

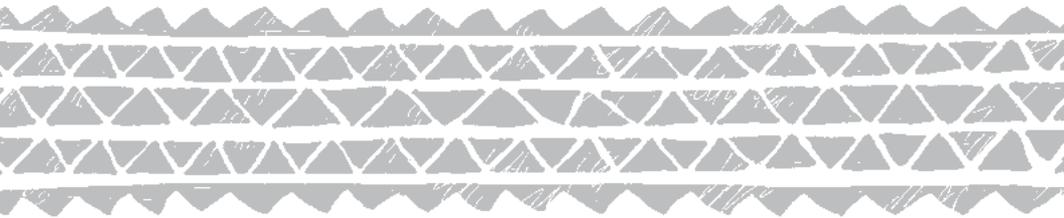
La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica:

**Políticas, indicadores educativos
y planificación multilingüe**

**Federico Guevara Víquez
José Solano Alpizar**

La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica:

**Políticas, indicadores educativos
y planificación multilingüe**



**Federico Guevara Víquez
José Solano Alpizar**

370.117
G939e

Guevara Víquez, Federico

La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica:
políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe /
Federico Guevara Víquez, José Solano Alpízar. – Heredia,
Costa Rica : Universidad Nacional. CIDE. División de
Educación Rural, 2017.
80 páginas.

ISBN 978-9968-852-47-0

1. EDUCACION INCLUSIVA. 2. INDIGENAS. 3. POLITICA
EDUCACIONAL. 3. ENSEÑANZA PRIMARIA. 4. COSTA
RICA. I. Título.

Contenido

Introducción.....	5
1. Historia y evolución de las políticas educativas para las poblaciones indígenas de Costa Rica.....	7
1.1 Antecedentes: La educación impartida a los indígenas sometidos durante el régimen colonial costarricense.....	9
1.2 Los inicios de la educación impartida hacia las poblaciones indígenas por el Estado costarricense: modelo asimilacionista de monolingüismo.....	10
1.3 El modelo de transición impulsado por el enfoque del indigenismo integracionista (1940-1985).....	11
1.4 Nuevas políticas hacia una educación intercultural bilingüe en zonas indígenas (1985-1992).....	17
1.5 Transformaciones de carácter administrativo y relativo estancamiento en el desarrollo de la EIB (1993-2011).....	21
1.6 Esfuerzos hacia la conformación de un sistema inclusivo de EIB de calidad para los pueblos indígenas (2011-2015).....	26
2. Principales indicadores del modelo educativo formal desarrollado en las zonas indígenas de Costa Rica.....	31
2.1 Estadísticas generales.....	33
2.2 Titulación de los docentes.....	34
2.3 Analfabetismo.....	35
2.4 Rezago escolar.....	37
2.5 Nivel de instrucción.....	40
2.6 El índice de situación educativa (ISE).....	44

3. El modelo de educación intercultural bilingüe que puede desarrollarse en Costa Rica.....	49
3.1 Premisas y fundamentos.....	51
3.2 Fundamento legal para la EIB en Costa Rica.....	54
3.3 La necesidad de elaborar currículos interculturales bilingües, con activa participación de los pueblos indígenas.....	55
3. 4 Organización de la EIB según escenarios lingüísticos y contexto sociocultural.....	56
3.4.1 Breve reseña de la situación actual de las lenguas indígenas en Costa Rica.....	56
3.4.2 Diferentes escenarios lingüísticos para el establecimiento de procesos de EIB en Costa Rica.....	58
3.4.3 La planificación del uso de las lenguas en la educación..	66
Consideraciones finales.....	62
Referencias.....	73

Introducción

El presente trabajo constituye un esfuerzo por contribuir con el mejoramiento de la educación formal en los territorios indígenas de Costa Rica. Este se organiza alrededor de tres ejes. En primer lugar, se analizan las políticas educativas establecidas para atender las poblaciones indígenas, luego, la educación formal ofrecida en los diferentes territorios indígenas a partir de ciertos indicadores, y por último, se reflexiona sobre el enfoque de la educación intercultural bilingüe (EIB) desde el entendido de que esta constituye la mejor respuesta para los pueblos ancestrales, en correspondencia con la normativa jurídica internacional vigente.

En la primera parte del texto se analizan las políticas educativas que amparan a los pueblos indígenas de Costa Rica, así como la evolución de estas. Se identifican los enfoques educativos e ideológicos asumidos para dicha tarea, las metas, los objetivos y los momentos de transformación ocurridos en los últimos 66 años. Se señalan así aciertos y errores en distintos periodos; además, se comprende el devenir de tales políticas hasta llegar al estado de la cuestión en que se centra este documento.

En la segunda parte, el texto repasa algunos de los principales indicadores para la educación formal en territorios indígenas. Se considera que estos son el resultado de una historia de políticas y estrategias educativas concebidas y aplicadas desde percepciones erradas sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas costarricenses.

Finalmente, la tercera parte valora el enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB), sus premisas y pilares, para desembocar en un planteamiento propositivo acerca de cómo planificar en el sistema educativo escolar costarricense, el uso de las lenguas indígenas en proceso de desplazamiento¹. La meta consiste en que las lenguas indígenas no

1. El desplazamiento lingüístico es un concepto que en sociolingüística se entiende como el proceso mediante el cual los usuarios individuales de una lengua o variedad lingüística reemplazan su uso por otra. Las causas pueden ser múltiples (políticas lingüísticas, opresión cultural, cambio religioso, migraciones, etcétera). La duración de este fenómeno varía en cada caso.

solo se enseñen en las escuelas (algo que ya ocurre en mayor o en menor medida), sino que se constituyan en auténticas herramientas para la construcción de conocimientos en todas las asignaturas del currículo escolar.



Capítulo 1.

Historia y evolución de las políticas educativas para las poblaciones indígenas de Costa Rica





El análisis de las políticas educativas que amparan a los pueblos indígenas de Costa Rica, se ha hecho a partir de una clasificación en distintos periodos. Para cada uno se identifica la preeminencia de una ideología o de un enfoque particular de educación, dicho ordenamiento nos permite reconocer el cambio paradigmático entre un periodo y otro, así como su sincronía con las propuestas, políticas y acciones relacionadas con la educación indígena en América Latina.

Asimismo, el análisis permite reconocer la historia de la educación formal ofrecida a los pueblos indígenas en Costa Rica; sus principales momentos, sus impactos, sus alcances y sus limitaciones. De igual manera, nos permite generar reflexiones que podrían ser valoradas tanto por las autoridades educativas como por los pueblos indígenas involucrados; de manera tal que se desemboque en la definición de nuevas estrategias pedagógicas y políticas educativas que correspondan con la realidad y el contexto sociocultural de estos pueblos.

1.1 Antecedentes: La educación impartida a los indígenas sometidos durante el régimen colonial costarricense

Durante la época colonial, la educación dirigida a las poblaciones indígenas sometidas al dominio español, se limitaba a evangelizar, principalmente en la región de Nicoya luego de 1524, y el Valle Central después de 1560. Esta “educación” -que podría llamarse religiosa-, estuvo a cargo de los franciscanos en los nuevos pueblos de reducción, denominados también “pueblos de indios”. Dichos poblados se dividían entre “pueblos de doctrina”, que contaban con un convento de frailes al lado de la iglesia, y “pueblos de visita”, donde los frailes iban esporádicamente para evangelizar.

La constitución de estos pueblos tenía un doble propósito, pues mientras que por un lado se facilitaba adoctrinar, por el otro, se suministraba mano de obra en el repartimiento de indígenas entre los encomenderos.² El Padre Estrada Rávago, político y religioso español que fue Alcalde Mayor de la provincia de Costa Rica entre enero y

2. Sobre la época colonial, las reducciones y el desarrollo de las encomiendas en Costa Rica, se puede consultar Quirós (1996), Fonseca, Alvarenga y Solórzano (2003), Lara Pinto (1996), Solórzano y Quirós (2006).

noviembre de 1562, y que además era fraile franciscano, fue uno de los primeros predicadores del evangelio en Costa Rica que tuvo a su cargo la educación de los pobladores indígenas de la época. Es de destacar que este fraile se alió con Juan de Cavallón para partir a la conquista de la provincia de Costa Rica, autorizada por la Audiencia de Guatemala el 30 enero de 1560. Así describe Dengo (2001) el trabajo de este religioso:

Estudió la lengua de los indios y durante los diez años de su gobierno eclesiástico supo granjearse el cariño tanto de los españoles como de los indios, por su espíritu generoso, la dulzura de su índole, llegando unos y otros a mirarle como a su padre (p. 70).

Con respecto a la forma en que los franciscanos desarrollaban su labor educativa, Salazar (2003) describe lo siguiente:

...impartían el Evangelio a nuestros aborígenes y, además, les enseñaban a contar, leer y escribir. De este modo, los sacerdotes catequizaron intensamente: los indios se reunían a las nueve de la mañana y a las tres de la tarde para recibir la instrucción religiosa y moral (p. 5).

Es importante aclarar que al principio los franciscanos no evangelizaban en español, sino que desarrollaban catecismos en distintas lenguas indígenas para facilitar el proceso de dominación y sometimiento cultural; tal fue el caso para los idiomas brunca, chorotega, huetar y teribe.

1.2 Los inicios de la educación impartida hacia las poblaciones indígenas por el Estado costarricense: modelo asimilacionista de monolingüismo

En la época republicana, la educación impulsada por el Estado costarricense hacia las comunidades indígenas inició con una escuela en Amubrë, Talamanca, en 1886, y con la primera escuela de Boruca en 1887 (UNICEF, 2012). Para la época, se carecía de una política específica o diferenciada en materia educativa para las poblaciones indígenas, más bien, se trató de una extensión del modelo de escuela establecido en el ámbito nacional. Para el caso de la escuela de Amubrë, se nombró como maestro a un indígena bribri que había estudiado en San José.

Consecuente con las preocupaciones de la época y los procesos de aculturación de los grupos étnicos originarios en todo el continente, el Estado se mostraba indiferente hacia preservar las lenguas indígenas, ya que en estas escuelas se obligaba a los niños a aprender el español. El proceso escolar asumió así una visión monolingüe que discriminaba las lenguas indígenas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este modelo asimilacionista³ implicó el inicio de una ofensiva aculturadora sobre los pueblos indígenas; en las regiones donde se instalaron las escuelas, se inició la destrucción sistemática de los rasgos culturales y de las lenguas indígenas.

1.3 El modelo de transición impulsado por el enfoque del indigenismo integracionista (1940-1985)

Si bien es cierto las rupturas tajantes entre un periodo y otro son inexistentes, se observan algunas variaciones que posibilitan establecer diferencias, pero sobre todo, destacar las características del nuevo modelo. En virtud de ello, podemos señalar que para la década de 1940 se da un hecho internacional significativo, con el surgimiento de un acuerdo común, conocido como la Convención de Pátzcuaro, entre diversos países del continente americano para establecer políticas (en materias sociales, administrativas de tierras, económicas y educativas) dirigidas hacia las poblaciones indígenas; ello desde un enfoque que llegó a denominarse indigenismo integracionista, el cual, aunque evidenciaba cierta preocupación gubernamental por el estado de las poblaciones indígenas, se esgrimió desde una perspectiva marcadamente etnocéntrica, que concebía la cultura occidental como el modelo prototípico.

El indigenismo integracionista respondía a la visión modernizadora y desarrollista de los gobiernos latinoamericanos de la época, que procuraban acortar la distancia que los separaba de los países de Europa y el denominado “primer mundo”. Una de las razones para hablar del atraso de nuestros países, era el argumento del “problema indígena”, pues tal como lo explica Bonfil (1987):

3. El asimilacionismo, durante finales del siglo XIX y principios del siglo XX fue un enfoque que proponía la uniformidad cultural, de tal forma que los grupos minoritarios debían forzosamente adoptar la lengua, los valores, la identidad de la cultura dominante, y a la vez abandonar la cultura propia.

...prefirió echarse mano de teorías según las cuales el atraso, el primitivismo, la falta de modernidad (entendida ésta, por supuesto, en los términos de los países dominantes) eran la causa de la desigualdad de desarrollo. Y al interior de nuestros países, ¿Quiénes podían representar en la mentalidad colonial de las clases dominantes el ejemplo más prístino de atraso, de ignorancia y falta de civilización? Los indios, naturalmente (p. 90).

La gran diversidad cultural y la presencia de numerosos pueblos indígenas fueron vistas como un obstáculo para el desarrollo, el afianzamiento de la nación, la modernidad y el progreso en general. Es por ello que en los escritos de la época se apelaba a la urgente necesidad de resolver el “problema indígena”.

Esta preocupación se advierte en el Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en Pátzcuaro, México, en 1940. En dicho congreso la resolución LII de sus actas finales define al indio como el “*individuo económica y socialmente débil*”, con lo que se crea una nueva categoría social y económica que ameritaba un tratamiento particular desde el Estado y las diferentes organizaciones internacionales.

En el marco de este congreso se decide, asimismo, la creación del Instituto Indigenista Interamericano (I.I.I.), y a partir de ahí se internacionaliza el “problema indio”, lo que convierte al indigenismo integracionista en una estrategia continental común. En 1940 también se realiza la Convención para crear el I.I.I., cuya acta expresa lo siguiente:

Los gobiernos contratantes acuerdan elucidar los problemas que afectan a los núcleos indígenas en sus respectivas jurisdicciones, y cooperar entre sí sobre la base del respeto mutuo de los derechos inherentes a su completa independencia para la resolución del problema indígena en América (Convención de Pátzcuaro, 1940, p.1).

Costa Rica se adhiere a dicha convención el 29 de noviembre de 1940, con la firma del señor Carlos Manuel Escalante como representante de Costa Rica. Los demás países firmantes fueron Cuba, Ecuador, El Salvador, Estados Unidos, Honduras, México, Perú y Bolivia.

La meta del indigenismo integracionista fue clara: “lograr que los indios dejaran de ser indios mediante el sencillo expediente de cambiar su cultura por la cultura dominante” (Bonfil, 1987, p.91).

Como bien se aprecia, la política no estaba dirigida a eliminar a la población indígena –como sí había ocurrido en el siglo XIX en países del cono sur–, ahora se trataba de ayudarles a superar su “atraso” en términos de desarrollo social, económico y cultural. De suerte tal que, en correspondencia con la ideología evolucionista lineal prevaleciente⁴, se concebía el desarrollo de la civilización a través de superar una serie de estadios o etapas consecutivas⁵. Se trataba de un nuevo dispositivo de dominación por medio del cual se aculturaría de la forma “menos dolorosa posible”; esto es, mediante el instrumento educativo.

Bajo el nuevo enfoque integracionista, en Costa Rica se crea la Junta Protectora de las Razas Aborígenes (JPRAN), con el decreto N° 45 del 3 de diciembre de 1945. Dicho decreto reglamentó la Ley General de Terrenos Baldíos de 1939, que en su artículo 8 reconocía la inalienabilidad de las tierras indígenas.

Tal como lo exponen Guevara y Chacón (1992), el objetivo de la JPRAN era regular todas las situaciones concernientes a los territorios indígenas que se establecieran a partir de ese momento. Esta institución estuvo, en sus primeros años, a cargo de la antropóloga norteamericana Doris Stone.

En lo que respecta al tema educativo, la JPRAN fundó en 1945 las escuelas de Salitre y Ujarrás. Cinco años después de creadas, se emite la primera política educativa nacional que de manera directa refiere a la educación de las poblaciones indígenas; a saber, el decreto n° 1 de 1950, firmado entre el Presidente de la República Otilio Ulate y el Ministro de Educación; decreto que enuncia lo siguiente:

El Ministerio de Educación Pública con la colaboración de la Junta de Protección de las Razas Aborígenes, procederá a dictar los planes de trabajo, métodos, reglamentos y demás disposiciones de carácter educacional conducentes a alcanzar los fines de protección, elevación del nivel cultural de vida y

4. Al respecto véase: Solano, J. (2002). Educación y desarrollo en América Latina: Una análisis histórico-conceptual. Heredia: Editorial Universidad Nacional.

5. El evolucionismo unilineal, que encuentra sus máximos exponentes en E.B. Tylor y L.H. Morgan, fue un enfoque que imperó en la ciencia de la antropología durante los últimos años del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Este enfoque llegó a ser fuertemente cuestionado; primero por el relativismo cultural de Franz Boas, así como por otros enfoques emergentes. Desde el punto de vista de la antropología social contemporánea, el evolucionismo unilineal ha perdido completamente vigencia, al carecer de fundamento científico alguno.

conservación de la población aborigen de Costa Rica” (citado por Quesada, 1999, p.20).

Aunque el decreto muestra una incipiente preocupación por conservar las lenguas indígenas, emanaba de una política verticalista que imponía el dominio cultural sobre estos pueblos, ya que el modelo educativo propiciaba la *transición* hacia el español; lo importante era que los indígenas adquirieran la lengua oficial de la nación.

En la práctica, podemos decir que la tolerancia hacia las lenguas indígenas era mínima, puesto que en dicha época los maestros de esas escuelas reprimían al niño que usaba su idioma, incluso con castigos físicos (Quesada, 1999).

Importa destacar que para el año de 1952, el antropólogo mexicano Ricardo Pozas Arciniegas, en colaboración con la JPRAN, publicó el texto “*Yisma i shö*”; primer silabario en una lengua indígena de Costa Rica: el cabécar. Desde 1950 y en la década subsiguiente, se fundaron nuevas escuelas en diversas zonas indígenas del país, y varios docentes fueron enviados a formarse al Instituto Indigenista Interamericano de México, entre los cuales destaca el caso del señor Guido Barrientos, quien tendrá un destacado papel en el desarrollo del sistema de educación para las poblaciones indígenas en Costa Rica (UNICEF, 2012).

Un aspecto de notable importancia es que avanzada la década del cincuenta (1957), aparece formalmente una política internacional relativa a poblaciones indígenas: el Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Dicho convenio entra en rigor para Costa Rica el 4 de mayo de 1959.

En el convenio destaca el hecho de que se define un “modelo ideal” de educación para las poblaciones indígenas (artículos 21 hasta 26). En el artículo 22 se establece que los programas educativos deben adaptarse a “la etapa alcanzada” por estas poblaciones en el proceso de integración social, económica y cultural a la colectividad nacional. Igualmente, en el artículo 23 se dispone la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua indígena, siempre que se asegure “la transición progresiva” desde este idioma hacia la lengua oficial del país.

Se trata, como vemos, de un modelo educativo integracionista de transición, que promueve el bilingüismo sustractivo, entendido como el eventual desplazamiento de las lenguas indígenas por sumersión hacia la lengua oficial, que, aunque promueve la creación de escuelas se sostiene en un patrón etnocéntrico –esta vez local– que impide darles

un lugar destacado a las lenguas indígenas, y con ello, obstaculiza la posibilidad de generar procesos de construcción de conocimientos desde sus propias tradiciones histórico-culturales.

Con el tiempo, la JPRAN desaparece, y en su lugar se crea la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI) en 1973, con la ley n° 5251. Esta institución estatal tiene un corte integracionista, tal como se puede constatar en el objetivo a) definido en el artículo 4 de su ley constitutiva: “promover el mejoramiento social, económico y cultural de la población indígena con miras a elevar sus condiciones de vivienda y a integrar las comunidades aborígenes al proceso de desarrollo”.

Esta disposición legal no comporta el tema educativo de manera directa, aunque en el objetivo d) del mismo artículo 4, habla de estimular el interés por el estudio de la cultura y promover tanto el uso como el estudio de las lenguas indígenas del país.

Ya iniciada la década de 1970, con la ayuda de CONAI, se impulsan cursos de lengua boruca bajo el mando de Espíritu Santo Maroto, un indígena brunca preocupado por la pérdida paulatina de su idioma (Quesada, 1999); desafortunadamente, aunque se pretendieron editar documentos escritos para esta lengua, nunca se llegaron a publicar.

Si bien es cierto el modelo mantenía un carácter marcadamente integracionista, se dieron algunos esfuerzos por promover una educación indígena que involucrara la alfabetización en una lengua indígena, la endoculturación y el “biculturalismo”⁶ en la escuela de Katsi en Talamanca, con el trabajo de la antropóloga Karen Figueres Olsen y la educadora Elena Francis, bajo la dirección técnica de Guido Barrientos (UNICEF, 2012).

En 1979 los centros de educación superior comienzan a tener mayor participación en el desarrollo de la educación formal para poblaciones indígenas. Para este año, se crea una comisión integrada por el Ministerio de Educación Pública (MEP) y la Universidad de Costa Rica (UCR), que desarrolló un programa de capacitación para 28 maestros de zonas indígenas de la vertiente atlántica de Talamanca y del cantón de Buenos Aires en el Pacífico Sur costarricense, y la

6. La endoculturación se refiere al proceso por el cual un individuo, desde sus primeros años de vida, internaliza consciente e inconscientemente los modelos y pautas de comportamiento de su grupo de pertenencia. Por su lado, el término “bicultural” es una expresión que se usó en algunos ámbitos antropológicos para referir a un individuo que “posee dos culturas”; no obstante, es un término que careció de gran desarrollo conceptual; por consiguiente, en la actualidad no se emplea con frecuencia.

elaboración del libro de texto escolar en bribri: *Yëjkuö Alattsítsia* (Quesada, 1999). Para 1981 la misma comisión elaboró un Programa de Educación Bilingüe y Bicultural en Talamanca (UNICEF, 2012).

Para los primeros años de la década de 1980, en Costa Rica comenzaban a distinguirse elementos de transformación del paradigma indigenista integracionista. En 1983 tuvo lugar el Seminario de Etnoeducación Indígena, con la participación de los maestros indígenas y no indígenas que habían sido formados por los programas creados entre el MEP y la UCR. Ahí se esgrimieron argumentos que defendían la idea de una educación “endoculturadora para fortalecer a los pueblos indígenas y que los docentes debían jugar el papel de docentes y de dirigentes en sus comunidades” (UNICEF, 2012, p.28).

En el marco internacional, desde la década de 1970 el indigenismo integracionista comenzaba a declinar frente al creciente movimiento indígena y las luchas por la reivindicación de sus derechos culturales, así como por las críticas de antropólogos y otros especialistas. De esta manera, se generan importantes transformaciones; por una parte, la Organización de Naciones Unidas (ONU) ordenó la redacción de un informe especial sobre la situación de los Pueblos Indígenas del Mundo, y el Congreso Mundial de las Iglesias convocó una reunión entre antropólogos, religiosos y expertos para analizar de forma crítica la situación de los pueblos indígenas en América Latina.

De esta reunión surge la primera *Declaración de Barbados: Por la Liberación del indígena* (1971), que marca un antes y un después en las relaciones entre indígenas y no indígenas. El documento es especialmente crítico contra las acciones integracionistas de los gobiernos, los antropólogos y los religiosos. Dicha declaración defiende el derecho de los indígenas al autogobierno y a tener una voz propia, y además señala que los pueblos indígenas son los verdaderos protagonistas de su liberación, de forma que a los no indígenas les corresponde un rol de colaboradores en el proceso.

Posteriormente, en la Declaración de Barbados II (1977) participan directamente varios líderes indígenas, y se continúan esgrimiendo argumentos en defensa de la autonomía y la superación del sistema dominante de herencia colonial que persistía en varios países de Latinoamérica. A principios de la década de 1980, el antropólogo mexicano Guillermo Bonfill Batalla (1982) propone el enfoque de “etnodesarrollo” como alternativa frente al indigenismo, la integración y las posiciones desarrollistas.

1.4 Nuevas políticas hacia una educación intercultural bilingüe en zonas indígenas (1985-1992)

En el año de 1985 se da un importante salto en el sistema educativo con respecto a la educación ofrecida a las poblaciones indígenas del país. A partir del decreto N° 16619 del Ministerio de Educación Pública, se crea la Asesoría Nacional de Educación Indígena. Con esta transformación se intentó desarrollar un modelo curricular educativo bilingüe en las comunidades indígenas. Es la primera vez que se establece en el MEP, administrativamente, una instancia para la educación indígena. Es de destacar que el decreto N° 16619-MEP, menciona que se debe tomar en cuenta el contexto “bicultural y bilingüe” de las comunidades indígenas, orientado hacia la “revaloración de las condiciones psico-socio-culturales del indio y su comunidad”.⁷

En diciembre de 1985 una nueva comisión formada por personal de la UCR, el MEP y la Asociación Indígena de Costa Rica (asociación civil liderada por personas indígenas), establece un nuevo plan de formación para maestros en zonas indígenas del país. La importancia de este plan es que se menciona por primera vez el término de educación “bilingüe-intercultural”, tal como se puede apreciar en el siguiente extracto:

En ningún momento debe olvidarse, por parte de los profesores de los distintos cursos, no importa lo específico de su materia, y por parte de los maestros que se están capacitando, el carácter bilingüe-intercultural del plan. Esto quiere decir que está en juego la enseñanza y reafirmación de dos idiomas y de varias culturas y que en ningún momento debe aparecer la cultura y el idioma mayoritario como dominantes” (Echeverría et al, 1985, pp.17-18).

Con este plan de estudios se notan claramente los esfuerzos por fortalecer la educación indígena desde postulados acordes con el sistema escolar bilingüe de mantenimiento y desarrollo, que se implementaba desde los años 70 en otras latitudes del continente

7. En sus inicios, la Asesoría Nacional de Educación Indígena estuvo bajo la dirección de Guillermo García, educador comprometido con el tema indígena, quién estuviera vinculado con la División de Educación Rural, Unidad Académica de la Universidad Nacional que desarrollaría un amplio proceso de trabajo con las poblaciones indígenas del país.

americano, y que involucraba “un enfoque educativo dirigido a consolidar el manejo de la lengua materna de los educandos a la vez que se propicia el aprendizaje de la segunda lengua” (López, 2001, p.7).

Internacionalmente, la década de 1980 es muy importante porque aparecen nuevos planteamientos que trascendían el plano meramente lingüístico y modificaba el ámbito curricular en contextos indígenas. Así, en algunos países latinoamericanos surge la educación intercultural bilingüe (EIB). La EIB es entendida como “una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales” (López, 2001, p. 7).

Se trata de una educación que fomenta competencias para que el individuo se desenvuelva satisfactoriamente en dos o más culturas, y donde se utilizan la lengua materna y la segunda lengua como instrumentos de aprendizaje. La EIB se fundamenta en numerosas investigaciones psicolingüísticas y educativas, “como la respuesta más adecuada y exitosa a largo plazo para el desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena” (Hamel, 2001, p. 23). Este enfoque rompe con el viejo prejuicio que sostenía que las lenguas indígenas y otros idiomas “minoritarios” eran un obstáculo para el proceso educativo.

A este respecto, Hamel señala:

En la mayoría de las experiencias documentadas (cf. Skutnabb-Kangas y Cummins 1988, Skutnabb-Kangas 2000, Hakuta 1986, Fishman 1991, Pease-Álvarez y Hakuta 1993) se ha visto que, en síntesis, la enseñanza a través de la lengua minoritaria no afecta de manera negativa el desarrollo académico, lingüístico o intelectual del niño, como lo sostiene la ideología tan arraigada del monolingüismo. Tanto alumnos de la mayoría (inmersión) como de la minoría (preservación) pueden ser instruidos en la lengua subordinada sin costo alguno para la adquisición de la lengua dominante. Las habilidades académicas de L1 y L2 son interdependientes, es decir son manifestaciones de *una proficiencia común subyacente* (cf. Skutnabb-Kangas 1984). Esta proficiencia común se manifiesta principalmente en las habilidades cognitivamente exigentes como la lecto-escritura y las matemáticas (2001, p.17).

El giro hacia una concepción positiva sobre el plurilingüismo comienza a reflejarse también en el ámbito nacional con nuevas políticas

emitidas por el gobierno. Por ejemplo, el decreto ejecutivo N° 18967 del 19 de abril de 1989, establece en su artículo 1 que “las lenguas maternas autóctonas serán consideradas como parte del patrimonio cultural costarricense, y en las esferas de su influencia serán consideradas como lenguas locales”. El decreto también promueve el estudio científico de las lenguas indígenas, la difusión de literatura especializada, la educación bilingüe intercultural, la producción de cartillas de alfabetización en lenguas indígenas para las escuelas y fomenta la colaboración entre distintas instituciones para la conservación y desarrollo de las lenguas indígenas.

En el ámbito de la participación de los centros de educación superior, para 1989 se dan nuevos e importantes antecedentes. La División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA), en convenio con el MEP, desarrolla el Programa de Diplomado en I y II ciclos, que otorgaba adicionalmente un certificado en educación indígena, el cual les permitía a los docentes indígenas optar por un nombramiento permanente en escuelas de estos territorios. Dicho plan se implementó en las zonas de Talamanca (Atlántico) y Buenos Aires (Pacífico) bajo una modalidad que implicaba horas de estudio presencial y a distancia; de este se graduaron 25 estudiantes.

En la década de 1990 (1993), el programa de la carrera se consolidó y varió su nombre a “Plan de Estudios con Concentración en Educación Indígena”, también desarrollado en Talamanca y Buenos Aires bajo la modalidad presencial y a distancia. Este plan incorporó nuevos cursos específicos para el contexto indígena, como *Metodología para escuelas indígenas* (I y II), *Legislación Indígena*, *Teoría de la cultura*, entre otros, y se graduaron 21 estudiantes. Estas experiencias marcaron el inicio de una larga trayectoria que hasta hoy ha generado la División de Educación Rural para formar y capacitar docentes indígenas.

Para 1992, el Estado costarricense ratificó el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes. Esta normativa, que aparece en el contexto internacional desde 1989, deroga el antiguo convenio 107 (de corte integracionista), defiende el concepto de autonomía indígena (aunque subordinada a la soberanía del país dentro de los cuales se ubican dichas poblaciones), e insta a la participación activa de los pueblos indígenas en el planteamiento y ejecución de programas económicos, educativos y de salud, así como proyectos de desarrollo nacional que les atañan.

Introduce también, en su artículo 6, la figura de la *consulta*: un mecanismo que asegura el consentimiento previo e informado de los pueblos indígenas como requisito obligatorio antes de aprobar políticas o proyectos de desarrollo nacional que los pudieren afectar. Específicamente, con respecto al tema educativo, en los artículos 26 hasta 31, se reconoce la importancia de la participación de los pueblos indígenas en el planteamiento y ejecución de programas educativos, en aras de transferir la responsabilidad de estos a dichos pueblos. Asimismo, desarrolla un concepto de educación que le permite al individuo participar plenamente en la vida comunitaria y nacional, procura la enseñanza de la lectura y la escritura en la lengua originaria y defiende la preservación y desarrollo de idiomas indígenas, sin obviar la “oportunidad” de desarrollar amplias competencias lingüísticas en la lengua nacional o en uno de los idiomas oficiales. Como vemos, esta normativa internacional aboga por un modelo de EIB que fomenta el bilingüismo aditivo⁸.

A pesar del contexto favorable, nacional e internacionalmente, al final de este periodo se da una abrupta transformación dentro de la estructura del MEP, ya que el año de 1992 se cierra la Asesoría de Educación Indígena, lo que provoca un repentino “freno en las políticas educativas y lingüísticas emprendidas desde el Gobierno” (Quesada, 1999). El cierre de la Asesoría de Educación Indígena por parte de los mandatarios de turno (periodo presidencial de Calderón Fournier, entre 1990 y 1994), deja una mala impresión en cuanto al apoyo a la educación indígena y la implementación de enfoques pertinentes de EIB.

En el siguiente periodo se verán transformaciones de carácter administrativo que inciden decisivamente en el moldeamiento del sistema educativo diferenciado para las poblaciones indígenas del país.

8. Por bilingüismo aditivo se entiende la situación de bilingüismo en que dos lenguas conviven en equilibrio; es decir, no hay imposición ni desplazamiento de una sobre la otra. En el caso de la educación bilingüe, el bilingüismo aditivo implica que el ambiente social promueve el aprendizaje y uso de una segunda lengua como enriquecimiento cultural. Para una mejor comprensión de la diferencia entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo, véase Lambert (1974).

1.5 Transformaciones de carácter administrativo y relativo estancamiento en el desarrollo de la EIB (1993-2011)

En 1993, un año después del cierre de la Asesoría de Educación Indígena, las autoridades gubernamentales y educativas crean el Subsistema de Educación Indígena, a través del decreto N° 22072-MEP. De acuerdo con Quesada (1999, p. 22), “los fines establecidos en este decreto no varían sustancialmente de los publicados en decretos de gobiernos anteriores, y más da la impresión de ser un cambio estructural del gobierno de turno que una evolución en la planificación educativa”. Sin embargo, llaman la atención los siguientes incisos del artículo 2 del decreto:

- c) Enseñar, siempre que sea viable, a los miembros de las Reservas Indígenas interesados a leer y escribir en su propio idioma materno.

[...]

- ch) Asegurar que los miembros de las reservas indígenas lleguen a comunicarse en forma oral y escrita en español, como idioma oficial de la Nación.

Como bien lo destaca Quesada (1999), estos incisos sugieren que, aunque se valora la lengua indígena, se le da mayor importancia al español como idioma oficial. Esto revelaría un retroceso hacia el modelo integracionista de *transición* que predominó en el periodo 1940-1985.

Para los años 1993 y 1994, el Fondo de Naciones Unidas para la Niñez y la Adolescencia (por sus siglas UNICEF) comienza a incidir en los temas de salud y educación para la zona indígena de Talamanca. A partir de este momento se concreta un convenio entre el MEP y la UNICEF, y se crea un equipo interdisciplinario con financiamiento de esta última. La experiencia tuvo como resultados, entre otras cosas, un diagnóstico sociocultural de la educación primaria en Alta Talamanca y el planteamiento del Plan *Una nueva educación en Talamanca* (UNICEF, 2012). Dicho plan fue aplicado para el circuito 07 de la Dirección Regional de Limón, el cual abarcaba las zonas indígenas de Talamanca bribri y cabécar. Asimismo, en 1994 se da una transformación administrativa al interior del MEP, pues el decreto N° 23489-MEP genera una serie de cambios administrativos, y entre otros, crea el

Departamento de Educación Indígena como parte de los órganos que componen la División de Desarrollo Curricular.

En el artículo 54 del decreto se definen las funciones del Departamento de Educación Indígena de la siguiente manera:

- a) Diseñar, ejecutar, evaluar proyectos y acciones curriculares dirigidos a la educación formal e informal de las comunidades indígenas, con apego a la política educativa y las disposiciones curriculares nacionales.
- b) Orientar la contextualización del currículo a las características y necesidades de la población indígena costarricense.
- c) Promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.
- d) Coordinar el desarrollo de proyectos educativos dirigidos a esos pueblos con el Instituto Nacional de Enseñanza Radiofónica y otras instituciones.
- e) Promover y divulgar los aportes que los pueblos indios han dado para el enriquecimiento de la cultura nacional.
- f) Impulsar la inclusión de objetivos y contenidos curriculares, en distintos programas de estudio, atinentes a las características socioeconómicas y culturales propias de los pueblos indios costarricenses.

Como se puede apreciar en el punto c), hay un interés manifiesto por promover la educación bilingüe y pluricultural, aunque el punto a) insta a apegarse a la política educativa general y las disposiciones curriculares nacionales.

Por otro lado, como lo explica Rojas (2002), a finales de 1990 la Escuela de Filología de la Universidad de Costa Rica inicia un proyecto de enseñanza de la lengua boruca en la escuela Doris Stone, en el territorio indígena de Boruca. Este programa es asumido en 1995 por el Departamento de Educación Indígena del MEP, como el Programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas. En 1997, mediante la resolución 34-97 del Consejo Superior de Educación, se establecen formalmente las asignaturas de “lengua indígena” con tres lecciones semanales, y “cultura indígena” con dos. Ese mismo año el Servicio Civil Docente crea el puesto de “Maestro de lengua indígena”, que se especializaría en cada una de las lenguas existentes.

De esta manera, los maestros de lengua y cultura empiezan a funcionar con un código de “docentes de apoyo” y con un trabajo itinerante en varias escuelas. Las asignaturas de Lengua y Cultura existen hasta hoy, y son los docentes de Lengua y Cultura quienes las imparten.⁹

Con respecto al Programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas del Departamento de Educación Indígena, entre sus objetivos se habla de “revitalizar y difundir” las lenguas indígenas y desarrollar las habilidades de expresión oral y escrita. Sin embargo, llama la atención el siguiente objetivo: “Facilitar el proceso de transición de la lengua indígena al español, en aquellas comunidades donde la lengua indígena sea la lengua materna” (en Rojas, 2002, p.181).

Como podemos apreciar, subyace una lógica propia del modelo integracionista de *transición*. Aunado a lo anterior, limitar la materia de “lengua indígena” a solo tres lecciones semanales, evidencia la subordinación de esta frente al idioma oficial, ya que esta estructura no promueve el uso de la lengua indígena para la enseñanza de las materias básicas. De forma que se trata de un modelo educativo que reproduce el bilingüismo sustractivo y no evita la pérdida de la lengua indígena por sumersión frente al español como lengua oficial.

En la década de 1990 hay importantes antecedentes con respecto a la organización local de los maestros indígenas. En 1994, y por iniciativa de los docentes de la región de Talamanca, se funda el Comité Técnico Local de Educación Indígena de Talamanca (hoy CATLEI)¹⁰. Esta agrupación de maestros se plantea generar reflexiones de carácter educativo para las zonas indígenas de Talamanca.

En el ámbito nacional se establece una importante reforma constitucional en materia lingüística. La ley N° 7878 del 27 de mayo de 1999 establece la reforma al artículo 76 de la Constitución Política de Costa Rica, la cual se lee de la siguiente manera: “El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales”. Este dictamen político

9. Sobre las características de este tipo de docentes, puede consultarse Rojas (2002), Guevara y Ovares (2013), y Guevara, Nercis y Ovares (2015); las dos últimas referencias que son parte de los productos del proyecto de extensión 0472-10 **Reconstrucción de Saberes**, que estuvo adscrito a la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional entre los años 2011 y 2013.

10. Es de destacar que varios de los integrantes del CATLEI son docentes graduados de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional.

evidencia una preocupación explícita por preservar y fomentar las lenguas indígenas. Desde nuestra perspectiva, esta política constitucional vigente hasta hoy, llama a generar enfoques educativos que promuevan el bilingüismo aditivo.

Regresando al ámbito de las políticas educativas del MEP, durante la primera década del siglo XXI se producen nuevas transformaciones. El decreto N° 34075 de 2007 deroga el decreto N° 23489-MEP de 1994. El Departamento de Educación Indígena es reubicado en la nueva Dirección de Desarrollo Curricular, y en el artículo 50 del decreto se definen sus funciones, entre las que sobresalen:

- a) Proponer a la Dirección las políticas curriculares para el funcionamiento de las ofertas educativas para las comunidades indígenas del país, con el fin de que sean sometidas a consulta de las autoridades superiores y presentadas al Consejo Superior de Educación (CSE) para su autorización.

[...]

- a) Promover la educación bilingüe y pluricultural en las instituciones educativas de las comunidades indígenas.

Asimismo, se habla de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas indígenas y proponer políticas articuladoras entre las distintas asignaturas, ofertas, ciclos, niveles y modalidades del sistema educativo, sobre la base de lo autorizado por el Consejo Superior de Educación.

En el año 2009, al interior del MEP tiene lugar la mayor transformación que se haya dado hasta la fecha en términos administrativos con respecto a la educación indígena. Con el decreto N° 35513-MEP, se establece una reforma regional ministerial, y se crean nuevas regiones educativas, entre las cuales está la *Región Educativa de Sula'*, primera de carácter indígena y administrada por profesionales pertenecientes a los pueblos originarios bribri y cabecar.

Se establece la sede de dicha Dirección Regional en Hone Creek. La cobertura de sus circuitos escolares abarca los siete territorios indígenas bribri y cabécar de la vertiente atlántica del país: Talamanca Bribri, Talamanca Cabécar, Kékoldi, Tayní (La Estrella), Alto Telire, Bajo Chirripó y Nairi Awari.

En 2011, el cambio anterior vino acompañado del decreto N° 3651-MEP, que establece la creación del Departamento de Educación

Intercultural adscrito a la Dirección de Desarrollo Curricular. En el artículo 71 de este decreto se señalan las funciones de dicha entidad, y en el artículo 72 se definen las dos unidades que lo integran: la *Unidad de Educación Indígena* y la *Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural*. La Unidad de Educación Indígena asume las funciones del antiguo Departamento de Educación Indígena, preponderantemente en cuanto a los programas de enseñanza de Lengua y Cultura indígena, así como el asesoramiento del cuerpo de docentes de estas asignaturas.

Estas últimas transformaciones, si bien suponen un viraje hacia el fortalecimiento de la educación indígena y son coherentes con la normativa internacional (faculta la participación de indígenas en la administración del sistema educativo, así como en cuanto al enfoque de interculturalidad que se propone para el modelo educativo), aún no desarrollan cambios de fondo en términos curriculares, de planeamiento, de mediación docente y de equilibrio entre idioma materno y segunda lengua como instrumentos de igual importancia para los procesos educativos. Sin embargo, el formato de enseñanza de las lenguas indígenas sigue vigente, y la enseñanza de estas recae sobre el docente de Lengua, con un limitado horario de solo 3 lecciones semanales; además, se carece de una programación integral entre el docente de las materias básicas y los docentes de Lengua y Cultura. Se debe agregar también que los docentes de Lengua, si bien son hablantes de su idioma con amplias competencias productivas y receptivas, desconocen sobre didáctica de lenguas, y muchas veces, sobre didáctica en general; saben su idioma, pero carecen de las estrategias para su enseñanza, especialmente, para lograr que el estudiantado mejore su nivel de producción.

Aunado a lo anterior, el Programa de Enseñanza de las Lenguas Indígenas ha enfrentado una serie de obstáculos (Rojas, 2002, pp. 183-184) que impidieron su fortalecimiento, y que evitan que por sí mismo, supere sus limitaciones estructurales y su raigambre al antiguo modelo de transición. Algunas de estas trabas siguen vigentes; por ejemplo:

- Barreras administrativas y legales del sistema educativo.
- Contradicciones entre convenios internacionales y leyes nacionales o decretos existentes.
- Carencia de planificación educativa y cultural.
- Intromisión política -en la toma de decisiones- de personas carentes de los conocimientos o capacidades que este tema

demanda; lo que ha afectado la estandarización de los sistemas de escritura de las lenguas indígenas.

- Carencia de políticas culturales que coordinen y delimiten la acción de múltiples instancias, organizaciones y dependencias gubernamentales involucradas directa o indirectamente con las instituciones educativas de los territorios indígenas.
- Escasez de recursos destinados a la producción de material didáctico.
- Discriminación hacia los docentes de Lengua y Cultura por parte de docentes regulares, directores y autoridades locales del Ministerio de Educación Pública.
- Las formas autóctonas de aprender y enseñar, así como las normas de interacción propias de los pueblos indígenas, han sido poco estudiadas.
- Carencia de una política educativa para atender la diversidad cultural.
- Escasez de personal en el Departamento de Educación Indígena.

1.6 Esfuerzos hacia la conformación de un sistema inclusivo de EIB de calidad para los pueblos indígenas (2011-2015)

Concluida la primera década del siglo XXI, se produce la última reforma introducida por las autoridades educativas del país en el año 2013. Con el decreto 37801-MEP, denominado “*Reforma del Subsistema de Educación Indígena*”, se insta a preservar y desarrollar los idiomas indígenas existentes, a enseñar a leer y escribir en la lengua indígena de los estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario, garantizando a la vez que se aprenda el español como idioma oficial de la Nación. A su vez, el artículo 4 insta a que “*progresivamente se desarrollen programas educativos bilingües, pertinentes y contextualizados en todas las asignaturas, modalidades y niveles del sistema educativo*”, en apego a los procedimientos de consulta y participación indígena previstos en el mismo decreto. Creemos que esta visión constituye un avance significativo en relación con políticas anteriores.

Con respecto a reformas de tipo administrativo, en el artículo 10 del decreto N° 37801-MEP, se crea la *Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena* adscrita al Despacho del Ministro de Educación Pública, la cual está conformada por un coordinador con rango de jefe de departamento, y el personal que el jerarca ministerial estime conveniente. Con el artículo 12 se crea la *Comisión Ministerial de Enlace para la Educación Indígena*, bajo la tutela de La Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena, con el fin de apoyar operativamente el trabajo de esta. Esta comisión sería integrada por los departamentos, direcciones y otras instancias del MEP designadas por el ministro de la cartera.

Por su parte, el artículo 13 define la *Unidad de Educación Indígena* como un órgano adscrito a la Dirección de Recursos Humanos. En el artículo 14 se indica que *El Departamento de Educación Intercultural* de la Dirección de Desarrollo Curricular contará de manera progresiva con representación de técnicos y profesionales originarios de las diversas culturas indígenas del país.

En lo concerniente a la participación de las comunidades indígenas, además del impulso al nombramiento de personal indígena previsto en el artículo 14, el decreto n° 37801-MEP introduce importantes transformaciones coherentes con el Convenio 169 de la OIT, así como de la Declaración de Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007. Así, con el artículo 15 se crean los *Consejos Locales de Educación Indígena*, que serán conformados en cada territorio indígena del país. Estas agrupaciones tienen la competencia “promover el cumplimiento de los objetivos de la educación indígena en el territorio respectivo con la potestad de ser consultado de manera obligatoria por parte de las autoridades educativas nacionales, regionales y circuitales del MEP”.

A su vez, en el artículo 21 se define un *Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena* integrado por un representante de cada Consejo Local de Educación del país, con derecho a permanecer en este durante 3 años y con posibilidades de reelección. Al Consejo Consultivo Nacional se integrarán además los directores regionales de las direcciones regionales educativas donde existen territorios indígenas, y será presidido por el Ministro de Educación Pública, con sesiones de al menos dos veces al año, cuando sea convocado por el Ministro o por un mínimo de la cuarta parte de los representantes indígenas. Tal como podemos apreciar, se propone toda una nueva estructura de órganos

que, al menos por escrito, procuran garantizar la participación plena de las poblaciones indígenas y de asegurar procesos de consulta en lo concerniente al tema educativo. Queda por ver cómo se desenvuelven en la práctica todas estas innovaciones.

En el plano del nombramiento de personal para la educación indígena, el decreto N° 37801-MEP también hace importantes cambios. En el inciso a) de su artículo 24, entre otras cosas, se define que:

En la educación inicial, preescolar y del primero y segundo ciclo se debe garantizar que el personal docente y técnico-docente en todos los niveles educativos esté compuesto por indígenas de su propia cultura y de su propio territorio y que sean hablantes certificados de su idioma materno. El personal administrativo, administrativo-docente, de servicios generales y profesional en los centros educativos deben ser indígenas de la misma cultura y hablantes certificados del idioma materno del territorio. Para todos los casos, entre los oferentes prevalecerán quienes demuestren mayores calificaciones académicas o, en condiciones de igualdad, mayor experiencia en tiempo laborado.

Esta disposición es de avanzada y muy pertinente en aras de encaminarse hacia un modelo de EIB, o incluso, hacia un modelo educativo autóctono desarrollado desde la visión y el sentir de los propios pueblos indígenas. El problema ha sido que, en la práctica, se han generado conflictos internos en el gremio de los profesionales indígenas de la educación; por ejemplo entre docentes indígenas que hablan una lengua indígena y docentes indígenas que no manejan el idioma ancestral. En algunos casos se ha reactivado la discriminación hacia los docentes de Lengua y Cultura por parte de educadores regulares y directores de centros educativos. Con respecto a los consejos locales de educación indígena y su papel en el nombramiento de docentes para estos territorios, en algunos casos ha surgido descontento porque las personas recomendadas para dichos cargos, incumplen los requisitos estipulados en el decreto N° 37801-MEP, y se deben a criterios ajenos al orden pedagógico; en otros casos, el descontento viene porque los docentes que no hablan la lengua indígena se sienten discriminados o no son tomados en cuenta en el proceso.

Las confusiones generadas han propiciado que algunos de los involucrados recurran a la Sala Constitucional para interponer “recursos

de amparo”. Desde nuestro punto de vista, si bien es cierto el espíritu de la reforma es de avanzada y la intención es el fortalecimiento del sistema educativo para territorios indígenas, se cometieron errores en la definición de la norma en conjunto con las comunidades indígenas y los profesionales de la educación indígena, lo mismo que a la hora de emitir y divulgar la política, pues debió existir un proceso para concientizar e informar a los involucrados, de manera tal que se evacuaran las dudas y confusiones que eventualmente el cambio podría generar.

Sostenemos que el fortalecimiento de la educación indígena es una tarea de todos los involucrados: del profesional de la educación (docente u administrativo) con dominio de la lengua originaria, del profesional indígena de la educación que por motivos históricos y socioculturales habla solo español (o solo tiene capacidad receptiva en la lengua autóctona), del maestro de Lengua y Cultura, de madres y padres de familia, de las comunidades indígenas (con una situación disímil en cuanto al uso y mantenimiento de una lengua indígena), así como de otras instancias que dentro de sus capacidades tienen la posibilidad de colaborar en el proceso, tales como universidades y entidades no gubernamentales que tienen camino recorrido en este tema, como UNICEF y UNESCO.

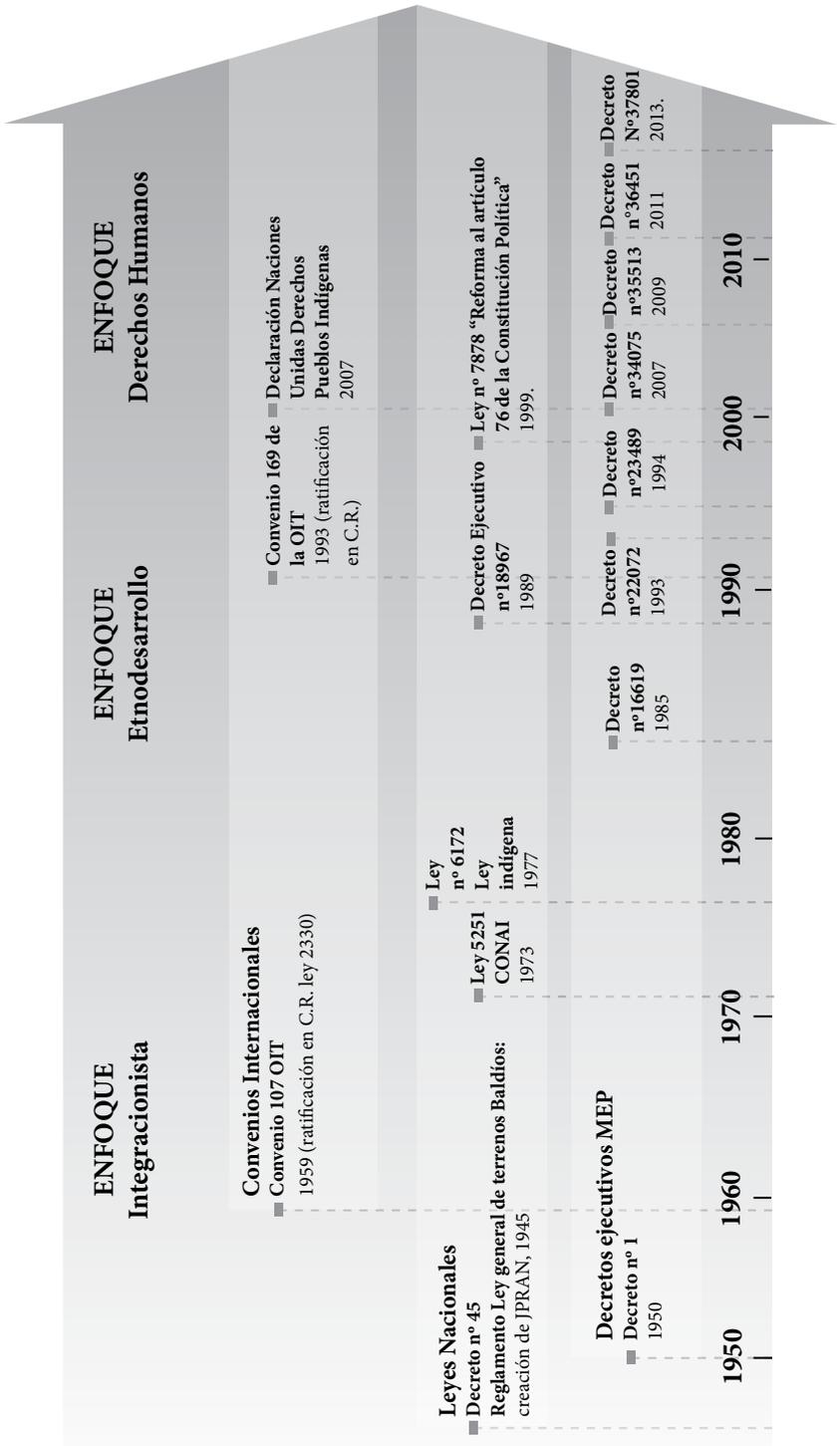
El proyecto 0365-13 *Insumos para un Observatorio de la Educación y la Cultura Indígena*, es una de las iniciativas de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional que ha asumido el compromiso de colaborar con todas las instancias involucradas en el fortalecimiento de la educación indígena, así como en la definición de un currículo intercultural bilingüe para la región de Talamanca. Es en esa línea que se ofrece este documento crítico.

Finalizamos este apartado con un esquema que expone cronológicamente la aparición de las distintas políticas educativas que cubren a los pueblos indígenas en Costa Rica, y que muestra al mismo tiempo las políticas y convenios de orden internacional y los enfoques ideológicos que han imperado sobre estas normas a través del tiempo, de forma tal que se puede ver una estrecha relación en los cambios que acontecen entre cada uno de los tres niveles.

En el siguiente capítulo abordaremos los principales indicadores educativos que en la actualidad se tienen para los territorios indígenas, y se valora de forma analítica dicha realidad para visualizar los resultados que han generado las políticas educativas a lo largo del tiempo.

Figura n°1:

Cronología de las políticas internacionales y nacionales de Costa Rica relacionadas con la educación indígena





Capítulo 2.

Principales indicadores del modelo educativo formal desarrollado en las zonas indígenas de Costa Rica





En este capítulo se presentan varios indicadores educativos para las zonas indígenas del país. Estos son el resultado de los procesos educativos desplegados por el Estado costarricense en los territorios indígenas desde que en 1886 se fundó la primera escuela en una de estas comunidades.

Iniciamos la mirada crítica de dicha historia en el capítulo anterior, con el análisis de las políticas educativas que el Estado ha dirigido hacia los pueblos indígenas, al identificar cómo han evolucionado a través de diferentes enfoques y objetivos. Los actuales indicadores educativos para los territorios indígenas reflejan mucho de esa historia asimétrica, que a pesar de los recientes esfuerzos, aún carece de una respuesta pertinente que fortalezca el servicio educativo y lo nivele en calidad con respecto a otras regiones del país.

Por un lado, se analizan indicadores que presentan recientes investigaciones sobre la educación en territorios indígenas, como las de Unicef (2006, 2012), Programa Estado de la Nación (2013) y Borge (2012). Por otro, se construyen otros indicadores educativos a partir de la base de datos del Censo Nacional del año 2011 que ofrece el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) para su consulta en línea.

2.1 Estadísticas generales

La población indígena de Costa Rica representa, según el Censo Nacional del año 2011, el dos por ciento de la población total del país. Existen ocho grupos o pueblos indígenas culturalmente diferenciados: bribris, cabécares, chorotegas, malecus, brunca, térrabas (broran), huetares y ngäbes¹¹. El país cuenta con veinticuatro territorios indígenas oficialmente delimitados y protegidos por ley; sin embargo, solo el 34,5 por ciento de la población indígena reside dentro de territorios indígenas, mientras que el resto se ha desplazado a la periferia o a otras regiones del país. Este desplazamiento puede obedecer a la búsqueda de mejores condiciones de vida, o bien, a la problemática de usurpación territorial por parte de terratenientes no indígenas, que se presenta en

11. No utilizamos el término guaimí que es el exónimo usado desde el español para referir al pueblo ngäbe, porque la experiencia de trabajo con miembros de estos pueblos en Costa Rica nos ha mostrado que para muchas personas pertenecientes a este pueblo indígena, el término guaimí les resulta incómodo o hasta peyorativo. Esto es algo que no sucede con los exónimos acostumbrados para los otros pueblos indígenas del país.

mayor medida en ciertas comunidades; por ejemplo, para el año 2000, el 70 por ciento de los territorios indígenas en la región de Buenos Aires de Puntarenas estaba en manos de personas no indígenas.

En estos territorios, la mayoría de los centros educativos de primaria son unidocentes: un 70,27 por ciento del total para el año 2010. En la siguiente tabla presentamos datos significativos acerca de los territorios indígenas y el servicio educativo ofrecido dentro de estos.

Tabla n°1. Estadísticas generales en territorios indígenas

Indicador	Datos
Total de la población indígena de Costa Rica, según Censo 2011	104.143
Población indígena viviendo dentro de sus territorios	35.943
Total centros educativos primaria para el año, 2010	259
Porcentaje centros educativos unidocentes en primaria, 2010	70.27%
Porcentaje centros educativos bribri cabécar del total nacional en T.I.	71.42%
Total de estudiantes en primaria	9.078
Número de estudiantes por centro educativo primaria, 2010	35
Número de estudiantes por docente primaria, 2010	14.9
Total de docentes de primaria	608
Porcentaje docentes titulados primaria, 2010	38.2%

Nota: Borge (2012), p.8.

A continuación abordaremos algunos indicadores que muestran más vívidamente la realidad educativa que acontece en los territorios indígenas del país.

2.2 Titulación de los docentes

La titulación de los docentes es un indicador crítico. De acuerdo con Borge (2012), para el año 2010 solamente el 38,2 por ciento de los docentes de primaria en territorios indígenas eran titulados. El resto eran

aspirantes que no habían culminado estudios universitarios en Ciencias de la Educación.

Con respecto a la figura de docentes de Lengua y Cultura, creada desde 1997 para impartir los programas de ambas asignaturas, la situación es todavía más crítica. Para el año 2005, el 90 por ciento de estos docentes solo tenía el sexto año de primaria aprobado¹².

Es de destacar, sin embargo, los esfuerzos realizados por las universidades públicas en cuanto al acceso de estudiantes indígenas a la educación superior y la formación de docentes indígenas, lo cual puede corroborarse en la investigación de UNICEF (2012, pp.44-56). Sobre-sale la Universidad Nacional con la experiencia acumulada de la División de Educación Rural, como una de las unidades académicas que ha formado docentes en territorios indígenas desde la década de 1990, así como los esfuerzos interuniversitarios desde la Comisión Nacional de Rectores (CONARE), como la Comisión Sijwá Pakö, que generó una acción extensionista con el cuerpo de docentes de Lengua y Cultura de la región cabécar de Alto Chirripó, y paralelamente, ofreció un plan de estudios de grado en Ciencias de la Educación I y II ciclos con énfasis en lengua y cultura cabécar. Dicho programa tuvo 11 graduados en su primera promoción. No obstante, todavía existen necesidades de formación docente en los diferentes pueblos indígenas del país.

2.3 Analfabetismo

En términos generales, el analfabetismo es mayor en los territorios indígenas que en el resto del país, por la misma razón que la cobertura educativa ha atendido de manera desigual a estas poblaciones. También hay que tomar en cuenta el hecho que los pueblos indígenas de Costa Rica son de tradición oral, y que los abecedarios oficiales para las lenguas indígenas fueron construidos por lingüistas no indígenas.

Es claro que hay una correlación directa entre analfabetismo y acceso a la educación formal: en los territorios indígenas donde la cobertura del servicio educativo ofrecido por el Estado es más reciente, el porcentaje de personas que no saben leer ni escribir es mayor. Con base en los datos del Censo Nacional del año 2011, se obtienen los

12. Sobre las características de estos docentes, se puede consultar Guevara y Ovares (2013). En Guevara, Nercis y Ovares (2015) se recupera la voz de los docentes de Lengua y Cultura de los territorios de Talamanca Bribri y Talamanca Cabécar, para establecer una mirada crítica del sistema de educación formal vigente en territorios indígenas.

siguientes resultados para los territorios indígenas, respecto del porcentaje de población que sabe leer y escribir.

Tabla n°2. Porcentaje de población que sabe leer y escribir según territorio indígena de Costa Rica, a partir del Censo Nacional del año 2011

Territorio indígena	Sabe leer y escribir (%)		
	Sí	No	Total
Telire	57	43	100
Chirripó	72	28	100
Tayni	75	25	100
Coto Brus	80	20	100
NairiAwari	81	19	100
Ujarrás	81	19	100
Talamanca Cabécar	83	17	100
Zapatón	84	16	100
Osa	86	14	100
Cabagra	87	13	100
Bajo Chirripó	87	13	100
Salitre	88	12	100
Talamanca Bribri	88	13	100
Abrojo Montezuma	88	12	100
Conteburica	88	12	100
Altos de San Antonio	89	11	100
Curré	89	11	100
Guatuso	90	10	100
Kököldi	90	10	100
Boruca	91	9	100
Matambú	91	9	100
Térraba	92	8	100
Quitirrisí	93	7	100
China Kicha	95	5	100
Fuera de territorio indígena	94	6	100
Total	94	6	100

Nota: elaboración propia con base en consulta en línea el 13 febrero de 2014: <http://www.inec.go.cr/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=2011&MAIN=WebServerMain.inl>

En los territorios indígenas donde la cobertura escolar es muy reciente, los índices de personas que no saben leer ni escribir son más altos; particularmente para los territorios cabécares de Telire, Chirripó y Tayní (La estrella). Hay que destacar, sin embargo, el hecho de que los restantes veintiún territorios indígenas presentan un porcentaje de personas que saben leer y escribir por encima del 80 por ciento, lo que refleja, en buena medida, el efecto de la política educativa implementada tradicionalmente en Costa Rica, que ha procurado una cobertura universal del servicio educativo. Las escuelas son instituciones que se han multiplicado en todos los territorios indígenas, en algunas regiones con más larga data que en otras, lo cual ha reducido la tasa de analfabetismo paulatinamente. Por supuesto, esta “universalización” del servicio educativo también ha tenido repercusiones en el uso de las lenguas indígenas. En las regiones donde el sistema educativo formal tiene más años de funcionar, es donde se han perdido más estos idiomas. En otras palabras, la presencia de escuelas bajo los anteriores enfoques educativos homogeneizadores, ha contribuido con la pérdida cultural y lingüística en estas regiones.

2.4 Rezago escolar

El rezago escolar es una variable que alude al retraso educativo que tiene un segmento de la población con respecto a otro. En el Censo Nacional del año 2011 se mide el rezago escolar de manera individual como variable de población. Tomando en cuenta una escala que oscila entre cero y cinco años de rezago escolar, hemos construido un cruce de esta variable con “territorio indígena”, lo cual nos ha permitido obtener los siguientes resultados:

Tabla n.º 3. Rezago escolar según territorio indígena, a partir del Censo Nacional 2011

Territorio indígena	% Sin Rezago	Año de rezago escolar	2 Años de rezago escolar	3 Años de rezago escolar	4 Años de rezago escolar	5 Total
Telire	23	16	13	16	11	21
Chirripó	42	19	14	10	8	8
Tayni	44	17	12	11	6	11
NairiAwari	47	23	11	7	5	6
Osa	53	14	29	2	2	-
Coto Brus	55	17	11	8	3	5
Cabagra	58	15	11	6	5	4
Talamanca Cabécar	59	15	10	8	4	4
Ujarrás	61	18	10	4	4	4
Salitre	62	13	9	7	4	6
Guatuso	62	17	9	4	3	5
Bajo Chirripó	63	13	10	6	3	5
Conteburica	63	16	10	7	3	2
Boruca	65	15	11	3	3	4
Talamanca Bribri	65	15	9	6	3	3
Kéköldi	68	14	8	4	4	2
Abrojo Montezuma	71	11	9	5	2	2

China Kicha	72	12	8	8	-	-	100
Curré	72	10	6	6	3	4	100
Térraba	73	11	6	6	2	2	100
Altos de San Antonio	75	8	7	4	3	2	100
Matambú	77	11	6	2	2	2	100
Quitirrisí	79	11	6	3	1	1	100
Zapatón	88	8	2	2	1	-	100
Fuera territorio indígena	77	11	6	3	2	2	100
Total	76	11	6	3	2	2	100

Nota: elaboración propia con base en datos del INEC, Censo Nacional 2011 en consulta en línea el 13 febrero 2014:

<http://www.inec.go.cr/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=2011&MAIN=WebServerMain.inl>

Como puede apreciarse, los cuatro territorios con mayor rezago escolar son cabécares, ubicados en las estribaciones de la cordillera de Talamanca. Resalta el caso de Alto Telire, en el cual se puede apreciar que el 48 por ciento de la población presenta un rezago escolar de 3 o más años. Nuevamente, entra en juego el hecho de que estos territorios estuvieron fuera de la cobertura educativa por mucho tiempo, y la expansión de centros educativos formales ha crecido exponencialmente en los últimos veinte años. Es posible que durante la época en que llegaron las primeras escuelas a estas zonas, existiera poca voluntad de parte de las familias cabécares para enviar a sus hijos a los centros educativos (por motivos de resistencia cultural, brecha lingüística, distancia y malos caminos que debían recorrer las niñas y niños diariamente), y esto también ha incidido en las estadísticas. Es una realidad que en los territorios de Chirripó, Nairi Awari, La Estrella (Tayní) y Alto Telire, los casos de sobreedad en la población escolar son mucho mayores que en otras regiones indígenas, producto de un tardío acceso al sistema educativo.

2.5 Nivel de instrucción

El Censo Nacional del año 2011 midió el nivel de instrucción educativa para toda la población del país. Hemos hecho el cruce entre las variables “territorio indígena” y “nivel educativo”, de donde se obtienen resultados que han sido desglosados en dos tablas. La siguiente tabla expone el nivel obtenido en la educación formal según territorio indígena, desde preescolar hasta secundaria académica completa.

Tabla n°4. Nivel de instrucción según territorio indígena de Costa Rica, desde preescolar hasta secundaria académica completa, a partir del Censo Nacional 2011

Territorio indígena	Nivel de instrucción porcentajes					
	ningun grado	Kinder o preparatoria	primaria incompleta	primaria completa	secundaria incompleta	secundaria completa
Telire	56	0	37	3	3	0
Chirripó	32	3	40	15	8	1
Tayni	27	5	40	17	8	1
Bajo Chirripó	23	3	36	15	20	1

Talamanca Cabécar	21	1	33	22	12	4
NairiAwari	21	2	37	26	7	2
Coto Brus	17	5	48	19	8	2
Ujarrás	16	4	36	22	14	5
Zapatón	15	2	25	32	13	9
Altos de San Antonio	12	1	34	30	14	4
Abrojo Montezuma	12	2	34	24	18	8
Osa	12	4	34	30	14	3
Talamanca Bribri	12	3	27	27	18	6
Cabagra	11	3	46	24	12	3
Contebrica	11	3	35	23	18	5
Guatuso	10	2	27	29	13	5
Salitre	10	3	43	25	11	3
Këköldi	10	3	32	22	15	5
Curré	10	2	32	31	15	4
Boruca	8	3	34	26	16	5
Térraba	8	2	38	28	16	4
Matambú	7	3	25	32	11	4
Quitirrisí	6	2	24	32	19	7
China Kicha	3	2	43	29	10	1
Fuera de territorio indígena	4	2	21	23	19	10
Total	4	2	21	23	19	10

Nota: elaboración propia con base en datos del INEC, Censo Nacional 2011 en consulta en línea el 13 febrero 2014: <http://www.inec.go.cr/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=-MAIN&BASE=2011&MAIN=WebServerMain.inl>

Con respecto a la tabla 4, los resultados son similares y complementarios a los de la tabla 3: sobresalen 4 territorios cabécares como los de menor nivel de instrucción, donde Telire, Chirripó y Taynín son los más dramáticos. Los principales factores que inciden en los resultados son evidentemente la poca cobertura educativa y la lejanía de estas regiones con respecto a otros centros de población donde se

concentran los servicios educativos. Tal como se ha explicado, es hasta una época muy reciente que se expanden los servicios educativos formales, particularmente los centros de primaria y secundaria en las regiones cabécares de Alto Telire, Chirripó y La Estrella.

Tabla nº5. Territorios indígenas de Costa Rica según nivel de instrucción, desde secundaria técnica hasta estudios parauniversitarios y universitarios. Censo Nacional 2011

Nivel de instrucción en porcentajes

Territorio indígena	secundaria técnica incompleta	secundaria técnica completa	algun grado de estudios parauniversitarios	algun grado de estudios universitarios
Salitre	0	0	1	5
Cabagra	0	0	0	2
Talamanca Bribri	1	1	1	4
Këköldi	5	2	1	6
Boruca	1	0	1	7
Curré	1	0	0	4
Chirripó	0	0	0	2
Ujarrás	1	0	0	2
Tayni	1	0	0	2
Talamanca Cabécar	1	0	2	4
Telire	0	0	0	1
Bajo Chirripó	1	0	0	1
NairiAwari	2	1	0	4
China Kicha	7	0	0	4
Matambú	9	4	1	6
Zapatón	1	1	0	2
Quitirrisí	2	1	1	7
Guatuso	5	2	0	7
Abrojo Montezuma	0	0	1	3
Osa	1	1	0	0

Conteburica	0	0	0	4
Coto Brus	0	0	0	2
Altos de San Antonio	1	1	1	3
Térraba	0	0	1	4
Fuera de territorio indígena	2	1	2	16

Nota: elaboración propia con base en datos del INEC, Censo Nacional 2011, consulta en línea el 13 febrero 2014: <http://www.inec.go.cr/cgibin/RpWebEngine.exe/PortalAction?&MODE=MAIN&BASE=2011&MAIN=WebServerMain.inl>

En cuanto a la educación superior, destacan los territorios de Boruca, Quitirrisí, Guatuso, Matambú, Kékoldi y Salitre, como los que tienen mayor porcentaje de personas que han hecho estudios universitarios. Estas cifras se comprenden por la historia de penetración cultural en muchas de estas zonas, particularmente en los casos de Quitirrisí, Matambú y Boruca, donde la integración a la vida nacional es muy alta, y se cuenta con mejores coberturas de servicios básicos y educativos. También por la relativa cercanía a otros centros de población nacional que aglomeran servicios de educación superior, como los casos de Quitirrisí en el Valle Central, y Guatuso en la región norte del país, donde existen servicios de educación superior -tanto pública como privada- en algunas cabeceras de los cantones de la región. Sin embargo, las cifras de estos territorios están por debajo de la mitad del promedio nacional.

Estos resultados deben comprenderse también a la luz del tema de acceso a la educación superior. En términos generales, aún existe una brecha significativa en cuanto al acceso a estudios universitario-entre personas indígenas y el resto de la población nacional. El pobre rendimiento académico que históricamente ha caracterizado las zonas indígenas y los bajos niveles de educación formal entre su población, alimentan aún más esta brecha. Frente a este hecho, se generan acciones desde las principales instancias vinculadas con la educación superior.

Las universidades públicas, desde la Comisión Nacional de Rectores (CONARE), han desarrollado proyectos y modalidades de ingreso para facilitar el acceso de la población indígena a estudios superiores.

Destacan proyectos de CONARE como “*Mejoramiento de las oportunidades educativas en la educación diversificada en comunidades de territorios indígenas cabécares y ngäbes*”, que con la colaboración de estudiantes universitarios –voluntarios– de diferentes universidades públicas, imparte tutorías a estudiantes de undécimo año de diferentes colegios indígenas del país, coadyuvando en su preparación para enfrentar las pruebas nacionales. Este proyecto se ha desarrollado con otro nombre y zonas de incidencia desde el año 2006, y ha abarcado también otras regiones, como Talamanca Bribri y Boruca.

Por otro lado, también desde CONARE se ha coordinado un acuerdo de *Salvaguarda Indígena* como parte de un convenio establecido entre las universidades públicas, el Gobierno de la República y el Banco Mundial. A partir de este, las universidades públicas, en conjunto con representantes de las comunidades indígenas, formularon en el año 2013 el *Plan para pueblos indígenas CONARE*. Se trata de un plan quinquenal que busca incrementar las oportunidades de acceso y permanencia de estudiantes indígenas en la educación superior, así como el desarrollo de acciones culturalmente pertinentes para lograr dicho objetivo.

2.6 El índice de situación educativa (ISE)

La investigación de Borge (2012) presenta un nuevo indicador para los procesos educativos: el Índice de Situación Educativa (ISE). Este fue elaborado por el estadístico Dagoberto Murillo, del Programa Estado de la Nación.

El ISE sirve para analizar brechas espaciales y sociales entre centros educativos, y permite visualizar su evolución y el desempeño. Está conformado por los siguientes componentes: *proceso* (repitencia y deserción), *logro* (aprobación o rendimiento), *tecnología* (computadoras por estudiante y laboratorios de informática), *infraestructura* (número y estado de aulas, servicios sanitarios, agua potable y electricidad) y *titulación docente* (número de docentes con título universitario). El ISE es un promedio simple del porcentaje de esos cinco indicadores, y sus valores van del 0 al 100.

La investigación de Borge (2012) muestra interesantes resultados:

Lo más relevante de este trabajo es que la mejor situación edu-

cativa se localiza en los territorios indígenas más pequeños, de menor población, de menos centros educativos, menor matrícula, con todos los servicios públicos, con buen acceso vial y muy deculturados como Matambú, Quitirrisí y China Kichá. Por el contrario, los centros educativos que están en territorios indígenas grandes, de mayor población, con más centros educativos, mayor matrícula, pésimos servicios públicos y con población que ha mantenido la función y estructura de sus códigos culturales autóctonos como los ngöbes, los cabécares y los bribri son los peor posicionados en el ISE (p.3).

La investigación generó un análisis quinquenal del ISE, desde 2005 hasta 2010, que muestra que se ha mantenido su valor con repuntes en los años 2006 y 2008. Y destaca que *“el responsable más evidente de que el ISE no aumente es la titulación docente baja, producto de la aplicación de un decreto que manda sustituir educadores no indígenas por indígenas, aunque estos no sean titulados”* (Borge, 2012, p.14).

Tabla n° 6. Índice de situación educativa según pueblo indígena, Costa Rica, año 2010

Pueblo indígena	ISE
Ngäbe	48,7
Cabécar	49,9
Bribri	56,5
Térraba	60,7
Brunca	63,8
Malecu	64,1
Huetares	73,2
Chorotega	75,1

Nota: Elaborado a partir de Borge (2012, p.18, cuadro n°5).

Para el año 2010, los pueblos con el ISE más bajo son el ngäbe y el cabécar. Por su parte, los mejores índices corresponden a los pueblos chorotega y huetar. Los dos primeros son los de mayor vida cultural autóctona, y los otros dos son los que más pérdida cultural han sufrido. El estudio de Borge muestra una dramática correlación: cuanto más se aculture un pueblo indígena, mejor será su índice de situación educativa. Claro está que esta correlación debe ser entendida como

consecuencia de un servicio educativo tradicionalmente homogeneizador, mal aplicado y concebido desde el punto de vista de la pertinencia y la contextualización para poblaciones cultural y lingüísticamente diferenciadas.

Tabla n°7. Índice de situación educativa según territorio indígena, 2010

Territorio indígena	ISE
Quitirrisí	82,1
Matambú	75,1
China Kichá	71,6
Ujarrás	67,6
Boruca	66,6
Guatuso	64,1
Zapatón	63,6
Talamanca Bribí	62,6
Abrojos Montezuma	61,2
Rey Curré	61,1
Térraba	60,7
Osa	60,5
Chirripó Abajo	54,8
Kekoldi	52,8
Cabagra	49,9
Salitre	49,2
Talamanca Cabécar	49,1
Chirripó Arriba	48,6
Tayní	46,4
Comte-Burica	46,1
Coto Brus	45,2
Telire	18,8
Nairi-Awari	Sin datos

Nota: Elaborado a partir del Borge (2012, p.19, cuadro n°6).

En la tabla 7 se evidencia la correlación antes mencionada. Destacan los territorios de Quitirrisí, Matambú y China Kichá como los

mejor posicionados con respecto al ISE. Pero se debe tomar en cuenta que además de ser parte de los territorios donde los procesos de aculturación se han dado más fuertemente, en términos de infraestructura y acceso a medios de comunicación tienen mejores condiciones.

Un hecho evidente es que los indicadores educativos son mejores no solo en los territorios indígenas donde la aculturación es elevada, sino también donde se ha dado mayor pérdida cultural y lingüística y donde la cobertura de servicios básicos y educativos se dio más tempranamente.

La vitalidad lingüística y cultural, por supuesto, no se pueden interpretar como factores que limitan los indicadores educativos en las regiones donde se preservan mejor el idioma indígena y los códigos culturales. Por el contrario, este hecho debe comprenderse de la siguiente manera: los territorios indígenas que vivieron más tempranamente la expansión de la cobertura educativa y otros servicios estatales han mejorado sus indicadores educativos luego de un largo proceso de etnocidio y aculturación que los ha llevado a la pérdida de sus idiomas y muchas de sus tradiciones. El modelo educativo impuesto fue homogeneizador, no respetó las diversidades cultural ni lingüística, ni hubo, antes de 1985 (año de la creación de la Asesoría Nacional de Educación Indígena en el Ministerio de Educación), ninguna voluntad por valorar las culturas y los idiomas indígenas como instrumentos para la construcción de aprendizajes ni como factores que estimulen y potencien el desarrollo educativo.

Por otra parte, los territorios que mantienen con más fuerza sus idiomas y sus códigos culturales presentan bajos indicadores en el sistema de educación formal, debido a un servicio educativo que, aunque ha empezado a transformarse hacia la inclusividad, la contextualización y el respeto de la diversidad cultural, carece de planeamientos curriculares culturalmente pertinentes y de estrategias de enseñanza bilingüe diseñadas según el estado sociolingüístico de cada región, de forma que se promueva el uso de los idiomas indígenas y los visibilice como herramientas para la construcción de aprendizajes significativos.

En el próximo capítulo se presenta una propuesta de educación bilingüe para I y II ciclo de la educación primaria, que procura ser respetuosa e incluyente de las culturas e idiomas indígenas costarricenses. Se trata de una propuesta que, para ser exitosa, debe partir de la realidad sociolingüística de las distintas zonas indígenas del país. Es

una construcción modesta y se presenta como una propuesta sujeta a recomendaciones y aportes: nuestra idea, es que sea considerada tanto por autoridades educativas como por las comunidades indígenas a las cuales se ofrece. Asimismo, se abordan algunas nociones y conceptos centrales que sostienen los planteamientos de la educación intercultural bilingüe y del bilingüismo.



Capítulo 3.

El modelo de educación intercultural bilingüe que puede desarrollarse en Costa Rica





En este capítulo queremos hacer una argumentación que defiende el enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB) como una forma adecuada para brindar un mejor servicio, desde la educación formal, a los diferentes pueblos indígenas del país. Además, exponemos una propuesta básica que puede ser el camino para el planeamiento con respecto al uso de la lengua indígena en la educación formal, según las características socioculturales y lingüísticas de las diferentes regiones indígenas del país.

3.1 Premisas y fundamentos

La educación intercultural bilingüe (EIB) es entendida actualmente como “una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales” (López, 2001, p. 7). Se trata de una educación que fomenta competencias para que el individuo se pueda desenvolver satisfactoriamente en dos o más culturas, y en la cual se utilizan como instrumentos de aprendizaje, tanto la lengua materna como la segunda lengua. A su vez, la EIB se fundamenta en numerosas investigaciones psicolingüísticas y educativas, “como la respuesta más adecuada y exitosa a largo plazo para el desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena” (Hamel, 2001, p. 23).

Existen estrechas relaciones entre el contexto cultural y los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje. En este capítulo abordamos estas relaciones para comprender la importancia de un proceso educativo culturalmente enraizado y la incidencia de la cultura sobre la cognición. Esto con el fin de justificar la importancia de generar y mantener procesos investigativos enfocados en la comprensión y aprovechamiento de estas relaciones para fortalecer los procesos educativos. Esto a su vez refuerza el argumento en favor de encaminar procesos de EIB para atender a poblaciones culturalmente diferenciadas.

La influencia de la cultura en los procesos educativos, así como sobre el pensamiento y la conducta del individuo, son cuestiones estudiadas por la antropología académica desde la época de la *escuela de cultura y personalidad* en Estados Unidos, liderada por figuras como Franz Boas, Ruth Benedict y Margareth Mead, en la primera mitad del siglo XX. Otro antecedente más reciente, es la investigación

de Berlin y Kay (1969), en su estudio sobre los colores, donde establecen importantes hallazgos sobre el vínculo entre lenguaje y percepción humana, y se asientan bases para el posterior desarrollo de enfoques de antropología cognitiva. Con el tiempo, otras disciplinas han hecho importantes aportes para comprender las relaciones entre cultura y cognición.

La investigación psicológica intercultural ha demostrado las diferencias en cuanto a cognición humana, pensamiento y comportamiento, según la cultura de donde se proceda. Enfoques desarrollados desde la psicología experimental han comparado las funciones cognitivas en personas de culturas occidentales de Europa y América, con culturas orientales de Asia, y han encontrado que los diferentes sistemas socioculturales dan lugar a diversos estilos de pensamiento (Nisbett y Norenzayan, 2002; Nisbett, Peng, Choi, y Norenzayan, 2001). Los estudios de psicología social también han aportado evidencia sobre relación entre cultura y cognición (Wu y Keysar, 2007; Wang y Conway, 2004), y algunas indagaciones han revelado, por ejemplo, que la cultura influye en la forma de clasificar y categorizar los objetos (Nisbett, 2003; Ji, Zhang, y Nisbett, 2004).

Recientemente, las neurociencias han evidenciado que las correlaciones neurales de la cognición humana son también dependientes de la cultura. Los neurocientíficos han utilizado técnicas de neuroimagen en personas de diferentes grupos culturales que ejecutaron las mismas tareas cognitivas. Un estudio sugerente sobre el tema es expuesto por Han y Northoff (2008), donde se evidencia que la cultura influye en los mecanismos neurales subyacentes en los procesos perceptuales y atencionales de bajo nivel, así como en la cognición social de alto nivel. Esta investigación demostró que hay algunas regiones del cerebro en las que la actividad neuronal es la misma a través de culturas diferentes, pero también se logró distinguir que hay otras áreas del cerebro en las que dicha actividad depende, en gran medida, del trasfondo cultural de una persona¹³. Los autores indican que ciertos “efectos de la cultura” podrían deberse al empleo de estrategias para resolver tareas culturalmente diferentes, con concomitantes patrones de activación neuronal estratégicamente dependientes, mientras que otros podrían obedecer a cambios en los aspectos funcionales y es-

13. Por ejemplo, se evidenció que la corteza occipital lateral parece estar implicada en tareas de procesamiento de objetos, mientras que la corteza prefrontal ventromedial (VMPFC) se relaciona con tareas autorreferenciales en individuos de diferentes grupos culturales. Se notaron diferencias en áreas del cerebro como la corteza premotora al ejecutar tareas de cálculo mental, y la VMPFC durante ciertos ejercicios de valoración.

tructurales de la base neural de la cognición humana. Concluyen que si las regiones del cerebro y su conectividad (por ejemplo, sus interconexiones) son constitucionalmente dependientes del contexto ambiental y cultural, sería imposible considerar el cerebro en forma aislada de estos entornos:

Como se ha señalado, la neuroimagen transcultural nos permite identificar sustratos neuronales culturalmente sensibles y sustratos neuronales culturalmente invariantes de la cognición humana. La neuroimagen transcultural se basa en la psicología social y la neurociencia cognitiva, y reduce las diferencias entre estas dos disciplinas. Estudios recientes han demostrado que los grupos que vienen de culturas diferentes o que han sido expuestos a estímulos culturalmente distintos presentan diferencias en la actividad neural. Como esto se cumple tanto para la cognición de alto nivel (por ejemplo, la cognición social) así como también para la cognición de bajo nivel (por ejemplo, la percepción), suponemos que nuestra actividad cerebral está fuertemente, al menos en parte, constitucionalmente determinada por su contexto sociocultural. Concluimos que revelando la dependencia de la actividad neural de los contextos socioculturales, el noble campo de la neuroimagen transcultural puede proporcionar una nueva percepción del cerebro humano y de sus particulares principios de plasticidad neural” (Han y Northoff, 2008, p. 653)¹⁴.

Estos importantes hallazgos sobre la influencia de la cultura en el desarrollo y plasticidad del cerebro humano, nos llevan a redimensionar el papel que juega la cultura, no solo en el ámbito de la percepción y la cognición, sino en diversas dimensiones de nuestra realidad social.

La cultura influye sobre la percepción, la cognición y la plasticidad del cerebro humano. Por lo tanto, la cultura repercute, indiscutiblemente, sobre la educación. Esta realidad nos insta a darle un papel central al análisis de la cultura en los ámbitos educativo y pedagógico. Se hace necesario abordar el contexto cultural desde las ciencias de la educación, en aras de buscar el óptimo desarrollo de procesos educativos culturalmente pertinentes y contextualizados, así como en el diseño curricular de base, en la mediación pedagógica, en las estrategias didácticas, en el estudio de los estilos de aprendizaje, en fin, en toda acción educativa. Y esto es aún más necesario cuando se trata de construir una oferta educa-

14. Artículo original en inglés: la traducción de la cita al español fue realizada por los autores de este escrito.

tiva en conjunto con una población cultural y lingüísticamente diferenciada, como lo es el caso de los pueblos indígenas.

3.2 Fundamento legal para la EIB en Costa Rica

El enfoque de EIB encuentra sustento jurídico en la normativa internacional. Tanto el Convenio 169 de la OIT de 1989, como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, exhortan a los Estados a permitir que sean los mismos pueblos indígenas quienes participen activamente en la formulación y administración de los servicios educativos en sus territorios, a que se les eduque formalmente en sus propios idiomas y que se contemplen aspectos medulares de su cosmovisión y tradiciones, sin que esto impida que gocen de la misma calidad educativa en todos los niveles que el resto de la población de los países donde habitan.

El enfoque de EIB, asimismo, encuentra sustento jurídico en Costa Rica, a través de recientes políticas educativas que lo promueven, particularmente con los decretos N° 35513-MEP del año 2009 (el cual entre otras cosas crea la primera Dirección Regional Educativa de carácter indígena en la región de la Cordillera de Talamanca) y N° 37801-MEP del año 2013, los cuales fueron analizados al final del primer capítulo del presente escrito. Existe además reciente jurisprudencia nacional que promueve el enfoque de EIB como el mejor servicio educativo que se le puede brindar a los pueblos indígena; por ejemplo, la resolución 2014-03859 de la Sala Constitucional del 19 de marzo de 2014, en la cual se ordenó el nombramiento de maestros de Lengua y Cultura para las escuelas de Viento Fresco y del Palenque el Sol, en el territorio indígena de Guatuso.

También destaca la resolución 2014-17466 de la Sala Constitucional de noviembre del año 2014, que le ordena al Ministerio de Educación Pública permitir clases de cultura en doce centros educativos cabécares en la región de Talamanca: “Parte del derecho a la educación que les asiste a todos los menores indígenas del país es el contacto con sus orígenes étnicos, costumbres y tradiciones que han mantenido las comunidades indígenas a las que pertenecen, generación tras generación”, cita la sentencia.

3.3 La necesidad de elaborar currículos interculturales bilingües, con activa participación de los pueblos indígenas

Este punto es medular en el enfoque EIB. La participación activa de los pueblos indígenas en la formulación y administración de un currículo intercultural bilingüe debe facilitarse desde las autoridades educativas. El currículo intercultural bilingüe, con pertinencia cultural y contextualizado a las diferentes realidades indígenas del país, debe partir de la propia cultura de los niños y niñas, sus idiomas y cosmovisión.

Lo anterior se promueve en los artículos 27 y 28 del Convenio 169 de la OIT, y en los artículos 14, 15 y 16 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. A su vez, el currículo intercultural bilingüe debe promover el aprendizaje de una segunda lengua, e incorporar conocimientos de otras culturas y sociedades. El derecho de los pueblos indígenas a tener una educación en todos los niveles y en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional, está tutelado en el artículo 26 del Convenio 169 de la OIT; y el punto 2 del artículo 14 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas, resguarda el derecho de las niñas y niños indígenas a todos los niveles y modalidades educativas que ofrece el Estado, sin discriminación. A su vez, el punto 2 del artículo 28 del Convenio 169, tutela el derecho de los pueblos indígenas de tener la oportunidad de ser competentes en el manejo de la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país donde habitan.

Reconocemos que la faena de construir los currículos interculturales bilingües debe ser liderada por los propios pueblos indígenas, y que el papel de académicos y profesionales de la educación externos a sus realidades y cosmovisiones debe ser de facilitación y colaboración. No podemos definir de antemano cuáles pasos se deben dar, ya que las particularidades de cada región y cultura incidirán en cómo se desengranarán estos procesos.

Destacamos que la recién creada Dirección Regional Educativa Sula' en Talamanca, ha iniciado un intenso proceso para continuar con las aspiraciones y los esfuerzos planteados en el seno de agrupaciones de docentes indígenas, como el Comité Técnico Local de Educación Indígena de Talamanca (CATLEI), para crear y consolidar una educación propia y de calidad para los pueblos bribri y cabécar. Pero aún hay mucho camino que recorrer en otras regiones.

Se comprende que no podemos definir a priori los contenidos de los currículos interculturales bilingües para los diferentes pueblos indígenas del país. En eso somos respetuosos. Sin embargo, creemos que es posible construir una propuesta para planificar el uso e incorporación de las lenguas indígenas, desde el proceso educativo formal, en cada uno de estos pueblos. Ello contribuiría a un mejor diseño de estrategias contextualizadas de educación bilingüe para las distintas zonas indígenas del país, que a su vez se engranan con las nuevas programaciones curriculares culturalmente particularizadas.

3. 4 Organización de la EIB según escenarios lingüísticos y contexto sociocultural

En este apartado ofrecemos una propuesta sobre la forma en que puede planificarse la incorporación de los idiomas indígenas en el desarrollo curricular de la escuela. Para su construcción, nos dimos a la tarea de analizar experiencias en educación intercultural bilingüe en países donde se ha tenido mayor desarrollo y experiencia con el modelo de EIB, por ejemplo, algunas regiones de México, Bolivia y Perú.

Primero, expondremos una breve reseña de la situación actual de las lenguas indígenas de Costa Rica, realizada gracias a las investigaciones de los profesionales en lingüística, quienes han generado importantes insumos con respecto a la comprensión de las lenguas indígenas de nuestro país, así como su estado de conservación. Posteriormente, explicamos y proponemos diferentes escenarios lingüísticos, según región y territorio indígena, para generar la propuesta de cómo programar el uso de las lenguas indígenas en cada caso, buscando que sean empleadas como instrumentos de aprendizaje en el marco de una educación que fomente el bilingüismo aditivo con enriquecimiento cultural para los niños y niñas indígenas de nuestro país.

3.4.1 Breve reseña de la situación actual de las lenguas indígenas en Costa Rica

Sobre el estado de documentación de las distintas lenguas indígenas de América Central, Constenla (2011) expone una importante reseña que refiere los principales trabajos de documentación para cada una de ellas. Con respecto a las lenguas de la estirpe chibchense que existen o existieron en Costa Rica, se tiene que el bribri es el idioma

sobre el que mayor cantidad de trabajo se ha producido, mientras que el huetar fue el que menor documentación recibió (el huetar se extinguió en el transcurso del siglo XVIII).

Constenla (2011) clasifica el estado de conservación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocól, utilizando las categorías establecidas por Bauman (1980) sobre los estados de conservación de las lenguas indígenas en Estados Unidos. Aquí referimos solamente las lenguas de la estirpe chibchense que existen o existieron en Costa Rica y la categoría en que predominantemente se ubican, enfatizando en la aclaración hecha por Constenla de que “hay que tomar en cuenta que la misma lengua puede presentar distintos estados en distintas partes del territorio” (2011, p. 145).

- **Bocotá (buglere), bribri, cabécar y guaimí (ngäbere):** Estado de resistencia / estado de declinación. Las principales características de las lenguas en estado de resistencia son las siguientes: tienen hablantes de todas las edades, la mayoría bilingües; su número de hablantes tiende a mantenerse igual a lo largo del tiempo; en algunas situaciones los hablantes usan la lengua dominante en lugar de su lengua materna; las lenguas se adaptan a cambios culturales; y hay poca alfabetización o no se da del todo. A su vez, las principales características de las lenguas en estado de declinación son: el porcentaje de hablantes es mayor entre las generaciones más viejas; los hablantes más jóvenes no muestran tanta fluidez en su manejo de la lengua; el número de hablantes decrece con el tiempo; la población es bilingüe y prefiere usar la lengua dominante en muchos tipos de situaciones; la influencia de la lengua dominante cada vez es mayor y prácticamente no se da alfabetización en la lengua indígena.
- **Guatuso o malecu:** Estado de declinación.
- **Boruca, huetar y térraba (brorán):** lenguas en estado de extinción. Esta categoría se establece cuando ya no existen del todo hablantes fluidos en una lengua. El huetar se extinguió a lo largo del siglo XVIII. El boruca se extinguió en el transcurso de la primera década del siglo XXI, y solamente existen unos “20 semihablantes con dominio pasivo de la lengua (Constenla, 2011, p. 140). El último hablante fluido del térraba o brorán murió en el año 2003, aunque esta lengua es una variedad del naso teribe que aún existe en Panamá, que se encuentra en estado de resistencia/declinación.

Estos datos sobre la conservación de las lenguas indígenas son imprescindibles para esbozar alternativas de educación intercultural bilingüe (EIB) que respondan pertinentemente a los distintos contextos socioculturales y escenarios lingüísticos que existen en los territorios indígenas de Costa Rica.

A continuación se desarrolla un esbozo preliminar que caracteriza distintos escenarios lingüísticos en las comunidades indígenas del país, necesarios de establecer para formular propuestas pedagógicas pertinentes de EIB, haciendo la salvedad de que este ejercicio necesita un diagnóstico más pormenorizado desde enfoques multidisciplinarios entre la pedagogía, la lingüística y la antropología.

3.4.2 Diferentes escenarios lingüísticos para el establecimiento de procesos de EIB en Costa Rica

De acuerdo con nuestra experiencia de trabajo en la División de Educación Rural, el conocimiento de los territorios y las escuelas indígenas en diferentes regiones del país, de sus contextos socioculturales, y a partir del estado de conservación y documentación de las lenguas indígenas referido anteriormente; en esta sección nos proponemos categorizar preliminarmente, distintos escenarios lingüísticos frente a los cuales se deberán desarrollar distintos procesos de EIB, en conjunto con las comunidades que serán beneficiadas con dichas propuestas.

Insistimos en que para depurar esta categorización será necesario desarrollar diagnósticos socioculturales y lingüísticos en las localidades ubicadas dentro de los territorios indígenas, previendo que en un mismo territorio pueden presentarse dos o más escenarios lingüísticos. La escuela de la comunidad, el currículo escolar y el planeamiento docente, deben ser sensibles a estas circunstancias.

Para implementar un programa de aprendizaje y desarrollo de habilidades en dos o más idiomas, los educadores deben tener claro el panorama sobre la lengua o lenguas más usadas en su comunidad, las funciones que cumplen y las expectativas de uso por parte de los habitantes.

Otras experiencias en EIB desarrolladas en países como México o Perú, muestran que la situación lingüística que encuentre el docente en la comunidad, es el punto de partida para planificar el uso de las lenguas dentro del aula y seleccionar las estrategias más adecuadas para el trabajo con sus estudiantes y con la población en general. Para

ello, el o la docente debe diagnosticar esta situación, y debe contar con las herramientas para desarrollar dicho diagnóstico.

Evidentemente, existen distintos escenarios lingüísticos en las diferentes comunidades. Entendemos por escenario lingüístico la descripción *aproximada* de la realidad psicolingüística que presentan los niños y niñas que asisten a un centro escolar en una determinada comunidad. Hay que tener claro que el escenario lingüístico no es estático, sino que puede cambiar lenta o rápidamente, según los estímulos dados en los procesos de aprendizaje con la lengua de menor dominio. También puede variar por las condiciones de interacción que tiene la comunidad con la cultura dominante, la relación con personas que hablan la segunda lengua y por la cercanía a centros de población donde se habla el español, entre otras cosas.

La siguiente clasificación de escenarios lingüísticos se inspira en el modelo de educación intercultural bilingüe peruano (Ministerio de Educación de Perú, 2013, p. 37), aunque hemos realizado significativas adaptaciones a partir de la realidad costarricense. Así, mientras en Perú se definieron 4 escenarios lingüísticos diferentes, para Costa Rica identificamos 6, los cuales varían según la zona, territorio y pueblo indígena.

Esquema nº1.

**Descripción de escenarios lingüísticos
presentes en territorios indígenas de Costa Rica¹⁵**

Escenarios lingüísticos	Descripción
Escenario 1	Los niños y niñas tienen la lengua indígena como lengua materna, y esta es la que predomina en la comunicación entre ellos y en su comunidad. Son muy pocos los niños y niñas que conocen algo de español.

15. Hay un escenario lingüístico más, en el cual el niño o la niña convive en un contexto bilingüe con dos lenguas indígenas, y el español vendría a constituir la tercera lengua. Esto pasa con las lenguas bribri y cabécar en una zona muy específica de Talamanca, y también con el ngäbere y el buglere en algunas familias principalmente en los territorios indígenas de Coto Brus, Altos de San Antonio, y Osa. Es un escenario muy particular, localizado en pequeñas zonas geográficas, por lo que es necesario un diagnóstico sociolingüístico especial que dé cuenta de la complejidad que este tipo de escenario puede presentar en cada caso particular, para que se pueda plantear en conjunto con las comunidades o familias involucradas la mejor manera de incorporar cada una de las lenguas indígenas en el proceso escolar.

Escenario 2	Los niños y niñas tienen un idioma indígena como primera lengua, pero manejan también el español y se comunican aceptablemente en ambos idiomas. Los usan indistintamente o en situaciones diferenciadas (en la familia y comunidad usan la lengua indígena y en otros lugares como poblados aledaños o con personas no indígenas usan el español). Esto se reproduce en el aula con ciertas diferencias en los grados de bilingüismo de los estudiantes. Puede haber estudiantes que son bilingües de cuna, es decir, que aprendieron a hablar dos lenguas desde el nacimiento.
Escenario 3	Los niños y niñas hablan español como primera lengua, pero comprenden o hablan de manera incipiente la lengua indígena. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en su idioma indígena, pero se dirigen a los niños en español. Algunos niños o niñas están familiarizados con la lengua indígena y eventualmente la emplean, pero puede existir una valoración negativa de su uso. Sin embargo, el contexto es favorable para el aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua (L2) o el desarrollo de bilingüismo.
Escenario 4	Los niños y niñas hablan solo español y la lengua indígena ha sido desplazada casi completamente en la comunidad. En estos lugares la posibilidad de adquisición de la lengua indígena es muy limitada, solo es hablada por los abuelos y en situaciones esporádicas. La funcionalidad de la lengua es casi nula. Se puede desarrollar en la escuela el aprendizaje de la lengua indígena como segunda lengua (L2).
Escenario 5	Los niños y niñas hablan solo español. La lengua indígena ya no cuenta con hablantes fluidos, solo existen algunos hablantes semifluidos. La funcionalidad de la lengua es casi nula, aunque puede haber un uso simbólico, con cierto manejo sobretodo de léxico. Sin embargo, el estado de documentación de la lengua indígena permite su enseñanza y puede desarrollarse en la escuela su aprendizaje como segunda lengua (L2).
Escenario 6	Los niños y niñas solo hablan español. La lengua indígena desapareció mucho tiempo atrás y no hubo proceso de documentación suficiente, por lo que es imposible generar enseñanza bilingüe con ese idioma.

Con base en esta clasificación, se propone un cuadro donde se ubican los diferentes escenarios lingüísticos existentes en cada uno de los territorios indígenas de Costa Rica. Como se puede ver, hay territorios

donde se dan distintos escenarios a la vez, dependiendo de la particularidad de las localidades o poblados. Este ordenamiento es preliminar, y es necesario un diagnóstico sociolingüístico más pormenorizado para depurar la clasificación, localidad por localidad, dentro de cada territorio indígena.

Esquema nº2.

Escenarios lingüísticos según territorio indígena

Pueblo indígena	Territorio indígena	Escenarios lingüísticos
Cabécar	Talamanca Cabécar	Escenarios 1 y 2
	Tayní (La Estrella)	Escenarios 1 y 2
	Telire	Escenarios 1
	Alto Chirripó	Escenarios 1 y 2
	Bajo Chirripó	Escenarios 1 y 2
	NairiAwari	Escenarios 1 y 2
	Ujarrás	Escenarios 2 y 3
	China Kichá	Escenarios 3 y 4
Bribri	Talamanca Bribri	Escenarios 1, 2 y 3
	CoclesKékoldi	Escenarios 3 y 4
	Salitre	Escenarios 2, 3 y 4
	Cabagra	Escenarios 2, 3 y 4
Ngäbe	Coto Brus	Escenarios 1, 2 y 3
	Alto Laguna de Osa	Escenarios 1 y 2
	Abrojo Montezuma	Escenarios 1, 2 y 3
	Altos de San Antonio	Escenarios 1, 2 y 3
	Conteburica	Escenarios 1, 2 y 3
Malecu	Guatuso	Escenario 3 y 4
Térraba	Térraba	Escenario 5
Brunca	Boruca	Escenario 5
	Rey Curré	Escenario 5
Huetar	Zapatón	Escenario 6
	Quitirrisí	Escenario 6
Chorotega	Matambú	Escenario 6

3.4.3 La planificación del uso de las lenguas en la educación

El enfoque de educación intercultural bilingüe (EIB) contemporáneo, sostiene que la primera y segunda lengua sean utilizadas a lo largo de toda la escolaridad, enfatizando la lengua materna (sea esta la lengua indígena o el español) en una primera etapa, y a la vez, iniciando el trabajo de expresión oral en la segunda lengua. En el primer año de primaria se puede desarrollar el proceso de lectoescritura en la primera lengua, mientras se continúa con el desarrollo de habilidades de comprensión oral en la segunda lengua. Aquí es importante destacar que experiencias de EIB en otros países revelan que es fundamental que primero se adquiera el código escrito en la lengua materna como requisito para hacer más fácil la transferencia de estas habilidades a la segunda lengua (Ministerio de Educación de Perú, 2013).

El uso de las lenguas en el proceso educativo debe partir del escenario lingüístico identificado en la escuela y comunidad. A su vez, la planificación de las lenguas debe ser construida desde dos ejes centrales:

- **“Aprendizaje de la lengua”**. Nos referimos a las lenguas como área específica y el desarrollo de las principales habilidades comunicativas en cada una de ellas: escuchar, hablar, leer y escribir.
- **“Aprendizaje en la lengua”**. Nos referimos a las lenguas como instrumentos para la construcción de aprendizajes. Aquí las lenguas se convierten en instrumentos de comunicación, y a la vez, en herramientas para la construir conocimientos en las diferentes áreas del currículo escolar.

La planificación en el uso de las lenguas dentro del sistema educativo, debe dosificarse de acuerdo con el escenario lingüístico en el cual está inmerso el estudiantado. Cuando los estudiantes tengan suficientes competencias comunicativas de la segunda lengua, sus aprendizajes se desarrollarían en ambos idiomas, hasta alcanzar un equilibrio al finalizar la primaria, de 50-50 por ciento en el uso de ambas lenguas como códigos para la enseñanza de todas las áreas del currículo escolar.

A continuación, proponemos la forma en que puede planificarse el uso de las lenguas para los cinco escenarios lingüísticos en los que consideramos que es posible generar procesos de EIB que tomen en cuenta la lengua indígena como instrumento de aprendizaje. Con respecto al contenido propiamente curricular, debe recordarse que los currículos interculturales bilingües deben diseñarse desde la cultura

propia de cada uno de los pueblos indígenas del país, y como lo explicamos en un apartado anterior, diseñar y definir estos contenidos así como el currículo escolar para todos los niveles, debe gestarse “desde abajo” y “desde adentro” para cada uno de los propios pueblos indígenas del país.

Asimismo, queremos explicitar el hecho de que reconocemos que estas propuestas conllevan, en mayor o menor medida, nuestra impronta académica. Por esto, es posible que para los escenarios lingüísticos 3, 4, y particularmente para el escenario 5, las comunidades no necesariamente quieran desarrollar la lengua indígena en el contexto escolar tal como lo sugerimos, sino enfocándose hacia los usos y funciones que ellos mismos prioricen. Reconocemos que cuando se trata de lenguas en avanzado estado de obsolescencia, la revitalización lingüística con plenitud de competencias comunicativas puede resultar un sueño romántico del intelectual más que una necesidad real de las comunidades indígenas. Sin embargo, hacemos nuestra humilde proposición para esos casos, con todos los obstáculos que creamos advertir, más todos los otros que nos quieran recalcar.

3.4.3.1 Para nivel de preescolar (todos los escenarios)

Es de suma importancia consolidar el nivel de preescolar para que el niño y la niña, desde los primeros años de la educación formal, se preparen para una educación bilingüe e intercultural. A continuación se presenta un esquema que muestra el uso de la lengua materna y la segunda lengua en esta etapa:

Esquema n°3.

Planificación lingüística en preescolar, para todos los escenarios

Años previos	Último año de preescolar
Uso de la lengua materna (L1): <ul style="list-style-type: none"> • en desarrollo de habilidades comunicativas • como instrumento de enseñanza en procesos de aprendizaje 	Uso de la lengua materna (L1): <ul style="list-style-type: none"> • en desarrollo de habilidades comunicativas • como instrumento de enseñanza en procesos de aprendizaje
	Uso de segunda lengua (L2): <ul style="list-style-type: none"> • Inicia desarrollo de habilidades comunicativas. Al menos una hora, dos veces a la semana.

Es recomendable que entre los 4 y 5 años de edad, o un año antes de ingresar al primer año de la primaria, se inicie la enseñanza de la segunda lengua, independientemente de si se trata del español o de una lengua originaria. Se recomienda desarrollar esta enseñanza al menos dos veces a la semana durante algunas lecciones. Es importante hacer la acotación de que el éxito de estos procesos también radica en que quienes lo desarrollan conozcan no sólo el idioma que enseñan, sino las estrategias de didáctica de lenguas que resulten pertinentes. El o la docente debe saber de dónde partir en función de las competencias lingüísticas –productivas y receptoras– que presenta el estudiantado en ese idioma.

3.4.3.2 Planificación de las lenguas según nivel en I y II ciclos (primaria) para el escenario lingüístico n°1

En el escenario 1, los niños son monolingües en lengua indígena, la cual es la principal forma de comunicación en su entorno social y familiar. De manera que en los primeros años de escolaridad debe aprovecharse la lengua indígena como el principal instrumento en la construcción de conocimientos y para encaminar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras se trabaja de esa forma, progresivamente se desarrollan las habilidades comunicativas en la segunda lengua, para luego incorporarla en el proceso de aprendizaje. La propuesta para este escenario se expresa en el siguiente esquema, donde se considera que a partir del tercer grado se puede culminar con la transferencia de habilidades escritas tanto en lengua indígena como en español, y la enseñanza del 20 por ciento de las áreas curriculares puede iniciar en segunda lengua, para llegar a un equilibrio de 50-50 en el último año escolar.

Esquema n°4. Planificación lingüística para el escenario n°1

	Planificación de la lengua indígena (L1)	Planificación del español (L2)
1° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1. Proceso de lectoescritura. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 100% de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> desarrollo de habilidades comunicativas orales L2.

2° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 100% de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas orales: Puede iniciarse lectoescritura una vez que se consiguió este objetivo con L1. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de algunas lecciones de educación física y artes en L2
3° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 80% de los temas de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. Culminación del proceso de transferencia de habilidades escritas de la L1 a la L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 20% de los temas de las áreas curriculares
4° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 70% de los temas de todas las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 30% de los temas de las áreas curriculares
5° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 60% de los temas de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 40% de los temas de las áreas curriculares
6° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo del 50% de todas las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 50% de los temas de las áreas curriculares

Esta planificación de las lenguas en la escuela, necesita que los profesionales encargados del proceso educativo en este escenario manejen ampliamente, de forma oral y escrita¹⁶, la lengua indígena. También se debe contar con material didáctico contextualizado y un planeamiento claro con todos los contenidos curriculares que pueden y deben trabajarse en lengua indígena, sean estos contenidos autóctonos o de cultura general. Por ejemplo, en el caso del área de matemáticas, aprender a contar hasta 100 y resolver operaciones básicas (suma, resta, división y multiplicación) en el primer ciclo de escuela, es algo que perfectamente se puede desarrollar en lengua indígena, mientras se respeten los distintos sistemas de contar que existen, por ejemplo, en el cabécar, el bribri o el ngäbe, pero que no afectan las operaciones aritméticas (porque en todas las culturas se cuenta, es necesario contar y resolver operaciones en distintas faenas de la vida cotidiana). De esta forma, se debe tener claro qué áreas se pueden trabajar preponderantemente en lengua indígena durante los primeros años mientras se potencian las habilidades comunicativas en el español hasta lograr un equilibrio horizontal para ambos idiomas al inicio del sexto grado de escuela.

16. La escritura de las lenguas indígenas en Costa Rica presenta algunos inconvenientes. No se han sometido a procesos de estandarización. Además hay lenguas que poseen varias ortografías (como el cabécar) o hay territorios en donde los hablantes indígenas insisten en escribir copiando las variedades de habla de las distintas comunidades (como en Guatuso) mezclando la ortografía con la pronunciación, o insisten que se debe escribir distinto según cada comunidad, lo que resultaría en distintas escrituras para distintas variantes del habla aunque se tratara del mismo idioma... La escritura es algo en lo que debe llegarse a consensos en las distintas regiones donde se plantee incorporar la lengua indígena en los procesos de aprendizaje, y algunas zonas han avanzado más en esto que otras: por ejemplo para el caso de Talamanca Bribri los maestros y maestras de Lengua y Cultura recientemente en el año 2015 definieron a una forma de escribir para el bribri, con bastante apego al abecedario oficial establecido para dicho idioma.

3.4.3.3 Planificación de las lenguas según nivel del I y II ciclos (primaria) para escenario lingüístico n°2

Esquema n°5. Planificación lingüística para el escenario n°2

	Planificación de la lengua indígena (L1)	Planificación del español (L2)
1° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1. Inicia proceso de lecto-escritura. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 100% de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> desarrollo de habilidades comunicativas orales L2. Puede iniciarse lecto-escritura una vez que se consiguió este objetivo con L1. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de algunas lecciones de educación física y artes en L2
2° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 100% de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas orales. Culminación del proceso de transferencia de habilidades escritas de la L1 a la L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de algunas lecciones de educación física y artes en L2
3° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 50% de los temas de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 50% de los temas de las áreas curriculares
4° grado		
5° grado		
6° grado		

En este escenario, los niños y niñas manejan dos lenguas desde su llegada a la escuela, por lo que es posible generar un proceso de lectoescritura “casi simultáneo” entre L1 y L2; es decir, que una vez que se culmina con la lectoescritura de la L1, podría iniciarse con la L2 en el primer grado escolar, dependiendo de cómo se desarrolle el trabajo con los niños y niñas. La forma de trabajar en la escuela puede variar según el grado de bilingüismo y el ritmo de los estudiantes, pero en cualquier caso, puede garantizarse la adquisición del código escrito en

ambas lenguas al final del segundo grado. De esta forma, a partir del tercer grado se puede desarrollar la construcción de conocimientos en todas las áreas curriculares con un equilibrio 50-50 por ciento en el uso de las dos lenguas.

3.4.3.4 Planificación de las lenguas según nivel del I y II ciclos (primaria) para escenarios lingüísticos 3 y 4

Esquema n°6. Planificación lingüística para escenarios n°3 y 4

	Planificación de español (L1)	Planificación de la lengua indígena (L2)
1° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1. Proceso de lecto-escritura. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 100% de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> desarrollo de habilidades comunicativas orales L2.
2° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 100% de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas orales: Puede iniciarse lecto-escritura una vez que se consiguió este objetivo con L1. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de algunas lecciones de educación física y artes en L2
3° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 80% de los temas de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. Culminación del proceso de transferencia de habilidades escritas de la L1 a la L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 20% de los temas de las áreas curriculares

4° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 70% de los temas de todas las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 30% de los temas de las áreas curriculares
5° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 60% de los temas de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 40% de los temas de las áreas curriculares
6° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo del 50% de todas las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 50% de los temas de las áreas curriculares

En estos escenarios, el niño y la niña tienen, en términos generales, como lengua materna el español, y en pocos casos hay algún conocimiento de la lengua indígena. Estos escenarios pueden trabajarse inversamente que el escenario lingüístico n°1, iniciando en este caso con el español como L1 y buscando progresivamente el equilibrio entre las dos lenguas a final de la primaria. Un aspecto favorable de estos, es que además de que se trata de lenguas indígenas que tienen abecedarios oficializados, hay personas mayores en las comunidades que aún manejan el idioma, que pueden colaborar en el proceso escolar con las asignaciones y deberes escolares así como en cualquier proceso educativo de vinculación con la comunidad que se programe.

En algunos casos puede ser necesario un trabajo extra con la comunidad, sobre todo cuando el contexto social o familiar no garantiza estímulos para aprender la lengua originaria. Se trataría de concientizar y sensibilizar sobre la importancia de preservar la lengua, así como las ventajas que ofrece la educación bilingüe. Las universidades públicas pueden colaborar con acciones y actividades de acción social en este sentido.

3.4.3.5 Planificación de las lenguas según nivel del I y II ciclos (primaria) para el escenario lingüístico n°5

Esquema n°7. Planificación lingüística para escenario n°5

	Planificación del español (L1)	Planificación de la lengua indígena (L2)
1° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1. Proceso de lecto-escritura. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 100% de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> desarrollo de habilidades comunicativas orales L2.
2° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de todas de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas orales: Inicio de lectoescritura una vez que se consiguió este objetivo con L1.
3° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de todas las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. Culminación del proceso de transferencia de habilidades escritas de la L1 a la L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de algunas lecciones de artes y educación física.
4° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de todas todas las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> algunos de los temas de las áreas curriculares

5° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de la mayoría de los temas de las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de 40% de los temas de las áreas curriculares
6° grado	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L1 • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de la mayoría de los temas de todas las áreas curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aprendizaje de la lengua:</i> Desarrollo de habilidades comunicativas L2. • <i>Aprendizaje en la lengua:</i> Desarrollo de algunos de los temas de las áreas curriculares

En este escenario lingüístico, el contexto social dificulta alcanzar el objetivo de desarrollar un equilibrio 50-50 en el uso de las dos lenguas. Se trata de un contexto sin hablantes fluidos, solamente existen algunos semifluidos. La funcionalidad de la lengua es poca o nula, y en los pocos casos donde se le da alguna función a la lengua indígena, esta es como símbolo de pertenencia e identidad, recurriendo preponderantemente al recurso léxico.

Un punto favorable es que el estado de documentación de las lenguas indígenas que entran en este escenario (particularmente el brunca y el térraba) cuenta con diccionarios, grabaciones de hablantes fluidos y descripciones gramaticales, lo cual permite elaborar material didáctico y su enseñanza en el medio escolar.

Un serio obstáculo es que, por las mismas características de este contexto social y lingüístico, es más difícil contar con personal docente con capacidades comunicativas en la lengua indígena. Para fortalecer la enseñanza bilingüe escolar en este escenario, es necesario generar un proceso educativo de capacitación riguroso con el cuerpo docente y administrativo de los centros escolares, si es que en conjunto toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia) así lo valora pertinente. Igualmente, en el caso de que la comunidad educativa esté anuente, es importante generar un proceso de revitalización lingüística¹⁷ comunitario, que acompañe y se imbrique con el proceso

17. La revitalización lingüística es sumamente difícil de alcanzar cuando el contexto

escolar. Asimismo, sería importante concientizar a las comunidades y familias, sobre la importancia de la preservación de lenguas, su rescate, la promoción del bilingüismo y sus ventajas en el proceso educativo de los niños y niñas.

social y cultural no lo promueve. La clave para el éxito radica en el compromiso y la iniciativa de las mismas comunidades beneficiadas.

Consideraciones finales

En esta parte queremos hacer unas últimas reflexiones a la luz de lo abordado en los diferentes capítulos de este escrito. En el primer capítulo se analizaron las políticas educativas que cubren a la población indígena en Costa Rica. Se repasó la historia de dichas políticas y sus principales transformaciones hasta la actualidad. Se destacaron los alcances más importantes y sus limitaciones. En ese sentido, consideramos que se hace un aporte al estudio analítico y crítico de la educación formal ofrecida a la población indígena de Costa Rica.

Como corolario, queremos destacar que las transformaciones más importantes se han dado en los últimos treinta años, en los cuales se nota una tendencia hacia la implementación de un enfoque de educación intercultural bilingüe coherente con el enfoque de derechos culturales que internacionalmente se ha desarrollado (convenio n°169 de la OIT, Declaración de la ONU sobre derechos de los Pueblos Indígenas). Sin embargo, aunque en “el papel” se han dado importantes avances, en la práctica hay un relativo estancamiento en el sistema de enseñanza bilingüe: el modelo de lengua y cultura no promueve el bilingüismo aditivo, y debe ser reorientado en consonancia con el espíritu de educación bilingüe que expresan las últimas políticas sobre la materia. Nuestro conocimiento de diferentes territorios y escuelas indígenas a lo largo del país, nos confirman que existe un importante desequilibrio en el uso de las lenguas. Para el caso de los idiomas indígenas, solo hay “enseñanza de la lengua”, pero no se da “enseñanza en la lengua” de manera explícita y planificada.

Las nuevas políticas necesitan mejores procedimientos para asegurar que las lenguas indígenas no solo sean salvaguardadas, sino que sean aprovechadas como herramienta para construir conocimientos. Para eso, hace falta una nueva planificación y generar estrategias que empoderen a las comunidades encuancto a su participación dentro del proceso educativo y el papel que pueden y deben jugar en las juntas escolares y en los consejos locales de educación indígena.

Si bien es cierto, la existencia de los consejos locales de educación indígena le otorga a la comunidad mayor participación para administrar el proceso educativo, todo un avance en lo que respecta al

desarrollo autónomo y la libre determinación que como pueblos indígenas reivindican, ha habido casos en donde estos consejos han obviado el procedimiento que define el decreto N° 37801-MEP para la recomendación de nombramientos docentes, particularmente lo dispuesto en el artículo 24. Esto se ha dado por desconocimiento o por intereses particulares, lo que ha generado disputas y problemas. Sobre este particular, enfatizamos en que si se ignoran los lineamientos pedagógicos y los procedimientos y requisitos definidos para los nombramientos docentes en escuelas indígenas, los perjudicados en su proceso educativo serán las niñas y niños.

En el segundo capítulo se analizaron varios indicadores educativos para territorios indígenas de todo el país. Los datos son claros: las poblaciones indígenas han estado en desventaja con respecto al resto de la población costarricense. Históricamente, han tenido mayor dificultad para culminar la educación general básica e ingresar a la universidad; los indicadores sobre nivel de instrucción así lo revelan. Los pueblos indígenas que tienen los mejores indicadores, son aquellos que más han perdido sus idiomas y códigos culturales autóctonos; la temprana imposición de un sistema educativo homogenizador y etnocida les ha pasado una cara factura para mejorar sus indicadores educativos. No se puede repetir esta trágica historia con los pueblos indígenas que actualmente mantienen sus idiomas y cultura con gran vitalidad. Ellos merecen un servicio educativo de calidad, en igualdad de condiciones a las del resto del país, pero respetuoso de sus derechos culturales y lingüísticos. Quienes han sufrido más la aculturación también merecen una alternativa de calidad que les permita recuperar parte de su identidad, de sus idiomas y su cultura.

Además de los esfuerzos de las universidades públicas para promover las opciones de acceso y permanencia de estudiantes indígenas a la educación superior, creemos que es necesario actuar en diferentes “frentes” educativos. El tema de la educación formal de los pueblos indígenas en Costa Rica no es tanto de cobertura, porque este puede ser mejorado tan solo en algunos aspectos, es más bien un tema de calidad de la oferta educativa. Mejorar la estructura y los servicios de preescolar, la educación primaria y secundaria, así como la imbricación lógica entre cada uno de esos niveles, es fundamental. Se deben mejorar los indicadores de titulación docente, y sobre todo, se deben hacer esfuerzos para consolidar una oferta educativa bilingüe de calidad, que sea

respetuosa de la diversidad cultural y lingüística que existe a lo largo y ancho de nuestro país.

Finalmente, en el tercer capítulo se repasaron algunos conceptos y enfoques que consideramos claves para hablar sobre educación bilingüe y reconocer las estrechas relaciones entre cultura y educación; relaciones que deben ser mayormente atendidas por las investigaciones educativas si queremos generar conocimiento científico que permita mejorar los procesos educativos formales. También se expuso una propuesta en función de las diversas realidades sociolingüísticas que existen en los territorios indígenas de Costa Rica. Esta propuesta está abierta a otros aportes, recomendaciones y críticas de sectores académicos relacionados con la educación, autoridades educativas y pueblos indígenas, porque la meta trazada ha sido precisamente promover la discusión reflexiva sobre el tema. Esperamos que esta pueda llevarnos a cambios necesarios, en beneficio de un sector de la población costarricense y su acceso a una educación de calidad, que sea justa, intercultural, bilingüe y plena.



Referencias

- Aguilar-Mora, M.E. y Angulo Hernández, L. (2007). *Reseña de la División de Educación Rural*. Heredia: UNA
- Bauman, James J. (1980) *A guide to issues in indian language retention*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Berlin, B. y Kay, P. (1969) *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley: University of California Press
- Bonfil-Batalla, G. (1981). *Utopía y revolución: El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen.
- _____. (1987) “Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales”. En García Canclini (Ed): *Las políticas culturales en América Latina*. México: Grijalbo p. 89-126.
- Bonfil Batalla, G.; Ibarra, M.; Varesse, S.; Verissimo, D.; Tumuri, J; Rojas Aravena, F. (1982). *América Latina: etnodesarrollo y etnocidio*. San José: FLACSO.
- Borge, C. (2012). *Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas*. Ponencia preparada para el Cuarto Informe Estado de la Educación. San José: Programa Estado de la Nación.
- Bozzoli-Vargas, M. E. y Guevara Berger, (M. 2002.) *Los indígenas costarricenses en el siglo XXI: algunas perspectivas para la acción*. Colección Ideario XXI. San José: EUNED.
- Constenla-Umaña, A. (2011). Estado de conservación y documentación de las lenguas de América Central pertenecientes a las agrupaciones jicaque, lenca, misumalpa, chibchense y chocól. En *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. 37 (1): 135-195.
- Dengo, M.E. (2001). *Educación Costarricense*. San José: EUNED
- Echeverría, A. et al. (1985). *Plan de formación en servicio para maestros de las comunidades indígenas de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Escuela de Formación Docente y Asociación Indígena de Costa Rica. Mimeografiado.

Fonseca-Corrales, E., Alvarenga Venutolo, P. y Solórzano Fonseca, J.C. (2003). *Costa Rica en el siglo XVIII*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Guevara-Berger, M. y Chacón Castro, R. (1992). *Territorios indios en Costa Rica: orígenes, situación actual y perspectivas*. San José: García Hermanos S.A.

Guevara-Viquez, F., Ovares Barquero, S. (noviembre 2013). *Reconociendo modelos autóctonos de enseñanza y aprendizaje en los pueblos bribri y cabécar*. Comunicación presentada en II Coloquio Latinoamericano Colonialidad/Decolonialidad del Poder/Saber/Ser Educación, Pedagogía y Cultura. Universidad Austral de Chile- Colypro (Costa Rica)- Universidad Nacional de Costa Rica. Heredia, Costa Rica.

Guevara, F., Nercis, I., y Ovares, S. (2015) Los docentes de Lengua y Cultura: una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 19 (2), 317-332. Recuperado de: doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

Hamel, R.E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. Bein, & J. Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad*. (pp. 143-170). Buenos Aires: UBA.

Han, S. y Northoff, G. (2008). "Culture-sensitive neural substrates of human cognition: a transcultural neuroimaging approach". *Nature Reviews. Neuroscience*, 9, p. 646-654.

Instituto Indigenista Interamericano (1948) Acta final del primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro, México, abril de 1940. *Suplemento del boletín indigenista*, 8(1).35 pp.

Ji, L., Zhang, Z. y Nisbett, R. E. (2004) "Is it culture or is it language? Examination of language effects in crosscultural research on categorization." *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, p. 57-65.

Lambert, W.E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". En F. Aboud y R.D., Meade (Eds). *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

Lara Pinto, G. (1996). Centroamérica desde la perspectiva indígena (siglos XVI y XVII). En George Hasemann y otros (eds.). *Los Indios de Centroamérica*. Madrid: Editorial MAPFRE, pp. 99-277.

López, L. E. (agosto, 2000). *La cuestión de la Interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento presentado al Seminario sobre prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, Oficina Regional de Educación de la Organización de Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, Santiago, Chile. Recuperado de: http://adei.org.pe/anexos/Interculturalidad/cuestion_latinoamericana.pdf

Ministerio de Educación de Perú (2013) *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad. Propuesta pedagógica*. Lima: Cecosami Pre Prensa e Impresión Digital S.A.

Nisbett, R. E. (2003). *The Geography of Thought*. New York: Free Press.

Nisbett, R. E. y Norenzayan, A. (2002). "The 'culture-and-cognition' approach." En: Pashler, H. & Medin, D. L (Eds.), *Stevens' Handbook of Experimental Psychology: Cognition* Vol. 2 (pp. 561-597) New York: Wiley.

Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I. y Norenzayan, A. (2001). "Culture and systems of thought: holistic vs. analytic cognition". *Psychological Review*, 108, p. 291-310.

Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible (Costa Rica) (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: Editorama.

Quirós Vargas, C. (1996). *La era de la encomienda*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Rojas Chavez, C. (2002) La enseñanza de las lenguas indígenas en Costa Rica. *Educare*, (3), 177-186 pp. Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/997/921>

Salazar, J. M. (2003). *Historia de la Educación Costarricense*. San José: EUNED.

Solórzano Fonseca, J. C. y Quirós Vargas, C. (2006). *Costa Rica en el siglo XVI*.

Descubrimiento, exploración y conquista. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Solano Alpizar, J. (2002) *Educación y Desarrollo en América Latina: Un análisis histórico-conceptual*. Heredia: Editorial Universidad Nacional.

UNICEF (2006). *Niñez y Adolescencia indígena en Costa Rica: su derecho a la salud y a la educación*. San José: UNICEF.

UNICEF (2012). *Situación de los docentes en territorios indígenas de Costa Rica*. San José: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Quesada Pacheco, M. A. (1999). “Situación Actual y Futuro de las Lenguas Indígenas de Costa Rica” En: *Estudios de Lingüística Chibcha*. Serie Anual, tomos XVIII-XIX, 1999-2000: 7-34 pp.

Quesada, J.D. (2001). “Adiós boruca: Sibúkibawi?ramoréng...” *Estudios de Lingüística Chibcha*. 20-21, pp. 55-64.

Vargas, C. y Solórzano, J. C. (2006) *Costa Rica en el siglo XVI, descubrimiento exploración y conquista*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica,

Wang, Q. y Conway, M. A. (2004) “The stories we keep: autobiographical memory in American and Chinese middle-aged adults.” *Journal of Personality*.72, p. 911-938.

Wu, S. y Keysar, B. (2007). “The effect of culture on perspective taking.” *Psychological Science*, 18, p. 600-606.

ISBN: 978-9968-852-47-0



9 789968 852470

