graduación (protocolo) y titulación, tiene la misma dificultad para los estudiantes, indistintamente de su origen étnico?		
¿Los currículos de las carreras que oferta BICU fomentan y fortalece la identidad cultural de los Pueblos de la Costa Caribe de Nicaragua?		

Utilidad y aplicación de metodologías innovadoras docentes para la educación Intercultural en BICU marque con una x su <i>opción u opciones</i> seleccionada (s)	Si	No
¿Considera Ud. que su formación profesional se corresponde con las asignaturas de clase que imparte?		
¿Usted contextualiza y aplica estrategias de enseñanza aprendizaje según la diversidad étnica y cultural de sus estudiantes en el aula?		
¿Considera que el currículo y programas en BICU están diseñado por competencias?		
¿Considera que el currículo y programas en BICU están diseñado por Objetivos?		
¿El proceso de enseñanza aprendizaje que usted implementa es por Objetivos?		
¿El proceso de enseñanza aprendizaje que usted implementa es por competencias?		
¿El proceso de enseñanza aprendizaje que usted implementa combina competencias y objetivos?		
¿Considera que la BICU debe fortalecer los vínculos con empresas y la sociedad para las actividades prácticas y de pasantías de los estudiantes en un entorno multicultural?		
¿Considera que una formación técnica y profesional de nuestros estudiantes conjugada con aspectos multiculturales y multilingües es ventaja competitiva en el mercado laboral?		
¿Considera que la formación profesional que oferta la BICU empodera al estudiante para enfrentar las demandas de su entorno laboral?		
¿Considera Usted que los bachilleres que ingresan a BICU traen una buena formación básica para tener un rendimiento aceptable académicamente en la universidad?		

Anexo 4. Encuesta egresados y graduados de BICU



UNAN Managua

Vice rectoría de Investigación, Posgrado y Extensión Universitaria

**Dirección de Investigación: “Doctorado en Gestión de la Calidad de la Investigación Científica”,
DOGCINV I Cohorte, 2016-2019**

Objetivo: Conocer la percepción de los egresados y graduados respecto a la calidad de la educación en el contexto multicultural de la BICU”.

No. de encuesta: _____ Fecha: __/__/__ Nombre de entrevistador: Rene Cassells M.

DATOS GENERALES.

Marque con una “X”, SOLO UNA DE LAS OPCIONES.

(dg1). Nombres y Apellidos del estudiante _____ (variable nominal)

(dg2). Edad ____ (años) (variable discreta); **(dg3).** Sexo: 1) F ____; 2) M ____ (variable nominal codificada)

(dg4). Etnia__ **(dg5).** Procedencia: 1) Urbano __; 2) Rural __; 3) Periferia urbana _ (variable nominal codificada)

(dg6). Nombre del Municipio de origen (variable nominal codificada):

Bluefields __; 2) El Rama __; 3) C. Island __; 4) Laguna de Perlas __; 5) La Desembocadura R.G; 6) N. Guinea__; 7) El Tortuguero__;8) La Cruz R.G__;9) El Ayote__; 10) K Hill__; 11) Paiwas__; 12) Muelle de B.__; 13) Pacifico__; 14) RACCN__.

(dg7). Nombre de la región donde Ud. vive (variable (variable nominal codificada):

1) RACCS __; 2) RACCN __; 3) PACIFICO__;4) Extranjero __

I. INFORMACION SOBRE ASPECTOS ACADEMICOS Y LABORALES (ObjEsp_1, 3 y 4)

Marque con una “X”, SOLO UNA DE LAS OPCIONES.

(acad1). Formación Profesional: 1) Biología ___; 2) Ecología ___; 3) Administración ___;
4) Medicina ___; 5) Contabilidad ___; 6) Derecho ___; 7) Enfermería___; Ciencias de la Educación___;
8. Ing. Civil__9 Hotelería y turismo_ (Acad2) Categoría: Graduado_ egresado__ (variable nominal codificada)

(acad3).Periodo [en años] de Ingreso y egreso ___ (acad4) Periodo de egreso respecto Plan de Est.

(acad5) Tiempo (años) de elaboración y aprobación del proyecto por parte de la facultad___ (acad6) Tiempo (años) que tardó para finalizar y defender su proyecto de graduación __ (variable continua).

Marque con una “X”, SOLO UNA DE LAS OPCIONES.

Acad7). ¿Cómo valora Ud. la capacidad de respuesta de la facultad en cuanto al proceso para aprobación y defensa de proyectos de graduación?

1) Muy malo ___; 2) Malo ___; 3) Regular ___; 4) Bueno ___; 5 Muy Bueno ___. (Likert=ordinal)

(acad8). Cómo valora Ud. Los conocimientos adquiridos durante su formación profesional en la BICU?

1) Muy malo ___; 2) Malo ___; 3) Regular ___; 4) Bueno ___; 5 Muy Bueno ___. (Likert=ordinal)

(acad9). Cómo valora Ud. la calidad de la docencia de la BICU?

1) Muy malo ___; 2) Malo ___; 3) Regular ___; 4) Bueno ___; 5 Muy Bueno ___. (Likert=ordinal)

(acad10). ¿Cómo valora Ud. El cumplimiento de sus expectativas de formación en la BICU, respecto a su desempeño profesional?

1) Muy malo ___; 2) Malo ___; 3) Regular ___; 4) Bueno ___; 5 Muy Bueno ___. (Likert=ordinal)

II. Información sobre la utilidad y aplicación de metodologías innovadoras para la educación multicultural (variables dicotómicas).

<u>Marque con una X su opción u opciones seleccionada (s)</u>	Si	No
(Valid1) ¿Considera usted importante profundizar en los programas académicos el conocimiento de las características socioculturales específicas y diferenciadoras de nuestras Comunidades multiculturales?		
(Valid2) ¿Considera usted necesarios la implementación de metodologías y estrategias innovadoras para seguir mejorando en la calidad de educación?		
(Valid3) ¿Considera usted que ante la creciente demanda multicultural de estudiantes, las clases además del español también deben impartirse en otras lenguas habladas en la Costa Caribe?		
(Valid4) ¿Considera usted que la planta de docentes de la BICU Bluefields deben ser multilingües y multiculturales?		
(Valid5) ¿Considera Usted que hay responsabilidad compartida de la BICU y del estudiante para responder a las expectativas de mejora de la calidad educativa?		
(Valid6) ¿Tuvo disponibilidad y retroalimentación efectiva y afectiva de sus tutores para realizar su proyecto de graduación?		
(Valid7) ¿Su tutor/asesor tenía experiencia en métodos y metodologías de investigación?		
(Valid8) ¿Tuvo usted apoyo económico y/o logístico de la universidad para realizar su proyecto de investigación?		
(Valid9) ¿Considera Usted que su tema de proyecto de graduación, es pertinente o de mucha importancia para el beneficio de su comunidad, municipio o región?		
(Valid10) ¿Considera Usted que su formación profesional se corresponden con las necesidades socioeconómicas de su comunidad de origen?		
(Valid11) ¿Considera Usted que la BICU debe fortalecer los vínculos con empresas y la sociedad para las actividades prácticas y de pasantías de los estudiantes en contextos multiculturales?		
(Valid12) ¿Encontró empleo en su campo profesional una vez que egreso de la BICU?		
(Valid13) ¿Considera Usted que en su lugar de origen hay condiciones laborales para trabajar en su formación profesional adquirida?		
(Valid14) ¿Considera Usted regresar a residir trabajar a su comunidad de origen para apoyar a su desarrollo?		

Anexo 5. Protocolo de la entrevista: formato del protocolo a utilizar en las entrevistas

1. Institución: Bluefields Indian & Caribbean University

2. Persona a Entrevistar: Docentes de tiempo completo

3. Objetivo de la Entrevista: Esta técnica de investigación cualitativa, tiene el objetivo de recoger la diversidad de perspectivas, visiones y opiniones sobre: a) La situación inicial y su contexto; b) El proceso de intervención y su contexto; c) La situación actual o final y su contexto; d) Las lecciones aprendidas.

4. Temas a tratar en esta Entrevista: Las temáticas o ejes centrales bajo los cuales se realizarán las entrevistas, estarán centrados en: a) La búsqueda de conocimiento sobre la calidad educativa; b) el rol del docente en las transformaciones curriculares e institucionales; c) La participación en la toma de decisiones sobre las mejoras e innovaciones institucionales; d) Las competencia Interculturales y necesidades de capacitación.

5. Referencia Técnica y Contextual del Instrumento Metodológico

- a. **Método:** Entrevista.
- b. **Técnica:** Entrevista semi-estructurada.
- c. **Fecha:** 15, 16, 17 de agosto 2017.
- d. **Duración:** 20 a 30 min.
- e. **Lugar:** Oficinas asignadas.
- f. **Contexto:** Ambiente propio de las oficinas asignadas.
- g. **¿Quién lo va a entrevistar?:** Rene Cassells M.
- h. **Tipo de Muestreo No Probabilístico:** Basado en expertos.

6. Rapport.

a) Rapport:

- i. Primera Fase: El entrevistador se presenta y da a conocer a la persona que entrevistará el objetivo de su trabajo de investigación.
- ii. Segunda Fase: El entrevistador da lugar a las preguntas de iniciación y empatía, son sencillas y tienen como fin establecer la comunicación cómoda y fluida entre el entrevistador y el entrevistado.

7. Empoderamiento del Entrevistado:

Tiene como fin confirmar que la persona a la que se va a entrevistar se autoevalúa como poseedora de una sabiduría especial en el tema que estamos estudiando, ejemplo: ¿Conoce usted del tema en estudio?

8. Sobre el Contenido con preguntas abiertas:

Se sugiere plantear temas de conversación para motivar una argumentación, narración, explicación o interpretación por parte de la persona entrevistada sobre el tema investigado. Si se opta por hacer preguntas, éstas se deben formular motivando a través de las mismas una respuesta extensa en donde el rol del investigador sea el mínimo posible. Utilice formulaciones sencillas como: Según su opinión..., De acuerdo a su experiencia..., Cómo reflexiona usted sobre..., Considera Usted que..., Cómo interpreta la situación....

Preguntas de evaluación: Es recomendable hacer preguntas tales como ¿piensa que me ha conversado todo lo que deseaba?, ¿ha quedado algún tema pendiente?, ¿Cómo se ha sentido durante la entrevista? Preguntas de retorno: ¿Le gustaría continuar esta entrevista?, ¿qué temas le gustaría abordar?

9. Desarrollo de las preguntas: Tomar en cuenta que la flexibilidad es primordial para adecuarse a la persona entrevistada sin perder de vista el tema y objetivos de la entrevista.

Anexo 6. Cuestionario para entrevista a docentes de BICU

1. Desde su experiencia docente en BICU, ¿cuál es la calidad del rendimiento académico de los estudiantes y que aspectos considera inciden en ella?
2. ¿Considera que los currículos de las asignaturas integran la Interculturalidad /multiculturalidad?
¿Existen diferencias de los currículos respecto a otras universidades del país?
3. ¿En la metodología de enseñanza que usted aplica, considera el contexto multicultural del lingüístico del estudiantado? ¿En qué idioma desarrolla su clase?
4. ¿Cuántos idiomas domina usted? ¿Estaría dispuesto usted a aprender una lengua indígena hablada en la Costa Caribe para mejorar sus competencias de docente?
5. ¿Considera Usted ser un docente con experiencia Intercultural o multicultural y capacitado de parte de BICU para ello?

Anexo 7. Cuestionario para entrevista a directora de investigación, tutores /asesores

1. ¿Qué tipo de experiencia y formación tiene usted en métodos y metodologías de investigación científica?
2. ¿La universidad le ha facilitado capacitaciones en métodos y técnicas de investigación científica?
¿En qué niveles?
3. ¿Las líneas y áreas de investigación en BICU están definidas? ¿Las facultades conocen de la existencia de las líneas y áreas de investigación?
4. ¿Los temas de proyectos de investigación están acordes a las líneas y áreas de investigación establecidas para cada Facultad?
5. ¿Los temas y líneas de los proyectos de investigación están vinculadas a las demandas del Estado Empresas –Sociedad?

Anexo 8. Cuestionario para autoridades académicas vicerrectores/ decanos/directores

1. ¿Considera Ud. que los programas de las asignaturas del plan de estudios de BICU integran los conocimientos ancestrales y saberes Comunitarios tradicionales en el proceso de enseñanza aprendizaje?
¿Se diferencian estos programas y currículos respecto a otras universidades del país?

2. ¿De qué manera podría fortalecerse la relación universidad empresa-sociedad para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes?

3. ¿Qué innovaciones académicas y/o metodológicas propondría Usted para mejorar la calidad del rendimiento académico en el contexto multicultural de BICU? cuáles son las principales limitantes ¿Cuál es su participación en esas decisiones?

4. ¿Cuál es su percepción respecto a la calidad del rendimiento académico estudiantil en la BICU?

5. ¿Qué factores e indicadores considera usted deberían incluirse en la formulación de un plan de mejoras de la calidad del rendimiento académico en un contexto Comunitario e Intercultural en la BICU?

;; Muchas Gracias!!

Anexo 9. Formato del protocolo a utilizar en los grupos focales con docentes

Formato del protocolo a utilizar en los grupos focales con docentes

1. Institución: “BLUEFIELDS INDIAN & CARIBBEAN UNIVERSITY”

2. Personas que Participan en los dos Grupos Focales:

Actores Claves: miembros de la Rectoría (Rector y Vicerrectores) y Decanos de cuatro Facultades, docentes de tiempo completo, y Líderes Comunitarios de la Desembocadura del Rio Grande, Gobierno Comunal Rama, Gobierno Creole, Orinoco y Tasbapounie.

3. Objetivo del Grupo Focal: Esta técnica de investigación cualitativa, se utilizará con el objetivo principal de construir una visión compartida sobre el Proyecto de mejoras de la calidad educativa desde el contexto multicultural hacia una universidad Comunitaria e Intercultural.

4. Temas a tratar en los Grupos Focales: (a) Los aspectos relativos a la deposición al cambio y compromisos por aprobar un plan de acciones de mejora de la calidad educativa; (b) Los aspectos relativos a la innovación institucional; (c) La disponibilidad para impulsar y apoyar las reformas de los estatutos, reglamentos y políticas requeridas para el desarrollo del plan de acciones.

5. Referencia Técnica y Contextual del Instrumento Metodológico

- a) **Método:** Grupo Focal.
- b) **Técnica:** Técnica de discusión grupal.
- c) **Fecha:** Jueves 7, Viernes 8 y Sábado 9, de Febrero 2018. 2:30 p.m.
- d) **Duración:** 2 ½ a 3 horas.
- e) **Lugar:** sala de video conferencia, BICU.
- f) **Contexto:** Ambiente propio de la sala.
- g) **Personas que participan del Grupo Focal:** Actores Claves de c/u de los tres Grupos seleccionados.
- h) **Moderador del Grupo Focal:** René Cassells M.
- i) **Investigador del Grupo Focal:** El Equipo Consultor.

Anexo 10. El contenido de grupo focal con docentes

I. Con docentes Claves de c/u de las cuatro facultades de la BICU.

1. ¿Qué significa para usted ser un buen profesor universitario, en el contexto multicultural de la BICU?
2. ¿Cómo podrían contribuir los docentes en los esfuerzos de construcción del proyecto de universidad Comunitaria e Intercultural de la BICU?
3. ¿Cómo puede Usted responder a estas expectativas y mejorar así su actividad docente?
4. ¿Cuáles acciones innovadoras considera usted puedan considerarse para mejorar la calidad del rendimiento académico de la BICU? ¿Cómo reflexiona usted sobre el conocimiento del Plan de mejora Institucional?: a) sobre el rendimiento académico; b) sobre los vínculos y convenios ejecutándose con actores públicos/privados; c) sobre el acceso y promoción de los estudiantes indígenas y afro descendientes y formación profesional; d) sobre la implementación de modelos de educación Comunitaria, mixta y Comunitaria e Intercultural según cada sede.
5. ¿Ha participado Usted en redes de investigación o grupo de investigadores?

;;; Muchas Gracias!!!

Anexo 11. El contenido del grupo focal con autoridades electas Rector, vicerrectores y decanos de la BICU, Bluefields

1 ¿Cuáles son sus expectativas de calidad del rendimiento académico en el contexto Comunitario e Intercultural de la BICU?

2 De qué manera podría la universidad mejorar la implementación de las prácticas laborales y actividades de pasantías para los estudiantes en el contexto multicultural de la BICU?

3 ¿La BICU lleva estadísticas de la empleabilidad anual de su egresados/graduados?

4 A partir de sus funciones propias del cargo ¿Cómo podrían contribuir las autoridades en los esfuerzos de construcción del proyecto de universidad Comunitaria e Intercultural de la BICU?

5 ¿Cuáles acciones innovadoras considera usted puedan implementarse para mejorar la calidad educativa en un verdadero contexto Comunitario e Intercultural de la BICU? Cómo reflexiona usted sobre el conocimiento del Plan de mejora Institucional?: a) sobre el rendimiento académico; b); Sobre la eficiencia terminal; c) Sobre los vínculos y convenios ejecutándose con actores públicos/privados; c) sobre el acceso y promoción de los estudiantes indígenas y afro descendientes y su formación profesional; d) sobre la implementación de modelos de educación Comunitaria, mixta y Comunitaria e Intercultural según cada sede

;;; Muchas Gracias!!!

Anexo 12. Contenido del grupo focal con empleadores privados, organismos no gubernamentales y de gobierno en Bluefields.

1. ¿Considera usted que los profesionales graduados en la BICU responde a las necesidades técnicas y profesionales de su empresa? ¿Considera Usted que tienen las aptitudes y habilidades necesarias para ocupar un cargo en su empresa?

2. ¿Qué habilidades considera Usted tienen los graduados y que les hace falta para responder a las exigencias de su empresa ¿Qué proponen?

3¿Qué mecanismos de comunicación y retroalimentación utilizan ustedes con la BICU para intercambiar información para mejorar la calidad de los graduados es de formación técnica profesional? ¿Qué proponen?

4. ¿En qué área de su empresa requiere mayor demanda de pasantes?

5. ¿De la totalidad de empleados en su empresa, cuántos son egresados o graduados de la BICU?

;;; Muchas gracias!!!

Anexo 13. Contenido del grupo focal con autoridades comunitarias y territoriales de Awaltara, municipio de la Desembocadura, R.A.C.C.S. 6/06/2018)

1. ¿Considera usted que las carreras, programas y proyectos Comunitarios de BICU responde a las necesidades de desarrollo de su comunidad/territorio? Se sienten identificados con la BICU?
2. ¿En qué aspectos creen ustedes debería apoyarles la BICU para resolver sus problemas en la comunidad o territorio?
3. ¿Cómo universidad Comunitaria e Intercultural, como consideran ustedes deberían ser las relaciones y las coordinaciones entre las autoridades de las Comunidades/territorios de Awaltara y la BICU? ¿Son tomados en cuenta?
4. ¿Creen ustedes que los estudiantes indígenas que se graduaron en la BICU tienen las capacidades profesionales para apoyar el desarrollo socioeconómico y la identidad cultural en su comunidad?
5. Que les comentan sus hijos de su experiencia en la universidad BICU?

¡!!Muchas gracias!!!!

Anexo 14. Entrevista a autoridades de BICU (Rectoría, Vicerrectores/ Decanos)

Líneas guías de la conversación:

1. En su opinión cual es el concepto de universidad Comunitaria e Intercultural en BICU

¿Cómo debería una Universidad Comunitaria e Intercultural?

2. En su opinión, ¿el Modelo Educativo y Organizacional de BICU desde la perspectiva Comunitaria E Intercultural se concibe como proyecto o de hecho? ¿Cómo es o debería ser?

3. Considera Usted que la gestión institucional, academia, investigación y Extensión (proyección social) y Filosofía Institucional responden al carácter de universidad Comunitaria e Intercultural de la BICU?

4. En su opinión, ¿el currículo de las carreras y del plan de estudios de BICU integran los conocimientos ancestrales y saberes Comunitarios tradicionales en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Se diferencian estos programas y currículos respecto a otras universidades del país?

5. ¿De qué manera se fomenta el acceso, promoción y la formación técnica profesional de los estudiantes originarios de Pueblos indígenas y afro descendientes?

6. ¿Cómo interpreta Usted el hecho en la BICU las clases se imparten principalmente en español y que no se dispone de un Proyecto de reclutamiento de instructores y/o docentes Comunitarios indígenas y afro descendientes en aras de la promoción y fortalecimiento de la educación Comunitaria e Intercultural?

7. ¿Qué factores obstaculizan el desarrollo del modelo educativo y Organizacional en la BICU desde una perspectiva Comunitaria e Intercultural?

8. De qué manera los Indicadores del Plan de Mejoras contribuyen al incremento de la Eficiencia Terminal y al fortalecimiento del carácter Comunitario e Intercultural de la BICU?

9. Considera Usted que El Plan Estratégico 2014-2018 y el Plan de Mejoras 2015-2018 contribuyen al fortalecimiento de la filosofía Institucional y al Carácter Comunitario e Intercultural de la BICU?

10. En su opinión, ¿de qué manera podría fortalecerse la relación universidad empresa-sociedad desde una perspectiva Comunitaria e Intercultural?
11. ¿Cómo interpreta Usted, el hecho que los indicadores del CNEA poco recogen el quehacer de una universidad Comunitaria e Intercultural? ¿Que sugiere?
12. Según su opinión ¿en la BICU, aplican instrumentos de evaluación y de medición para el desempeño docente, administrativo y de los funcionarios?
13. ¿Considera Usted que la evaluación curricular y el proceso de enseñanza aprendizaje en la BICU, dispone de un sistema de evaluación y medición que permite realizar las mejoras pertinentes?
14. ¿Qué factores e indicadores considera usted, deberían incluirse en una propuesta de un modelo educativo y organizacional Comunitario e Intercultural de Bluefields Indian & Caribbean University?
15. ¿Considera Ud., que en la BICU hay voluntad política y compromiso institucional, para la implementación de un modelo educativo y organizacional Comunitario e Intercultural como proyecto y no de hecho?