

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADEMICA DE MEXICO



Título

Derecho de la población afrodescendiente de la Costa Caribe Nicaragüense a una educación de calidad, con pertinencia y equidad.

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Derechos Humanos y Democracia

Presenta:

Tania Patricia Rossmann Hooker

Director de Tesis: Profesor Guillermo Mc Lean Herrera

México, D.F. 6 de mayo del 2011

Agradecimientos

A mi madre por su ayuda incondicional, sus incontables noches sin fin ayudándome con la tesina y por creer que el resultado final sería un cuento, pero sobre todo por hacérmelo creer a mí.

De manera especial, quiero agradecer a mi tutor, Guillermo Mc Lean, por sus aportes, su guía y sus correcciones y observaciones en tiempo record y recordarme que la genialidad es 98% sudor.

A FADCANIC, por su apoyo durante el desarrollo de la maestría. A FLACSO México por contribuir a mi formación.

A la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), mi institución, por su apoyo, el tiempo y acompañamiento en este proceso.

"Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida"

José Martí Pérez.

Contenido

Resumen	4
Introducción.....	5
Capítulo I.....	17
Marco Teórico Conceptual	17
Capítulo II.....	29
Poblaciones Indígenas y Afrodescendientes de la Costa Caribe Nicaragüense	29
1. Poblaciones Indígenas.....	29
2. Poblaciones afrodescendientes	32
2.1 Los Garífunas.....	32
2.2 Los Creole.....	33
2.2.1 La familia Creole	35
2.2.2 Cosmovisión Creole.....	35
3. La Importancia de la Educación en la Cultura Afrodescendiente	36
Capítulo III	38
Leyes, tratados y decretos que fundamentan el derecho a una educación de calidad, con pertinencia y equidad.....	38
1. El derecho humano a la educación y los organismos internacionales.....	38
2. El Derecho a la Educación en Nicaragua y su legislación nacional.....	47
Capítulo IV	59
Resultados.....	59
4.1 Educación de calidad, con pertinencia y equidad	59
4.2 La aplicación del SEAR en la región Autónoma del Atlántico Sur.....	61
Conclusiones.....	66
Recomendaciones	68
Bibliografía.....	69
Anexos.....	73

Resumen

El presente estudio titulado “*Derecho de la población afrodescendiente de la Costa Caribe Nicaragüense a una educación de calidad, con pertinencia y equidad*”, tiene como objetivo valorar el estado de situación en cuanto al ejercicio de los derechos de los pueblos afrodescendientes a una educación de calidad con pertinencia y equidad en la Costa Caribe Nicaragüense, conforme lo consigna el Sistema Educativo Autonómico Regional SEAR.

Para un mejor entendimiento de la investigación se hace un abordaje del contexto y caracterización de la población afrodescendiente en Nicaragua, al igual que las leyes que los amparan de manera directa como habitantes de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua.

Este es un estudio cualitativo de corte transversal, que trata de hacer visible las distintas razones según actores claves entrevistados, de cómo ha sido el proceso de implementación del Sistema Educativo Autonómico Regional desde su aprobación, las entrevistas permitieron hacer un análisis sobre la relación entre el sistema de educación nacional y el sistema regional, al igual que determinar algunos factores que intervienen y son necesarios para un efectivo ejercicio del derecho a la educación de calidad, pertinente y con equidad, para los afrodescendiente de la región estudiada.

Los resultados de la investigación indican que la educación que se ha estado impartiendo no está adaptada a la realidad de la región autónoma, pues ésta no prepara al individuo de acuerdo a su realidad, contexto, cultura, ni idioma, sobre todo cuando se trata de impartir en las escuelas clases en creole, ya que en las pocas escuelas bilingües existentes, las clases se imparten en inglés estándar y, el que una escuela sea bilingüe, no la hace intercultural y tampoco significa que se esté implementando el SEAR.

Introducción

El presente trabajo investigativo, “*Derecho de la población afrodescendiente de la Costa Caribe Nicaragüense a una educación de calidad, con pertinencia y equidad*”, se desarrolla en la Costa Caribe de Nicaragua donde se concentra la mayoría de la población afrodescendiente la cual mantiene su lengua, cultura, cosmovisión y manera de organización social.

La República de Nicaragua se encuentra ubicada en el centro de los 7 países de Centroamérica, limita al Norte con Honduras, al Sur con Costa Rica, al este con el Océano Atlántico y al Oeste con el Océano Pacífico. Cuenta con una población aproximada de 5 millones y medio de habitantes y con una extensión territorial de 130 mil Km². Desde su Constitución Política y su reforma en el año 1987, Nicaragua se reconoce como un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, reconociendo por lo tanto, la existencia de los pueblos indígenas, afrodescendiente y comunidades étnicas que viven en el territorio. Para su administración, cuenta con dos regiones autónomas y 15 departamentos.

La Costa Caribe Nicaragüense, se encuentra ubicada al este de Nicaragua y está compuesta por la Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN) y la Región Autónoma del Atlántico Sur (RAAS). Su extensión territorial es de 60 mil 366 km², lo que constituye más de la mitad del territorio nacional. La Costa Caribe está menos poblada que la región central y la del Pacífico. Según el Censo 2005 la población costeña representa el 12% de los cinco millones y medio de habitantes que tiene Nicaragua (Del Cid, 2009:10).

Nicaragua como país, presenta una historia de contrastes entre sus dos costas: el Pacífico y el Atlántico. El Pacífico Nicaragüense colonizada en el siglo XVI por los españoles, significó para su población, conquista, ocupación, pérdida de identidad, organización social, cultura, y cosmovisión. Significó la explotación irracional de sus recursos naturales.

Desde que los Españoles colonizaron el pacífico nicaragüense, trataron de incursionar en el territorio del Atlántico sin lograrlo, causando pugnas y malestares profundas entre estos dos segmentos de un solo territorio. Pugnas que se han venido tratando de resolver en el tiempo, pero que afloran sin muchos esfuerzos.

El territorio del Atlántico que no pudo ser ocupado por los españoles, fue colonizado por los ingleses en el siglo XVII, entrando en contacto con sus habitantes creando nexos económicos y políticos que vinieron a traducirse en el ejercicio de un dominio político, enfrentado primero a la corona española y después al Gobierno Republicano instaurado en Nicaragua.

La presencia de estos países con intereses económicos en Nicaragua mantuvo relaciones bélicas por un periodo bastante largo hasta finales del siglo XVIII, a raíz de la confrontación entre España e Inglaterra.

Las pugnas entre Inglaterra, Estados Unidos y el estado de Nicaragua por el dominio de la Costa Atlántica concluyeron formalmente en febrero del año 1860 cuando el Ministro de Relaciones Exteriores de Nicaragua firmó con Carlos Lennox White, Ministro Plenipotenciario de Gran Bretaña, un tratado en el que se dio por finalizado el protectorado inglés sobre la Costa Caribe de Nicaragua. A pesar de ello, los británicos no cedieron en sus pretensiones colonialistas, sino hasta octubre de 1894 por presión de los Estados Unidos, que también tenía sus propios intereses en la región. En esa fecha, la Asamblea Nacional Legislativa de Nicaragua, bajo el gobierno de José Santos Zelaya, decretó la reincorporación de la región Mosquita a Nicaragua en el año 1894.

Esta anexión que se hizo en contra de la voluntad de los habitantes de la Costa Caribe, significó la imposición de un gobierno racista y mestizo, se volvió realidad solo después del tratado Harrison – Altamirano firmado en 1905.

Desde la anexión, las políticas económicas del estado se basaron principalmente en la promoción de una economía de enclave a favor de las empresas transnacionales, especialmente de Estados Unidos y canadienses teniendo como resultados, la explotación irracional de los recursos naturales (forestales, minerales y marinos) de la Costa Caribe.

En la década de 1930, con la gesta de Sandino, surgió un fuerte movimiento mayoritariamente indígena para crear nuevas condiciones que permitieran desarrollar, especialmente a esta población, una mejor forma de vida. Más tarde el derrocamiento de Somoza en 1979, otorgó al movimiento indígena nuevas fuerzas que lo transformaron en un elemento importante para el desarrollo de los sucesos históricos que permitieron la creación del régimen de Autonomía de la Costa Atlántica de Nicaragua.

A partir de entonces Nicaragua comenzó a regirse por un nuevo ordenamiento jurídico que permitió el inicio de la implementación del proceso de autonomía y que por medio de la reforma a la constitución política del Estado Nicaragüense en el año (1987), reconoció la naturaleza multiétnica, plurilingüe y pluricultural de la nación.

La Ley 28 o Estatuto de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica de Nicaragua aprobada por la Asamblea Nacional en el año 1987, significa para la población de la Costa Caribe, la oportunidad de poder administrar sus propios asuntos de acuerdo a la realidad y necesidad de su población multiétnica, indígena: Miskitu, Sumu/Mayangna y Rama, y su población afrodescendiente: Garífuna y Creole. Una administración propia dirigida por 45 concejales en cada una de las regiones autónomas, por medio de elecciones populares y en representación de cada uno de los pueblos que habitan en la región.

La aprobación de la ley 28, se considera como uno de los esfuerzos más importantes del gobierno, por reducir el racismo, la exclusión y la marginación y avanzar en la búsqueda de un desarrollo integral y un sistema educativo más pertinente, equitativo y de justicia social.

Esta ley permite a la población de la Costa Caribe a elegir a sus propias autoridades, que tienen entre sus atribuciones, diseñar, gestionar e implementar programas de salud, educación, justicia y a demarcar los territorios. También permite que se acerque la toma de decisión a la población fundamentados en el consenso.

Establece que todos los programas a implementarse en las regiones autónomas deben fundamentarse en la cultura. Es así que en el caso de la educación, permite a las autoridades electas diseñar modelos propios para el fortalecimiento de la identidad y la cultura para evitar la desaparición de las lenguas y por ende los pueblos.

Vivimos en una época en la que la identidad cultural, la identidad étnica de los pueblos indígenas y afrodescendientes, se encuentran más que nunca en riesgo de ser trastocadas. Las migraciones, los constantes bombardeos globalizantes de los medios de comunicación masiva, así como una política de homogenización cultural destinada a fomentar los procesos de asimilación, ponen en riesgo la cultura y la identidad, a la vez que amenaza la existencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, adoptada en el año 2001, considera que el diálogo de las culturas adquiere un sentido nuevo en el marco de la mundialización y del contexto político internacional actual, convirtiéndose así en un instrumento indispensable para garantizar el mantenimiento de la paz y la cohesión del mundo. Según la UNESCO, cada cultura se nutre de sus propias raíces, pero sólo se desarrolla en contacto con las demás culturas.

Es necesario entonces, promover un diálogo intercultural como proceso que permite a todas las personas que viven en los diferentes países, mejorar su aptitud para vivir en un entorno cultural más abierto, en el que se equiparen los diferentes valores. El diálogo intercultural brinda una oportunidad de contribuir a una sociedad variada y dinámica, no sólo en América, sino también en el resto del mundo, y de beneficiarse de ella.

Para las sociedades multiculturales no solo de América Latina y el Caribe, sino del mundo, resulta indispensable asegurar una interacción armoniosa y una voluntad de convivencia de las personas y grupos de identidades culturales plurales, diversas y dinámicas en el respeto a los derechos humanos, promoviendo el pluralismo a través de diversas estrategias, programas y actividades, a fin de impedir que se pierdan las culturas, los valores, y la identidad.

Ante estos desafíos y ante la necesidad de ir avanzando en la construcción y desarrollo de países diversos, e interculturales, es más que necesario la preparación de cada uno de los pueblos, con sistemas educativos interculturales pertinentes, equitativas y de calidad, fundamentados en la realidad y necesidad de cada uno de los pueblos.

Dentro de este marco se desarrolla el presente trabajo: *“Derecho de la población afrodescendiente de la Costa Caribe Nicaragüense a una educación de calidad, con pertinencia y equidad”*.

Ante las diferentes discusiones del uso de la lengua como parte del fortalecimiento de la identidad (Freeland, 2003), plantea que los modelos educativos exógenos, históricamente impuestos por los Estados Nacionales, a los pueblos indígenas y afrodescendientes del continente han propiciado a gran escala procesos de asimilación que han contribuido al debilitamiento o desaparición de muchas de sus culturas y a la pérdida de su lengua y la identidad. Su carácter monolingüe y mono cultural, ha tenido como una de sus peores consecuencias, la marginación de estos pueblos y el desarraigo de sus prácticas de educación endógena, base fundamental y esencia de su espiritualidad y cosmovisión.

En el caso de Nicaragua, los pueblos indígenas y afrodescendientes no escaparon de esta cruda realidad, muchos fueron los esfuerzos realizados por los gobiernos de turno para asimilar a la población costeña, aculturalizarlos, marginarlos y expropiarles de sus recursos naturales. Todas estas acciones marcaron la vida para siempre a la población costeña.

Reflejos vivos de esto son los diferentes momentos:

Sobre la población indígena y afrodescendiente hubo planteamientos racistas como las hechas por el inspector de la costa norte de la Mosquitia, Manuel Gross, en su informe del 15 de Mayo de 1868, al hacer una extensa relación sobre “los otros” refiriéndose a la población en el espacio Caribe como: negros jamaicanos, moscos, zambos y caribes describiéndoles como bárbaros, asesinos, haraganes, improductivos, además en vías de “extinción” por sus vicios y maldades (Agudelo, 2005). Muchos de estos términos racistas han perdurado en el tiempo y afloran con mucha frecuencia en diferentes espacios, incluyendo los medios de comunicación nacional.

Igual argumento utilizó Frutos Ruiz y Ruiz, Comisionado del Poder Ejecutivo para estudiar la Costa Atlántica al decir: “La Mosquitia no tiene más interés que el de una curiosidad etnológica... indios que no han aportado un adarme a la civilización... los negros ni siquiera ofrecen esa curiosidad... y sólo son apetecidos como bestias de carga por las compañías extranjeras” (Ruiz y Ruiz, 1925).

Hubo medidas de racismo y aculturización practicada contra la población costeña conocida como “reintegradoras” del Gobierno de José Santos Zelaya, tales como cerrar las escuelas moravas e imponer la obligatoriedad del castellano como lengua oficial. Esta política de castellanización fue retomada y recomendada por el comisionado Frutos, Ruiz y Ruiz en su informe al presidente.

La “reincorporación espiritual” de la mosquitia ha sido una posición común de los diferentes gobiernos y del estado. Carlos Cuadra Pasos, senador de la República, en su discurso contra el proyecto de ley que imponía a la Costa Caribe el nombre de Zelaya, en 1933, argumentó la necesidad de completar el proceso exitoso de las fases material y jurídica de la reincorporación de 1894, con lo que denominó la reincorporación espiritual de la mosquitia. (Agudelo, 2005)

En el informe del inspector general al referirse a los recursos naturales y la extensión de su territorio dijo: La población costeña resultada una anomalía que debía ser substituida. “.. No me equivoco cuando digo que las tierras que tiene la nación en esta remota región son inmensas, bañadas por grandes ríos y quebradas en donde se entran el invierno y verano con canoas y piraguas...., hay sabanas inmensas para la crianza de ganado con riquísimos pastos y agua por todas partes. Aquí no falta otra cosa que empresarios y brazos”.

A pesar de todas estas acciones de constante racismo, marginación, discriminación y privación de los derechos humanos fundamentales, los pueblos indígenas y afrodescendientes nunca dejaron de luchar, haciendo uso de diferentes estrategias, acciones y negociaciones para mantener el dominio de su territorio, lengua, cultura y manera propia de ver el mundo.

Entre sus planteamientos estaba, la búsqueda de un modelo educativo alternativo para la Costa Caribe que respondiera a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígena y afrodescendientes y que reivindicara sus derechos históricos, esto se convirtió en un momento determinado en una necesidad impostergable para la sociedad costeña y a la vez uno de los objetivos fundamentales del proceso de autonomía. (Freeland, 2003).

Plantearon, que la educación en la Costa Caribe debe dirigirse al fortalecimiento de la identidad, la lealtad étnica y lingüística. Debe fundamentarse en la igualdad de derechos de todos y todas, debe fomentar relaciones interétnicas, la solidaridad, el gusto del uso de la lengua nativa y la visibilización de la cosmovisión, tradición y cultura de los diferentes pueblos que viven en la región.

Debe responder a las necesidades y a la realidad del contexto de la población costeña, debe ajustarse a los criterios científicos y pedagógicos de calidad, pertinencia y equidad, en particular, equidad entre hombres y mujeres, niños y niñas y adolescentes a los criterios científicos y pedagógicos, que responden a las necesidades educativas de hombres y mujeres de los pueblos indígenas, afrodescendientes, y comunidades étnicas.

Entre las acciones concretas realizadas, sobresale: la fundación de dos universidades caribeñas, Bluefields Indian and Caribbean University (BICU) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), impulsada por líderes mayoritariamente afrodescendientes de ambas regiones autónomas, que buscan el desarrollo de la región a través de la capacitación y formación de sus recursos humanos, así como la creación del Instituto de Promoción e Investigación lingüística y revitalización cultural (IPILC), comprometido con el empoderamiento de los pueblos costeños a través del fortalecimiento de la identidad étnica, cultural y lingüística y fundamentada en la práctica de la interculturalidad.

Haciendo uso de los planteamientos anteriores, se llevó a cabo en 1996 un proceso de consultas en ambas regiones autónomas, sobre cómo debería ser la educación en contextos multiculturales, para que sea equitativo y pueda responder a las necesidades y realidad de la población. En el año 1997, después de contar con una propuesta concertada con la sociedad civil, pastores, líderes comunitarios, profesores de escuelas, entre otros, ambos Consejos Regionales Autónomos por unanimidad, aprobaron el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), como el derecho de los pueblos indígenas y afrodescendientes a un modelo educativo de calidad, pertinencia y equidad. Establecieron también, que para hacer realidad la administración por las autoridades regionales, este sistema educativo debe fundamentarse en la descentralización y su relación con el gobierno central debe ser de coordinación.

El problema. Hace trece años, ambos Consejos Regionales Autónomos de manera unánime, aprobaron el Sistema Educativo Autonómico Regional, como instrumento fundamental para el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes de la Costa Caribe de Nicaragua en el tema de educación. Pero a pesar de esa realidad, las autoridades regionales todavía no han logrado la administración del SEAR que tiene como base fundamental la Educación Intercultural Bilingüe dirigido a que la población pueda acceder a la educación en su propia lengua y desde el entendimiento de su propia cosmovisión. Tampoco han podido hacer funcionar el programa dirigido a la población afrodescendiente, a pesar de que el SEAR cubre la población creole con la enseñanza en su

propia lengua, las autoridades regionales están renuentes a que esta población haga uso de su idioma tomando preferencia por el inglés estándar, y truncándoles sus derechos a aprender desde su propia realidad y contexto.

En el marco del desarrollo de las ciencias y la tecnología, el avance de la mundialización y homogenización de los procesos económicos, culturales, políticos y sociales en las últimas décadas del Siglo XX e inicios del Siglo XXI, ha habido un proceso de emergencia acelerada de los pueblos culturalmente diferenciados (afro descendientes e indígenas) en la lucha por sus derechos.

Esta emergencia, se ha venido manifestando en movimientos y acciones dirigidas a que los Estados Nacionales reconozcan sus derechos individuales y colectivos, derecho a la educación propia, tierra y territorio, su historia, sus lenguas y costumbres, conocimiento ancestral, modelo de justicia, producción, forma de organización, en fin, su autodeterminación y su autonomía.

Este proceso de difícil andar, ha significado victorias, derrotas, encuentros y desencuentros, ha llevado en muchos casos, a que se establezcan nuevos marcos jurídicos nacionales que promueven los derechos y reivindicaciones de los pueblos anteriormente ausentes e invisibles en las legislaciones y políticas públicas. En varios países de la región, esto ha significado fuertes conflictos y procesos de negociación, teniendo como resultado, nuevas leyes y reformas constitucionales donde se garantizan los derechos de los Pueblos indígenas y afrodescendientes.

En este contexto el tema de la educación y particularmente la educación intercultural bilingüe, ha sido el eje central en la agenda para la construcción de una sociedad inclusiva del pluriculturalismo y el multilingüismo.

Entre algunos de los logros alcanzados por los pueblos indígenas y afrodescendientes en Nicaragua, está el reconocimiento en la constitución política (1987) de la existencia de estos pueblos y el reconocimiento de sus derechos ancestrales, los de mantener y desarrollar

su identidad, lengua y cultura, a tener sus propias formas de organización social, administrar sus asuntos locales, así como mantener las formas comunales de propiedad de sus tierras y el goce, uso y disfrute de las mismas.

Otros de los logros ha sido el derecho a la educación propia, dirigida a fortalecer la identidad étnica, cultural y lingüística, a promover relaciones de interculturalidad y convivencia armónica entre los pueblos de la Costa Caribe, así como entre los demás pueblos del país, basado en una cultura de paz, democracia y solidaridad. Este nuevo sistema, se enfrenta entonces con la necesidad de contar con metodologías innovadoras y con una pedagogía intercultural para darle salida al desarrollo de un modelo educativo intercultural bilingüe a como está planteado en el Sistema Educativo Autónomo Regional SEAR.

Entre su componente central, este sistema plantea la transformación curricular basado en la educación intercultural bilingüe en todos los niveles en las regiones autónomas, orientada al fortalecimiento de la identidad. Se espera que este modelo educativo intercultural bilingüe pueda partir de las vivencias, conocimiento, y experiencias de las y los niñas y niños, jóvenes, adultos, que haciendo uso de sus culturas, lenguas, cosmovisión, vivencias y experiencias, intercambian sus conocimientos para la construcción del nuevo conocimiento.

A pesar de los avances que existen en los aspectos legales para defender el derecho de los diferentes pueblos y grupos lingüísticos a desarrollar y utilizar sus lenguas, a pesar de los instrumentos de derechos humanos, la realidad, es que en el ámbito oficial y en los espacios educativos, el desarrollo de las lenguas de los pueblos originarios y afrodescendientes sigue siendo lento y poco visible, ya que las lenguas oficiales de los grupos de poder político y económico siguen predominando. Es por eso mi interés en desarrollar esta tesina.

El presente trabajo investigativo, pretende valorar el estado de la situación en cuanto al ejercicio de los derechos de los pueblos afrodescendientes, a una educación con calidad, pertinencia y equidad en la Costa Caribe Nicaragüense.

¿Se está implementando en la Región Autónoma del Atlántico Sur, la Educación Intercultural Bilingüe Creole, para el ejercicio de los derechos de los pueblos afrodescendientes a una educación con calidad, pertinencia y equidad?

El presente estudio plantea como hipótesis que: A pesar de que Nicaragua cuenta con un sólido marco jurídico para el ejercicio de los derechos humanos fundamentales de los pueblos indígenas y afrodescendientes de la Costa Caribe de Nicaragua, todavía no se está implementando el programa de educación intercultural bilingüe con la calidad, pertinencia y equidad requeridas.

El objetivo general de la tesina es: ***Valorar el estado de situación en cuanto al ejercicio de los derechos de los pueblos afrodescendientes a una educación con calidad, pertinencia y equidad en la Costa Caribe Nicaragüense.***

Se tiene como objetivos específicos:

- Caracterizar a la población afrodescendiente de la Región Autónoma del Atlántico Sur.
- Identificar las leyes y decretos que fundamentan el derecho, a una educación de calidad, con pertinencia y equidad.
- Identificar las características de una educación de calidad, con pertinencia y equidad.
- Verificar la aplicación del SEAR en la región Autónoma del Atlántico Sur.

Este es un estudio cualitativo de corte transversal. La metodología empleada en el proceso fue trabajar con fuentes primarias y fuentes secundarias. Se contó con fuentes secundarias para obtener la información documental. Este proceso significó la selección de los autores y algunas teorías que abordan conceptos sobre la cosmovisión, equidad, pertinencia, entre otros, para la construcción del marco teórico conceptual, para poder contrastarlo con la

información generada por las fuentes primarias (entrevistas).

Las variables a utilizar en este estudio serán los siguientes: Regiones Autónomas, Derecho a la educación, Políticas Públicas, Población Afrodescendiente, Educación: pertinencia, calidad, equidad, Leyes y decretos de la Educación Intercultural, Interculturalidad, Descentralización y traspaso de la administración y el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR).

La revisión bibliográfica también significó la lectura de algunos antecedentes descritos en otras investigaciones referidas a la temática y al proceso de construcción del SEAR.

Otro momento metodológico, consistió en la realización de las entrevistas con las y los actores claves para obtener información primaria, con preguntas pre elaboradas y semi abiertas a cinco de los nueve directores y directoras de las escuelas secundarias de Bluefields, significando esto un 60% del total de escuelas. Como parte de los actores claves, se entrevistó también a la coordinadora de la secretaría regional de educación de la Región Autónoma del Atlántico Sur, a tres líderes y lideresas de las Comunidades Afrodescendientes que son miembros activos dentro de la sociedad civil y a dos educadoras, realizándose un total de once entrevistas.

Las entrevistas realizadas corresponden a aéreas fundamentales, para entender cómo se ha estado desarrollando el sistema educativo, (ver guía de entrevistas en anexos). De igual manera algunos de los entrevistados y entrevistadas fueron seleccionados debido a su estrecha relación con la implementación del SEAR y en otros casos por ser conocedores y haber participado en el proceso de elaboración, consulta e implementación de dicha política pública.

Las preguntas que se hicieron en las entrevistas con los actores claves fueron centradas en el abordaje de los conceptos discutidos en el marco teórico y la identificación de características de una educación con calidad, pertinencia y equidad, que fueron definidas por los entrevistados y contrastados con lo que se establece en la teoría, al igual que la

verificación de la implementación del SEAR, tratando de articular de esta manera la teoría con los conocimientos empíricos de los entrevistados.

Para procesar las entrevistas se realizó una tabulación de variables, con el fin de verificar las coincidencias y contradicciones entre los entrevistados.

Capítulo I

Marco Teórico Conceptual

En el presente capítulo, se abordará el marco conceptual y teórico desde el cual se trabajó esta investigación. Para iniciar se explicará los enfoques teóricos desde los cuales se abordará el problema planteado en la investigación y su relación con el contexto en que se desarrolla la problemática a estudiar. Entre los principales enfoques abordamos los referidos a: Políticas públicas, derechos humanos, derechos de los pueblos afrodescendientes, pertinencia, equidad, calidad, interculturalidad, y autonomía.

Políticas públicas para Lasswell, (1992) son aquellas estrategias encaminadas a resolver los problemas públicos. El enfoque de políticas públicas tiene dos dimensiones: el estudio de la multicausalidad de los procesos decisionales y el conocimiento de la mejor opción para lograr soluciones (Ejea, 2006:2).

La expresión políticas públicas remite no a un tema, sino a un campo. Este campo comprende: el sistema de decisiones, establecimiento de compromisos y pone en juego múltiples actores: actores políticos en el sentido corriente del término (personas elegidas democráticamente, partidos políticos, altos funcionarios, y también instituciones internacionales), igualmente actores como ONG, sociedad civil y usuarios de los servicios públicos.

Un distintivo particular de la política pública, es su carácter público entendido como el interés público y va más allá del estado, se integra a varios actores precisamente para que sean parte de un proceso de discusión pública, consultas y verificaciones, pues al final como establecen F. Bazúa y G. Valenti, (1995:52), la idea detrás de la política pública es que el ciudadano pueda exigir o pedir al gobierno cuentas de la aplicación e impacto de esa política creada. Se definen estrategias de acción encaminadas a resolver problemas públicos a partir del interés y la opinión de grupos sociales afectados.

La interpretación actual del enfoque de Políticas Públicas comprende también su realización, evaluación y comunicación (Aguilar, 2004:33), así como su corrección y aprendizaje. En un mundo marcado por la incertidumbre y las restricciones, no basta con recoger las preferencias de la comunidad y elaborar el plan de acción, sino que es preciso considerar su operabilidad, entendida ésta como el análisis del y en el propio proceso de ejecución, ya que éste se encuentra normalmente sujeto a condiciones cambiantes.

Con la emergencia de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la lucha por sus derechos y con avances muy importantes por su visibilidad en las constituciones políticas, cada vez más se espera y se apunta a que las políticas públicas puedan responder a los intereses de toda la población, especialmente en países reconocidos por su multietnicidad desde sus constituciones políticas, para que no favorezcan solo a las clases políticas hegemónicas, más bien, su diseño debe ser ampliamente participativa en busca del bien de las amplias mayorías.

A como plantea (Aguilar 1997: 22-25) El análisis de Políticas Públicas no puede perderse o desviarse hacia el estudio de los compromisos y transacciones relativos al poder, ni orientarse a partir de las decisiones de la autoridad que resulten de los equilibrios políticos, ya que perdería su sentido esencial, esto es, atender racionalmente los problemas de interés público

Entre uno de los avances muy importantes sobre el derecho de pueblos diversos a una educación de calidad, se encuentra en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior CRES, al plantear que la Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad.

Los *derechos humanos* son aquellas libertades, facultades, instituciones o reivindicaciones relativas a bienes primarios o básicos que incluyen a toda persona, por el simple hecho de su condición humana, para la garantía de una vida digna. Son independientes de factores particulares como el estatus, sexo, etnia o nacionalidad; y son independientes o no dependen exclusivamente del ordenamiento jurídico vigente.

Desde un punto de vista más relacional, los derechos humanos se han definido como las condiciones que permiten crear una relación integrada entre la persona y la sociedad, que permita a los individuos ser personas, identificándose consigo mismos y con los otros (Morales Gil 1996:19). Son aspectos dirigidos a la aplicación de elementos dirigidos a la convivencia pacífica y al mantenimiento de la paz entre los pobladores.

1. Derechos humanos de las minorías étnicas

Los derechos humanos cubren todos los aspectos y áreas necesarias para el bienestar de las personas. Son universales, y pertenecen a todas las personas incluyendo a las minorías étnicas. Están hechas para asegurar la no discriminación a las personas por motivo alguno, ya sea por edad, sexo, nacionalidad, raza entre otros.

En el caso de las minorías étnicas, hay derechos especiales dirigidos a asegurarles una vida digna como personas pertenecientes a pueblos diferentes a las mayorías hegemónicas, como son sus derechos a mantener, fortalecer y disfrutar de su cultura, religión e idioma libres de

todo tipo de discriminación. Se incluye también sus derechos a la autonomía territorial y la libre determinación, el derecho a la salud propia, educación y justicia propia.

Los derechos humanos de las minorías étnicas se encuentran cada día más en los diferentes tratados y convenios concertados entre los países miembros de las Organizaciones de las Naciones Unidas y en las recientes reformas de las constituciones de esos países.

Esto hace necesario que la educación para pueblos indígenas y afrodescendientes considerados por los países donde viven como minorías étnicas, debe fundamentarse en los derechos humanos y los derechos especiales para que pueda contribuir a que los pueblos originarios y comunidades afrodescendientes puedan ejercer sus derechos a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales. Esto implica el derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, debiendo el Estado proporcionar los medios necesarios para tal cometido.

La educación: Es el proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. No sólo se produce a través de la palabra: está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes, el proceso de vinculación y concienciación cultural, moral y conductual.

Venecia Paolo, (2003), plantea que toda comunidad humana tiene en gran consideración la educación y organiza actividades especiales para la formación de las nuevas generaciones, porque saben que de ella dependen las nuevas generaciones. Esto fundamenta en gran medida, la necesidad de abrir la educación a otras realidades, para que realmente pueda haber intercambio entre conocimientos diferentes.

Para la UNESCO la educación es un bien público y un derecho humano del que nadie puede estar excluido, es un proceso intencional que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y la inserción de este, en el mundo cultural y social, entendiendo el

proceso educativo como una parte activa en las sucesivas etapas de su larga y nunca concluida formación como individuado y como ser social.

La educación pública "es la única que puede asegurar el derecho a una educación sin exclusiones, sin perjuicio de que existan otras opciones para que los padres puedan ejercer el derecho a elegir la educación que quieren para sus hijos". Sin embargo, "la libertad de enseñanza debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades y la efectiva participación de todos en la sociedad, siendo obligación de los Estados asegurar que la libertad de enseñanza no conduzca a la desigualdad de oportunidades de determinados grupos dentro de la sociedad (UNESCO 2009).

También plantean que la educación como desarrollo sostenible es primordial y tiene por objeto ayudar a las personas a desarrollar actitudes y capacidades y adquirir conocimientos que les permitan tomar decisiones fundamentadas en beneficio propio y de los demás, ahora y en el futuro, y a poner en práctica esas decisiones.

Basándonos en los planteamientos de la UNESCO sobre la educación, podríamos decir entonces que es tanto un derecho humano como un medio vital para promover la paz, el respeto por las libertades fundamentales y un instrumento para avanzar hacia el abordaje de la educación intercultural, basado en el respeto y la no discriminación del otro.

La CRES reconoce en su declaración que: Nuestra región es marcadamente pluricultural y multilingüe. La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza.

La declaración de la CRES en toda su extensión, se abre a los planteamientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes al fundamentar la necesidad de que la Academia se abra y se revise, para poder asumir su rol como constructores de modelos educativos incluyentes, con nuevos paradigmas que nos dirija a la construcción del nuevo conocimiento. Que la construcción del nuevo conocimiento debe responder a la solución

de los principales problemas del contexto. La concertación lograda en la Conferencia Regional de Educación Superior CRES, (2006) aborda la interculturalidad desde lo más profundo al plantear la necesidad de una educación superior que investiga y sistematiza los dones, creencias y conocimientos tradicionales. Abordó también la necesidad de interculturalizar toda la educación superior para que no sea excluyente y para que pueda responder a la necesidad de toda la población.

Los planteamientos hechos públicos en la CRES son muy importantes al realmente hacer visibles las necesidades y sueños de los pueblos indígenas y afrodescendientes del continente sobre la educación. El problema existente continúa siendo, el cómo lograr la participación real y efectiva de estos pueblos en la discusión del tipo de educación a impartir y su participación en el proceso de evaluación.

El Sistema Educativo Autonómico Regional (2002:18), define la *Equidad* como el reconocimiento del principio de la multiétnicidad que sienta las bases para una reforma estructural del estado y la definición de políticas educativas que respondan a las características particulares de maestros y maestras, educandos y educandas, población costeña en general. El Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) por lo tanto favorece el acceso a bienes y servicios disponibles para todos los ciudadanos en condiciones que responden a las necesidades en cuanto a recursos humanos, técnicos y materiales.

Para un efectivo ejercicio de la equidad, se debe lograr el acceso de los Pueblos indígenas y afrodescendientes que viven en territorios alejados sea igual que el del resto del país, haciendo uso de su lengua y construyendo sus conocimientos según sus experiencias y el sistema educativo debería estar organizado de esa manera pedagógicamente.

Pertinencia: Se refiere a que el modelo educativo debe responder a las características y demandas de los y las usuarias, las que apuntan hacia el diseño de planes y programas interculturales que incorporen sus patrimonios históricos, sus sistemas de valores, las

tradiciones y características de su medio ambiente, que permita la utilización de prácticas pedagógicas tradicionales (Sistema Educativo Autónomo Regional, 2002:19).

La educación pertinente, apunta a la necesidad de que ésta sea “significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad. Para que haya pertinencia, la educación tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales. Esto exige transitar desde una pedagogía de la homogeneidad hacia una pedagogía de la diversidad, aprovechándola como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, y optimizar el desarrollo personal y social” (Astorga, Blanco, Guadalupe, Hevia, Nieto, Robalino, Rojas, 2007).

La pertinencia en la educación para pueblos indígenas y afrodescendientes, debe preparar a los estudiantes basado en su cultura y cosmovisión, los debe preparar de manera que puedan regresar a sus comunidades a aportar al desarrollo, sin que la comunidad de la que un día salió, les pierda la confianza.

La Calidad significa: Promover a través de la enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de competencias básicas, el desempeño lingüístico coherente en diversos idiomas en la educación primaria, secundaria, técnica y universitaria, tomando en cuenta las condiciones físicas y materiales de los centros de enseñanza, la provisión de bibliografía adecuada así como las calidades científicas y pedagógicas de los y las maestras (Sistema Educativo Autónomo Regional, 2002:20).

La educación debe ser entendida como bien público que permita a las personas valorar, comprender y respetar los demás derechos humanos en plenitud. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. “El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y

continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida” (Astorga, Blanco, Guadalupe, Hevia, Nieto, Robalino, Rojas, 2007).

Debe significar el derecho que tienen las poblaciones indígenas y afrodescendientes de hacer uso de sus propias lenguas en las aulas de clases. Significa contar con metodologías participativas que se abren a que el alumno de los diferentes pueblos pueda participar e intercambiar desde sus propias experiencias y vivencias en el proceso de construcción del nuevo conocimiento.

La descentralización, es un proceso de largo plazo y una forma democrática de organizar un país. Con la descentralización las regiones podrán elegir su propio plan de desarrollo, priorizando sus necesidades.

No es la realización de una o más obras en los lugares apartados de nuestro país, ni la satisfacción inmediata de las demandas que hoy existen, tampoco la simple transferencia de recursos.

La descentralización es integral porque abarca e interrelaciona a todo el territorio nacional e involucra a la actividad estatal y a la actividad privada en sus diversas modalidades. Es participativa. No excluye a nadie. Por el contrario, el proceso requiere que individual o colectivamente participen la mayor cantidad de personas posibles.

Es gradual. Es decir, a los gobiernos locales y regionales se les asignará competencias y transferencias de recursos del gobierno central en forma progresiva y ordenada, es permanente y obligatoria.

Con la descentralización es posible lograr que un país esté territorialmente mejor organizado, que tenga una población distribuida armónicamente, que sea un país económico y socialmente más justo y equitativo y un mejor manejo.

Desde las Autoridades de las Regiones Autónomas, uno de los principales planteamientos ha sido, que para la real y efectivo ejercicio del derecho de los pueblos indígenas y afrodescendientes a una educación equitativa, pertinente y de calidad, es necesario que todo el sistema para las regiones autónomas sea descentralizado desde el gobierno central.

Autonomía

Tomasa Sandoval (2002), explica la autonomía, como parte del conjunto de derechos que corresponde ejercer a los pueblos indígenas a como lo establece el Convenio 169 OIT, y que se contempla con otros derechos como el de la tierra y territorio, sistema normativo propio. Explica también, que es la facultad que tienen los pueblos de decidir su propio destino, considerando su pasado y previendo su futuro. Continuó planteando que "la autonomía es una distribución de competencias entre distintos ámbitos de gobierno que van desde lo comunal, municipal y regional y debe ser reconocida como una diversidad de modelos y niveles de acuerdo a las necesidades y condiciones de cada pueblo integrando el derecho a la territorialidad, al autogobierno, al ejercicio pleno de los sistemas jurídicos; al desarrollo económico, social, cultural y el control de la seguridad interna de los pueblos".

Pueblos Indígenas

Las poblaciones indígenas o aborígenes son aquellas que estaban viviendo en sus tierras antes de que llegaran los colonizadores de otros lugares, los cuales al convertirse en el grupo dominante - mediante la conquista, la ocupación, la colonización o por otros medios - segregan o discriminan a los pobladores originarios. Cada vez que los pueblos vecinos dominadores han ampliado sus territorios o llegan colonizadores de tierras lejanas, las culturas y el sustento de los indígenas han estado en peligro. Estas amenazas han evolucionado a través de los años, sin embargo no han desaparecido por lo que las poblaciones autóctonas son consideradas como uno de los grupos más desfavorecidos en el mundo. Naciones Unidas, Centro de Información.

Poblaciones Afrodescendientes

Campbell, Michael (2011), plantea que al abordar el tema afrodescendiente en América Latina, se estima que hay una población de más de 150 millones, que equivalente al 30% de la población de la región. La mayoría reside en áreas de alta densidad urbana, expuestos a flagrante e intensa discriminación basada principalmente en el color de su piel, su apariencia física y su origen ancestral en el continente africano.

Uno de los peores estigmas que sufre la población afrodescendiente en las Américas es la invisibilidad, convirtiéndose en una de las mayores manifestaciones contemporáneas de racismo en América Latina y que conlleva múltiples formas de discriminación, prejuicios, aislamiento y exclusión.

2. Interculturalidad vista desde la Educación

Cada día y con mayor frecuencia los pueblos indígenas y afrodescendientes, al no encontrar modelos educativos que responda a sus necesidades, han venido impulsando sus propias iniciativas. Sus planteamiento han sido en lo general, contar con modelos educativos, que responda a sus propias perspectivas de desarrollo, una educación que sea capaz de hacer visibles sus buenas prácticas, de mantener a sus alumnos en las aulas, que puedan hacer uso de sus propias lenguas sin tener que sentir vergüenza, graduarse de las universidades sin dejar de ser indígenas o afrodescendientes y que estén convencidos de regresar a ayudar a su pueblo a salir del subdesarrollo desde su perspectiva.

En el caso de la Costa Caribe de Nicaragua, este esfuerzo se vislumbra en el (Sistema Educativo Autónomo Regional, 2002:17), construido con amplia participación de los diferentes sectores en la región y que tiene como uno de sus principios fundamentales la interculturalidad. Este modelo educativo, define la interculturalidad, como el reconocimiento de mujeres y hombre de los pueblos indígenas y afrodescendientes de la Costa Caribe Nicaragüense a ser protagonistas de su desarrollo integral. La conducción,

diseño e implementación de su propio sistema educativo, congruente con sus realidades, que favorezca el goce de la educación de todos y mantener y cultivar sus propias tradiciones, culturas, valores y formas de educación endógena.

De acuerdo al profesor Mc Lean, “Cultura, es la totalidad que incluye conocimientos, arte, moral, leyes, derechos, costumbres y todas las aptitudes que ha adquirido el ser humano como miembro de una sociedad”. Sin embargo, expresó, “lo raro es que se ha acostumbrado a pensar en cultura como bellas artes; grandes avances de las civilizaciones; en refinamiento; en que es un hombre o una mujer muy culta que sabe diferenciar un matiz de Dalí, de Picasso, de las pirámides de Egipto”.

En el encuentro de la “Interculturalización al pleno ejercicio de la ciudadanía intercultural” (URACCAN, 2009), se planteó que “una conceptualización es la búsqueda de las relaciones dialógicas a lo interno y externo de la sociedad y que se podría hablar también, de un nuevo paradigma de convivencia armónica; de una esperanza del futuro; de compartir el poder”.

La interculturalidad significa conocer al otro, aceptarlo y respetarlo, pero para lograrlo, hace falta primero conocerse, aceptarse y respetarse a sí mismo. Que el objetivo de la interculturalidad es lograr que diferentes grupos lleguen a relacionarse y participar juntos en la vida nacional sin necesidad de abandonar o esconder su origen etnocultural. Que el punto de partida es el respeto y la relación de horizontalidad que permitan llegar a apreciar a los otros y que se construye identificando y aprendiendo valores comunes y trascendentales para la relación entre grupos y personas (Pocoaca, 2005).

La Interculturalidad: Se considera como una política de inclusión que afirma la validez de las diferencias y de las identidades de cada uno de los pueblos indígenas, afro descendientes y étnicas que apunta a cambiar las desigualdades injustas y las homogeneidades excluyentes.

Hay planteamientos de que la interculturalidad debe significar también respeto, participación, desarrollo de la cultura. La interculturalidad no puede verse únicamente como el reconocimiento de la convivencia de varios grupos étnicos dentro de un mismo contexto nacional o regional; ese presupuesto es la base sobre la cual se fundamenta el respeto hacia los distintos grupos étnicos, entendida como la igualdad de derechos, participación ciudadana, desarrollo de su cultura y estilo de vida que desean. (Saballos, 2008:17).

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “*entre culturas*”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de una meta a alcanzar debe ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientadas a generar, construir y propiciar un respeto mutuo y a un desarrollo pleno de las capacidades del individuo, por encima de las diferencias sociales y culturales. En si la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionales excluidas para construir en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de dignidad entre todos los grupos de la sociedad (Walsh, 1998).

La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi natural de las sociedades y culturas, sino un proceso y actividad continua, debiera pues, ser pensada menos como sustantivo y mas como verbo de acción, tarea de toda la sociedad (Godenzzi, 1996).

Vista de esta manera, podemos decir que la Interculturalidad tiene que surgir de las actitudes, del interior de los mismos individuos, de la capacidad de conocer las bondades y el conocimiento del otro, de poder transformarse uno mismo para transformar a los otros. El abordaje intercultural debe poder crear las condiciones para identificar y aprender valores comunes y trascendentales para la relación entre grupos y personas.

Capítulo II

Poblaciones Indígenas y Afrodescendientes de la Costa Caribe Nicaragüense

1. Poblaciones Indígenas.

Las sociedades centroamericanas han sido histórica e intrínsecamente multiculturales y multinacionales. Sin embargo, hasta mediados de la década de 1980, las adscripciones étnico culturales no figuraban explícitamente en el proyecto de Estado Nacional, en el discurso estatal, ni en los acuerdos y arreglos políticos, legales o administrativos de la región. Por el contrario la institucionalidad y el ordenamiento jurídico constitutivo de la creación de ciudadanía, negaban activamente la diversidad étnico-cultural (Guardián y Kauffmann 2005).

En la Costa Caribe de Nicaragua se identifican tres pueblos indígenas, siendo estos: Misquitos, Sumu/Mayangnas y Ramas.

Los Misquitos en su mayoría, viven en pequeñas comunidades a lo largo de la costa y a orillas de los principales ríos Coco, Wawa y Prinzapolka del Atlántico Norte; y en menor número, en el Atlántico Sur en las comunidades de la Desembocadura de Río Grande (Kara, Sandy Bay, Walpa) y en Kahkabila, de la Cuenca de Laguna de Perlas. Mayoritariamente, viven de la pesca, el uso racional de la madera y de la agricultura de autoconsumo. El idioma que habla esta población es el miskitu como primera lengua y la mayoría también habla español.

Constituyen el 36.18% de la población de la región autónoma del atlántico norte y el 3.34% de la región autónoma del atlántico sur. En la RAAN están concentrados en unas 300 comunidades y se encuentran presentes en seis municipios, aunque la mayoría de ellos se encuentra en los municipios de Waspám, Puerto Cabezas y Prinzapolka.

Los lugares de mayor concentración son el litoral y la orilla de los ríos. En el Atlántico Sur se estima que existen unas quince comunidades miskitu principalmente ubicadas en la Cuenca de Laguna de Perlas y la Desembocadura del Río Grande. Se ha hecho también un cálculo aproximado de unas 530 familias de este pueblo que viven en la ciudad de Managua. La religión que generalmente profesan es la protestante Morava.

La cosmovisión del pueblo miskitu articula conceptos y prácticas de la vida material con la vida espiritual, dando enorme importancia al entorno. La vida espiritual proviene de los poderes que existen en el universo, independientemente de los seres humanos, quienes también están bajo su influencia.

La población Sumu/Mayangna, vive mayoritariamente en la Región del Atlántico Norte, en el sector de las Minas (Siuna, Bonanza y Rosita). Hablan el idioma Ulwa, Twahka y Panamahka. En la Región del Atlántico Sur, existe una comunidad Sumu/Mayangna conocida como Karawala, ubicada en la Desembocadura del Río Grande de Matagalpa. Sus pobladores hablan Ulwa. Algunos de ellos también hablan Panamahka. Los idiomas Ulwa, Twahka y Panamahka son variantes lingüísticas de la lengua Sumu/ Mayangna.

Sumu: El nombre de sumu, es de origen mískitu, parece ser una denominación peyorativa que, traducida significa “indígena incivilizado” y que hoy es rechazada por muchos miembros de la población que reclaman la denominación de Mayangna, que significa “Nosotros, hijos del sol”.

Panamahka: Los Panamahka tienden a considerarse Sumu “puros” en oposición a los Twahka, más asimilados a la cultura mískitu de la cual han adoptado el uso de la lengua. En la Región Autónoma del Atlántico Norte el subgrupo predominante es el Panamahka, que se encuentra en los municipios de Siuna, Bonanza y Waspám. Existe una considerable cantidad en el departamento de Jinotega, sobre el río Bocay que no están cubiertos por la Ley de Autonomía. Recientemente este territorio fue nombrado por el Presidente de la República Régimen Especial, con el fin de poder brindarles mayor atención y apoyo del

gobierno. Este territorio es de difícil acceso y por muchos años ha estado en condiciones sumamente precarias.

En la reserva de BOSAWAS, se encuentra ubicada la comunidad de Musawás, nombre que corresponde a su principal núcleo de viviendas y que es considerada como la capital del territorio, siendo esta la comunidad Mayangna con mayor concentración de población.

Twahka: habitan en el municipio de Rosita a lo largo del río Bambana hasta su desembocadura en el río Prinzapolka. Su centro más importante es Wasaking. En la RAAS, los Twahka se localizan en el Tortuguero. Los Ulwas se concentran en las comunidades de Karawala y Kara, en la desembocadura del río Grande de Matagalpa. La religión que mayoritariamente profesan los Sumu – Mayangna es la protestante Morava.

Por el tamaño de su población, los Sumu-Mayangna son el segundo grupo indígena de la Costa Caribe de Nicaragua. En la RAAN constituyen el 5.93 % y en la RAAS el 0.26 %.

El pueblo Rama, en su mayoría, viven en la isla de Rama Cay, situada al sur de la Bahía de Bluefields. La población Rama se distribuye en un amplio territorio que comprende la isla y la parte continental, el que consideran su territorio ancestral y sobre el cual han hecho uso consuetudinario para el cultivo, la caza, la pesca, la recolección y el aprovechamiento de recursos forestales no comerciales para construir botes, remos, etc. Su lengua nativa es el Rama. Actualmente la mayoría de su población solo habla el idioma creole estando en un proceso de rescate y revitalización de su lengua, con apoyo de la Universidad URACCAN.

Los Ramas son la comunidad indígena menos numerosa de todos los grupos étnicos de la Costa Caribe. Habitan solamente en el Atlántico Sur donde constituyen el 0.30% de la población regional. Un islote al sur de la Bahía de Bluefields, denominado Rama Cay, constituye el principal asentamiento rama. También existen algunas familias viviendo en Bluefields y otras dispersas en las riveras de los ríos Torswani, Maíz y Punta Gorda; al sur del municipio de Bluefields. El idioma rama es una lengua en vías de extinción y en la actualidad apenas existen unos diez ancianos y ancianas que todavía lo hablan.

2. Poblaciones afrodescendientes

2.1 Los Garífunas

Según Hale y Gordon (1987), hay entre 60,000 y 70,000 Garífuna-parlantes (o caribes negros) viviendo en la Costa Caribe de Centro América, desde Belice a Laguna de Perlas en Nicaragua. Añaden que, aún cuando el fenotipo de la gente Garífuna es africano, sus características lingüísticas son las de la gente amerindia que habitó las Antillas.

A finales del siglo pasado se dio el asentamiento más reciente en la Costa Caribe de Nicaragua a las primeras familias Garífunas provenientes de Honduras, ubicando sus primeras aldeas en la Cuenca de Laguna Perlas al Norte de Bluefields. Este grupo étnico descende de pueblos africanos e indígenas. La mayor parte de los garífuna viven en comunidades costeras de Laguna de Perlas, donde conforman el 0.80% de la población regional. Es preciso resaltar que este grupo étnico no hace uso de su idioma materno: el garif o garífuna, sino que han adoptado el inglés creole como idioma común, pero actualmente viven un proceso de revitalización de su lengua y cultura.

La cosmovisión garífuna también está condicionada por fenómenos naturales y sobrenaturales. Entre las fuerzas sobrenaturales están los espíritus de sus ancestros que son convocados para acompañar actividades importantes, para el proceso de sanación y para mantener el equilibrio y el bienestar en la comunidad.

La actividad económica de la población Garífuna es básicamente la pesca, aunque ha incrementado el número de personas que han emigrado especialmente a los Estados Unidos y envían remesas a las familias para su sobrevivencia. En los últimos años se ha observado un importante proceso de revitalización cultural garífuna, derivado del establecimiento de redes entre los países, lo cual ha contribuido con el avance de la recuperación del idioma y otras prácticas culturales, políticas y organizativas.

En la actualidad los garífunas han perdido su lengua y han adoptado el creole como propio, pero se está trabajando en un proceso de revitalización para recuperar su idioma.

2.2 Los Creole

La llegada de los afros descendientes a América se remonta a los siglos 15 y 16 cuando fueron traídos en contra de su voluntad, en algunos casos por los Españoles y en otros por los Portugueses, para trabajar como esclavos en las plantaciones, en trabajos domésticos en las casas de los amos, en bananeras y en las minas.

Desde la captura, los que fueron esclavizados pelearon por su libertad de diferentes formas: amotinamiento en los barcos, desempeñando mal su trabajo, huida en tierra firme para internarse en la selva, y así formar comunidades conocidas como cimarrones o palenques. Estos mismos palenques fueron conocidos en Brasil como Quilombos, Cumbes en Venezuela, Marroons en Jamaica. Los Cimarrones son poblados construidos en terrenos de difícil acceso ya sea entre acantilados o en medio de la selva.

Los esclavizados desde un inicio, lucharon por su libertad y su autodeterminación, por su cultura, su territorio, su propia forma de organización social, el uso de su lengua, sus principios y valores: la solidaridad, el trabajo, la espiritualidad y su cosmovisión.

En la República de Nicaragua, se logra la abolición de la esclavitud, al igual que los países de Centro América, el 23 de Abril del año 1824 en un acto solemne.

La constitución política de Nicaragua: reconoce la existencia de su población indígena como pueblos y a su población afrodescendiente como comunidades étnicas. Esta diferenciación al identificar a los indígenas como pueblos y a los afrodescendientes como comunidades étnicas, le quita a la población afrodescendiente los derechos sustantivos que acompaña la palabra pueblo. Los derechos sustantivos son sus costumbres propios y sus tradiciones ancestrales, instituciones sociales, económicas, culturales y políticas propias a como establece el (Convenio 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países

independientes). En la actualidad esta realidad no llena las expectativas de la población afrodescendiente, por lo que están buscando incidir en una reforma de la constitución política para poder cambiar esta figura legal y ser reconocidos como pueblos.

El origen de la población Creole de la Costa Caribe nicaragüense parece ser muy diverso y en la mayoría de las fuentes informativas que hablan sobre el tema, se mencionan el naufragio de barcos de esclavos y las sublevaciones de esclavos que eran llevados a otros territorios americanos y que escapaban y buscaban refugio en la región. Se menciona también a numerosos hombres afrodescendientes libres que arribaron a estas costas entre los siglos XVII y XVIII y llegaron a conformar verdaderas comunidades en continua expansión por el mestizaje y el refuerzo que representó, en tiempos posteriores, la llegada de inmigrantes que provenían de Jamaica y de las plantaciones de la Costa donde habían trabajado bajo el régimen esclavista (Hale y Gordon, 1987).

El grupo étnico nicaragüense más estrechamente relacionado con el fenotipo y la identidad sociocultural africana parece ser el Creole, que tiene su mayor centro de población en la Costa Caribe, especialmente en la región sur de la Costa Caribe (Hale y Gordon, 1987).

El mayor centro de asentamiento de la población Creole en la Costa Caribe es, sin duda, Bluefields que tuvo un gran desarrollo en el siglo XIX, llegando a convertirse en la capital o centro administrativo más importante de la Mosquitia. Con Bluefields, tomaron auge otros centros como Corn Island, Pearl Lagoon, San Juan del Norte y Puerto Cabezas. (Hale y Gordon, 1987).

En las cifras que intentan mostrar el tamaño de la población Creole de la Costa Caribe, se encuentran variantes de alguna significación. Así, los datos de José Acosta hablan de algo menos de 22,000 personas de este sector, y los de Hale y Gordon y de Grossman hablan de no más de 26,000, la cifra de Williamson que se apoya en fuentes más actuales hace subir el número a 36,419.

2.2.1 La familia Creole

Sobre las familias creole, (Zapata, 2008), las caracteriza diciendo que tienen una fuente matriarcal, al caer el peso de muchas obligaciones y decisiones sobre la madre. Esto se debe a razones históricas, cuando los y las esclavas estaban al servicio de sus amos, éstos disponían de ellas según sus intereses y caprichos. Separaban a las familias, los hombres eran destinados a misiones en otros lugares o países y generalmente les tocaba a las mujeres hacerse cargo de los hijos. Esta manera de vida impuesta a los que fueron esclavizados, facilitó y dio paso a la formación de redes de solidaridad entre los diferentes grupos, donde la mayor responsabilidad residía en las de mayor edad.

2.2.2 Cosmovisión Creole

El hecho de que la población Creole sea básicamente urbana, propició una fuerte evangelización de parte de los misioneros protestantes, moravos alemanes que fueron los primeros evangelizadores que llegaron a la Costa Caribeña. En términos comparativos, no es lo mismo tratar con una feligresía compacta poblacionalmente, que la tarea de evangelizar a comunidades dispersas y con un patrón de poblamiento con esa misma característica (Zapata, 2008).

La mayor parte de los Creole pertenecen a las religiones protestantes. Son moravos (en su mayoría), anglicanos, bautistas y evangélicos de otras denominaciones. Sin embargo, hay una presencia mágico-religiosa que lleva a una doble práctica social. Por un lado, condenan los rituales por no ser bien visto por las Iglesias, pero la mayoría cree en las prácticas del Obeah.

La mayoría de los Creoles tienen como su primera lengua el Creole, relacionado con el Creole que se habla en Belice y Jamaica.

Algunos aspectos distintivos de la población afro, está dada por elementos lingüísticos, los Creoles como lengua materna hablan el inglés-creole y standard, el cual fue aprendido y establecido por un sistema relacional que data del período de la colonización. Aparte de su lengua materna dominan el español y en algunos casos particulares, por relaciones socio laborales han aprendido a hablar la lengua miskita. Sin embargo, cultivan el desarrollo del inglés-creole y standard como un símbolo de identidad muy fuerte.

Existe una subvaloración por parte de la población creole, especialmente de aquellos que tienen altos cargos en el gobierno o en las agencias de cooperación sobre el inglés Creole, asumiendo que el inglés “standard” es el mejor. Este sentir está siendo compartido cada día más especialmente por miembros de la junta del Consejo Regional Autónomo del atlántico sur, al compartir en espacios públicos, frases como, ¿Por qué URACCAN está dando clases de creole, eso no sirve para nada, obviando la importancia del idioma desde el punto de vista humano y lingüístico.

Dentro de los hablantes del inglés creole en la Costa Caribe, se encuentran aproximadamente dos mil Garífunas e indígenas Rama. Estos dos pueblos han perdido, en gran medida, sus idiomas originales y están en proceso de revitalización.

3. La Importancia de la Educación en la Cultura Afrodescendiente

Un factor importante que influyó en la formación de la población afrodescendiente del Caribe Nicaragüense, fue la educación impartida en inglés, por los misioneros cristianos de las Iglesias Anglicana, Morava y Bautista como parte de la evangelización, para que los esclavizados tuvieran alma, contribuyó a su inserción y activa participación en la vida política y económica de La Mosquitia y en el fortalecimiento de su autonomía.

Sin embargo, después de 400 años de relativa libertad, colonialismo inglés y autonomía, para 1894 se produce la anexión forzosa de la Reserva Mosquitia por el Presidente José Santos Zelaya con el apoyo de la marina norteamericana. La clase política y económica, incluyendo prominentes líderes afrodescendientes, al hacer resistencia, son forzados al

exilio, las escuelas se cierran por más de quince años, la educación en inglés es abolida y se impone de manera obligatoria el español al abrirse nuevamente las escuelas, reformándose el currículum para borrar la historia de la Mosquitia y con ella, cualquier contribución hecha por los pueblos afrodescendientes e indígenas de la Costa Caribe de Nicaragua.

El reinado de La Mosquitia cesó de existir y desde esa fecha, la Costa Caribe funcionaría como una empobrecida colonia de Nicaragua, administrada desde Managua por sucesivos gobiernos nicaragüenses al servicio de Estados Unidos. Muchas familias afro descendientes se resistieron a este nuevo tipo de enajenación desde sus comunidades en la Costa Caribe de Nicaragua y otras se trasladarían a Jamaica, Gran Caimán y las Islas de San Andrés y Providencia.

La llegada de los misioneros norteamericanos protestantes y católicos a inicios de los años 50 y la importancia asignada a la educación en inglés, tuvo un extraordinario impacto en el fortalecimiento de la identidad y autoestima afrodescendiente, propiciando su presencia y participación en los diversos campos, surgiendo renombrados profesores y profesoras, artistas, intelectuales, músicos, deportistas, profesionales y políticos.

El desarrollo de la comunidad Creole en la Costa Caribe estuvo asociado a la adquisición de un notable poder económico, social y político que se mantuvo aún después de la evacuación británica de la Costa, ya que un alto porcentaje de esta población rehusó marcharse con los británicos. Sólo en 1894, con motivo de la reincorporación de la Mosquitia al dominio político de la nación, estas condiciones vinieron a ser afectadas (Hale y Gordon, 1987).

Los beneficios de esa educación todavía persisten y se han manifestado en la destacada participación de afrodescendientes en la elaboración del Estatuto de Autonomía y la defensa de los derechos en ella establecida; la creación de Universidades caribeñas para la formación con identidad de la población, siendo estos, la Bluefields Indian and Caribbean University (BICU) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe

Nicaragüense (URACCAN). Igualmente así como en la creación de organizaciones costeñas de sociedad civil, tales como la Fundación para la Autonomía y Desarrollo de la Costa Caribe de Nicaragua (FADCANIC), la Asociación para la Promoción y Desarrollo Humano de la Costa Atlántica (ADEPHCA) y el Centro de Derechos Humanos, Ciudadanos y Autonómicos (CEDEHCA). Cabe mencionar también la destacada participación de líderes afrodescendientes de la Costa Caribe en la creación de la Asociación Afro Garífuna de Nicaragua (AAGANIC), The Black Peoples Afro Caribbean Movement, la Red de Mujeres Afrodescendientes, Afro Caribeñas y de la Diáspora, así como la Organización Negra Centroamericana (ONECA).

Ante esta realidad tan compleja de la vida de la población afrodescendiente creole, de desarraigo, de aculturación, invisibilización, marginación y rechazo en muchas ocasiones, es que se plantea esta tesina.

Capítulo III

Leyes, tratados y decretos que fundamentan el derecho a una educación de calidad, con pertinencia y equidad.

1. El derecho humano a la educación y los organismos internacionales

El derecho a la educación supone la necesidad de desarrollar formas que garanticen la permanencia de modalidades educativas ancestrales o modernas, basadas en las propias realidades, necesidades y visiones.

Ejercer el derecho a la educación, permite ejercer los otros derechos humanos; valorar la justicia, la equidad social y el respeto a la diversidad; fomentar la seguridad ciudadana, la participación política y la democracia; combatir la corrupción, la discriminación y todas las múltiples formas de intolerancia y exclusión.

Existe evidencia de la relación entre falta de educación y pobreza, especialmente en lo que se refiere a la posibilidad que otorga la primera de superar la segunda; ya no hay duda de que aquellas sociedades y pueblos que logran niveles de educación satisfactorios alcanzan mayor desarrollo, bienestar y posibilidades más ciertas de lograr sus propósitos. También consiguen y pueden sostener formas de convivencia democráticas, desde el momento que la educación es un elemento fundamental para la vida en sociedad y para el impulso de la participación ciudadana.

La creación de las Naciones Unidas en 1945 marca sin duda un hito histórico en materia de derechos humanos, por cuanto implicó el compromiso de 51 países en pro del progreso social, el logro de mejores niveles de vida y el respeto universal de los derechos humanos, en un anhelado marco mundial de paz. Es a partir de este marco, y por medio de la suscripción de los diferentes instrumentos internacionales en materia de derechos humanos, que los Estados han aceptado la universalidad y la inalienabilidad de los derechos para toda la humanidad, comprometiéndose a asegurar la garantía, el ejercicio y la defensa de los mismos (Dixon, Fonseca, Gómez, Hooker, Rossmann 2009:297).

En la segunda mitad del siglo XX los derechos humanos alcanzaron un avance normativo muy importante impulsado, en gran parte, por el surgimiento del Derecho Internacional establecido para proteger los derechos humanos. Dentro de los derechos humanos se encuentra una rama que se denomina Derecho Internacional de los Derechos Humanos (conjunto de instrumentos internacionales tratados, convenios, resoluciones y declaraciones), que se hace presente desde que el Derecho Internacional Público y que ha incluido en su campo los derechos y libertades esenciales y fundamentales del hombre. La Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) ocupa un lugar pionero en este proceso normativo y constituye el punto de partida para encontrar los contenidos de los derechos que después desarrollaron, más ampliamente y con carácter vinculante, otros instrumentos internacionales.

Si alguna característica es reconocida al derecho a la educación, es su enorme aporte al disfrute de otros derechos y, por tanto, su condición de derecho irradiador. Katarina Tomasevski, Relatora Especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, lo expresa muy bien cuando afirma:

Muchos derechos individuales, especialmente los asociados al empleo y la seguridad social, están fuera del alcance de quienes han sido privados de una educación. La educación es un elemento multiplicador que aumenta el disfrute de todos los demás derechos y libertades.

Por el contrario, cuando el derecho a la educación se niega o se viola se priva a las poblaciones del disfrute de muchos de sus derechos y libertades.

Por eso es preciso insistir, a los efectos de los Derechos Económicos Sociales y Culturales en general y del derecho a la educación en particular, que toda clasificación que no fortalezca su condición de derecho humano, y su posibilidad de ser exigido, es innecesaria. Por lo demás, dados sus múltiples componentes, es posible afirmar la condición de la educación como un derecho social, por su estrecha relación con el logro del desarrollo humano y del bienestar colectivo, pero también como un derecho de enorme trascendencia para el goce de los derechos civiles y políticos, por su indudable contribución al ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

A nivel universal, los principales instrumentos que protegen el derecho a la educación son: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 26), la Declaración de las Naciones Unidas sobre derechos de los Pueblos Indígenas (Artículos 13 y 14), el Convenio 169 de la OIT (Artículos 26 al 31), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC artículos 13 y 14); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Artículo 18); la Convención sobre los Derechos del Niño (Artículos 28 y 29); la Convención contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza (Artículos 3, 4 y 5), Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (Artículo 5) y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (Artículo 10).

La Declaración Universal de los Derechos Humanos expresa que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; y que ha de favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.

Esta Declaración en su (Art. 26) reconoce tres dimensiones del derecho a la Educación: la *gratuidad* y *obligatoriedad*. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos. La *calidad*, entendida como el medio para lograr el pleno desarrollo de la persona; fortalecer los demás derechos humanos y libertades fundamentales; favorecer la comprensión, la tolerancia, la amistad entre los pueblos; y promover la paz. La *libertad* de los padres de escoger el tipo de educación para sus hijos.

Se tiene derecho a recibir una educación que sea: *culturalmente pertinente*: que fomente una identidad basada en el diálogo intercultural y no en la homogeneización cultural, *emocionalmente solidaria*: que fomente una convivencia basada en el respeto al otro y no en la intolerancia y *socialmente inclusiva*: que fomente prácticas educativas equitativas basadas en la inclusión y no en la exclusión o marginación social (Astorga, Blanco, Guadalupe, Hevia, Nieto, Robalino, Rojas, 2007).

La Declaración de las Naciones Unidas sobre derechos de los Pueblos Indígenas en sus artículos 13 y 14 establece que los pueblos indígenas tienen derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, y a atribuir nombres a sus comunidades, lugares y personas y mantenerlos. Los Estados adoptarán medidas eficaces para garantizar la protección de ese derecho y también para asegurar que los pueblos indígenas puedan entender y hacerse entender en las actuaciones políticas, jurídicas y administrativas, proporcionando para ello, cuando sea necesario, servicios de interpretación u otros medios adecuados.

También se plantea que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Ubicado en el campo de los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), el derecho a la educación ha sido objeto de una marginación inexcusable, tanto por parte de los propios Estados encargados de su resguardo, como de la sociedad en general, la cual ha tardado en reconocerlo como un derecho humano. Las razones de esta marginación y las consecuencias que ello ha traído han sido tema de importantes debates en nuestro continente. Afortunadamente, existe un consenso sobre la inconveniencia de establecer diferencias entre los diversos derechos humanos y sobre la necesidad de reafirmar su carácter integral.

Por otro lado, en la Convención de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales se agrega el desarrollo del sentido de dignidad y de capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre. Así mismo en la Convención de los Derechos del Niño se añade a lo anterior la finalidad de inculcar al niño el respeto por el medio ambiente natural, por su identidad cultural, su idioma y el respeto a los valores nacionales y al de otras civilizaciones.

La protección del derecho a la educación plantea tres obligaciones para el Estado: respetar, proteger y satisfacer. La primera indica que no deben implementarse medidas que lo obstaculicen o impidan (por ejemplo, cerrar escuelas o no construir suficientes aulas); la segunda implica adoptar medidas que lo protejan frente a la acción obstaculizadora de terceros (asegurarse de que los padres o patronos no impidan la asistencia a la escuela de sus hijos o trabajadores), y la última supone tomar medidas concretas o positivas para

alcanzar su realización (construir escuelas, dotarlas apropiadamente, diseñar programas de enseñanza adecuados, entre otras), (Observación General núm. 13 del CDESC, párrafos 47 a 50).

Dos premisas fundamentales constituyen la base para afirmar la condición de derecho humano de la educación. En primer lugar, la innegable relación entre educación y dignidad. No puede negarse que sólo una persona que ha obtenido educación, entendida en su sentido más completo, puede llegar a su realización plena y al ejercicio auténtico de su dignidad. En segundo lugar, que la educación puede y debe ser exigida al Estado, por cuanto éste tiene la obligación de garantizarla y porque el acceso a la misma supone una serie de condiciones que sólo a través de una política estatal coherente e inclusiva puede hacerse realidad.

En el año 2010 Nicaragua finalmente ratificó el convenio 169 de la OIT, instrumento internacional de carácter vinculante. Mediante la ratificación, Nicaragua se compromete a dar efecto a las disposiciones del mismo, incluyendo el desarrollado de medidas coordinadas y sistemáticas para proteger los derechos de los pueblos indígenas de Nicaragua y garantizar el respeto de su integridad. El establecimiento de mecanismos apropiados y eficaces para la consulta y participación de los pueblos indígenas y tribales en temas que les conciernen.

Con la ratificación por parte de la Asamblea Nacional, del convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), los pueblos indígenas y afrodescendientes nicaragüenses lograron una victoria que tardó 21 años para que se hiciera posible en el país. En el caso de Nicaragua, la Asamblea Nacional, hace extensivo el convenio a los pueblos afrodescendiente creole y garífunas.

El Decreto de aprobación en Nicaragua del Convenio de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes procede a una extensión de su ámbito de vigencia: *“La aplicación de las disposiciones jurídicas contenidas en el Convenio son extensivas para los Pueblos y Comunidades*

Afrodescendientes (Garífunas y Creoles)”, lo cual guarda consonancia con los últimos desarrollos tanto del constitucionalismo latinoamericano como de la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. La ratificación del Convenio 169 obliga ahora a extender el reconocimiento también a los pueblos indígenas y afrodescendientes de otras zonas de Nicaragua.

Esta herramienta permitirá exigir el cumplimiento de demandas en base a las realidades, haciendo más efectiva la participación e incidencia de los derechos colectivos en las políticas públicas del Estado.

Es un logro importante poder ir construyendo un marco jurídico que articula derechos colectivos con derechos individuales, donde se ha demostrado que, de alguna forma, para una persona es imposible gozar de derechos individuales si no se reconocen los derechos colectivos. Por ejemplo, un niño no puede ejercer su derecho individual a la educación en su idioma si no existe el derecho colectivo a la educación bilingüe.

En el ámbito Latinoamericano, el instrumento más importante es la Convención Americana sobre Derechos Humanos conocida como el Pacto de San José, aun cuando esta contiene un artículo que de manera muy vaga habla de la protección a los derechos económicos, sociales y culturales, es una de las bases del Sistema interamericano, pues proclama los derechos personales, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales del hombre, los cuales sólo se ven limitados por el reconocimiento de los derechos y libertades de los demás.

Sin embargo, el Protocolo Adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador) profundiza más ampliamente en los DESC y establece, en su Artículo 13, la protección del derecho a la educación de manera amplia.

El Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales, establece en su artículo. 13 que: "los Estados partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. La educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales...la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre".

En estos instrumentos encontramos, por un lado, los objetivos y fines que debe perseguir la educación y, por otro, los contenidos necesarios para alcanzarla. En cuanto a los primeros, la mayoría de los instrumentos internacionales son unánimes al señalar que la educación debe perseguir como fin la plena consolidación de la personalidad, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, y la capacitación para una participación efectiva y activa en sociedades democráticas. Es posible también extraer de los textos que la educación que se imparta en los diferentes niveles debe propender a la tolerancia, la convivencia, la paz, la no discriminación y el respeto a la diversidad.

Al hablar de los contenidos del derecho a la educación a que se refieren los instrumentos internacionales, es también posible encontrar consenso sobre los siguientes cuatro aspectos: *a)* gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria y elemental, *b)* enseñanza secundaria generalizada, *c)* accesibilidad en igualdad de condiciones a los estudios superiores y *d)* libertad de los padres para seleccionar la educación que quieren brindar a sus hijos.

Sin embargo, uno de los principales problemas que nos encontramos es que los mecanismos de rendición de cuentas hacia los gobiernos son débiles. Se limitan a los informes de los Estados partes. En la práctica, los DESC son exigibles sólo "en la medida de lo posible", es decir, dependen de los recursos disponibles.

Las observaciones que sobre ellos se hacen a los países son interpretativas y no vinculantes.

A pesar que los países expresan que la educación es un derecho, no se sancionan las prácticas discriminatorias, ni se establecen instancias de regulación, ni se dan garantías para ejercer este derecho.

Hoy en día existe evidencia de que el modelo clásico de educación básica rural, propuesto por los Estados, es inadecuado y poco eficiente. La construcción de un sistema educativo alrededor del alumno monocultural y monolingüe responde a un supuesto erróneo de homogeneidad de credo, cultura y lengua, postulada por los Estados nacionales del siglo XIX.

Reconociendo finalmente su realidad, las naciones latinoamericanas se conciben hoy en día como multiculturales, albergando en sus sociedades pueblos, lenguas y culturas diversas. La Interculturalidad, sin embargo, va más allá: pretende la interacción y la convivencia de las distintas culturas y de sus portadores como iguales, con igualdad de derechos e igualdad de oportunidades.

No hay duda de que aquellas sociedades y pueblos que logran niveles de educación satisfactorios alcanzan mayor desarrollo, bienestar y posibilidades más ciertas de obtener sus propósitos. También consiguen y pueden sostener formas de convivencia democráticas, desde el momento que la educación es un elemento fundamental para la vida en sociedad y para el impulso de la participación ciudadana.

En este contexto como bien establece *Stavenhagen* (1990:25) se trata sin duda de una reconceptualización del derecho humano a la educación, estrechamente vinculado a otros fenómenos de la cultura y de la identidad étnica, como la estructura familiar, social y religiosa de la comunidad, la lengua y los valores culturales propios de la etnia.

"La educación da poder, es la clave para el establecer y fortalecer la democracia y el desarrollo la cual es tanto sustentable como humana y basada en la paz hacia un respeto mutuo y justicia social. Además, en un mundo en donde la creatividad y el conocimiento

juegan un rol importante, el derecho a la educación no es nada menos que el derecho a participar en el mundo moderno" (Amman, 1996).

Es importante resaltar que, aún cuando Nicaragua ha firmado y ratificado importantes instrumentos internacionales, la legislación nacional es más avanzada en cuanto al reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

2. El Derecho a la Educación en Nicaragua y su legislación nacional.

El derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos" (Observación general N° 11 al artículo 14 de Pacto Internacional DESC, 1999).

El derecho a la educación supone la necesidad de desarrollar formas que garanticen la permanencia de modalidades educativas ancestrales o modernas, basadas en las propias realidades, necesidades y visiones.

La educación es un derecho humano fundamental y un bien público porque gracias a ella nos desarrollamos como personas y como especie, y contribuimos al desarrollo de la sociedad. El ser humano necesita de la educación para desarrollarse plenamente como tal. Desde este punto de vista, la finalidad de la educación según Savater (2006) es cultivar la humanidad, por lo que la educación tiene un valor en sí misma y no sólo como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social, como suele concebirse desde visiones más utilitaristas.

En 1980, bajo un régimen de gobierno revolucionario, se reconoce la existencia de cuatro idiomas nacionales, siendo los tres últimos de carácter oficial en las Regiones Autónomas: español, miskitu, creole y sumu-mayangna. Esto conlleva la obligación del Estado Nicaragüense a la implementación de una pedagogía bilingüe-bicultural ya que "*... la enseñanza en el idioma materno constituye un factor fundamental en la existencia e*

identidad de las personas y los pueblos, y es factor determinante para el proceso de integración y para la consolidación de la Unidad Nacional” (Decreto de Ley 571, 1980).

Enmarcado en este nuevo planteamiento, frente a las demandas de los pueblos *Costeños* e inspirados en la gran *Cruzada Nacional de Alfabetización* de 1980, el nuevo Gobierno Revolucionario promueve una *Campaña de Alfabetización en Lenguas Indígenas y Autóctonas*, la cual se lleva a cabo entre 1980 y 1981 en las lenguas miskitu, Sumu-mayangna y creole. Esta *Campaña de Alfabetización en Lenguas* marca el punto de partida de las reivindicaciones lingüísticas y culturales de nuestros pueblos costeños. (Mc Lean, 2004:7)

La *Campaña de Alfabetización en Lenguas*, a su vez, dio la pauta para que el Ministerio de Educación de la época lanzara a partir de 1984 el *Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI)*, dirigido también a hablantes sumu-mayangnas, miskitos y creoles. El *PEBI* sigue vigente en la Costa Caribe después de 20 años de su arranque cubriendo la educación intercultural bilingüe hasta cuarto grado de Primaria, aunque el planteamiento original fue que llegaría hasta sexto grado. (Mc Lean, 2004:7)

Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural ha sido concebido y puesto en marcha para ofrecer atención educativa en sus lenguas nativas a pueblos indígenas y comunidades étnicas. Se inició de manera experimental en 1984, con 215 niños miskitus de los niveles de preescolar y primer grado de primaria. Al año siguiente, se incorporaron sumus - mayangnas y criollos. Progresivamente se ha ampliado la cobertura, tanto al número de comunidades y estudiantes atendidos, como en lo que respecta a los niveles escolares.

Este Programa impulsa en teoría el desarrollo educativo y social de la Costa Atlántica, así como el desarrollo de sus lenguas nativas y el rescate cultural de sus pueblos para la consecuente inserción intercultural en la unidad nacional.

A nivel nacional, las normas jurídicas internacionales propician el desarrollo de un marco jurídico nacional en materia de derechos humanos. Además, en la medida en que han sido ratificadas e incorporadas a las Constituciones políticas de los respectivos países, constituyen instrumentos de obligatorio cumplimiento por parte de los Estados, y su observancia es exigible por parte de la sociedad civil (Dixon et. al 2009:285).

Nicaragua está a la vanguardia de los países de América Latina que han hecho reconocimiento de la diversidad étnica de su población, particularmente enfocada hacia su Costa Caribe donde dicha diversidad es más evidente. Se podría decir que en materia de legislación educativa y reconocimiento de derechos para la población costeña existe ya una abundante normatividad, que supera a los tratados y pactos internacionales.

Este marco jurídico que inicia con el Decreto-Ley 571 de 1980, Ley Sobre Educación en Lenguas en la Costa Atlántica, la Constitución Política de 1987, alcanza su máxima expresión con la promulgación de la Ley No. 28, “Estatuto de Autonomía” (1987); luego siguen otras leyes importantes como la Ley No. 162, Ley de Uso Oficial de las Lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua (1993); y la Ley General de Educación (2006).

La Constitución de la República de Nicaragua, aprobada en 1987 y reformada posteriormente en el año 2005, establece en los artículos 8 y 11 que “El pueblo de Nicaragua es de naturaleza multiétnica y parte integrante de la nación centroamericana”. Al mismo tiempo, declara al español como idioma oficial del Estado, se reconoce que “Las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua también tendrán uso oficial en los casos que establezca la Ley”.

El Arto. 89 establece que, “Las comunidades de la Costa Atlántica tienen el derecho de preservar y desarrollar su identidad cultural en la unidad nacional, dotarse de sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales conforme sus tradiciones”.

En el artículo 90 se afirma el derecho de las comunidades de la Costa Atlántica a la libre expresión y preservación de sus lenguas, arte y cultura, por cuanto el desarrollo de su cultura y sus valores enriquece la cultura nacional. Consecuentemente (Arto. 91), el Estado asume la obligación de dictar leyes destinadas a promover acciones que aseguren que ningún nicaragüense sea objeto de discriminación por razón de su lengua, cultura y origen.

También plantea 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).

El Artículo 117 expresa que la educación es “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.

Al ser aprobado el Estatuto de Autonomía para la Costa Atlántica de Nicaragua, conocida comúnmente como ley 28, esta se consideró como uno de los esfuerzos más importantes del gobierno por reducir la exclusión y la marginación y avanzar en la búsqueda de una educación más pertinente, equitativa y de justicia social.

“La aprobación del Estatuto de Autonomía abrió espacios para consolidar un marco jurídico Autonómico como no lo hay en ningún otro país latinoamericano, estableciendo claramente el reconocimiento legal, así como la necesidad del ejercicio efectivo de los derechos históricos, sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos del Caribe nicaragüense” (Hooker, 2005).

Esta ley establece en su arto. 8 inciso 2, que les corresponde a los gobiernos regionales autónomos organizar y administrar el sistema de educación en las regiones autónomas de manera que puede responder a los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes a educarse en su propia lengua, a revitalizar su cultura, y a aprender partiendo de sus propias experiencias y costumbres. Una educación dirigida a descolonizar la educación y a empoderar a toda la población desde su propia realidad fundamentada en su propia historia, cosmovisión y cultura.

El artículo 11 plantea que se tiene derecho a una educación en la lengua materna, mediante programas que recojan el patrimonio histórico, su sistema de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional.

Sobre la base de la Ley No. 162 de 1993, 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 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.

La Ley General de Educación (Ley 582), 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 autocrítica y crítica, de participación social desde el enfoque de una nueva ciudadanía formada en el

respeto a la dignidad humana. 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).

En su artículo 4 plantea los fines de la educación nacional y en los incisos i y j, se refiere a la educación en las regiones autónomas: i) La formación integral de los niños, niñas, adolescentes, hombres y mujeres de la Costa Caribe en todos los niveles del sistema educativo, el respeto, rescate y fortalecimiento de las diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas. j) La educación en las regiones autónomas a todos los niveles y modalidades es intercultural bilingüe. En las definiciones de la educación nicaragüense (Capítulo III, inciso q) el Subsistema Educativo Autonomo Regional es el encargado de organizar, dirigir y gestionar la educación en los municipios y comunidades de las regiones autónomas de la Costa Caribe.

De conformidad con el Capítulo IV de la Ley General de Educación (artículos 38 al 42), las regiones autónomas de la Costa del Caribe Nicaragüense cuentan con un Subsistema Educativo Autonomo Regional (SEAR), “orientado a la formación integral de las mujeres y hombres de los pueblos indígenas, afrodescendientes 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 Código de la Niñez y Adolescencia, Ley No. 287 del 12 de mayo 1998, reafirma que “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación, orientada a desarrollar hasta el máximo de sus posibilidades, su personalidad, aptitudes y capacidades físicas y mentales, al respeto a su madre y padre, a los derechos humanos, al desarrollo de su pensamiento crítico, a la preparación de su integración ciudadana de manera responsable y a su calificación del trabajo para adolescentes, haciendo hincapié en reducir las disparidades

actuales en la educación de niñas y niños. El Estado asegurará a las niñas, niños y adolescentes, la educación pública primaria gratuita y obligatoria, en condiciones de igualdad para el acceso y permanencia en la escuela.

Ninguna niña, niño o adolescente quedará sin matrícula, ni perderá su derecho a realizar exámenes o recibir sus notas o diplomas por razones económicas en los centros de educación estatal” (Art. 43). “En el proceso educativo se deberá respetar los valores culturales, artísticos, religiosos e históricos propios del contexto social de la niña, niño y adolescente y promover el acceso a las fuentes de cultura y a la libertad de creación y todos aquellos consignados en la Convención sobre los Derechos del Niño.” (Art. 50). “Es derecho de las niñas, niños y adolescentes que pertenezcan a las comunidades indígenas, grupos étnicos y lingüísticos o de origen indígena, recibir educación también en su propia lengua.” (Art. 52)

Nicaragua ha experimentado grandes avances mediante la elaboración de políticas públicas que han sido incluidas en las leyes nacionales, tales como la Ley General de Salud, que permite a las regiones autónomas definir su propio modelo de salud pública conforme a sus tradiciones, culturas, usos y costumbres; la Ley de Uso Oficial de las Lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua, que reconoce, entre las lenguas de uso oficial en las regiones autónomas, el creole y el garífuna, así como otras lenguas indígenas; y la Ley General de Educación, que incorpora el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) como subsistema del Sistema Nacional de Educación.

La campaña de alfabetización en lenguas indígenas para la Costa Atlántica de Nicaragua en 1980, marcó el inicio de de la búsqueda de una propuesta educativa pertinente, por cuanto se realiza en los idiomas de las regiones y se hace un intento de adecuación de los contenido a la realidad de la región.

La idea de construcción de un modelo educativo propio para las Regiones Autónomas, se robustece a partir del primer Congreso Latinoamericano en Educación Intercultural Bilingüe en Guatemala, uno de los temas centrales fue la descentralización de los sistemas educativos de los estados nacionales hacia las poblaciones minorizadas, enmarcado en el decenio de los pueblos indígenas, promulgado por las Naciones Unidas.

En 1996 se da inicio a la tarea de diseñar un modelo educativo que responda a las características, necesidades, demandas e intereses del pueblo costeño. En este contexto se realiza un seminario, donde se elabora lo que hoy se conoce como el Sistema Educativo Autonómico Regional, (SEAR).

El SEAR, es el Subsistema Educativo Autonómico Regional, es una política pública, dirigido a aproximadamente 600,000 habitantes, adoptada por los consejos regionales autónomos y fundamento base para la educación de los pueblos Indígenas y las comunidades étnicas: Sumu-mayangna, Miskitu, Creole, Garífuna, Rama y Mestizo de la Costa Atlántica de Nicaragua.

Tiene como misión, formar los recursos humanos de la Costa Caribe Nicaragüense en sus distintos niveles, especialidades y modalidades, con la calidad que demanda el desarrollo de la región, con valores morales, éticos, estéticos y espirituales, comprometidas y comprometidos con el desarrollo humano sostenible, con la equidad de género y los derechos de las niñas y los niños, incorporando a los saberes autóctonos los conocimientos científicos técnicos universales, de modo que se conviertan en los nuevos líderes y lideresas de la región y del país (SEAR, 2002).

Entre su componente central, este sistema plantea la transformación curricular basado en la educación intercultural bilingüe en todos los niveles en las regiones autónomas, orientada a fortalecer la identidad étnica, cultural y lingüística promoviendo relaciones de interculturalidad, y convivencia armónica entre los pueblos de la Costa Caribe, así como entre los demás pueblos del país, basado en una cultura de paz, democracia y solidaridad. Este nuevo sistema, se enfrenta entonces con la necesidad de contar con metodologías

innovadoras y con una pedagogía intercultural para darle salida al desarrollo de un modelo educativo intercultural bilingüe.

El SEAR está sustentado en el ordenamiento jurídico vigente: la Constitución Política de la República de Nicaragua, el Estatuto de Autonomía, la Ley General de Educación Básica y Media y la Ley de Lenguas No. 162. “La definición de contenidos y enfoques de los planes y programas de educación para las regiones autónomas se enmarca en el SEAR, consignado en el Plan Nacional de Educación cuyos ejes fundamentales son: la autonomía, la interculturalidad, la pertinencia, la calidad, la solidaridad y la equidad de género” (Art. 78 del Reglamento de la Ley No. 28) (Consejo Regional Autónomo RAAS -RAAS, 2003, p. 7). Los principios del SEAR son: valores éticos, cívicos, cultura regional y nacional para alcanzar el desarrollo sostenible en lo económico, social, político y cultural (Mc Lean, 2008:37).

A nivel internacional encuentra su sustento en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre derechos de los Pueblos Indígenas, el Convenio 169 de la OIT, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación y la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.

El SEAR es un modelo educativo congruente con la realidad, favoreciendo el goce de la educación para todas y todos los ciudadanos miembros de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, contribuyendo a mantener y cultivar sus propias tradiciones, valores, lengua arte, cultura y formas de educación endógena. A desarrollar su identidad, dotarse de sus propias formas de organización social y administrar los asuntos locales conforme a sus tradiciones.

Se espera que este modelo educativo intercultural bilingüe pueda partir de las vivencias, conocimiento, y experiencias de las y los niñas y niños, jóvenes, adultos, que haciendo uso de sus culturas, lenguas, cosmovisión, vivencias y experiencias, intercambian sus conocimientos para la construcción del nuevo conocimiento.

Es participativo, se gestiona de manera descentralizada y autónoma y responde a las realidades, necesidades, anhelo y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural. Como parte integral de 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, a la vez que fomenta el respeto, rescate y fortalecimiento de sus diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas.

Este Sistema articula la educación en la Costa Caribe desde el preescolar hasta la educación superior, estableciendo como base de la misma la Educación Intercultural en las diferentes lenguas. Para su funcionamiento establece que debe ser administrada de manera descentralizada del gobierno central por los Gobiernos Regionales Autónomos. Establece también que la educación en la Costa Caribe como contexto multiétnico, debe ser de calidad, pertinente y equitativo.

En ampliación sobre lo arriba planteado establece que la educación debe ser intercultural, debe ser para todos y todas asegurándose en el proceso, currículos mediados y con contenidos pertinentes, metodologías participativas, participación de la comunidad, articulación de la teoría y la práctica, para que los alumnos puedan afrontar el mundo laboral en igualdad de condiciones.

Para la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), la interculturalidad se concibe como un proceso de relaciones horizontales donde prevalezca el diálogo, a través del cual se propicie el conocimiento mutuo, la comprensión, el respeto, el intercambio y la solidaridad entre los distintos pueblos y culturas de la Costa Caribe nicaragüense y el resto de la sociedad nicaragüense. A diferencia de la multiculturalidad, que es una situación estática y de hecho, producto del desarrollo histórico de varios pueblos que comparten un mismo territorio, la interculturalidad es un acto intencional y volitivo del ser humano que surge a partir de una toma de conciencia de que algo no está marchando bien en la sociedad.

Se reafirma que la educación es un derecho humano inherente a todas las personas sin distinciones de ningún tipo. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y todas. La sociedad tiene la responsabilidad de contribuir a la educación y el derecho a participar en su desarrollo.

Es importante destacar que con la aprobación del SEAR por parte de los Consejos Regionales Autónomos, las Comisiones de Educación y el Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural IPILC, continuaron trabajando conformando diferentes comisiones. Entre estas comisiones, se encuentran las de transformación curricular y la comisión jurídica a la que le correspondió la negociación y concertación con las instancias Nacionales de Educación hasta llegar a la construcción de la propuesta del Convenio Marco para el proceso de regionalización. El objetivo fundamental del Convenio Marco negociado y concertado entre las autoridades nacionales y regionales, consiste en organizar todo el proceso de descentralización-regionalización con una amplia participación de la sociedad civil.

En el año 2009, para avanzar con el proceso de administración del SEAR, el Gobierno Central nombró a un delegado de la Costa Caribe para servir de enlace entre los Gobiernos Regionales y el Ministerio de Educación Nacional, para impulsar el convenio marco de traspaso de competencias de administración de la educación a las autoridades regionales a como está establecido en la Ley General de Educación.

A cuatro años de haberse promulgado la Ley General de Educación, todavía no se ha logrado avanzar en el proceso de descentralización. Sigue pendiente que se fortalezcan las estructuras de los Gobiernos Regionales Autónomos a quienes compete asumir esa tarea y que se integre en el presupuesto nacional de la república fondos para el SEAR. Hasta ahora, el dinero con que se ha venido trabajando en este aspecto proviene de los fondos de la Cooperación Externa, principalmente del gobierno de Finlandia, Suecia y ahora España.

Por otro lado, a pesar de que La Ley de Autonomía y el SEAR establecen que la administración y la responsabilidad de la educación en las Regiones Autónomas le corresponde a la región, en algunas ocasiones los mismos Gobiernos Regionales se han negado a asumir la responsabilidad, aduciendo no estar preparados para tal fin.

Desde sus espacios, la Sociedad Civil ha estado planteando, que la Regionalización no se ha dado por falta de interés y que hay poca beligerancia y capacidad de las autoridades regionales, primero para administrar de manera responsable el SEAR y segundo para asumirlo con responsabilidad. Se plantea que no existe un plan de divulgación de las bondades del SEAR y menos de la lengua creole para ayudar a que el pueblo creole se sienta orgulloso de su lengua.

Los profesores del Instituto Bilingüe de Secundaria, “*Horatio Hodgson*”, de la ciudad de Bluefields conformado mayoritariamente por estudiantes y profesores creoles, han expresado que ni el Gobierno Central ni el Gobierno Regional tienen interés en la implementación de la lengua creole en las aulas de clase, y que su uso es un derecho que ya han conquistado. Como ejemplo han planteado que sus textos son de menor calidad que los del español, no tienen supervisión, apoyo, ni los materiales mínimos para funcionar por lo que la educación que están impartiendo es en español. Ante esta mala calidad de los textos en creole, los padres de familia afirman que prefieren que sus hijos estudien con los textos en español.

A partir de 2010 el Ministerio de Educación (MINED) ha sido dividido en tres direcciones sustantivas principales: la Dirección General de Educación Básica y Media Regular, la Dirección General de Educación Básica y Media no Regular y la Dirección General de Articulación y Enlace entre el MINED y el Subsistema Educativo Autónomo Regional (SEAR).

Capítulo IV

Resultados

En este capítulo, se llevó a cabo un análisis comparativo de los datos extraídos de las entrevistas realizadas entre los meses de junio a septiembre del 2010, tratando de dar salida a la hipótesis y objetivos planteados. Las entrevistas fueron hechas a actores claves, con preguntas pre elaboradas y semi abiertas a cinco de los nueve directores y directoras de las escuelas secundarias de Bluefields, significando esto un 60% del total de escuelas.

Como parte de los actores claves considerados como conocedores del tema abordado en la tesina, se entrevistó a la señora Nubia Ordoñez, coordinadora de la Secretaría Regional de Educación de la Región Autónoma del Atlántico Sur, a tres líderes y lideresas de las Comunidades Afrodescendientes que son miembros activos dentro de la sociedad civil y a dos educadoras, realizándose un total de once entrevistas.

4.1 Educación de calidad, con pertinencia y equidad

Equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia son las dimensiones que, en conjunto y en relación de mutua dependencia, dan cuenta del objetivo central del derecho que todas las personas tenemos de acceder a una educación de buena calidad.

Existe coincidencia entre los entrevistados, en que una **educación de calidad** debe proveer aprendizajes significativos que llenen de satisfacciones y logros, porque prepara para una vida de calidad.

Selmira Jarquín, educadora y una de las entrevistadas, planteó: *“la educación de calidad es aquella que hace que el individuo cambie positivamente su yo y la sociedad en la que se desenvuelve, siendo agente de cambio y desarrollo. Es aquella que forja las relaciones de colaboración, trabajo colaborativo, la paz y las relaciones interétnicas e interculturales. Una educación que combina la calidad científica con la vivencia diaria de los sujetos para*

crear conciencia crítica. Es una educación que permite buscar y desarrollar nuevos conocimientos”.

Sobre este aspecto, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe coincide con este planteamiento al establecer que “la educación debe ser entendida como bien público que permita a las personas valorar, comprender y respetar los demás derechos humanos en plenitud. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. “El derecho a la educación se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la escuela, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo. Esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida” (Astorga, Blanco, Guadalupe, Hevia, Nieto, Robalino, Rojas, 2007).

Si bien la aspiración de una educación intercultural ha significado un avance en los derechos de los pueblos de contar con una educación propia, en la práctica ésta ha sido de mala calidad, pobre en recursos y resultados, y no ha logrado constituirse en una respuesta pertinente, sustentada en la cultura propia y que cuente con las condiciones mínimas que requiere para un buen funcionamiento.

Ello se debe, en parte, a las menores expectativas de educar que se tiene respecto de esta población y la ausencia de políticas de discriminación positiva mediante la asignación de docentes más capacitados y especializados a zonas de mayor complejidad, junto con la asignación de mayores recursos y sistemas de apoyo educativo en zonas de mayor vulnerabilidad.

Con respecto a la pertinencia de la educación, los entrevistados coinciden en que las principales características de una educación pertinente son: tomar en cuenta el territorio, recursos, elementos sociales, económicos, valores, idioma de las personas y dar respuesta a esas necesidades, preparando al individuo para vivir en armonía consigo mismo y con su entorno natural y social.

Selmira Jarquín educadora costeña plantea que la educación pertinente *“es la que lleva al individuo al logro de sus expectativas de vida, le prepara científicamente para ella sin desligarlo/a de su contexto cultural, étnico e histórico y más aún, le prepara para vivir en armonía consigo mismo y con su entorno natural y social.”*

En términos generales podemos decir que la educación es pertinente cuando guarda congruencia (es decir, conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción.

En el caso de una **educación equitativa**, los planteamientos coinciden en que, esta debe proveer a cada quien lo que necesita para ser igual a los demás. Que ofrece oportunidades en equidad (a cada quien lo que necesita) según sus capacidades, aptitudes o potencialidades, llevándolo a vivir en iguales condiciones que los demás (nunca en desventajas), respondiendo a características particulares de cada grupo étnico.

Dixie Lee, miembro de las organizaciones de la sociedad civil y dirigente afrodescendiente expresó, *“la educación equitativa es la que no solo reconoce la diversidad cultural si no que promueve la equidad respondiendo a características particulares de cada grupo étnico”*.

Alain Touraine (2005), refiriéndose a este tema, sostuvo que: *“atacar las desigualdades requiere redistribuir cuotas importantes de poder en el seno de la sociedad. Es el único camino para una educación equitativa y de calidad para todos”*.

4.2 La aplicación del SEAR en la región Autónoma del Atlántico Sur

Casi todos los países latinoamericanos, en mayor o menor grado, son dueños de un rico y diverso patrimonio cultural. En ellos convive la cultura occidental ibérica con las culturas

de origen precolombino y, en no pocos casos, con la herencia cultural africana. Sin embargo, tal diversidad cultural, generalmente reconocida como altamente valiosa, no se reflejada de modo adecuado en los sistemas educativos, moldeados predominantemente sobre la cultura occidental.

La Educación Intercultural Bilingüe constituye una de las principales herramientas de lucha para la reivindicación de una educación pertinente de los pueblos indígenas y afrodescendientes, basándose en la articulación de un sistema educativo que aspire a la igualdad de condiciones entre las distintas culturas, desde un mutuo conocimiento.

Haciendo referencia a la importancia de una *educación bilingüe*, las entrevistas realizadas a los diferentes actores, reflejan coincidencia en que esta es una forma de revitalizar la cultura afrodescendiente y mantener viva las expresiones de la lengua Creole. Sin embargo, también se plantea que hace falta realizar diagnósticos del estado del arte de la lengua en las diferentes zonas etnolingüística que lleven a una cuidadosa planificación lingüística lo más acertadamente posible para llevar al arraigo, respeto, reconocimiento de los valores lingüísticos (riqueza fonética, fonológica, semántica, etc.) del creole como lengua en el seno de los hablantes.

En cuanto al el tema de las *secretarías de educación de las regiones autónomas* y cuál debería ser su papel, las personas entrevistadas plantean, que estas deben tener la responsabilidad de ejecutar todo lo que tenga que ver con educación, dirigir, planificar, ejecutar el trabajo que tiene que ver metodologías idóneas al contexto. Deben normar, representar a la región en términos de educación. Iniciar los diagnósticos, recoger los alfabetos ortográficos, fonéticos, léxico, etc., del creole y validarlos.

Selmira Jarquín, plantea en sus respuestas que las secretarías regionales de educación, “*deberían determinar los rangos de evolución de la lengua. Iniciar un proceso de divulgación de la riqueza e importancia del creole para sus hablantes y para todos los costeños.*”

Los entrevistados tanto directores de escuelas como miembros de la sociedad civil afirman que, ha habido jornadas de abastecimiento de libros en las escuelas, por parte de las secretarías de educación regional, se brinda apoyo en materiales didácticos a las escuela para la implementación de la lengua materna, pero ésta ha sido insuficiente y sigue siendo una necesidad, ya que la propia secretaría de educación regional tiene limitaciones para llegar a las comunidades por su escueto presupuesto, falta de vehículos para movilizarse a las comunidades y en algunos casos por el yo quepierdismo de los mismos directores y técnicos. Además una vez que los materiales llegan a las comunidades tampoco son utilizados por los docentes.

Un aspecto clave en las respuestas y que está íntimamente ligado al SEAR y su implementación, tiene que ver con la existencia de un sistema de educación diferenciado para las Regiones Autónomas, y tanto los directores de las escuelas entrevistadas como los representantes de la sociedad civil y docentes coinciden en que, se tiene derecho de ser educados en la diversidad que los rodea, diversidad cultural, lingüística e histórica. Porque las regiones autónomas tienen una concepción diferente del mundo, intereses diferentes, lenguas diferentes, contexto geográfico y económico diferente. Esto se debe a que la costa atlántica de Nicaragua aun mantiene costumbres ancestrales que están muy ligadas a la salud, educación y familia.

El grupo de la sociedad civil y docentes universitarios consideran que es importante implementar el SEAR en las regiones autónomas, porque se ajusta a las necesidades regionales y a los intereses culturales de los pueblos indígenas y comunidades étnicas.

“Es el marco filosófico, legal para administrar nuestra educación sobre la base de la autonomía”. Nubia Ordoñez, Coordinadora de la secretaria de educación regional de la R.A.S.S.

En cambio los directores de escuelas, que representan el 45% de los entrevistados adjudican dicha importancia, a que de esta manera se puede vencer todos los obstáculos que han tenido por largos años los niños/as de esta región, porque van a poder aprender de una manera más rápida porque la cultura de la región tiene que cuidarse, tiene que permanecer viva y los jóvenes van a poder practicarla y divulgarla.

Al consultársele a los entrevistados si creían que el gobierno central ha implementado una política educativa para las escuelas bilingües interculturales de la región, un 80% constituido por los miembros de la sociedad y directores de escuelas, considera que no se ha implementado ninguna política educativa y menos para escuelas bilingües.

El 20% de las personas consultadas, conformado por la secretaría de educación y un miembro de la sociedad civil, coinciden en que el gobierno si ha implementados la política educativa, pero ha sido insuficiente y hasta bastante irrelevante porque el gobierno central hace que sea una política de estado, pero pone trabas para evitar que los costños alcancen una autonomía real que sólo a través de la educación es factible lograr.

“Más que todo son escuelas bilingües pero les falta alcanzar el aspecto intercultural”.
Selmira Jarquín. Entendida la interculturalidad como el dialogo entre distintas culturas en donde se reconocen derechos como acceso a la salud y educación de calidad, un techo digno entre otros y se respeta la dignidad y participación.

También se coincide entre los entrevistados, que las supervisiones realizadas a las escuelas por parte del Ministerio de Educación Regional, son de manera esporádicas, además uno de los entrevistados pertenecientes a la sociedad civil, cree que el gobierno carece de una estrategia de seguimiento metodológico a las debilidades encontradas en el proceso de supervisión, pues no cuentan con presupuesto para esta modalidad.

Finalmente el 45 % de personas entrevistadas conformado por el total de directores de escuelas secundarias, considera que el Sistema Educativo Autonómico Regional, si contribuye a mejorar el aprendizaje, porque los niños no tienen ninguna dificultad para

aprender en los primeros grados y van avanzando y desarrollándose poco a poco pero, todavía quedan cosas que hacer para mejorar.

Una de las directoras de las escuelas entrevistadas, plantea que *“el Sistema Educativo Autonómico Regional está ayudando a que el estudiante cambie de rol pasivo dependiente por uno activo autónomo y participativo”*.

En cambio el 55% de los entrevistados coinciden en que las políticas educativas implementadas ni contribuyen a consolidar adecuadamente el aprendizaje en las escuelas primarias, sean éstas bilingües o no, ni a consolidar las escuelas secundarias. Estas últimas, son solamente una “pantalla” política. No se les atiende casi nada, incluso, hay docentes que sin haber completado su propia secundaria imparten clases en ellas, por lo que se considera que el SEAR no se está aplicando.

Conclusiones

El presente trabajo investigativo, tiene entre sus aspectos más importantes identificar las características de una educación con calidad, pertinencia y equidad para la población afrodescendiente, al igual que verificar la aplicación del SEAR en la Región Autónoma del Atlántico Sur.

La educación para afrodescendientes, se ha traducido, por lo general, en políticas de compensación de las desigualdades educativas. El problema es que esto se ha hecho muchas veces desconociendo cual es una educación adecuada, ajustada a sus características culturales, cosmovisión y expectativas de desarrollo. Esto, a su vez, ha significado la relegación de presupuestos y políticas educativas de menor relevancia para estas poblaciones y su desarticulación dentro del sistema, mientras las políticas educativas nacionales continúan siendo homogeneizadoras.

El análisis de información realizada con anterioridad y los diferentes planteamientos presentados durante el desarrollo de este trabajo investigativo nos lleva a concluir que:

Aun cuando el derecho a una educación de calidad, con pertinencia y equidad, constituye la esencia del SEAR y además están reconocidas a nivel de tratados internacionales, leyes, decretos y políticas públicas, los pueblos de la Costa Caribe y en particular los pueblos afrodescendientes concentrados en la Región Autónoma del Atlántico Sur, siguen sin ver la transformación de este derecho en una realidad, pues el modelo educativo en cuestión no está siendo aplicado con la calidad y eficiencia necesarias en ninguno de los niveles del sistema educativo.

La educación que se ha estado impartiendo en su mayoría no está adaptada a la realidad de la región autónoma, pues ésta no prepara al individuo de acuerdo a su realidad, contexto, cultura, ni idioma, sobre todo cuando se trata de impartir en las escuelas clases en creole, ya que en las pocas escuelas bilingües existentes, las clases se imparten en inglés estándar y, el que una escuela sea bilingüe, no la hace intercultural y tampoco significa que se esté implementando el SEAR.

Existe una urgente necesidad de divulgar el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) en todos los niveles en las regiones autónomas, ya que hay un alto nivel de desconocimiento de su contenido y en algunos casos de su existencia. También se hace necesario una metodología de implementación del SEAR, para que esta llegue a más actores que puedan hacer realidad su adecuada aplicación.

La regionalización de la educación en la Región Autónoma del Atlántico Sur, no será una realidad en un momento cercano, debido a la falta de coordinación que existió y sigue existiendo entre el gobierno central y los gobiernos regionales, hay que sumarle a esto la falta de asignación presupuestaria, para lograr dicha regionalización.

Tanto en gobierno central, como el regional deben tener una participación más activa en cuanto al proceso de regionalización de la educación, para que esta sea una realidad, pero mientras se espera que este proceso culmine, el gobierno regional debe trabajar en el proceso de capacitación a docentes en sobre lo que significa el SEAR y cuál es la importancia de su aplicación.

Recomendaciones

Con el fin de que algún día el SEAR sea aplicada de manera que cubra las expectativas de la población, la regionalización de la educación en la Costa Caribe sea una realidad y que la educación responda a las necesidades reales de la población, se hacen las siguientes recomendaciones:

- Alentar a los diferentes actores afrodescendientes de la Costa Caribe, a seguir participando y contribuyendo de manera activa, desde los diferentes espacios tanto civiles como de gobierno, en la lucha por la implementación del Sistema Educativo Autonómico Regional, para que la educación impartida responda a la realidad y contexto de la región.
- Trabajo en conjunto del Gobierno Central y Regional en la búsqueda de consenso, para que de forma articulada se logren aplicar las diferentes leyes y políticas públicas en el país, que garantizan a la población de la Costa Caribe, una educación de calidad, con pertinencia y equidad.
- Implementación de una campaña de divulgación del Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR), entre los diferentes actores claves tales como: sociedad civil, escuelas, organizaciones no gubernamentales, etc., para incrementar los conocimientos de la población respecto al SEAR y, por ende, los niveles de compromisos para seguirlo impulsando.
- Capacitación y actualización de docentes en diferentes niveles del sistema educativo, para fortalecer sus conocimientos científicos y pedagógicos que requiere la correcta implementación del SEAR.

Bibliografía

Abram L, Matthias (2004): *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*.

Agudelo Builes, Irene, (2005): *Informe de Desarrollo Humano 2005. Las Regiones Autónomas de la Costa Caribe. ¿Nicaragua Asume su Diversidad?*. Editorial INPASA. Nicaragua.

Albaladejo Escribano, Isabel y Molina Theissen, Lucrecia, comps. (2006): *Instrumentos Internacionales de Protección de los Derechos Humanos*. EDITORAMA S.A, tomo 1. San José, Costa Rica.

Astorga A, Blanco R, Guadalupe C, Hevia R, Nieto M, Robalino M, Rojas A. (2007): *Educación de Calidad para Todos: una cuestión de Derechos Humanos*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago, Chile.

Cantillo, Claribel. (2008): *Manual de Educación Ciudadana Intercultural y Autónoma; Nuestros deberes y derechos*. Módulo 4. Editorial URACCAN, tomo 1. Nicaragua.

Campbell, Michael. (2007): *Evaluación del Impacto de las Políticas Públicas en la Consolidación del Proceso de Autonomía y el Desarrollo de la Costa Caribe de Nicaragua*.

Confiant, Raphael. (2007): *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEBI); breve reseña de la experiencia del PEBI en la Costa Caribe Nicaragüense*. <<http://www.montraykreyol.org/spip.php?article178>>, consultado en septiembre 2009.

Constitución Política de Nicaragua.

Convención sobre los Derechos de los Niños.

Convenio 169 de la OIT, sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Cunningham, Myrna. (2002). *La educación superior intercultural: Recurso pedagógico para una educación equitativa*.

Decreto No. 570 (1980): Ley sobre Educación en Lenguas en la Costa Atlántica.

Del Cid, Víctor. W, Hasel. G, Grace. G, Juana. S, Edgar. T, Elba. R, Nietchman. M, Carlos. (2009). *Educación de excelencia para la ciudadanía costeña*. Nicaragua.

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Dixon B, Fonseca R, Gómez N, Hooker A, Rossman T. (2010): *Implementación de los pactos y los convenios internacionales relacionados con los derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales de la población afrodescendiente de América Central y México*. Panamá.

Ejea Mendoza, Guillermo. (2006): *Teoría y Ciclo de las Políticas Públicas*.

Freeland, Jane. (2003): *Lengua: material de apoyo para la formación de docentes en Educación Intercultural*. Editorial, URACCAN. Nicaragua.

Gobierno de Nicaragua. *Breve reseña de la experiencia del PEBI en la Costa Caribe Nicaragüense*.

Guardián, Galio y Kauffmann, Maricela. (2005): *¿Minorías ó pueblos indígenas y afrodescendientes en Nicaragua? Autonomía, Estado multiétnico y desarrollo humano*. Nicaragua.

Hale, Charles R., y Edmund T. Gordon (1987): *Costeno Demography: Historical and Contemporary Demography of Nicaragua's Atlantic Coast: An Historical Overview*. Editorial, CIDCA. Nicaragua.

Informe Alternativo. (2008): *“Implementación de la Convención Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial (CEDR)”*. Nicaragua.

Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural (IPILC) – URACCAN. (2002): *Sistema Autonómico Educativo Regional (SEAR)*. Editorial URACCAN. Nicaragua

Ley No. 582: *Ley General de Educación de Nicaragua*.

Minot, Carlos. (2008): *El derecho a la protección, derechos humanos y derechos de los afrodescendientes*. Modulo I. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Editorama S.A. San José, Costa Rica.

Mc Lean Herrera, Guillermo. (2008): *La Educación Intercultural Bilingüe; el Caso Nicaragüense*. Editorial FLAPE. Perú.

Mc Lean Herrera, Guillermo. (2004): *Reflexiones sobre la Interculturalidad y la práctica de la Interculturalidad*. México.

Morales Gil de la Torre, Héctor. (1996): «*Introducción: notas sobre la transición en México y los derechos humanos*», *Derechos humanos: dignidad y conflicto*. México: Universidad Interamericana.

Organización de las Naciones Unidas. (2009): *Derechos de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes*. Editorial Ardisa, Managua, Nicaragua.

Organización de las Naciones Unidas. (2009): *Derechos Humanos en Nicaragua*. Editorial Ardisa. Managua, Nicaragua.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Pisarello, Gerardo. (2007). “*Los derechos sociales y sus garantías; por una reconstrucción democrática, participativa y multinivel*”, Elementos para una reconstrucción, Editorial Trotta S.A, Madrid.

Protocolo Adicional a la Convención Americana en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 5, No. 3, pp. 1-21. SOREALC/UNESCO Santiago.

Rodino, Ana María, Iturralde, Diego y Mizrahi Giselle, comps. (2006). *V Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. EDITORAMA S.A. San José, Costa Rica.

Saballos Velásquez, José. (2008): *Manual de Educación Ciudadana Intercultural y Autonómica; construyendo Conceptos*. Módulo 1. Editorial URACCAN, tomo 1. Nicaragua.

Sandoval Ceras, Tomasa (2002): *El proceso de autonomía de los pueblos indígenas y la cuestión de género*. Boletín ICCI-ARY Rimay, Año 4, No. 39.

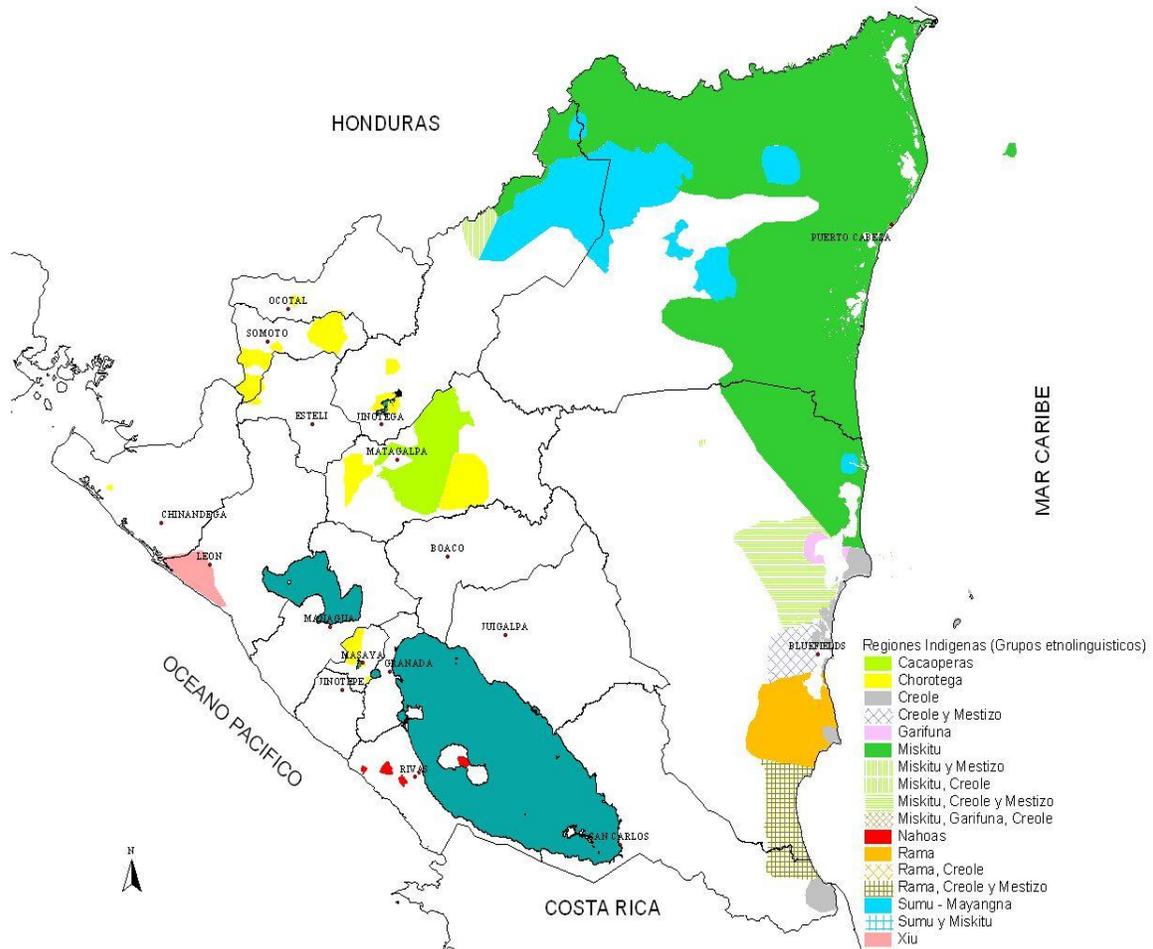
Stavenhagen, Rodolfo. (1990): *Derecho consuetudinario en América Latina. En: Entre la ley y la costumbre*. Instituto Indigenista Interamericano/Instituto Interamericano de derechos Humanos. México.

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN. (2009). *Currículo Maestría en Educación Intercultural Multilingüe*. Documento no publicado, Nicaragua.

Venecia Mauceri, Paolo (2003): *Educación Intercultural y Plurilingüe*. Editorial URACCAN. Nicaragua.

Zapata Webb, Yuri. (2008): *Manual de Educación Ciudadana Intercultural y Autonómica. Una Historia Diferente; apuntes básicos sobre la historiografía de los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense*. Módulo 2. Editorial URACCAN, tomo 1. Nicaragua.

Anexos



Mapa ubicación indígenas, afrodescendientes y mestizos

Hojas topográficas. Talleres comunales de BOSAWAS. URACCAN – CISA

GUIA DE ENTREVISTA A DIRECTORES DE ESCUELAS

Objetivo: 3

Características de una educación pertinente, equitativa y de calidad.

1. ¿Cuál cree usted que son las características de una educación de pertinente, equitativa y de calidad?
2. ¿Porque hay un sistema de educación diferente para las regiones autónomas?

Objetivo 4.

Aplicación del SEAR para las comunidades afrodescendientes en la región Autónoma del Atlántico Sur.

1. ¿Sabe usted que es el SEAR?
2. ¿Cree que es importante la implementación del SEAR en nuestra región?
Si No Por qué?
3. ¿Cree usted que el gobierno central ha implementado una política educativa para las escuelas bilingües interculturales de la región (en caso de que existan)?
Si No
4. ¿Se han brindado capacitaciones, cursos o talleres a los docentes de esta escuela en Educación Intercultural por parte del MINED?
5. ¿Brinda la Secretaria de Educación Regional apoyo en materiales didácticos a las escuelas para la implementación de la lengua materna? Si No ____
6. ¿Realiza el Ministerio de Educación Regional supervisiones en las escuelas

secundarias de la RAAS? Si ____ No__ ¿en qué forma?

7. ¿El gobierno central asigna presupuesto para la implementación del SEAR en la RAAS?
8. ¿Existe en el gobierno central y regional un plan de capacitación y divulgación del SEAR?
9. ¿Existe un plan de monitoreo para la implementación del SEAR en la RAAS?
10. ¿Cree usted que la implementación del SEAR contribuye a mejorar el aprendizaje de los alumnos?
11. ¿Conoce alguna escuela bilingüe en Bluefields en donde se implementa el SEAR?
Si Cual? No

GUIA DE ENTREVISTAS PARA SOCIEDAD CIVIL Y AUTORIDAD REGIONAL

Datos Generales:

Nombre: _____ Sexo _____

Objetivo: 3

Características de una educación pertinente, equitativa y de calidad.

1. ¿Cuál cree usted que son las características de una educación pertinente?
2. ¿Cuál cree usted que son las características de una educación equitativa?
3. ¿Cuál cree usted que son las características de una educación de calidad?

4. ¿Porque hay un sistema de educación diferente para las regiones autónomas?
5. ¿Cree usted que las comunidades afrodescendientes deberían estudiar en un programa bilingüe que sea creolle y español? Por qué?
6. ¿Qué papel cree usted que deberían desempeñar las secretarías de educación de la RAAS?

Objetivo 4.

Aplicación del SEAR para las comunidades afrodescendientes en la región Autónoma del Atlántico Sur.

1. ¿Cuál cree usted es el principal objetivo del SEAR?
2. ¿Conoce usted los principales principios del SEAR?
3. ¿Cree que es importante la implementación del SEAR en nuestra región?
Si No Por qué?
4. ¿Cree usted que el gobierno central ha implementado una política educativa para las escuelas bilingües interculturales de la región (en caso de que existan)?
Si No Por qué?
5. ¿Sabe usted si se han brindado capacitaciones, cursos o talleres a los docentes de las escuelas secundarias en Educación Intercultural?
6. ¿Brinda la Secretaria de Educación Regional apoyo en materiales didácticos a las escuela a para la implementación de la lengua materna? Si ____, No ____
7. ¿Realiza el Ministerio de Educación Regional supervisiones en las escuelas secundarias de la RAAS? Si ____ No____ ¿en qué forma?

8. ¿Sabe usted si existen políticas públicas especiales para las regiones autónomas en temas de educación?
9. ¿Cree Usted que las políticas educativas implementada en la RAAS, contribuyen a mejorar el aprendizaje en las Escuelas?
10. ¿El gobierno central asigna presupuesto para la implementación del SEAR en la RAAS?
11. ¿Existe en el gobierno central y regional un plan de capacitación y divulgación del SEAR?
12. ¿Existe un plan de monitoreo para la implementación del SEAR en la RAAS? Si.
Con qué frecuencia? como se hace? No
13. ¿Cree usted que la implementación del SEAR contribuye a mejorar el aprendizaje de los alumnos?
14. ¿Conoce alguna escuela bilingüe en Bluefields en donde se implementa el SEAR?
Si Cual? No

PREGUNTAS CRUZADAS PARA PREGUNTAS IGUALES POR GRUPOS									
No	PREGUNTAS	S.C/educadores		Autoridades		Directores		Total	
		Si	No	Si	No	Si	No		
	Objetivo 3							SI	NO
1	Cuál cree usted que son las características de una educación de calidad, pertinente y equitativa?	5		1		5		11	
2	Porque hay un sistema de educación diferente para las regiones autónomas?	5		1		5		11	
	Objetivo 4								
1	¿Cuál cree usted es el principal objetivo del SEAR?	5		1				6	
2	¿Conoce usted los principales principios del SEAR?	5		1				6	
3	¿Cree que es importante la implementación del SEAR en nuestra región?	5		1		5		11	
4	¿Cree usted que el gobierno central ha implementado una política educativa para las escuelas bilingües interculturales de la región (en caso de que existan)?	1	4	1			5	2	9
5	¿Sabe usted si se han brindado capacitaciones, cursos o talleres a los docentes de las escuelas secundarias en Educación Intercultural?	4	1	1			5	5	6
6	¿Brinda la Secretaria de Educación Regional apoyo en materiales didácticos a las escuela a para la implementación de la lengua materna?	3	2	1		4	1	8	3
7	¿El gobierno central asigna presupuesto para la implementación del SEAR?		5		1		5		11

8	¿Existe un plan de monitoreo para la implementación del SEAR en la RAAS?		5		1		5		11
9	¿Existe en el gobierno central y regional un plan de capacitación y divulgación del SEAR?	3	2	1			5	4	7
10	¿Cree usted que la implementación del SEAR contribuiría a mejorar el aprendizaje de los alumnos?		5		1	5		5	6