



**MINISTERIO DE
EDUCACIÓN PÚBLICA**

**GOBIERNO
DE COSTA RICA**

**Viceministerio de Planificación Institucional y
Coordinación Regional**
Dirección de Planificación Institucional
Departamento de Estudios e Investigación Educativa

Propuesta de cooperación estratégica para centros educativos indígenas de las Direcciones Regionales de Educación de Sulà, Grande de Térraba y Coto

Resultados del diálogo con los pueblos



Investigadora

Wendy Jiménez Asenjo

2023



370.117

J61p

Jiménez Asenjo, Wendy

Propuesta de cooperación estratégica para centros educativos indígenas de las Direcciones Regionales de Educación de Sulà, Grande de Térraba y Coto : Resultados del diálogo con los pueblos. / Wendy Jiménez Asenjo -- 1. ed. -- San José, Costa Rica. Ministerio de Educación Pública, 2023. Documento en formato digital. (162 p.; 21cm.; 4895 Kb)

ISBN: 978-9977-60-493-0

1. EDUCACIÓN INDÍGENA. 2. EDUCACIÓN INTERCULTURAL.
3. ADMINISTRACIÓN ESCOLAR. 4. COMUNIDAD Y ESCUELA.
I. TÍTULO.



Tabla de contenidos

Índice de figuras	4
Índice de tablas.....	8
Índice de gráficos.....	10
Presentación.....	12
1. Capítulo 1: Introducción	14
1.1. Planteamiento del problema de investigación y justificación ...	16
Capítulo 2. Marco de referencia	25
Capítulo 3. Diseño metodológico.....	33
Capítulo 4. Presentación y análisis de datos	43
4.1. Aspectos sociodemográficos de las poblaciones en estudio... 44	
4.1.1. Estudiantes.....	44
4.1.2. Docentes.....	45
4.1.3. Personas directoras	46
4.1.4. Personas supervisoras.....	51
4.1.5. Consejo Local de Educación Indígena	54
4.1.6. Asociación de Desarrollo Indígena.....	55
4.2. Necesidades de cooperación	56
4.2.1. Necesidades en el área académica	56
4.2.2. Necesidades relacionadas con derechos de los pueblos indígenas.....	104
4.2.3. Necesidades en el área política	116
4.2.4. Necesidades atendidas por cooperantes.....	125
4.3. Propuesta de cooperación estratégica.....	140
Epílogo	144
Referencias bibliográficas	160



Índice de figuras

Figura 1. Objetivos de la Educación Indígena según Decreto Ejecutivo 37801-MEP	25
Figura 2. Categorías de análisis para abordar las necesidades de cooperación	26
Figura 3. Estructura administrativa para funcionamiento del subsistema indígena.....	27
Figura 4. Metas del sector educación contenidas en el PNDIP 2023-2026	30
Figura 5. Objetivos de investigación	35
Figura 6. Poblaciones y centros educativos que participaron en la investigación según Dirección Regional de Educación	36
Figura 7. Centros educativos que participaron en las entrevistas según DRE, 2023	37
Figura 8. Mapa de categorías de análisis según objetivos de investigación	40
Figura 9. Cantidad de personas que participaron en las sesiones de validación de resultados según Dirección Regional de Educación ..	42
Figura 10. Apartados del capítulo de análisis.....	43
Figura 11. Porcentaje de supervisores que indican que “A veces” el personal docente utiliza el idioma del pueblo indígena en los procesos de mediación según razones de dicha respuesta	71
Figura 12. Formas en que se median los programas de estudios para incorporar los conocimientos propios de la cultura según las personas supervisoras, 2023.....	75
Figura 13. Ejemplo de menciones acerca de las lecciones en las que les hablan de su idioma y su cultura, 2023	77
Figura 14. Formas en que el personal docente contextualiza la cultura de su pueblo según las personas docentes, 2023.....	78
Figura 15. Opiniones acerca del ejercicio de contextualización, 2023	80



Figura 16. Ejemplo de menciones acerca de los materiales didácticos para reforzar su idioma y su cultura, 2023	87
Figura 17. Temáticas por considerar para la actualización profesional docente, 2023.....	88
Figura 18. Temáticas por considerar para la actualización profesional docente, 2023.....	91
Figura 19. Iniciativas de los centros educativos para fortalecer la lengua y la cultura, 2023	92
Figura 20. Problemas con el nombramiento de docentes, 2023 ...	94
Figura 21. Necesidades en infraestructura escolar y comunal, 2023	95
Figura 22. Necesidades en conectividad y equipo tecnológico, 2023	96
Figura 23. Necesidades relacionadas con el tema de acceso, 2023	97
Figura 24. Necesidades relacionadas con el tema de pobreza y hambre, 2023	99
Figura 25. Necesidades relacionadas con problemáticas psico-sociales, 2023	100
Figura 26. Necesidades relacionadas con las oportunidades para continuar estudios universitarios, 2023	102
Figura 27. Carreras universitarias que quieren elegir según estudiantes, 2023.....	103
Figura 28. Necesidades relacionadas con el derecho al aprendizaje de su lengua y cultura, 2023.....	105
Figura 29. Necesidades relacionadas con el conocimiento de los derechos indígenas, 2023	106
Figura 30. Necesidades relacionadas con el respeto a las personas indígenas, 2023.....	107
Figura 31. Necesidades relacionadas con el derecho al territorio, 2023	108
Figura 32. Necesidades relacionadas con el derecho a su propia organización, 2023.....	109



Figura 33. Formas en que se promocionan los derechos indígenas en el centro educativo, 2023	111
Figura 34. Papel de las ADI en la educación según sus representantes, 2023	117
Figura 35. Papel de los CLEI en la propuesta de docentes, 2023	118
Figura 36. Otras funciones que realizan los CLEI, 2023.....	119
Figura 37. Proyectos que actualmente llevan a cabo los CLEI, 2023	122
Figura 38. Retos que enfrenta el CLEI según docentes, 2023.....	123
Figura 39. Retos que enfrenta el CLEI según representantes del CLEI, 2023	124
Figura 40. Apoyo brindado por las instancias externas al MEP solventaron las necesidades según las personas supervisoras, 2023	134
Figura 41. Valoración del apoyo brindado por las instancias externas al MEP para solventar las necesidades según las personas supervisoras, 2023.....	135
Figura 42. Aspectos que deben considerar los cooperantes al apoyar a los centros educativos según las personas supervisoras, 2023.....	137
Figura 43. Propuesta de cooperación estratégica para la atención de necesidades de centros educativos indígenas cuando el cooperante presenta la iniciativa, 2023	141
Figura 44. Propuesta de cooperación estratégica para la atención de necesidades de centros educativos indígenas, cuando las autoridades territoriales presentan la iniciativa, 2023.....	142
Figura 45. Opiniones sobre los resultados relacionados con el fortalecimiento de la lengua y la cultura.....	146
Figura 46. Opiniones sobre los resultados relacionados con la formación inicial y continua de docentes indígenas	147
Figura 47. Opiniones sobre los resultados relacionados con las oportunidades para continuar estudios universitarios	148
Figura 48. Opiniones sobre los resultados relacionados con las limitaciones que enfrenta el CLEI	149
Figura 49. Opiniones sobre los resultados relacionados con la propuesta de cooperación presentada	150



Figura 50. Necesidades de cooperación en el área académica,
2023 153

Figura 51. Necesidades de cooperación en el área de derechos de los
pueblos indígenas, 2023157

Figura 52. Necesidades de cooperación en el área política, 2023
..... 158





Índice de tablas

Tabla 1. Distribución de estudiantes de primaria según nivel de logro en las Pruebas FARO por Dirección Regional de Educación	19
Tabla 2. Distribución de estudiantes de secundaria según nivel de logro en las Pruebas FARO por Dirección Regional de Educación .	20
Tabla 3. Frecuencia con que el personal administrativo utiliza el idioma indígena en el centro educativo y las justificaciones de dicha frecuencia, según personas directoras, 2023	64
Tabla 4. Frecuencia con que el personal docente utiliza el idioma indígena en el centro educativo y las justificaciones de dicha frecuencia, según personas directoras, 2023	67
Tabla 5. Razones por las que el personal docente sí integra los conocimientos propios de la cultura indígena en los procesos de mediación de los programas de estudio, según personas directoras, 2023	82
Tabla 6. Razones por las que el personal docente no integra los conocimientos propios de la cultura indígena en los procesos de mediación de los programas de estudio, según personas directoras, 2023	84
Tabla 7. Actividades que realizan en el centro educativo para promover los derechos de los pueblos indígenas, según personas directoras, 2023	112
Tabla 8. Requerimientos para promocionar los derechos del pueblo indígena, según personas directoras, 2023	113
Tabla 9. Funciones que cumple el CLEI en el centro educativo, según valoración de las personas directoras, 2023	120
Tabla 10. Otros temas que han sido atendidos por las instancias externas al MEP, según personas directoras, 2023	128



Tabla 11. Formas en que las instancias externas al MEP han apoyado las necesidades del centro educativo, según personas directoras, 2023131

Tabla 12. Valoración de las instancias externas al MEP entorno a la resolución de las necesidades del centro educativo, según personas directoras, 2023 135

Tabla 13. Aspectos que deben considerar las instancias externas al MEP para apoyar a la comunidad en la se ubica el centro educativo, según personas directoras, 2023..... 138





Índice de gráficos

Gráfico 1. Porcentaje de personas directoras según territorio en el que se ubica el centro educativo en el que laboran, 2023.....	47
Gráfico 2. Porcentaje de personas directoras según pueblo indígena al que pertenecen, 2023	48
Gráfico 3. Porcentaje de personas directoras según nivel de dominio lingüístico del idioma indígena del pueblo en el que se ubica el centro educativo, 2023.....	49
Gráfico 4. Cantidad de supervisores según pertenencia a un pueblo indígena	52
Gráfico 5. Frecuencia con que el personal docente utiliza el idioma indígena en el centro educativo en comparación el personal administrativo, según personas directoras, 2023.....	70
Gráfico 6. Cantidad de menciones acerca de las actividades en las que el personal docente y administrativo utilizan el idioma del pueblo indígena según las personas supervisoras, 2023	72
Gráfico 7. Frecuencia con que el personal docente utiliza el idioma indígena en el centro educativo en relación con la integración de la cultura en los procesos de mediación de los programas de estudio, según personas directoras, 2023.....	85
Gráfico 8. Cantidad de menciones acerca de los temas que han apoyado las instancias externas al MEP en los centros educativos indígenas, según las personas supervisoras, 2023.....	126
Gráfico 9. Cantidad de menciones acerca de los temas que han apoyado las instancias externas al MEP en los centros educativos indígenas, según las personas directoras, 2023	127
Gráfico 10. Cantidad de menciones acerca de los cooperantes con los que han coordinado para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos, según las personas supervisoras, 2023	129



Gráfico 11. Cantidad de menciones acerca de los cooperantes con los que han coordinado para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos, según las personas directoras, 2023 130





Presentación

El Departamento de Estudios e Investigación Educativa (DEIE) de la Dirección de Planificación Institucional (DPI) presenta esta investigación que ofrece una propuesta de cooperación estratégica en la que se vinculan las necesidades de centros educativos indígenas con los objetivos de la educación contenidos en el Decreto Ejecutivo 37801-MEP. Para lograr este objetivo, la investigación propone un acercamiento teórico metodológico novedoso en el Ministerio de Educación Pública (MEP), pues todo el proceso se lleva a cabo con representantes de los pueblos Cábecar, Bribri, Ngäbe, Boruca y Térraba, garantizando el respeto a su cosmovisión y cosmogonía, para ello fue fundamental la dirección y acompañamiento técnico del jefe de la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena, el Sr. Enoc Salinas González.

Esta investigación se realiza con y para los pueblos indígenas, generando un espacio investigativo que potencia la voz de los principales actores de las comunidades educativas: estudiantes, docentes, directores, supervisores, miembros de las Asociaciones de Desarrollo Indígenas (ADI), sabios mayores y miembros del Consejo Local de Educación Indígena (CLEI). Por ello, como principal producto, este proceso investigativo esboza una propuesta de cooperación que se validó con las comunidades de centros educativos indígenas de las Direcciones Regionales de Sulà, Grande de Térraba y Coto, además del jefe de la Unidad de Coordinación del



Subsistema de Educación Indígena, con el fin de contribuir con los procesos de cooperación dirigidos a estas poblaciones.

Se espera que los resultados de esta investigación sean de utilidad a las autoridades del MEP y cooperantes externos para la ejecución de acciones encaminadas a la equidad social en el marco del respeto a los pueblos indígenas de Costa Rica.

Natalie Pickering Méndez
Jefatura
Departamento de Estudios e
Investigación Educativa

María Fernanda Durán López
Directora a.i.
Dirección de Planificación
Institucional



1. Capítulo 1: Introducción

La presente investigación se realiza a solicitud de la Dirección de Asuntos Internacionales y Cooperación (DAIC) del Ministerio de Educación Pública (MEP) según consta en oficio DAIC 489-10-2022 en el que se pidió una investigación que expusiera las necesidades de cooperación en zonas indígenas y rurales, dicha solicitud fue aprobada por la Dirección de Planificación Institucional (DPI) mediante oficio DVM-PICR-DPI-0690-2022.

De común acuerdo con la DAIC y con la asesoría técnica del Sr. Enoc Salinas González, Jefe de la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena del Despacho de la Ministra de Educación, se acuerda delimitar esta investigación a centros educativos de primaria y secundaria de todas las ofertas educativas de cinco pueblos indígenas de las Direcciones Regionales Educativas (DRE) de Grande de Térraba, Coto y Sulà, cabe destacar, que por un tema de viabilidad propia de la logística de la investigación, las entrevistas sólo se realizaron en centros educativos diurnos, esta decisión se toma a partir de las características propias de los territorios, como distancia, acceso y particularidades culturales que fueron reconocidas durante el proceso de investigación.

En cumplimiento de la solicitud, se propuso una investigación que aportó datos para el establecimiento de una propuesta de cooperación estratégica que vinculó las necesidades de centros



educativos indígenas con los objetivos expuestos en el Artículo 2 del Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP, lo anterior en concordancia con la Política de Cooperación Internacional (POLCI) 2014-2022 y las metas del sector educación contenidas en el Plan Nacional de Desarrollo y de Inversión Pública (Pndip) 2023-2026.

El proceso de trabajo investigativo se realizó bajo un enfoque mixto, generando datos de tendencias de opiniones y de procesos comprensivos con respecto a las necesidades de cooperación.

Aunado a lo anterior, se consideraron los datos de este proceso investigativo para definir la propuesta estratégica de cooperación que coadyuve a encauzar las acciones que actualmente se están llevando a cabo con los pueblos y aquellas que se desarrollarán en el futuro. Por lo que los procesos de recolección y validación de la información se realizaron con las poblaciones que participaron en esta investigación y en compañía de representantes de las Direcciones Regionales de Educación en estudio, además en la revisión de este informe participaron los representantes de la Comisión ministerial de enlace para la educación indígena, específicamente el señor José Víctor Estrada, jefe del Departamento de Educación Intercultural, el señor José Miranda, jefe de la Unidad de Educación Indígena del Departamento de Dotación de Talento Humano y el señor Enoc Salinas, jefe de la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena.



1.1. Planteamiento del problema de investigación y justificación

El Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes emitido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) enfatiza en el respeto y reconocimiento hacia las diversas culturas, formas de vida y organización de los pueblos indígenas, por lo que es menester asegurar su participación en las decisiones que les interpielen, siendo esta la manera apropiada para la atención de sus necesidades (Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP, 2013).

Aunado a lo anterior, la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia mediante el Voto N° 2253-96 emitió una sentencia para aplicar medidas afirmativas que procuren la igualdad de condiciones en poblaciones que han sido históricamente discriminadas:

Debe darse un mismo trato a los iguales, y un trato diferente a los desiguales; debido a que las diferencias existentes entre los sujetos, justifican dar un trato diverso. Estas diferencias o situaciones particulares, constituyen lo que la Sala ha denominado en su reiterada jurisprudencia (ver sentencia N° 337-91 de las 14:56 horas del 8 de febrero de 1991), "elementos objetivos de diferenciación" que justifican y ameritan un trato diferente, conocido en la doctrina constitucional como "discriminación positiva", que consiste en dar un tratamiento especial a aquellas personas o grupos, que se encuentren en una situación de desventaja con respecto a los demás. Este tratamiento diferenciado



busca compensar esa situación de desigualdad original; y se orienta al logro de una "igualdad real" entre los sujetos. Debe resaltarse que esa diferencia de trato no quebranta el principio de igualdad; más bien, resulta de la aplicación del mismo y de una adecuada interpretación de Derecho (Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP, 2013).

Respecto al ámbito educativo, el MEP debe asegurar en todas las acciones que emprenda con respecto a los pueblos indígenas, el cumplimiento de lo estipulado en el Convenio 169 de la OIT y el Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP:

Artículo 5º-Enfoque desde la perspectiva intercultural. Todos los estudiantes indígenas tienen derecho a que en sus centros educativos y en todas las asignaturas se produzcan la integración de conocimientos locales propios de su cultura, cosmovisión, organización política, social y económica, con los conocimientos regionales, nacionales y universales, lo que debe expresarse en planes de estudio contextualizados y pertinentes, que fomenten la perspectiva intercultural, así como una pedagogía y evaluación de los aprendizajes apropiadas y congruentes (Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP, 2013).

Tal como se ha indicado en el último estudio estadístico realizado por el Departamento de Análisis Estadístico (DAE) del MEP, aproximadamente el 2% de la población se identifica como indígena. Con respecto a la población estudiantil matriculada en centros educativos indígenas, un 2% del total del estudiantado corresponde



a educación primaria, mientras que menos del 1% a educación secundaria (Fernández, 2018).

Cabe destacar que en esta investigación no se va discutir si un 2% y 1% es mucho o poco con respecto a la población estudiantil total, porque el tema de los derechos de los pueblos y la legislación nacional o internacional que los respalda no hace ningún tipo de salvedad con respecto a datos demográficos, más bien, el espíritu de estas leyes resaltan la preocupación, pues la evidencia estadística demuestra que las poblaciones de estudiantes indígenas presentan serios desafíos en temas de rendimiento escolar, como lo muestra la investigación de la DAE:

Mientras que en el país, en promedio, la promoción en pruebas de bachillerato ronda el 70% (incluyendo colegios públicos, privados, subvencionados y otras ofertas del sector público), en el caso de los colegios ubicados en territorios indígenas, la promoción ha sido inferior al 50% todos los años desde al menos el 2010. (Fernández, 2018, p.84)

Por su parte, los datos más recientes de evaluación nacional estandarizada llamada Fortalecimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO) que midió el dominio de los aprendizajes base esperados según asignaturas de Ciencias, Matemática y Español, muestran que en las tres DRE en estudio, se presentan porcentajes menores en rendimiento académico con respecto a la media nacional, tal como se presenta a continuación:



Tabla 1.

Distribución de estudiantes de primaria según nivel de logro en las Pruebas FARO por Dirección Regional de Educación

Asignaturas	Media nacional			Coto			Grande Térraba			Sulá		
	Nivel 1: inicial	Nivel 2: Intermedio	Nivel 3: Avanzado	Nivel 1: inicial	Nivel 2: Intermedio	Nivel 3: Avanzado	Nivel 1: inicial	Nivel 2: Intermedio	Nivel 3: Avanzado	Nivel 1: inicial	Nivel 2: Intermedio	Nivel 3: Avanzado
Español lectura	4,05	92,93	3,02	7,01	91,01	1,98	5,69	92,28	2,03	7,93	90,96	1,11
Matemática	7,94	89,47	2,59	11,89	86,34	1,77	10,66	87,32	2,02	23,71	75,00	1,29
Ciencias	17,28	76,53	6,19	23,31	72,29	4,40	21,36	72,88	5,77	28,65	69,32	2,03

Nota: Elaboración propia a partir de resultados de Pruebas FARO 2021.
Se resaltan en rojo los porcentajes que están bajo la media nacional.

Tal como se observa en la tabla anterior, los niveles intermedios y avanzados están por debajo de la media nacional en el caso de primaria, la cobertura ronda un 94,5% para el año 2021 (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2022a), pese a ello se debe trabajar para brindar un servicio educativo de calidad en el que el estudiantado logre los conocimientos esperados para el nivel que cursa con el objetivo de contar con las bases necesarias para avanzar en los ciclos educativos con un buen rendimiento. Los datos presentados dan cuenta que esto no se está logrando en primaria y a ello se suma que, de 3.695 centros educativos de primaria, solamente el 8,4% ofrecen el currículo completo para el año 2020 (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2022a).

Aunado a lo anterior, el problema del bajo rendimiento en primaria se extiende a secundaria:



76% de los estudiantes en el Tercer Ciclo y el 57,6% en la Educación Diversificada estaban dentro del rango de edad oficial del MEP en 2021. Con respecto a las modalidades no tradicionales en secundaria como lo son los CINDEAS, IPEC, primaria y secundaria por suficiencia, se observa un crecimiento de la matrícula, no obstante, estas modalidades, experimentan dificultades para ofrecer una educación de calidad (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2022b, p.41).

Al respecto, la siguiente tabla muestra los resultados de las pruebas FARO en la DRE de interés:

Tabla 2.

Distribución de estudiantes de secundaria según nivel de logro en las Pruebas FARO por Dirección Regional de Educación

Asignatura	Media nacional			Coto			Grande Térraba			Sulá		
	Nivel 1: inicial	Nivel 2: Intermedio	Nivel 3: Avanzado	Nivel 1: inicial	Nivel 2: Intermedio	Nivel 3: Avanzado	Nivel 1: inicial	Nivel 2: Intermedio	Nivel 3: Avanzado	Nivel 1: inicial	Nivel 2: Intermedio	Nivel 3: Avanzado
Español escritura	4,03	40,67	55,30	2,45	45,38	52,16	4,63	34,88	60,49	17,68	56,69	25,64
Matemática	5,56	A:78,86 B:3,24	2,34	8,36	A:82,63 B:7,89	1,13	6,19	A:87,35 B:6,19	0,27	11,97	A:75,15 B:10,91	1,97
Ciencias	48,95	50,25	0,80	55,54	44,00	0,46	59,55	40,45	0,00	55,68	44,32	0,00

Nota: Elaboración propia a partir de resultados de Pruebas FARO 2021.

Se resaltan en rojo los porcentajes que están bajo la media nacional. En matemática los resultados de FARO se clasifican en Nivel 1, Nivel 2B, Nivel 2A y Nivel 3, tomando en consideración que en las otras no tienen esa clasificación, se elabora la tabla incluyendo en una misma celda los datos.



Estos datos preocupan cuando se contrastan con las problemáticas enunciadas en el PNDIP 2023–2026 en el que se indica la existencia de brechas relacionadas con:

Rezago Social: Se refiere a áreas con un limitado acceso a servicios básicos. 2. Capital Humano: Comprende áreas con limitadas [Sic] o sin acceso a oportunidades de educación 3. Infraestructura Habilitadora: Conceptualiza las áreas con desigualdades en materia de dos tipos de infraestructura: Vial y Digital (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2022b, p.21).

Las brechas relacionadas con las personas que no tienen acceso a oportunidades educativas indicando que al menos un 3% de estudiantes entre 5 a 17 años se encuentran en áreas sin acceso a educación secundaria, lo que implicará futuros problemas en términos de empleabilidad. Otra brecha que se identifica se relaciona con que el 22,5% de la población desempleada no cuentan con centros de educación superior o técnica que les ofrezcan carreras relacionadas con las actividades económicas propias de la zona, lo que crea una disonancia entre los mercados laborales a nivel regional (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2022b), en este sentido se afirma:

La situación del capital humano a nivel regional resalta la importancia de considerar el ámbito territorial como un elemento diferenciador del estado situacional a lo largo del país. Ya que son las regiones periféricas las principales afectadas por el rezago en capital humano, lo



que incide sobre las asimetrías territoriales y asevera la desigualdad y condición de pobreza a nivel regional y nacional (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2022b, p.23).

La problemática del bajo rendimiento escolar reflejado en las pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional, que afecta a las poblaciones más empobrecidas del país, tiene repercusiones que desde ya se está evidenciando:

Desempeño de los estudiantes en competencias claves (PISA 2018): en lo que respecta al desempeño de los estudiantes en las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), este sigue siendo relativamente bajo, sobre todo, para la alfabetización matemática, en la que el 60% de la muestra está por debajo del nivel 252, que se considera como mínimo para entrar en la sociedad del conocimiento (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2022b, p.42).

Por otra parte, los desafíos con respecto a la brecha digital continúan en la mira del análisis educativo como una de las variables que causa exclusión educativa y por ende social y económica:

Tecnología y conectividad: las limitaciones tecnológicas y de conectividad están generando una nueva forma de



exclusión educativa, ya que, de acuerdo con el MEP, cerca de 535.053 estudiantes no tuvieron las condiciones adecuadas de conectividad y acceso a recursos tecnológicos durante la pandemia: 281.000 tenían acceso a recursos tecnológicos, pero no conectividad a internet y 254.000 restantes no contaban con ninguna de las dos condiciones. Estos “estudiantes desconectados” son definidos como aquellos que formalmente permanecen en el sistema, pero sin las condiciones necesarias para tener continuidad en el desarrollo de procesos de aprendizaje de calidad (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2022b, p.42).

Estos datos poco alentadores que evidencian la desigualdad social que afectan a las poblaciones más vulnerables social y económicamente y que ensancha la desigualdad, es justo el eje articulador de la Política de Cooperación Internacional (POLCI) que abraza el lema de la Agenda 2030 “no dejar a nadie atrás”, que pide a los países y la comunidad internacional prestar especial atención a los grupos vulnerables para apoyarlos mediante proyectos específicos y medidas afirmativas al logro de los objetivos del desarrollo sostenible; en sus palabras:

Este principio llama la atención a considerar los llamados “puntos ciegos de la estadística” que invisibilizan la existencia o necesidad de ciertos grupos y sus integrantes como lo son los afrodescendientes, indígenas, niños(as), mujeres, adultos mayores, personas con discapacidad,



población migrante y refugiada, población LGTBIQ y población en pobreza extrema (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2020, p.54).

En este sentido, la investigación que se propone responde tanto a una necesidad sentida por la Dirección de Asuntos Internacionales y Cooperación del MEP en procura de conocer y dirigir de manera estratégica la cooperación hacia los centros educativos indígenas, como a las expectativas de operacionalizar las disposiciones que emanan de la legislación internacional en el Convenio 169 de la OIT, la normativa nacional mediante el Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP, la POLCI y el PNDIP 2023-2026, pero sobre todo, este proceso investigativo hará una propuesta para encaminar la cooperación hacia las necesidades sentidas de los centros educativos indígenas en el marco del absoluto respeto a los pueblos originarios.

El proceso de aprendizaje inicia, pero esta vez será la institucionalidad quien deberá escuchar y ajustar sus acciones, pues en este estudio prevalecerá el respeto por la diversidad cultural y las formas de organización particulares de cada uno de los pueblos que participarán en el estudio. En este sentido, los datos de bajo rendimiento académico, la dolorosa estadística de ensanchamiento de brechas sociales y económicas, indican que aún nos queda mucho por aprender y que el reto será obtener los insumos que se requieren para mejorar la situación de los centros educativos indígenas.



Capítulo 2. Marco de referencia

El Decreto Ejecutivo 37801-MEP establece la normativa de la educación indígena relacionada con idiomas, recursos humanos, organización administrativo-territorial, procedimientos de consulta y los objetivos en materia educativa. Estos últimos se presentan en los 13 incisos del Artículo 2 que serán la punta de lanza para estructurar este proceso investigativo.

Figura 1.

Objetivos de la Educación Indígena según Decreto Ejecutivo 37801-MEP



- 

1. Procurar que se preserven los idiomas indígenas que aún existen, promoviendo el desarrollo y la práctica de los mismos. Cuando se trate de pueblos que utilicen su idioma, siempre que sea posible, enseñar a los niños y niñas a leer y a escribir en su idioma materno y garantizar que lleguen a dominar el español como idioma oficial de la Nación.
- 

2. Divulgar los derechos y obligaciones de los pueblos indígenas en los centros educativos y comunidades.
- 

3. Articular los conocimientos universales, nacionales, regionales y locales en los planes y programas de estudio, el desarrollo del currículum contextualizado y la evaluación pertinente y contextualizada de los aprendizajes.
- 

4. Promover el diálogo intercultural y las aptitudes que les ayuden a los estudiantes a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad, en la vida social de los territorios indígenas, de las regiones donde se encuentran y de la comunidad nacional e internacional.
- 

5. Facilitar los recursos curriculares, pedagógicos y financieros para el buen cumplimiento del derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que habitan los territorios indígenas.
- 

6. Velar por la calidad de los servicios educativos en términos de equidad en el acceso, resultados educativos en términos de rendimiento académico, buen trato entre profesores y estudiantes, respeto y cumplimiento de los derechos humanos.
- 

7. Promover y facilitar la formación de educadores originarios de las comunidades y pueblos indígenas y su participación en la formulación y ejecución de los programas de estudio.
- 

8. Promover la creación de instituciones educativas propias de los pueblos indígenas, siempre que satisfagan las normas mínimas establecidas por las autoridades educativas nacionales en consulta con los pueblos indígenas y respetando el ordenamiento jurídico vigente.
- 

9. Promover con las instancias correspondientes programas educativos para el desarrollo comunitario, con el fin de afianzar la interrelación entre la cultura local, regional, nacional y universal.
- 

10. Impulsar la realización de traducciones escritas de materiales educativos y en los idiomas de los pueblos indígenas y divulgarlos masivamente.
- 

11. Promover el acceso universal de la población indígena a la Educación todos los ciclos y niveles en que está organizado el Sistema Educativo Costarricense y a las modalidades educativas disponibles que mejor se adapten a sus necesidades socio-culturales.
- 

12. Responder a las necesidades socioeconómicas y culturales de los pueblos indígenas, abarcando su historia, conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones de carácter material y espiritual.
- 

13. Producir materiales educativos para el Sistema Educativo, orientados a sensibilizar y capacitar a todos los sectores de la comunidad nacional y especialmente los que estén en contacto más directo con los pueblos indígenas, con el fin de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a estos pueblos.

Nota: Elaboración propia a partir del artículo 2 del Decreto Ejecutivo 37801-MEP. Fotografías Lucía Díaz, Dalila Jiménez y Natalie Pickering, 2023.



De los 13 objetivos de la educación indígena presentados en la figura anterior, para efectos de esta investigación se definieron tres grandes categorías para facilitar el análisis de necesidades de cooperación:

Figura 2.

Categorías de análisis para abordar las necesidades de cooperación

Académica	Derechos de los pueblos indígenas	Política
 <ul style="list-style-type: none"> • Programas de estudio contextualizados • Formación de docentes indígenas • Materiales didácticos en su lengua y con respeto a sus cosmovisiones • Acceso a la educación en todos los niveles • Educación indígena y desarrollo local. 	 <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de sus propios derechos • Sensibilización para evitar actos de discriminación hacia los pueblos 	 <ul style="list-style-type: none"> • Papel de los consejos locales de educación indígena • Reconocimiento de su cultura, espiritualidad y formas de organización política. • Respeto a sus territorios.

Nota: Elaboración propia a partir de lo establecido en el Decreto Ejecutivo 37801. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

Por su parte, el Artículo 7º del decreto 37801-MEP establece la necesidad de articular el trabajo de distintas instancias administrativas del ministerio, que harán posible el funcionamiento del Subsistema Indígena; así como el establecimiento de



mecanismos permanentes de participación y consulta de los pueblos indígenas, tal como se muestra en la siguiente figura:

Figura 3.

Estructura administrativa para funcionamiento del subsistema indígena



Órganos Ministeriales

- Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena del Despacho Ministerial
- Comisión Ministerial de Enlace para la Educación Indígena
- Unidad de Educación Indígena de la Dirección de Gestión de Talento Humano
- Departamento de Educación Intercultural de la Dirección de Desarrollo Curricular

Mecanismos permanentes de participación y consulta

- Consejo Nacional Consultivo de Educación Indígena
- Consejos Locales de Educación Indígena
- Juntas de educación y administrativas indígenas

Nota: Elaboración propia a partir del Decreto Ejecutivo 37801. Fotografías Díaz y Pickering, 2023.

Cabe destacar que el espíritu del Decreto 37801-MEP radica en lo establecido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que en su Artículo 27, inciso 1, señala que los servicios de educación deberán responder a sus necesidades específicas, además “abarcar su historia, sus conocimientos y



técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2007, p.63).

Con respecto a la formación de profesionales en educación que pertenezcan a los distintos pueblos indica en el Artículo 27, inciso 2:

La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2007, p.63).

En este sentido los temas relacionados con la educación deben ser consultados con cada pueblo, según dicta el Convenio 169 de la OIT y el Decreto Ejecutivo 37801, pues ambas legislaciones norman las acciones que deben realizarse en procura de respetar las identidades culturales y las organizaciones políticas que cada pueblo haya definido. En este sentido, los procesos de cooperación no deben estar ajenos al cumplimiento de la normativa vigente, aun cuando la intención de los futuros cooperantes sea loable y voluntariosa.

Con respecto a aspectos de índole estructural como el desarrollo económico y social, enfatiza que cada uno de los pueblos indígenas debe definir el suyo, es por ello que a continuación se exploraran dos documentos medulares para establecer una propuesta de cooperación estratégica dirigida a centros educativos



indígenas, el Plan Nacional de Desarrollo 2023–2026 y la Política de Cooperación Internacional 2018–2022, ambos documentos institucionales enmarcan la ruta a seguir para lograr el desarrollo y equitativo de la población ubicada en el territorio costarricense.

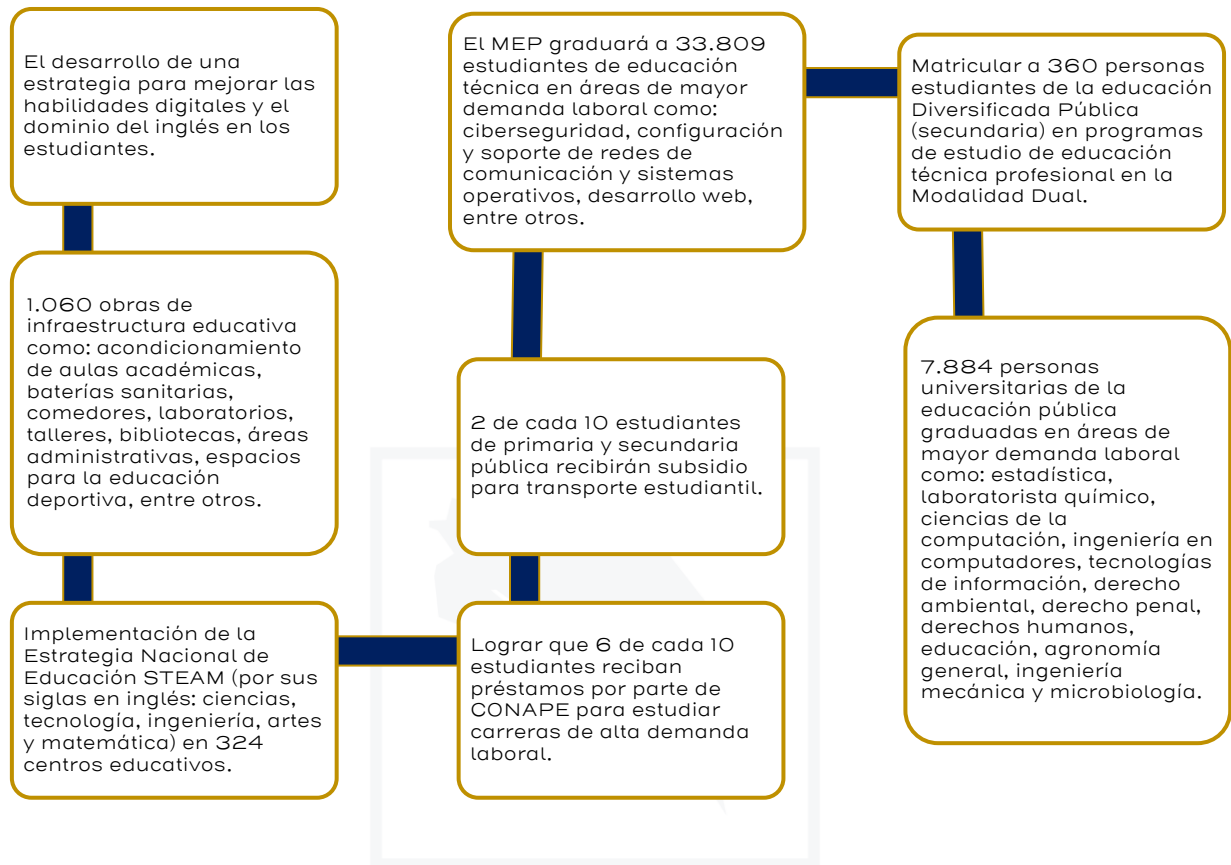
En este caso, el Plan Nacional de Desarrollo e Inversión Pública (Pndip) 2023– 2026 es un instrumento para la formulación de prioridades estratégicas para el desarrollo del país, que busca el bienestar de la ciudadanía como un eje central de toda planificación estratégica, la cual estará basada en el Modelo de Gestión para los Resultados de Desarrollo (GpRD).

El Pndip 2023–2026 visualiza la educación como fundamental para la atención de la vulnerabilidad social, aunado a lo anterior ve necesarios cambios en los sistemas educativos de cara a la automatización y el desarrollo de la industria 4.0 y 5.0, que implican nuevas formas de pensar la productividad por lo que advierten la necesidad de pensar una oferta educativa que responda a las demandas del mercado en procura de cerrar las brechas sociales. Para enrumbar al sistema educativo en esta lógica, se propone:



Figura 4.

Metas del sector educación contenidas en el PNDIP 2023-2026



Nota: Elaboración propia a partir del Pndip 2023-2026, 2023.

Con respecto a la cooperación internacional Costa Rica al ser declarado un país de renta media, ha visto disminuida la cooperación de recursos no reembolsables, por parte de las instituciones financieras internacionales alcanzando una disminución de hasta el 19,3% del 2021 con respecto al 1991 (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2020). Este tipo de cooperación representó en el 2021 el 5,6%, mientras que la cooperación



financiera reembolsable referente a préstamos internacionales fue de 94,4%, para ese mismo año.

Es por esta razón que la cooperación técnica ha cobrado importancia, destacándose la Cooperación Sur-Sur, en tanto países en desarrollo de África, América Latina, Asia y el Caribe brindan asistencia técnica a sus homólogos en ámbitos en los que han logrado ser exitosos, permitiendo que estas experiencias sean aplicadas en contextos similares. Otro tipo de cooperación a considerar para los países de renta media como Costa Rica, es la Cooperación Triangular que promueve que dos países u organismos brinden asistencia técnica a un tercero que es el receptor, por ejemplo, uno puede aportar los fondos, otro el conocimiento técnico para que el tercer país se beneficie (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2020).

La misma política de cooperación internacional visualiza nuevos actores como el sector privado como un actor crucial para originar empleos, reactivar la economía y disminuir la pobreza, entre otros, mediante los programas de responsabilidad social empresarial. Justo en este marco de cooperación, el establecimiento de alianzas público privadas para el desarrollo es fundamental pues agiliza los procesos de cooperación para el logro de objetivos comunes, en este sentido el MEP cuenta con una guía para hacer efectivas las alianzas entre el sector privado y el ministerio, cuyo objetivo es “orientar el proceso de constitución de las alianzas público-privadas para el desarrollo y vínculos de cooperación del Ministerio de Educación Pública, con empresas y organizaciones de la sociedad civil” (Ministerio de Educación Pública, 2018, p.17).



Por su parte, en la política de cooperación internacional también se nombra el sector Sociedad Civil que comprende asociaciones y fundaciones que se caracterizan por su diversidad de acciones y competencias para innovar en la atención directa de distintos grupos sociales, por tanto, es un actor de la cooperación que maneja de técnicas de participación ciudadana, diálogo y flexibilidad en su accionar. Otro actor que es mencionado en la política es el académico que comprende las cinco universidades públicas (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, 2020).

En resumen, el Convenio 169 de la OIT y el Decreto Ejecutivo 37801-MEP marcan la ruta normativa y las temáticas que deben orientar las acciones de cooperación que se emprendan desde el MEP, por su parte el PNDIP 2023-2026 y la Política de Cooperación Internacional emitida por el Mideplan, enrumban las áreas prioritarias para alcanzar un desarrollo con equidad, los tipos de cooperación que se privilegian en un país de renta media como Costa Rica y los sectores que intervienen en esas nuevas rutas de trabajo. Por otra parte, se destaca la “Guía de formación de alianzas público-privadas para el desarrollo” como un instrumento que facilita el establecimiento de las alianzas en procura de trabajar de manera articulada con el sector privado y la sociedad civil en procura de atender las necesidades relacionadas con la educación, la equidad y el bienestar de las comunidades.



Capítulo 3. Diseño metodológico

La investigación fue de carácter descriptivo exploratorio y se realizó desde una metodología mixta con el objetivo de producir información relacionada con tendencias de opinión e interpretaciones de las poblaciones que participaron en este proceso, lo que permitió enmarcar las necesidades de cooperación de acuerdo con las distintas cosmovisiones.

Al tratarse de una investigación que se llevó a cabo en pueblos indígenas y en obediencia a lo establecido en el Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP, se tomó como base la propuesta de Salinas (2022) y de Bishop (2012) caracterizadas por la promoción de nuevas epistemologías en las que la preocupación por la neutralidad, la objetividad y la distancia de las personas investigadoras, más bien sean reemplazadas por la participación en la construcción, validación y legitimación del conocimiento que se obtenga producto de los procesos investigativos, visibilizando de manera intencionada para qué y para quiénes se está realizando el trabajo y quiénes serán los principales beneficiados con estos hallazgos, para lograr esto, se debe involucrar a las comunidades.

En este sentido, este tipo de investigación reconoce el conocimiento, los procesos y las prácticas de aprendizaje propias, en procura de contribuir a la distribución equitativa del poder y la legitimación de epistemologías desde la cosmovisión de las poblaciones participantes. Es por ello por lo que Bishop (2012) acoge los cuestionamientos de Narayan (1993) con respecto al lugar de



evocación y posicionamiento epistémico de quien investiga y el papel que dará a las comunidades en sus indagaciones:

¿Son vistos como puro forraje para alimentar afirmaciones autocentradas profesionalmente respecto de un Otro generalizado? ¿O son aceptados como sujetos dotados de voz, con opiniones y dilemas específicos, como personas con las cuales nos unen determinados lazos de reciprocidad...? (Bishop, 2012, p.240).

Por su parte, Salinas (2022) hace énfasis en la urgencia de reconocer la epistemología indígena en los procesos investigativos que les involucren:

Lo científico occidental va, por un lado, y lo epistémico indígena, por otro. Se debe tener claro que lo científico occidental habla de lo indígena, pero este se aleja de aquella ancestralidad espiritual sagrada. Por ello, el pensamiento indígena entendido que proviene de la espiritualidad es transversal a todo lo que se desprende de él, como: la identidad, cultura, idioma, educación ancestral, desarrollo, política, economía, etc. Es decir, está inmerso en todo lo que surge alrededor del colectivo comunitario indígena (p.42).

Acogiendo la propuesta metodológica de Bishop (2012) y los postulados epistémicos de Narayan (1993) y Salinas (2022), se planteó una investigación que evidenció las necesidades de cooperación en el marco de cada una de las cosmovisiones y cosmogonías de los pueblos participantes en esta investigación.



Para lograr el propósito de esta investigación se plantearon los siguientes objetivos:

Figura 5.

Objetivos de investigación



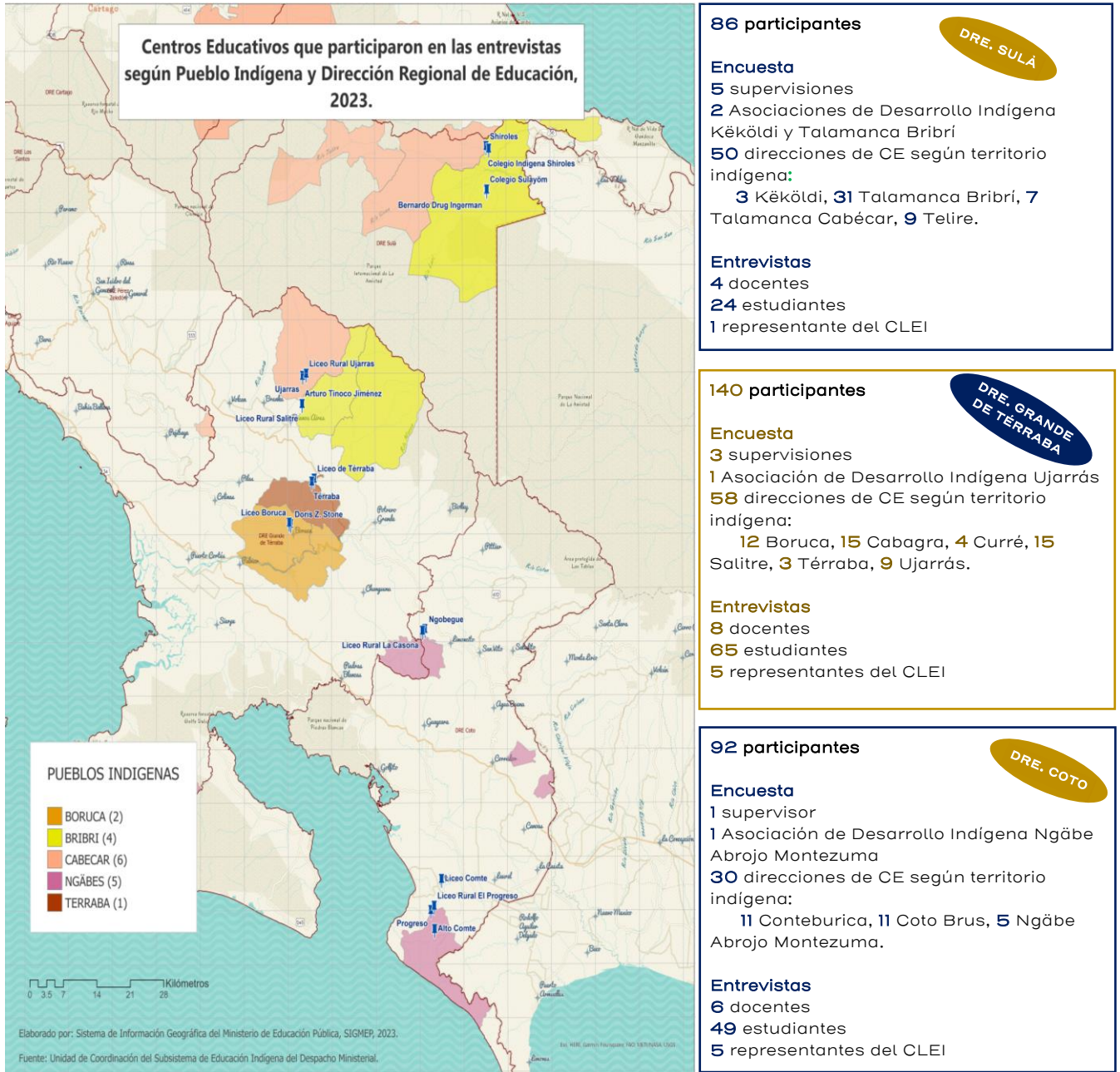
Nota: Elaboración propia, 2023.

Para efectos de esta investigación la representatividad de cinco pueblos de las tres Direcciones Regionales de Educación que solicitó la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena del MEP, permitió acercarse a las necesidades específicas y generales de cada uno de ellos, por lo que el trabajo de campo se organizó de manera que se evidenciaran los conocimientos y el sentir de cada uno de ellos.



Figura 6.

Poblaciones y centros educativos que participaron en la investigación según Dirección Regional de Educación



Nota: Elaboración propia, 2023.



Aunado a lo anterior, se utilizaron tres técnicas de investigación, el censo mediante la administración de un cuestionario en línea para personas directoras, supervisoras y representantes de Asociaciones de Desarrollo Indígena (ADI). Además, se llevaron a cabo entrevistas con 11 miembros de siete Consejos Locales de Educación Indígena (CLEI), 18 docentes expertos en la cultura de sus pueblos que fueron seleccionados a criterio de la persona directora y 180 estudiantes de primaria y secundaria que participaron en 18 grupos focales realizados en los siguientes centros educativos:

Figura 7.

Centros educativos que participaron en las entrevistas según DRE, 2023

<p>DRE Coto</p> <ul style="list-style-type: none"> •Esc. Alto Comte •Esc. El Progreso •Esc. Ngobegüe •Lic. Alto Comte •Lic. El Progreso •Col. La Casona 	<p>DRE Grande de Térraba</p> <ul style="list-style-type: none"> •Esc.Térraba •Esc. Arturo Tinoco •Esc. Doris Z. Stone •Esc. Ujarrás •Lic.Térraba •Lic. Salitre •Lic. Boruca •Col.Ujarrás 	<p>DRE Sulá</p> <ul style="list-style-type: none"> •Esc. Bernardo Drüg •Esc. Shiroles •Col. Sulayöm •Col. Shiroles

Nota: Elaboración propia. Fotografías Lucía Diaz y Dalila Jiménez, 2023.



Las escuelas, liceos y colegios en los que se llevaron a cabo las entrevistas se seleccionaron bajo criterio experto valorando la representatividad étnica para mostrar la diversidad de cosmovisiones y formas de organización de cada uno de los cinco pueblos. Además, se tomó en consideración la cercanía entre centros educativos de primaria y secundaria que hiciera factible la visita de dos instituciones en un solo día. Cabe destacar que el horario para la ejecución de las 45 entrevistas se llevó a cabo de la siguiente manera: de 7:00 am a 9:00 am entrevistas a estudiantes de primaria que se identificaban como miembros del pueblo y un docente de primaria que fuera conocedor de la cultura, mientras que las entrevistas en secundaria se llevaron a cabo de 10:00 am a 1:00 pm, y comprendió estudiantes, un docente y los miembros que cada CLEI consideró que deberían asistir, en unos casos solo se presentó una persona y en otros casos hasta cuatro representantes.

Los cuestionarios en línea se procesaron utilizando el software para análisis estadístico JAMOVI para las preguntas cerradas, por su parte, el software para análisis de datos cualitativos NVivo facilitó el procesamiento de las preguntas abiertas de los cuestionarios y de las entrevistas.

Referente a la validez de los constructos, los instrumentos se sometieron a revisión por parte del jefe de la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena, quien a su vez seleccionó a personas supervisoras y docentes, quienes también los revisaron. Por su parte, para efectos de esta investigación se triangularon los datos por método para asegurar la confiabilidad de la información obtenida.



Para el trabajo con personas menores de edad, se contó con una declaración jurada debidamente suscrita por la persona directora en la que hacía constar que el estudiantado contaba con el consentimiento informado suscrito por sus representantes legales para participar en la investigación y para hacer uso de imagen en el reporte de investigación y los materiales de divulgación de esta. En el caso de las personas mayores de edad, se hizo de su conocimiento que la participación era voluntaria; además, se solicitó permiso para uso de imagen y grabación audiovisual durante las entrevistas.

Con respecto a las categorías de análisis utilizadas para construir los instrumentos y realizar el ejercicio interpretativo, se presenta la siguiente figura:

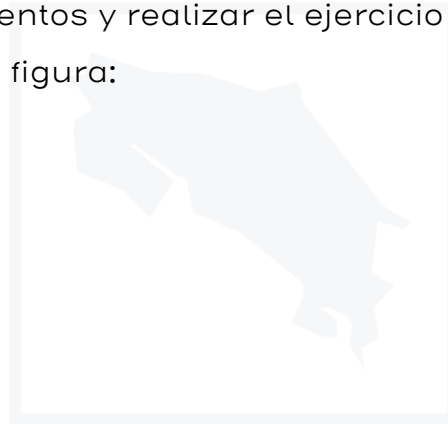
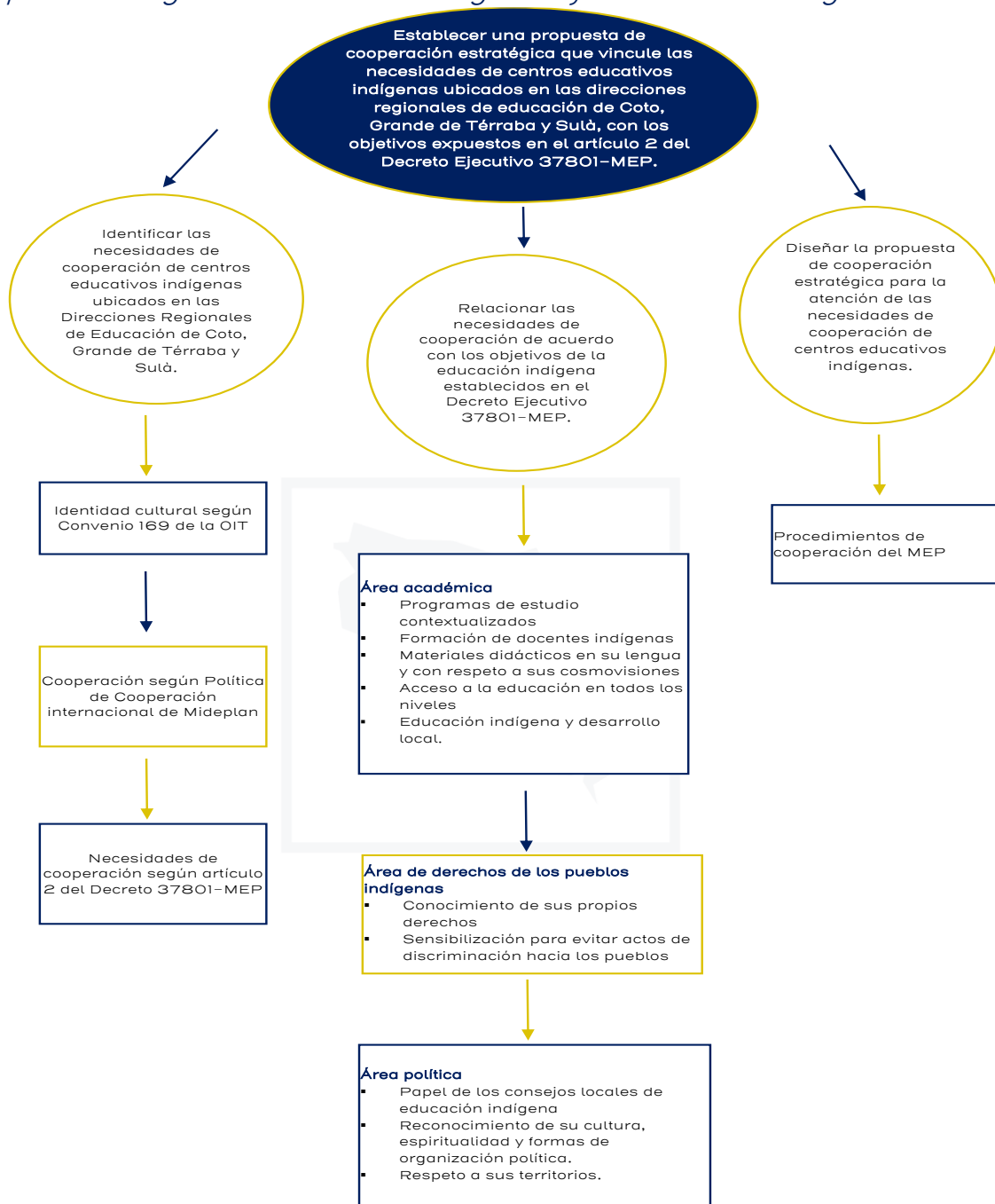




Figura 8.
Mapa de categorías de análisis según objetivos de investigación



Nota: Elaboración propia, 2023.



Por su parte, los procesos de validación de resultados se llevaron a cabo durante la última semana del mes de julio y la primera del mes de agosto, periodo en el que se realizaron tres sesiones virtuales con las personas directoras regionales, las supervisiones y la jefatura de la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena para organizar la logística de las sesiones de validación de datos con las poblaciones de los 18 centros educativos visitados, además se hizo una primera entrega de la información obtenida. Posteriormente se envió mediante correo electrónico el capítulo de análisis de datos a las personas directoras de centros educativos, a las supervisoras y direcciones regionales con el objetivo de que conocieran el detalle de la interpretación de los datos previo a las sesiones presenciales de validación.

Durante las dos últimas semanas del mes de agosto, se visitaron las tres direcciones regionales en estudio y en una actividad presencial se validaron los resultados de investigación con las personas informantes: personas supervisoras, directoras, docentes, estudiantes y representantes del CLEI, tal como se detalla a continuación:



Figura 9.

Cantidad de personas que participaron en las sesiones de validación de resultados según Dirección Regional de Educación



DRE de Sulà

- Directora Regional: 1
- Supervisiones: 2
- Estudiantes: 9
- Docentes: 3
- Direcciones de CE: 4
- TOTAL: 19**



DRE de Coto

- Supervisión: 1
- CLEI: 1
- Estudiantes: 2
- Docentes: 4
- Direcciones de CE: 5
- TOTAL:13**



DRE de Grande de Térraba

- Asesor de Educación Indígena: 1
- Supervisión: 1
- CLEI: 7
- Estudiantes: 4
- Docentes: 4
- Direcciones de CE: 5
- TOTAL: 22**

Nota: Elaboración propia. Fotografías Lucía Díaz y Wendy Jiménez, 2023.

La información obtenida durante las sesiones de validación de resultados fue sistematizada e incorporada en el Epílogo de este documento.

Cabe destacar que todos los datos obtenidos, procesados y analizados fueron utilizados únicamente para lo estipulado en los objetivos definidos en esta investigación.



Capítulo 4. Presentación y análisis de datos

Es importante mantener el idioma y costumbre, que sea profesional, pero que tenga ese sentimiento que es indígena (Cacique de una comunidad ngäbe, 2023).

Este capítulo comprende tres apartados que muestran los datos obtenidos en la investigación y su respectivo análisis, tal y como se presenta a continuación:

Figura 10.
Apartados del capítulo de análisis



Nota: Elaboración propia. Fotografías Natalie Pickering, Dalila Jiménez y Lucía Díaz, 2023.



4.1. Aspectos sociodemográficos de las poblaciones en estudio

En este apartado se presentan las características sociodemográficas de las poblaciones que participaron en la investigación, por parte del MEP se entrevistó a personas estudiantes y docentes de primaria y secundaria, además, se encuestó a personas directoras y supervisoras de centros educativos indígenas, mientras que en el ámbito comunal se encuestó a representantes de las ADI y se entrevistó a miembros de los CLEI.

4.1.1. Estudiantes

La población estudiantil entrevistada, cuyas edades oscilaban entre los 6 y 18 años, pertenecía a los cinco pueblos en estudio, Ngäbe, Térraba, Boruca, Cabécar y Bribri.

Con respecto a las características culturales propias de los pueblos, el estudiantado Ngäbe destacó la chacra, la vestimenta, la música, el baile, la medicina tradicional, el matate, el idioma ngäbere, el idioma buglé, la toma de cacao, la gastronomía y las ceremonias rituales. Por su parte, las personas estudiantes del pueblo Térraba mencionaron su vestimenta, sus leyendas, el idioma brorán, el Baile del Toro y la Mula, la gastronomía, la artesanía, máscaras de los distintos animales. Mientras que la representación del pueblo Boruca destacaron el idioma brunka, su gastronomía, el Baile de los Diablitos, las leyendas, las máscaras y los tejidos. Referente al pueblo cabécar, resaltaron las hamacas, las jivas, jícaras, danzas, arcos y flechas, el chilate, el chocao, el guacho, las leyendas, la siembra y el idioma. Por último, las personas estudiantes del pueblo bribri mencionaron el idioma, la jala de



piedra, el chilate, maíz molido, las creencias, el guacho, el rabo de mono, los clanes, la casa cónica, las leyendas, los rituales de las ceremonias, los cantos, la piedra sagrada, el canto funerario y el sorbón.

Cabe destacar que en el caso de la comunidad de Shiroles, tanto en primaria como en secundaria, participaron en las entrevistas estudiantes Bribris y Cabécares.

4.1.2. Docentes

El personal docente Ngäbe que fue entrevistado para esta investigación impartía distintas asignaturas como idioma Ngäbere, Preescolar, I y II ciclos, Ciencias, Cultura Ngäbe e Idioma Inglés, en el caso del pueblo Cabécar se entrevista a un docente de primaria y en la secundaria a un asistente de seguridad que para el centro educativo era la única persona que, en ese momento, era hablante y tenía conocimiento de la cultura.

Entre las características propias de la cultura del pueblo, el personal docente ngäbe mencionaron la vestimenta, la gastronomía, el jegui, la balsería, la medicina tradicional, la toma de cacao, la chicha, el sombrero y la chacra. Con respecto al pueblo Boruca, mencionan el Baile de los diablitos, la cosmovisión, el arte y la artesanía, las costumbres, los tejidos, la gastronomía, las celebraciones ancestrales, la tradición oral y los esfuerzos que han estado haciendo para recuperar el idioma. Por su parte, el pueblo Cabécar resalta las costumbres, las tradiciones que se transmiten de generación en generación, el pilon, las canastas, el sorbón y el



idioma. Referente al pueblo bribri, destacan la organización a partir de los clanes, su arraigo lingüístico, su filosofía, su relación con la naturaleza y su espiritualidad. Mientras que los representantes del pueblo Térraba destacaron el idioma brorán, el baile del Toro y la Mula y la lucha social, en sus palabras: “Mantiene su idioma, un poco la costumbre, el río que es la base primordial de la vida y la naturaleza y la lucha que es como dice hasta que muera el sol, ese es el lema de los Térrabas” (Docente, pueblo Térraba, 2023).

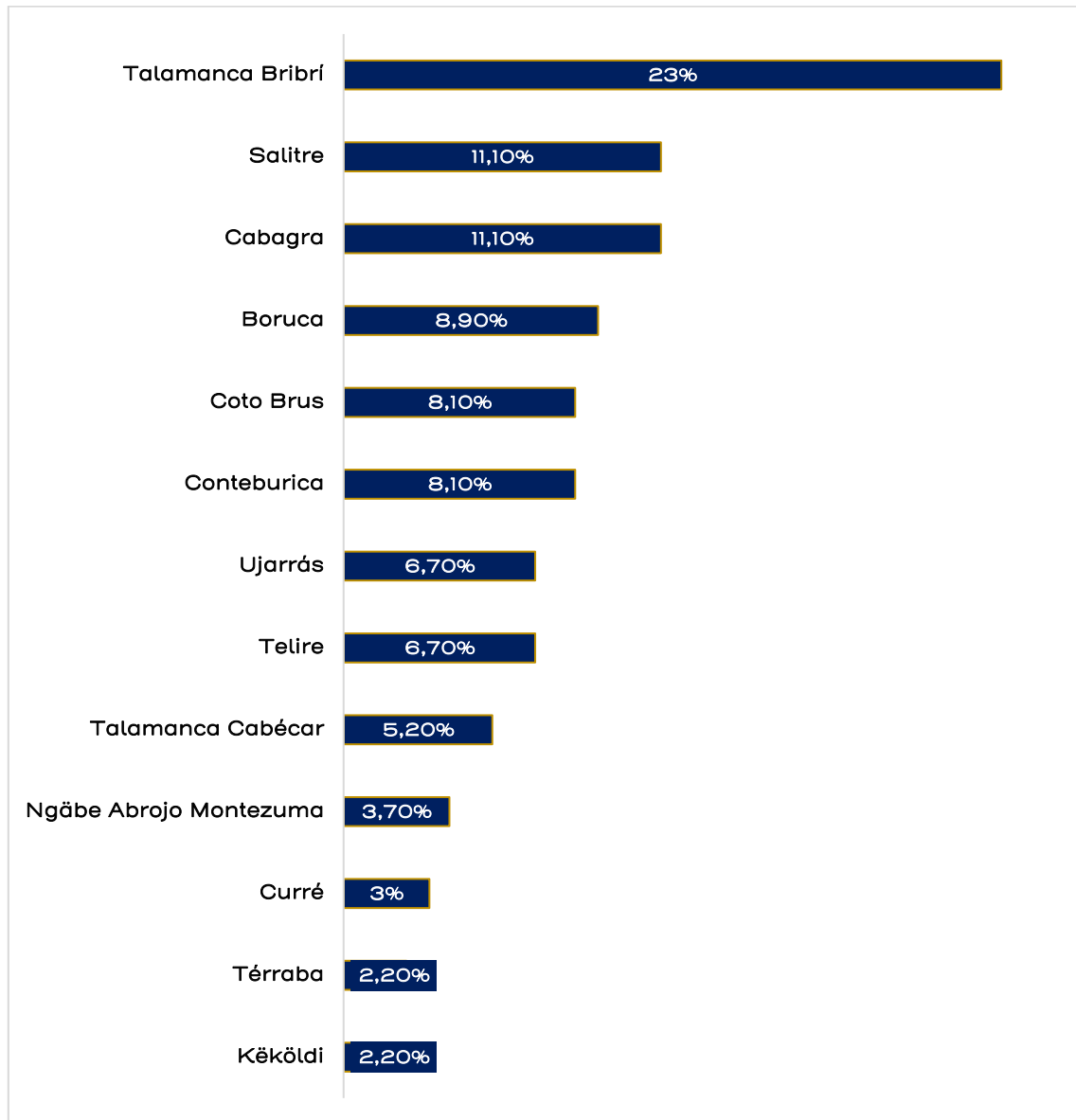
4.1.3. Personas directoras

Las personas directoras de centros educativos indígenas que participaron en esta investigación ostentan como grado máximo académico un 54,1% maestría, 34,8% licenciatura, 8,9% bachillerato universitario y 2,2% diplomado. Con respecto a los años de laborar en el MEP el 23,7% tienen de 11 a 15 años de laborar, 21,5% de 6 a 10 años, 20,7% de 16 a 20 años, 14,8% menos de 5 años, 12,6% más de 21 años y 6,7% más de 26 años de laborar. Los centros educativos que representan se encuentran en los siguientes territorios:



Gráfico 1.

Porcentaje de personas directoras según territorio en el que se ubica el centro educativo en el que laboran, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.

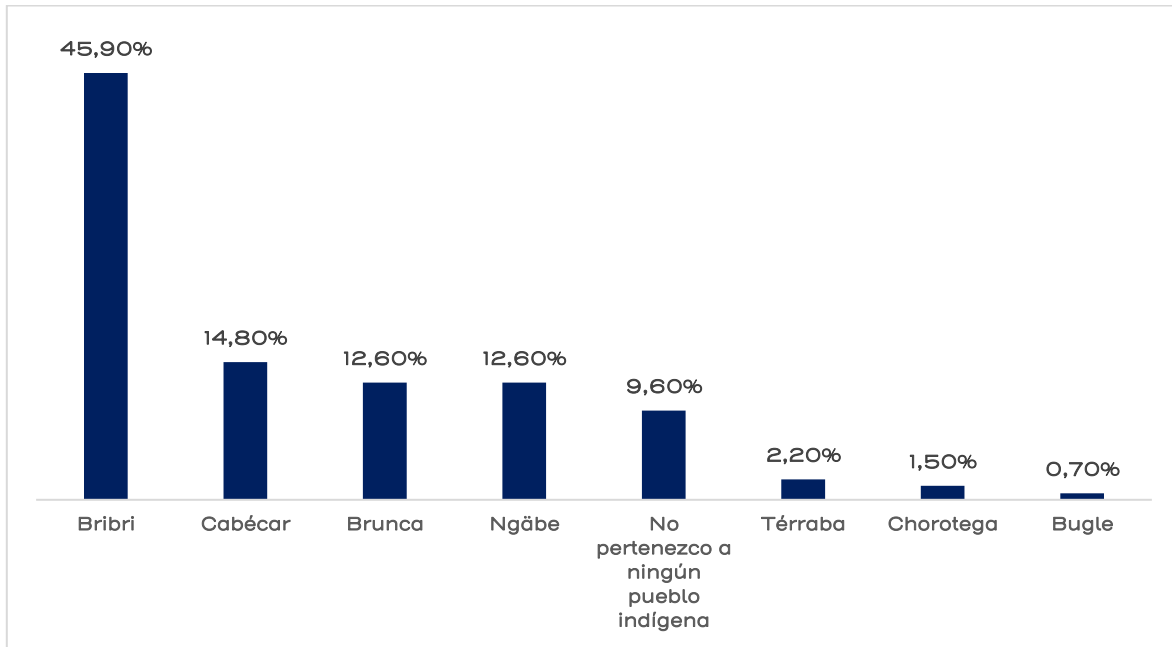
Con respecto a la pertenencia a algún pueblo indígena, la variedad de culturas sobrepasa los cinco pueblos en estudio,



destacando la presencia de personas directoras del pueblo Chorotega y un porcentaje de no indígenas, tal como se muestra a continuación:

Gráfico 2.

Porcentaje de personas directoras según pueblo indígena al que pertenecen, 2023



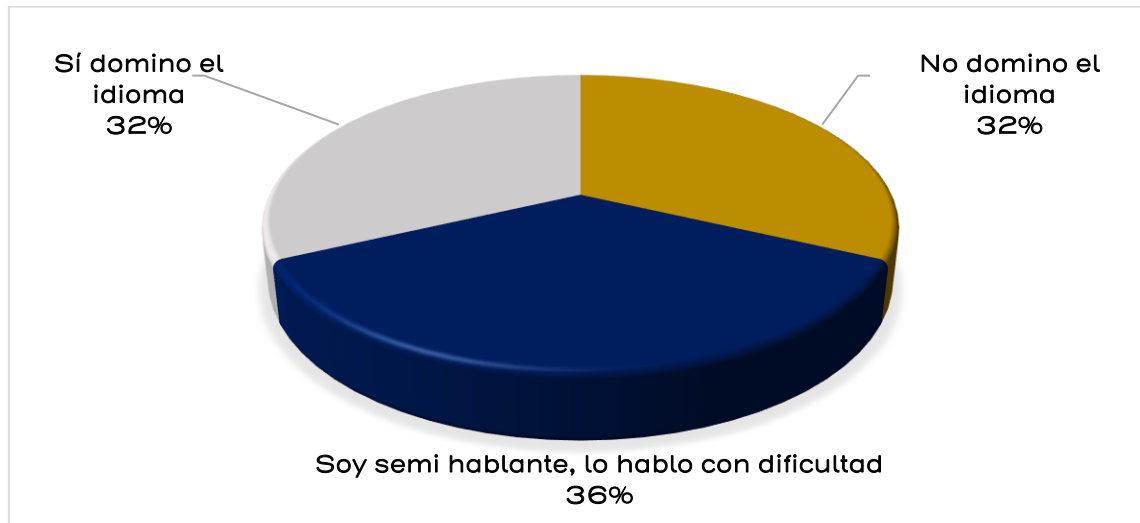
Nota: Elaboración propia, 2023.

Cabe destacar que, pese a que el 90,4% de las personas directoras pertenecen a un pueblo indígena, esto no es condición *sine qua non* de dominar la lengua propia, tal como se observa en el siguiente gráfico:



Gráfico 3.

Porcentaje de personas directoras según nivel de dominio lingüístico del idioma indígena del pueblo en el que se ubica el centro educativo, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.

Al escudriñar los resultados por territorio, llama la atención los casos de Curré, Këköldi, Ngäbe Abrojo Montezuma y Térraba, lugares en los que las personas directoras manifiestan no ser hablantes, adicionalmente en Curré y Térraba, tampoco se reportan semi hablantes. En estos casos la pérdida de la lengua o la presencia de personas directoras no indígenas podrían explicar los datos mostrados.

Con respecto a los rasgos identitarios de los pueblos, las personas directoras destacan por un lado los pueblos que están realizando acciones por recuperar su lengua y cultura, tal como los Boruca y los Térraba, en sus palabras:



Boruca es uno de los pueblos indígenas más transculturizados del país, sin embargo, aún conserva una variedad importante de expresiones culturales, tales como textiles, tallado de máscaras, jícaros. Tradiciones muy importantes como el juego de los diablitos el cual es Patrimonio Inmaterial Nacional. El idioma se encuentra en proceso de revitalización (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).

Hemos ido perdiendo la práctica del idioma. Una alimentación a base de productos tradicionales del territorio. Práctica de la medicina natural. Costumbres y tradiciones (baile del toro y la mula) (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).

Otros pueblos como el Ngäbe, el Bribri y el Cabécar, enfocan sus esfuerzos en vitalizar la cultura:

Somos hablantes del idioma Ngäbe, vivimos en armonía con la naturaleza, practicamos nuestras costumbres y tradiciones, toma de chicha de maíz, practicamos la agricultura orgánica, maíz, frijoles, arroz, yuca, cacao entre muchas otras, nuestra vestidura es multicolor en hombres y mujeres. Nuestro hogar en su mayoría es de techo de hoja de palma real (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).

Hablar el idioma Cabécar, las comidas tradicionales, la siembra, el matriarcado, las estructuras tradicionales como USEKÖR, BRUPA, TSÖKÖRPA, KYOWAK, JAWA,



BIKAKRA, OKOMPA. Rendición de homenaje a USEKÖR (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).

Idioma materno Bribri. Su organización social es matrilineal. (Clanes). Posee gran riqueza gastronómica. Posee una cosmovisión bien definida. Su espíritu de protección del medio ambiente es evidente. Ha forjado su sobrevivencia cultural mediante luchas y resistencia (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).

Por su parte, una de las personas directoras señala la pérdida de la lengua y la cultura, utilizando el término desplazamiento lingüístico:

Es una pregunta muy general. Los indígenas bribris son el grupo étnico con más población junto con los cabécar. Nosotros los del sur del país (Salitre y Cabagra) somos los que hemos sufrido mayor desplazamiento lingüístico y actualmente se realizan acciones para promover la identidad cultural en nuestra población (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).

Tanto los pueblos que tratan de recuperar la cultura (Boruca y Térraba) como quienes la tratan de mantener (Ngäbe, Bribri y Cabécar) comparten un mismo reto la preservación de culturas ancestrales con características propias.

4.1.4. Personas supervisoras

Se recibieron nueve respuestas de personas supervisoras, una de la Dirección Regional de Educación de Coto, tres de la Dirección



Regional de Educación de Grande de Térraba y cinco de la Dirección Regional de Educación de Sulà.

Las personas supervisoras encuestadas atienden centros educativos ubicados en diez territorios: Nairi Awari, Ngäbe Abrojo Montezuma; Coto Brus; Altos de San Antonio; Salitre; Cabagra; Talamanca Bribri; Këköldi; Talamanca Cabécar, Teribe o Térraba y Ujarrás.

El grado académico más alto obtenido por uno de los supervisores es la licenciatura y los otros ocho ostentan maestrías. En cuanto a la cantidad de años de laborar para el MEP, dos supervisores tienen más de 2 años, cinco de 21 a 25 años y dos más de 26 años.

Gráfico 4.

Cantidad de supervisoras según pertenencia a un pueblo indígena



Nota: Elaboración propia, 2023.



Tal como se observa en el gráfico anterior, no hubo representación de personas supervisoras pertenecientes a los pueblos cabécares y ngäbes, asimismo, en las tres Direcciones Regionales se mantienen las supervisiones representadas por personas no indígenas.

Con respecto al dominio del idioma del pueblo indígena en el que supervisan, solo dos personas supervisoras del territorio Talamanca Bribri de la DRE de Sulà lo hablan con fluidez, mientras que dos personas de los territorios Nairi Awari y Këköldi lo hablan con dificultad y cinco personas supervisoras de las DRE de Coto y Grande de Térraba no lo hablan del todo.

Entre las características culturales de los pueblos, el personal supervisor nombra las tradiciones y la lengua, tal como se muestra en los siguientes testimonios:

Pueblo indígena de Térraba, Brörán, un pueblo interesado en el fortalecimiento de la lengua, el arte y particularidades como sistemas de producción, autogobernanza. Protección de los recursos naturales y de las tradiciones como las danzas (Persona supervisora de centros educativos indígenas, 2023).

Es un pueblo que mantiene su idioma y cultura. El Territorio Indígena de Ujarrás se destaca de los demás territorios por su armonía, paz y convivencia tanto con la naturaleza como en la sociedad en general (Persona supervisora de centros educativos indígenas, 2023).



Los territorios indígenas de Nairi Awari y Bajo Chirripo, mantienen intactas muchas de sus culturas y creencias propias tales como: Medicina Natural, brindado por una figura tradicional llamado Awa. Existen rituales para los funerales, donde Nai Tami, JO entre otras figuras cobran importancia en las velas que la mayoría del tiempo duran de 4 a más días. Se mantiene un 90% del idioma materno, culturas y tradiciones (Persona supervisora de centros educativos indígenas, 2023).

Cabe destacar que, en algunos casos, las personas supervisoras advierten la pérdida del idioma: “A nivel general el idioma predominante es el español”, otra persona supervisora manifiesta “Son indígenas cabécar... la población joven ha desplazado su idioma” (Personas supervisoras de centros educativos indígenas, 2023).

Si bien algunas personas supervisoras mencionan que se mantiene la lengua e incluso la celebración de algunas actividades culturales como parte de la vida de las comunidades, otras perciben en franco deterioro estos aspectos por la supremacía del español como lengua principal en la comunidad.

4.1.5. Consejo Local de Educación Indígena

Un total de 11 representantes de los CLEI fueron entrevistados, cinco de ellos del pueblo Ngäbe, uno Térraba, uno Boruca, uno Cabécar y tres Bribris.



Los representantes del CLEI del pueblo Ngäbe mencionan como características identitarias sus tradiciones, el vestido, la gastronomía, los cantos, la medicina tradicional las formas de vivir y el idioma Ngäbere. Por su parte, la representante del CLEI del pueblo Térraba valora sus artesanías, bailes y tradiciones. Mientras que del pueblo Boruca, la representante destaca la recuperación de la lengua brunka como un tema fundamental. En cuanto al pueblo Cabécar el representante mencionó su idioma, forma de vivir y de ser, pacíficos y pacientes. Por último, las personas representantes de dos CLEI, uno de Amubri y otro de Salitre, consideraron que las principales características se relacionan con las formas de vivir, costumbres, tradiciones, la gastronomía, bailes, ceremonias, formas de organización, los clanes y el idioma bribri.

4.1.6. Asociación de Desarrollo Indígena

En la investigación participaron cuatro representantes de las ADI de Keköldi, Ngäbe Abrojo Montezuma, Talamanca Bribri y Ujarrás. Con respecto al último nivel educativo obtenido, uno tiene primaria completa, uno concluyó la secundaria, ambos con edades que oscilan entre los 30 y 39 años, mientras que dos personas mayores de 40 años cuentan con estudios universitarios completos.

Entre las características culturales de sus pueblos destacan en el caso Cabécar, el idioma y la artesanía, para la cultura Bribri la espiritualidad, las estructuras tradicionales y la estrecha relación con la Tierra, por su parte, para el pueblo Ngäbe se destacan las artesanías, el idioma y los vestidos.



4.2. Necesidades de cooperación

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos los cuales están estructurados a partir de los siguientes apartados necesidades en el área académica, derechos humanos, políticos y, por último, las necesidades que fueron sujeto de cooperación.

4.2.1. Necesidades en el área académica

Respecto a los aspectos académicos se evidencian las discusiones sobre la conservación y/o recuperación del idioma y la cultura, aunado a las reflexiones sobre el ambiente educativo que en el pasado propició su debilitamiento y en algunos casos su casi extinción. A partir de esta información y en un mismo ejercicio argumentativo, se presentan y analizan los datos sobre contextualización, recursos didácticos y procesos de evaluación de los aprendizajes; además, se presenta la valoración que hacen las poblaciones participantes en la investigación sobre las lecciones de lengua y cultura. Por último, se analizan los aspectos académicos que limitan la calidad del servicio educativo y su repercusión en el desarrollo local.

4.2.1.1. *Sin idioma no hay educación indígena posible*

Mi difunta abuela si hablaba el idioma la hincaban en un poco de granos de maíz para que no hablara el idioma (Docente, pueblo Térraba, 2023).

El tema de la recuperación de la lengua materna es una de las luchas que han dado los cinco pueblos indígenas en estudio, este es



un tema que ocupa y preocupa a todas las poblaciones participantes en esta investigación, los centros educativos mediante las clases de lengua y cultura pretenden contribuir con ello; sin embargo, en algunos casos estos recursos parecen ser insuficientes ante una historia en la que las generaciones adultas y jóvenes han sido sistemáticamente obligados a negar su propia cultura.

Las poblaciones participantes en esta investigación externaron que parte de la pérdida del idioma y de algunos aspectos culturales de índole ancestral estuvieron relacionados con un intercambio desigual con personas de otras culturas que mediante acciones sistemáticas denostaron a las poblaciones indígenas, sus conocimientos y cosmovisiones:

En ese tiempo era prohibido hablar Bribri porque si no los castigaban, les pegaban, muy difícil entonces se fue perdiendo el idioma (Estudiante, pueblo Bribri, 2023).

Yo podría decir que en los 90, 85, por ejemplo, mis papás, ellos fueron a la escuela entonces por hablar su idioma los denigraron, les prohibieron totalmente de hablar su idioma, entonces ellos viendo ese problema, ellos pensaron, bueno voy a enseñar solo español para que mi hijo no pase esa situación, entonces ahí empezó pienso yo, solo español y español. Porque por mi idioma soy discriminado entonces ya no lo hablaban más y eso es lo que pasa (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

Pusieron otros maestros que no eran de la cultura y eso es uno de los problemas más grandes que se pierde la



cultura. Muchos maestros llegaron aquí y pidieron que no hablaran idioma. Mi abuela me decía, viene el siúa, el siúa era el maestro blanco, viene el siúa esconda todo, ahí viene... entonces ella escondía todo y lo mismo pasaba en las otras casas. Y la java o el banano no quería que lo viera entonces había que esconder porque eso lo hallaban muy feo, es decir, quitaron la costumbre, se fueron avergonzando de eso. Mi padre fue uno de los que no lo vivieron, por eso, y mi mamá, ella dominaba algunas letras, pero mi abuela sí hablaba bastante y yo a ella le preguntaba, yo era muy preguntón, ¿cómo se llamaba la gallina?, ¿cómo se llama el cerdo?... Y a mí no me importaba, dijeran lo que me dijeran los demás, eso me llevó a investigar, a conocer y a vivir la realidad (Docente, pueblo Térraba, 2023).

Se habla de que el idioma tiene más de 80 años de no ser de uso cotidiano, por varios factores, se habla de la evangelización, luego viene la educación que ve como cultura única la cultura nacional, los docentes que no estaban familiarizados con nuestra particularidad entonces imponían un idioma que no era el nuestro, de alguna forma dejando al niño como en vergüenza, entonces fue lo que hizo que fuera perdiendo su utilidad a nivel comunal. Luego más adelante con la apertura de la Interamericana Sur muchos campesinos del Valle Central vienen en busca de terrenos fértiles para la producción y entonces llegamos a un contacto y vamos adquiriendo



formas de vida y vamos haciendo de menos uso nuestro idioma (Docente, pueblo Boruca, 2023).

Estas acciones sistemáticas para imponer el idioma español en los pueblos han significado que la lengua se encuentre en franco deterioro en algunos pueblos como el Bribri, Cabécar y Ngäbe, en este último un docente acuña el término “Ngäbeñol” para hacer alusión a esa mezcla de ambos idiomas en el uso cotidiano del idioma, en palabras de un docente: “Ngäbeñol, sí hay ngäbeñol, mucho ngäbeñol” (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

La pérdida de la lengua se manifiesta como preocupación incluso en generaciones más jóvenes quienes alertan que con la extinción de su idioma materno se exagera la desaparición de su cultura, tal como lo expresa un estudiante:

Si no hay un refuerzo de bribri puede ser que de aquí a 40 u 80 años se termine. Han reducido la forma de cómo ser bribri ya no es como normalmente, los ancestrales vivían así, tenían muchas leyes, otra forma de vida, pero ahorita se están comunicando bribri- español, o sea que el bribri se une con español, así no refuerza lo bribri. En el colegio podemos hacer que toda la población estudiantil empiece a mantener ese idioma que no se olviden del clan y al futuro el compañero o la compañera puedan seguir defendiendo la cultura bribri y los clanes (Estudiante, pueblo Bribri, 2023).

Del testimonio anterior llama la atención el término **olvido**, y es que la violencia sistemática a la que históricamente fueron sometidos



los pueblos para olvidar su lengua y cultura y privilegiar la cultura y el idioma del *siúa*, blanco o *sulia*, tuvo efectos que se visualizan como perjudiciales al tener que atender esa llamada al olvido, olvide su idioma, olvide quien es como pueblo, olvide, olvide, olvide, ese fue el mandato, ante esto, surge otro término **defender** y es que la defensa de la cultura está asociada en este caso a mantener su lengua vida.

Por su parte, para los pueblos Boruca y Térraba los esfuerzos van dirigidos a la recuperación de sus lenguas casi extintas:

Del brunka no hay hablantes por eso es uno de los retos que se tiene. No se habla en las casas excepto algunas palabras, algunas frases. Hubo un tiempo donde eso dejó de ser importante inclusive daba vergüenza hablarlo y decir que uno era Boruca. Cuando uno sale de Boruca y se encuentra con mucha discriminación, usted que viene de allá, usted anda en taparrabo y todas esas cosas afectaban tanto (Representante del CLEI, pueblo Boruca, 2023).

En estos dos pueblos la construcción de la carretera Interamericana Sur, la migración del campesinado del Valle Central y la violencia institucional sistemática que las poblaciones describen, pueden identificarse como causales de esta pérdida del idioma y su impacto en la cultura. Aunado a lo anterior, el siguiente relato recoge un tema que aún hoy experimentan las poblaciones indígenas y que se relaciona con los actos de discriminación, los cuales afectan el fortalecimiento del idioma, tal como se expresa a continuación:



Respetar por la lengua que nosotros hablamos. El idioma que nosotros tenemos. No juzgar a nosotros. Sí hay gente que juzga a nosotros. Se burla del idioma. Hay veces los blancos llegan al territorio y se burlan (Estudiante, pueblo Ngäbe, 2023).

Por la vergüenza que tienen porque antes decían que para uno valer más tiene que hablar como gente blanca. Uno va a Buenos Aires y uno habla cabécar y a la gente le da vergüenza (Docente, pueblo Cabécar, 2023).

Estas situaciones de discriminación incluso se presentan en los centros educativos y son percibidas por el estudiantado como situaciones de acoso escolar:

El bullying, algunas veces es por el color de piel, es que yo los veo que se molestan así (Estudiante, pueblo Cabécar, 2023).

Mi hermana sufrió mucho bullying en este cole porque le decían es que usted es fea, es que usted es de aquí (Estudiante, pueblo Cabécar, 2023).

Hay compañeros que son indígenas también, pero se burlan. Es que ellos no lo hablan y quieren que nosotros hablen español solamente así que no podemos hablar en nuestro idioma (Estudiante, pueblo Ngäbe, 2023).

A la problemática del acoso escolar debido a su pertenencia a un pueblo indígena, se adiciona la discriminación que enfrentan una



vez que salen de los territorios; además, de la pérdida del idioma y la cultura en la experiencia cotidiana de las familias, en sus palabras:

Así como vamos, vamos de mal en peor porque no hay un compromiso de muchos papás, los docentes tienen poca posibilidad y los tiempos son limitados, la comunidad debería formar parte también de eso. Pero tal vez cambie porque hay muchas personas interesadas en rescatar (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

Hay algunos que a pesar de ser indígenas hablan más en español que en ngäbere. Parte de esa responsabilidad cae sobre los padres que siendo hablantes ngäbere no les hablan en la casa (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

En este sentido, la cultura que las nuevas generaciones desean recuperar está en manos de expertos que habitan en los mismos pueblos; por lo que, la encrucijada que se avista advierte que, aunque cerca físicamente, culturalmente estas nuevas generaciones se sienten lejos de aquella cultura ancestral que ostentan los sabios mayores por lo que anhelan los conocimientos que ellos les puedan transmitir: “Mi bisabuelo tiene un montón, pero un montón de plantas porque él es curandero. Una que se llama dormilona que sirve para las muelas” (Estudiante, pueblo Ngäbe, 2023). Otro manifiesta: “Solamente nuestros abuelos que son antiguos nos dicen y nos cuentan entonces ahí vamos captando y así vamos contándole a otras personas” (Estudiante, pueblo Bribri, 2023).

Para recuperar estos conocimientos ancestrales, docentes y estudiantes proponen algunas acciones para procurar ese diálogo



intergeneracional: “Se podría hacer que nosotros podemos aprender de ellos, pero no lo hacen. Podrían traer los viejos aquí, para rescatar el idioma y todo eso” (Estudiante, pueblo Ngäbe, 2023). Cabe destacar que en algunos centros educativos esos proyectos de intercambio intergeneracional ya se están ejecutando: “Empezamos a trabajar de forma directa con Mayores y hemos hecho varias charlas, hemos motivado a los jóvenes a participar, que éstos reciban también esta información de los Mayores” (Docente, pueblo Bribri, 2023).

Ahora bien, ¿Puede un pueblo sobrevivir culturalmente sin su lengua materna? Las personas participantes en esta investigación visualizan su idioma como la forma de mantener su cosmovisión y permanencia como grupo humano que ha sido históricamente excluido y cuyas actividades culturales evocan la resistencia para prevalecer como pueblo, en sus palabras:

El toro es una representación del español entonces es como el choque que hubo entre la comunidad, los espíritus del bosque y lo español. Ahí la idea es lo que siente uno tratar de preservar la cultura, eso es lo que todo lo que buscamos (Docente, pueblo Térraba, 2023).

Al morir el idioma puede ser que los españoles gobiernen el pueblo y quiten lo que es clan. Manteniendo la lengua puede ser que nos defendamos de algo que puede surgir (Estudiante, pueblo Bribri, 2023).

Nuestro idioma es ngäbere que le dicen. Es importante para que manejemos nuestro propio idioma y que no nos



olvidemos del idioma. Sí hay palabras que es en ngäbere que en castellano no se podrían decir. Igual en castellano hay muchas palabras que no pueden traducir (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

Una de las formas para mantener el idioma del pueblo se relaciona con su uso en por parte del personal y del estudiantado, en sus palabras; “La única forma que la cultura bribri se puede aprender es practicando” (Docente, pueblo Bribri, 2023), en este sentido, la frecuencia del uso de la lengua en el centro educativo es un dato que debe considerarse en la medida que brinda información acerca de los factores que intervienen en su recuperación y/o conservación. En este sentido, las personas directoras reportan la frecuencia con que el personal administrativo hace uso de la lengua:

Tabla 3.

Frecuencia con que el personal administrativo utiliza el idioma indígena en el centro educativo y las justificaciones de dicha frecuencia, según personas directoras, 2023

Frecuencia con la que el personal administrativo habla el idioma	Cantidad de personas directoras que responden (Números absolutos)	Justificación de la frecuencia con la que el personal administrativo habla el idioma en el centro educativo según las personas directoras
Siempre	32	Tenemos personal hablante Ngäbe y 100% hablante, se practica para que los estudiantes sigan el ejemplo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		En esta comunidad la población es hablante del idioma es mas [sic] fácil para expresarse (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Es la única forma de revitalizar el idioma, en lugares donde se esta [sic] perdiendo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Casi siempre	39	Porque existe una mezcla de docentes indígenas Ngobe [sic] y no indígenas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Por el estado ha definido el español como idioma oficial y debemos dominarlo (Personas directoras de centros educativos indígenas).



Frecuencia con la que el personal administrativo habla el idioma	Cantidad de personas directoras que responden (Números absolutos)	Justificación de la frecuencia con la que el personal administrativo habla el idioma en el centro educativo según las personas directoras
		Vivimos en un territorio indígena, y nos encontramos en una etapa de la revitalización [sic] del idioma (Personas directoras de centros educativos indígenas).
A veces	45	La razón [sic] es que unos podemos hablar otros no saben la lengua cabécar (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Se practica con dificultad, pero con deseo de mejorar el dialecto, ya que muchos de nuestro personal vienen de una generación donde se les prohibía hablar el dialecto en las escuelas y otros a quienes no se les inculcaron en las familias (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Por no ser hablantes de forma fluida se perdió la práctica del idioma, solo podemos pronunciar ciertas palabras u oraciones muy cortas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Casi nunca	9	No todos lo hablan (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Solo las frases cotidianas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		No les gusta hablar en idioma (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Nunca	10	No pertenezco a la cultura indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		El idioma Térraba no se habla en ninguna comunidad (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Los funcionarios no son hablantes (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Escuela unidocente, no contamos con personal administrativo (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

Las personas directoras (32) que consideran que “Siempre” es la frecuencia con la que el personal administrativo utiliza el idioma indígena en el centro educativo justifican su respuesta haciendo alusión a que son hablantes o porque en la comunidad la gente es hablante o porque hay una conciencia de revitalizar la lengua en el centro educativo. Por su parte, las personas directoras que consideran que la frecuencia es “Casi Siempre” (39) refieren a la presencia de personas no indígenas en el centro educativo, a que el Español es la lengua oficial del país y por último a la pérdida



histórica del idioma. En este grupo de respuestas llama la atención que giran en torno a la valoración de la lengua propia como parte de los procesos educativos y a la dificultad de aumentar la frecuencia si el centro educativo no cuenta con personal administrativo hablante. Destaca que la mayoría de las personas directoras (45) nombran que “A veces” es la frecuencia del uso de la lengua entre el personal administrativo señalando que no todo el personal domina el idioma debido a la prohibición de su uso durante la época de infancia y que esto impactó una generación que hoy está laborando en los centros educativos y que no puede hablar el idioma con fluidez. En la categoría “Casi nunca” (9) resaltan las respuestas relacionadas con el no dominio de la lengua y que no les gusta hablar en el idioma propio. Por último, se encuentra el grupo de personas directoras que indican que en sus centros educativos indígenas “Nunca” (10) hablan en el idioma, las razones giran en torno a que la persona directora no es indígena, que el personal administrativo no es hablante, que el idioma se extinguió y en un solo caso se reporta que al ser una escuela unidocente no se cuenta con personal administrativo, al analizar estas últimas razones se destaca el peso que guarda el que la cabeza administrativa de un centro educativo sea hablante, pues esto influye en la posibilidad de mantener el idioma para la comunicación cotidiana, pero también se reitera la preocupación de toda una generación de profesionales indígenas que deben aprender su idioma, pues se vieron obligados a dejar de hablarlo durante sus edades escolares, lo cual denota el impacto que puede tener una educación que desconoce la lengua y la cultura de los pueblos, básicamente está condenando a los pueblos a perderla,



un último aspecto refiere a los idiomas casi extintos como lo es el Brunka y Brorán, ambos idiomas deben recuperarse y fortalecerse.

Con respecto a la frecuencia con que el personal docente utiliza el idioma en el centro educativo, las personas directoras indican:

Tabla 4.

Frecuencia con que el personal docente utiliza el idioma indígena en el centro educativo y las justificaciones de dicha frecuencia, según personas directoras, 2023

Frecuencia con la que el personal docente habla el idioma	Cantidad de personas directoras que responden (Números absolutos)	Justificación de la frecuencia con la que el personal docente habla el idioma en el centro educativo según las personas directoras
Siempre	36	El personal docente es hablante, además desde la administración se promueve el desarrollo del idioma Ngäbe en cada área donde se atiende a la población. Los estudiantes y docentes conocen practican el idioma de forma cotidiana. En reuniones se ha capacitado sobre el impacto positivo de dominar dos idiomas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		La comunidad educativa así lo exige; son hablantes de su lengua materna y practican su propia cultura en un alto porcentaje (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Porque es una forma de fortalecer lo poco que queda de la cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Casi siempre	46	Porque estamos tratando de no perder el idioma, las costumbres y tradiciones, donde antes no había libertad de expresión en las escuelas y por ende los padres trataban que sus hijos dominaran mejor el español y no el nuestro (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Parte de la población estudiantil lo domina muy poco, entonces tenemos que estar interactuando en español (Personas directoras de centros educativos indígenas).
		Porque existe una mezcla de docentes indígenas Ngäbe y no indígenas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
A veces	42	Pérdida de identidad de las personas habitantes de la comunidad, adaptación a otras culturas. Falta de inversión y programas para el rescate y vivencia de la cultura, practica del idioma. Se considera poco importante ante otros idiomas (Personas directoras de centros educativos indígenas).



Frecuencia con la que el personal docente habla el idioma	Cantidad de personas directoras que responden (Números absolutos)	Justificación de la frecuencia con la que el personal docente habla el idioma en el centro educativo según las personas directoras
		El personal docente es indígena pero no tienen el dominio de su idioma, pero pone en práctica algunas frases en Ngäbe (Personas directoras de centros educativos indígenas). La población indígena con la que se trabaja habla el idioma español, además; en el centro educativo asisten estudiantes indígenas y no indígenas, para cumplir con el derecho al desarrollo de enseñanza - aprendizaje de las personas estudiantes, en este caso el español es el idioma de dominio de toda la población estudiantil (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Casi nunca	8	Los docentes no son hablantes activos, actualmente solo un funcionario es hablante (Personas directoras de centros educativos indígenas). Porque solo el docente de idioma domina el idioma nativo (Personas directoras de centros educativos indígenas). Se realizan pocas actividades educativas con el uso del idioma (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Nunca	3	El idioma Térraba no se habla en ninguna comunidad, solo lo que los docentes de Idioma enseñan en las aulas (Personas directoras de centros educativos indígenas). No está viva (Personas directoras de centros educativos indígenas). La población es no indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

La información evidencia que en los centros educativos cuyo personal docente “Siempre” (36) habla el idioma indígena señalan como razones que la totalidad de las personas educadoras lo domina y que la administración lo promueve como parte de las actividades cotidianas; además, están inmersos en comunidades en las que la población es hablante y donde existe un objetivo intencionado de preservar la cultura del pueblo. Por su parte, los centros educativos en los que la frecuencia del uso de idioma fue “Casi siempre” (46) mencionan el interés de las familias de lograr que sus hijos dominen



el idioma español en lugar del propio, dejando entrever un resabio de lo que ellos vivieron en su época escolar, otra razón, se vincula con el poco dominio que tiene la población estudiantil del idioma materno y por último, se menciona la presencia de población docente no indígena. Referente a la categoría de frecuencia “A veces” (42) se menciona la pérdida de identidad cultural de los pueblos y el poco apoyo para desarrollar programas que reviertan esta situación, también señalan el poco dominio de la lengua por parte del personal docente indígena y por último, hacen alusión a la presencia de estudiantes no indígenas en un contexto en el que el idioma oficial es el español. Asimismo, en los centros educativos en los que el personal docente “Casi nunca” habla el idioma, se señalan como principales razones que los docentes no son hablantes y que se realizan pocas actividades para promover el uso del idioma. Con respecto a los centros educativos en los que “Nunca” (3) utilizan el idioma, se destaca el que la lengua está extinta y que el personal no es indígena.

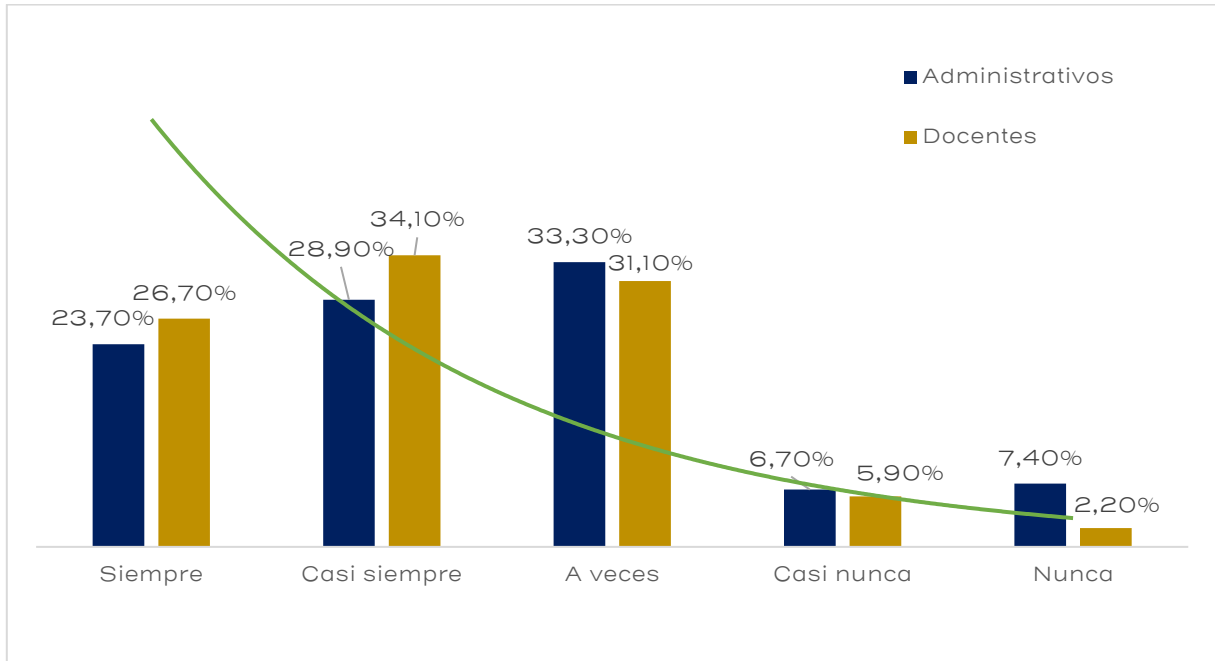
La frecuencia del uso del idioma por parte del personal docente y del personal administrativo coincide en que aquellos centros educativos en los que desde la administración se promueve el idioma favorece el aumento en la frecuencia, otro aspecto en el que se coincide es en la presencia de docentes que no dominan el idioma; aunado a lo anterior, si la comunidad es hablante se favorece el uso del idioma en el centro educativo.

Ahora bien, si se analiza la frecuencia con que las personas docentes hablan en idioma en comparación con el personal administrativo, se obtiene la siguiente información:



Gráfico 5.

Frecuencia con que el personal docente utiliza el idioma indígena en el centro educativo en comparación el personal administrativo, según personas directoras, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.

Tal como se muestra en el gráfico anterior, el personal docente utiliza con mayor frecuencia el idioma en comparación con el personal administrativo, situación que podría estar relacionada con los requisitos para la contratación del profesorado, lo alarmante del dato remite a la existencia de centros educativos indígenas de las tres Direcciones Regionales de Educación en estudio que “A veces”, “Casi nunca” o “Nunca” utilizan el idioma en el centro educativo.

Aunado a lo anterior, las personas supervisoras indican que un 22,2% del personal docente “Casi siempre” habla el idioma del pueblo indígena durante los procesos de mediación pedagógica con los estudiantes y lo justifican por las siguientes razones: “En los



centros educativos que la población es 100% indígena lo hablan siempre mientras que en los centros educativos que hay población no indígena se habla poco y otra persona supervisora manifiesta: “Estamos en un proceso de fortalecimiento de este tipo de espacios”.

Por su parte, un 77% de las personas supervisoras manifiesta que “A veces” el personal docente habla el idioma durante los procesos de mediación pedagógica y las razones se expresan en la figura que se muestran a continuación:

Figura 11.

Porcentaje de supervisores que indican que “A veces” el personal docente utiliza el idioma del pueblo indígena en los procesos de mediación según razones de dicha respuesta



77% indica que "A veces" el personal docente habla el idioma del pueblo indígena durante los procesos de mediación pedagógica por las siguientes razones:

- El uso de idioma no es constante en el proceso de mediación [Sic] pedagógica debido que un alto porcentaje de la población [Sic] estudiantil tiene como primera lengua el español.
- Algunos funcionarios y muchos estudiantes están [Sic] en el proceso de aprendizaje de la lengua materna.
- En el circuito se implementa por parte de docentes de cultura, de idioma o los que son docentes indígenas hablantes. En promedio hay un 60% de personal indígena laborando en el circuito.
- Es una debilidad de nuestro circuito. Muy poco se practica. El docente del idioma y cultura si lo [Sic] hacen.
- Varía en cada centro educativo, y el funcionario ya que algunos no son hablantes de su lengua materna
- El idioma predominante es el español. Se cuenta con docentes de bribri y cultura, principalmente en los C.E de primaria, que son los que hacen su mediación en el idioma.
- Aunque se cuente con docentes regulares hablantes, su mediación en su mayoría es en español.

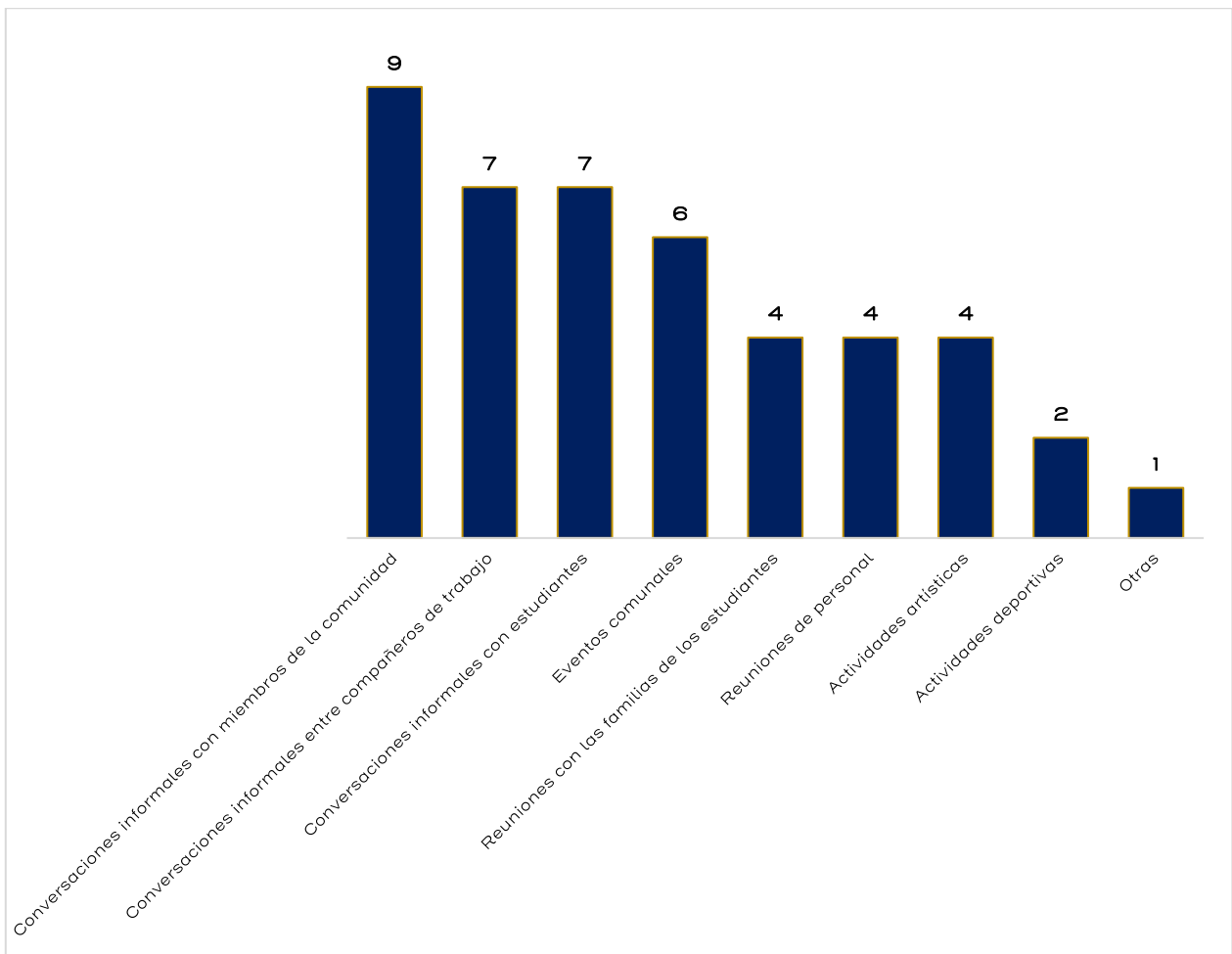
Nota: Elaboración propia. Fotografía Natalie Pickering, 2023.



Según las personas supervisoras participantes en esta investigación, en los centros educativos el personal docente y administrativo utilizan el idioma indígena en las siguientes actividades:

Gráfico 6.

Cantidad de menciones acerca de las actividades en las que el personal docente y administrativo utilizan el idioma del pueblo indígena según las personas supervisoras, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.



Además de las actividades antes mencionadas, también se indica:

En el FEA está la opción de hacer el Toro y la Mula (Estudiante, pueblo Térraba, 2023).

Aquí en el cole con el profe de guía mío involucramos a los estudiantes para hacer presentaciones culturales a otros colegios y dar a conocer la cultura (Estudiante, pueblo Boruca, 2023).

Antes de la pandemia hacíamos lo que son los festivales culturales. En ese festival cultural los niños, las niñas y los adultos expresaban su sentir como ngäbes, entonces vamos a hablar de la toma de cacao, algunas historias, cuentos, muy importante, por ejemplo, de algunos caciques que existieron antes... ellos crearon cosas para la generación Ngäbe porque ellos sabían que tarde o temprano la generación Ngäbe iba a tener un altibajo (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

El día de la cultura... yo a veces digo que es como un obituario (Docente, pueblo Bribri, 2023).

Aquí tienen una actividad que es como una reunión de todas las escuelas y todas las escuelitas traen sus comidas tradicionales, aunque se repitan, para compartir en torno a la cultura y entorno al idioma (Representante del CLEI, pueblo Térraba, 2023).



Antes decían el día de la raza y según el MEP dicen que está bien dicho cultura, pero mis compañeros decían que era el día de la masacre. Fue una masacre que se hizo... Entonces aquí viene mi pregunta, ¿Cómo es que uno cultiva la cultura? La cultura ngäbe es una cultura milenaria que viene desde mucho tiempo y que solo el que vive, el que convive con la cultura ngäbe puede cultivar, la puede cultivar, pero no es que una persona afuera foránea puede cultivar la cultura, tal vez la puede promover, pero no cultivar, ¿por qué? porque para yo entenderte yo tengo que prever conceptos, muchas veces hay culturas en Costa Rica por ejemplo China Kichá y otros territorios de ellos que están quedando como en cero, existió pero ya no hay nada, mientras que esta es de un territorio grande, muy grande, 14.000 hectáreas cuadradas, hay una diversidad de riqueza, todo lo que usted ve en nuestro entorno tiene un nombre, pero como el director, el supervisor, el director regional desde el MEP, el MEP, que es la parte central ¿cuándo van a decir OK tal día se celebra la cultura de Costa Rica y eso es una lástima, porque es una lástima porque siempre hay cosas que siguen invisibilizándose todavía (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

Las actividades extracurriculares antes mencionadas invitan a reflexionar acerca del diálogo constante que debería mantenerse con los pueblos para construir desde sus conocimientos ancestrales, evitando la reproducción de actos discriminatorios.



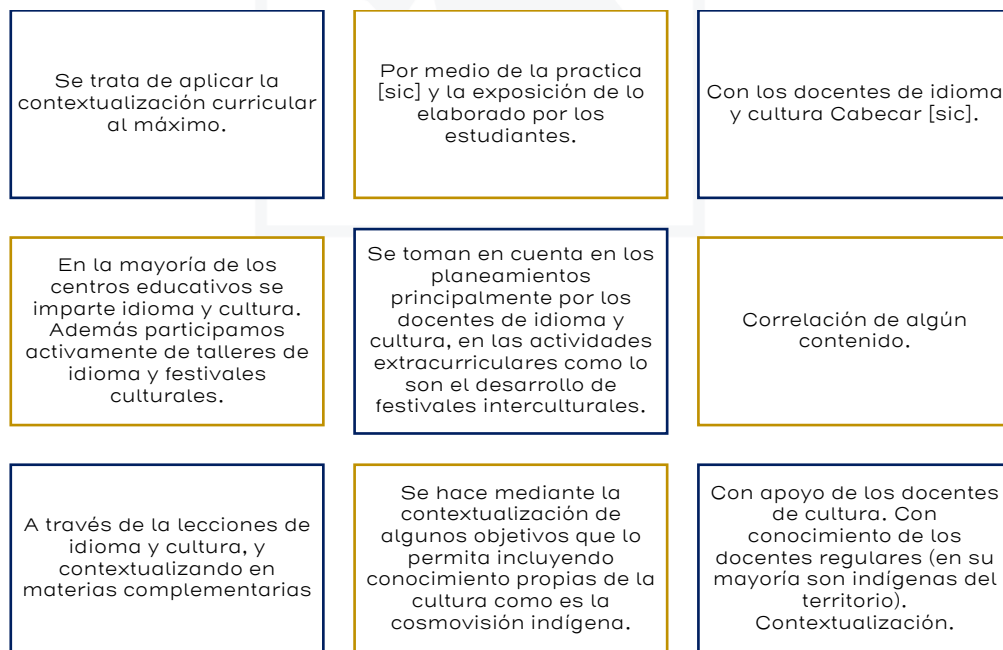
4.2.1.2. La escuela como espacio dialógico para la transformación social

—Mirá, el teacher habla ngäbere. Porque algunos no sabían. Soy indígena tengo que (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

Referente a la contextualización durante los procesos de mediación que se llevan a cabo en el centro educativo, las personas supervisoras indican que los conocimientos propios de la cultura al mediar los programas de estudios se realizan tal como se presenta en la siguiente figura:

Figura 12.

Formas en que se median los programas de estudios para incorporar los conocimientos propios de la cultura según las personas supervisoras, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.



En la figura anterior se muestra que las personas supervisoras relacionan los procesos de contextualización curricular con las actividades que se desarrollan en las lecciones de Lengua y Cultura, en este caso se adosa a los docentes que imparten esas asignaturas el apoyo para que sus colegas puedan contextualizar los contenidos de los programas; además, mencionan actividades extracurriculares como talleres y festividades. De estos datos deriva el cuestionamiento ¿Y los demás docentes del centro educativo están llamados a contextualizar o esta es una labor que a nivel circuital se circunscribe casi de manera exclusiva a quienes enseñan Lengua y Cultura?

Por su parte, el estudiantado indica que en las lecciones de Lengua y Cultura es donde aprenden el idioma, la historia y las tradiciones de sus pueblos, en sus palabras: “La materia de cabécar” (Estudiante, pueblo Cabécar) o “Sólo en bribri y cultura” (Estudiante, pueblo Bribri). Aunado a lo anterior mencionan las clases de Estudios Sociales, Español, Matemática y Música como otras lecciones en las que se refuerza su idioma y cultura, tal como lo expresan a continuación:



Figura 13.

Ejemplo de menciones acerca de las lecciones en las que les hablan de su idioma y su cultura, 2023



Estudios Sociales

- Con la llegada Cristóbal Colón en Estudios Sociales (Estudiante, pueblo Boruca).
- Las ubicaciones de los territorios (Estudiante, pueblo Bribri).
- Ubicación geográfica dando ejemplos de las tierras de bribri (Estudiante, pueblo Bribri).
- Nos enseñan las ocho etnias y nos pone todas las etnias y ahí sale la cultura bribri y salen todas las costumbres (Estudiante, pueblo Bribri).
- Las tradiciones de los indígenas (Estudiante, pueblo Bribri).



Español, Matemática y Música

- En español por el tipo de lenguaje (Estudiante, pueblo Boruca).
- En español las leyendas e historias (Estudiante, pueblo Cabécar).
- En matemática pone mucho ejemplo de la figura de las casas (Estudiante, pueblo Bribri).
- En música nos enseñan también, ahí podemos cantar en bribri (Estudiante, pueblo Bribri).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

Con respecto a la contextualización curricular, las personas docentes, destacan la riqueza cultural de sus pueblos y su vínculo con la cosmovisión propia, abriendo la posibilidad de transmitir el conocimiento ancestral, tal como se muestra en el siguiente testimonio:

Yo les cuento a los niños que la historia de la llorona nos habla de un río, el cadejo nos habla de una comunidad, pero sí yo les hablo de las Mambran yo les puedo decir aquí vivieron las Mambran y los puedo llevar y están las evidencias, si yo les hablo de Cuasrán, ¿a dónde vive



Cuadrán? Allá en ese cerro, ahí está la casa, los puedo llevar. Esa es la diferencia (Docente, pueblo Boruca).

Asimismo, el personal docente también describe cómo realizan los procesos de contextualización:

Figura 14.

Formas en que el personal docente contextualiza la cultura de su pueblo según las personas docentes, 2023



Tenemos una materia que se llama talleres para desarrollo personal todos los docentes implementamos proyectos como artesanías (Docente, pueblo Ngäbe).

Ahora estoy armando con los chiquillos unos robots con unos prototipos y muchos dirán, profe en esto ¿qué tiene que ver la cultura?, bueno aquí si nosotros queremos podemos meter algo de la cultura (Docente, pueblo Térraba).

Nosotros trabajamos más que todo en cuanto lo que es la medicina natural y enseñar a los estudiantes cómo se puede decir en el idioma de nosotros, en el idioma español y el científico (Docente, pueblo Ngäbe).

Yo le digo güilas ustedes me tienen que hablar en los tres idiomas. Hay ciertas palabras en las que yo les digo güilas ustedes saben cómo se dice esto en ngöbere [sic], porque yo siento que yo hablo muy bien el idioma de nosotros (Docente, pueblo Ngäbe).

En el estudio de las esferas, sacar fórmulas matemáticas, circunferencias, diámetro, ubicación. En estudios sociales en algunos temas culturales se trabaja la tradición de los brunkas. En filosofía, la cosmovisión, mitos y leyendas (Docente, pueblo Boruca).

Un día de estos estuvimos viendo los círculos entonces primero les enseñé a los chiquillos o les hago entender qué circular practicamos o hacemos nosotros en la cultura por ejemplo ellos hacen una lista, sobrero, la chacra, el vestido entonces todos ellos van reconociendo y hacen una lista y después ya entramos con el contenido. También trato de hablar en idioma a ellos, porque aquí en la Casona como que tienen vergüenza de hablar el idioma (Docente, pueblo Ngäbe).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.



Tal como se muestra en la figura anterior, el personal docente utiliza espacios en clases específicas para desarrollar temáticas asociadas con la contextualización curricular de la cultura de sus pueblos, estas actividades van desde el uso del idioma para desarrollar ciertos temas hasta la inclusión de elementos culturales para la enseñanza de algunos contenidos de los programas de estudios.

Cabe destacar que las personas docentes, directoras y representantes de los CLEI y las ADI, también fueron críticos con el tema de la contextualización por las siguientes razones:





Figura 15.

Opiniones acerca del ejercicio de contextualización, 2023

¿Qué se entiende por contextualización?

- Para mí contextualizar es que usted me explique desde la perspectiva cultural bribri cuál era el sentido de ese tema para nuestra cultura (Docente, pueblo Bribri).
- Una cosa es contextualizar y otra es hablar directamente desde la cultura, son dos cosas diferentes (Docente, pueblo Ngäbe).
- No puede ser que un sistema lingüístico que tiene todos sus parámetros de aprendizaje, toda una catedra de escuela y si es el haber y el sentir de un hijo indígena esté en esas circunstancias, se supone que me dan el texto, leo y eso es solamente hablando en traducción, ahora el simbolismo, la complejidad, la interpretación, los elementos espirituales que hay allí, las relaciones sociales, ambientales, culturales que hay adentro, entonces no lo logro comprender. Entonces llegamos a la conclusión de que saber idioma, leer y escribir no significa que yo realmente pueda contextualizar... Para mí habría que empezar a formar esa parte (Docente, pueblo Bribri).

Programas de estudio y directrices que ignoran la realidad de los pueblos

- Yo modifico ciertas actividades porque nos apegamos a un plan de estudios lastimosamente ese plan de estudios, viene hecho, considero yo, que viene general, a veces vienen aquí y nos dicen que hablemos de tai chi... el estudiante acá está más identificado con actividades de correr, de lanzar, de nadar, cosas de fuerza porque es su realidad, la que ellos viven el día a día... entonces sí modifico alguna que otra actividad del plan o del programa para meter alguna otra actividad... Acá se practican a modo de actividad recreativa, actividades ancestrales que se utilizaban para sobrevivencia (Docente, pueblo Bribri).
- Como a nosotros nos llevan a ver la historia de la Torre Eiffel si nosotros nada que ver, o las ruinas de japon o de china, mejor vamos a ver las esferas de aquí que tienen su historia (Docente, pueblo Terraba).
- Los programas deben ser más contextualizados, integrando idioma, espiritualidad, formas de vidas y de viviendas propias (Representante de ADI, 2023)
- Los programas no están pensados para los pueblos indígenas (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).
- El calendario MEP es muy cerrado, los compañeros tienen que cumplir con el planeamiento, con el plan que les manda el MEP, entonces eso vienen muy cerrado y no pueden contextualizar. También hay directrices que nos dicen que no podemos perder clases (Docente, pueblo Terraba).

Evaluaciones limitan el fortalecimiento del idioma y la cultura

- Si yo contextualizaba el plan y aplicaban la prueba de bachillerato no me concordaba lo que yo contextualizaba y lo que venía del MEP allá. Por ejemplo, en el examen venían las preguntas de las hamburguesas, por ejemplo, ellos no saben que son hamburguesas y de qué están hechos y qué viene con la hamburguesa, ellos no tienen acceso a ese tipo de comidas. Entonces es muy complicado en la parte de secundaria (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- Flexibilidad en la evaluación. Apoyo para realizar giras fuera de aula y actividades extracurriculares que promueve el conocimiento cultural (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).
- Si hay apertura de contextualizar las clases se debería contextualizar la evaluación porque yo como voy a evaluar algo que no está en el programa (Representante del CLEI, pueblo Boruca).

Falta de acompañamiento técnico para contextualizar

- En los territorios se debe apostar a la contextualización, pero también los profesores y maestros que deben hacer un trabajo extra, entonces mucho de los que se trabaja es por contextualización y tampoco recibe mucho el apoyo de los asesores porque no son indígenas (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).

Nota: Elaboración propia, 2023.



De los datos mostrados en la figura anterior se derivan grandes retos para realizar una contextualización curricular tomando como punto de partida la cultura de cada pueblo, el primero sobre el que giran las llamadas de atención es la definición del término contextualización, pues solo podría contextualizar quienes conocen la cultura, en este sentido, ¿se tiene la intención de hablar desde la cultura o se intentará relacionar los temas del programa con algunos elementos culturales? Aunado a lo anterior, ¿existe una intención desde nivel central del MEP de flexibilizar a nivel curricular y evaluativo las directrices para que los centros educativos indígenas puedan contextualizar los programas de estudio a partir de los conocimientos propios? Y, por último, el acompañamiento a nivel técnico, dado que la formación inicial y continua docente no está pensada para desarrollar procesos de contextualización a partir de los conocimientos ancestrales, ¿quién acompaña técnicamente al docente para contextualizar?

En cuanto a la integración de los conocimientos propios de la cultura indígena en los procesos de mediación de los programas de estudio, el 89,6% de las personas directoras de centros educativos indígenas indican que el personal docente “sí los hace” porque en sus centros educativos contextualizan, además porque estas acciones se incluyen en el planeamiento de clase, asimismo porque pertenecen al pueblo y son hablantes; aunado a lo anterior, mencionan que hay una intencionalidad administrativa para promover esta contextualización con miras a conservar la cultura y/o recuperarla, por último, algunas personas directoras indican que



estas actividades son propias de las lecciones de Lengua y Cultura, en la siguiente tabla se exponen algunos de estos testimonios:

Tabla 5.

Razones por las que el personal docente sí integra los conocimientos propios de la cultura indígena en los procesos de mediación de los programas de estudio, según personas directoras, 2023

Categorías	Viñetas
Planeamiento de clase	A raíz de que se trata de contextualizar en el centro educativo, se ha venido trabajando en los planeamientos, al ser Liceo Rural en la maya [sic] curricular tenemos los talleres; Actividad Desarrollo Personal y Proyectos Socio Productivos, ene [sic] estos talleres se incorporan aspectos importantes, propios de la cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Está dentro de las líneas del PAT así como parte de la contextualización [sic] que fortalecenos [sic] como centro educativo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Pedimos apoyo a los compañeros de Lengua Indígena y Cultura para elaborar los planeamientos hasta donde nuestro conocimiento del idioma nos lo permita (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Pueblos hablantes	Por ser una comunidad perteneciente a una reserva indígena se habla el idioma Bribri en las casas, y se practica en la escuela, por esa razón se trata de integrar los conocimientos culturales del pueblo en la mediación pedagógica (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Contamos con docentes de idioma y cultura y mi persona, como dije las personas estudiantes son 100% hablantes, por lo tanto es más fácil abordar los contenidos, si no entienden en español se le explica en el idioma (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Porque al ser los estudiantes hablantes permite tener mas [sic] facilidad para integrar nuestros conocimientos y pr [sic] ende sacarle el maximo [sic] rendimiento a los estudiantes y no verlo como una barrera (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Conservar la lengua y la cultura	Porque se debe mantener la cultura indígena, de manera que no llegue a perderse (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Porque los conocimientos deben ser contextualizados, y debemos fortalecer las costumbres y tradiciones de nuestra comunidad (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Tenemos la responsabilidad [sic] de contextualizar y preservar nuestra cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Rescatar la lengua y la cultura	Para lograr que los y las niñas indígenas aprendan gran parte del conjunto de conocimientos que posee la comunidad, al igual que la lengua materna aprovechar este proceso de aprendizaje, de esta manera darles más valor a todos los elementos culturales autóctonos, ya que el desarrollo de competencias interculturales es uno de los grandes retos que se plantea en el sector educativo, como herramientas para mejorar el proceso formativo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Para despertar el interés cultural de los estudiantes (Personas directoras de centros educativos indígenas).



Categorías	Viñetas
	En la medida de lo posible se contextualizan los contenidos con la cultura Térraba (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Solo en lecciones de idioma y cultura	Los docentes de la lengua sí y pero los docentes de materias básicas no (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Se imparte la materia de idioma y cultura. Por lo tanto, se incorporan conocimientos nuestra cultura en la enseñanza – aprendizaje (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Solo en las asignaturas de bribri y cultura. En las otras asignaturas se dificulta por el nivel de dominio del idioma y de la cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Contextualización	Porque se contextualiza de acuerdo con nuestra cosmovisión (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Existen propuesta que se deben acatar. La contextualización es primordial para crear nuevos conocimientos y así hacer la educación más significativa. Los niños y niñas aman su cultura y por ello se debe partir de algo significativo para crear nuevas ideas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Porque es un medio es el medio para lograr otros conocimientos, además los programas de estudios instan a la contextualización curricular. También porque es la unifica forma de lograr cierto grado de pertinencia curricular (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

Por su parte, el 10,4% de las personas directoras manifiestan que el profesorado “No integra los conocimientos propios de la cultura indígena en los procesos de mediación de los programas de estudio” por razones relacionadas con la falta de conocimiento acerca de cómo contextualizar; además, mencionan el desinterés de la persona docente, la presencia de estudiantes no indígenas y porque no se imparten lecciones de Lengua y Cultura.



Tabla 6.

Razones por las que el personal docente no integra los conocimientos propios de la cultura indígena en los procesos de mediación de los programas de estudio, según personas directoras, 2023

Categorías	Viñetas
Desinterés	Desconocimiento de su cultura y desinterés (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Falta interés por incorporarlo efectivamente a la clase. Se practica a medias (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Estudiantes no indígenas	Por contar con estudiantes de diferentes culturas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Se intenta pero al ser población no indígena se dificulta (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Fuera de la malla curricular	No se imparten asignaturas de lengua y cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Dificultad para contextualizar	Se le dificulta [sic] contextualizar la cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Porque se debe contextualizar de manera más efectiva para el aprendizaje (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

Cabe destacar que tanto el 89,6% de las personas directoras que indican que el personal docente sí realiza la integración de los conocimientos propios de la cultura indígena mediante los procesos de mediación de los programas de estudios y el 10,4% no lo hace, coinciden en que visualizan al profesorado de Lengua y Cultura como los responsables de realizar actividades de integración, esto llama la atención porque esta acción no es exclusiva de esas asignaturas.

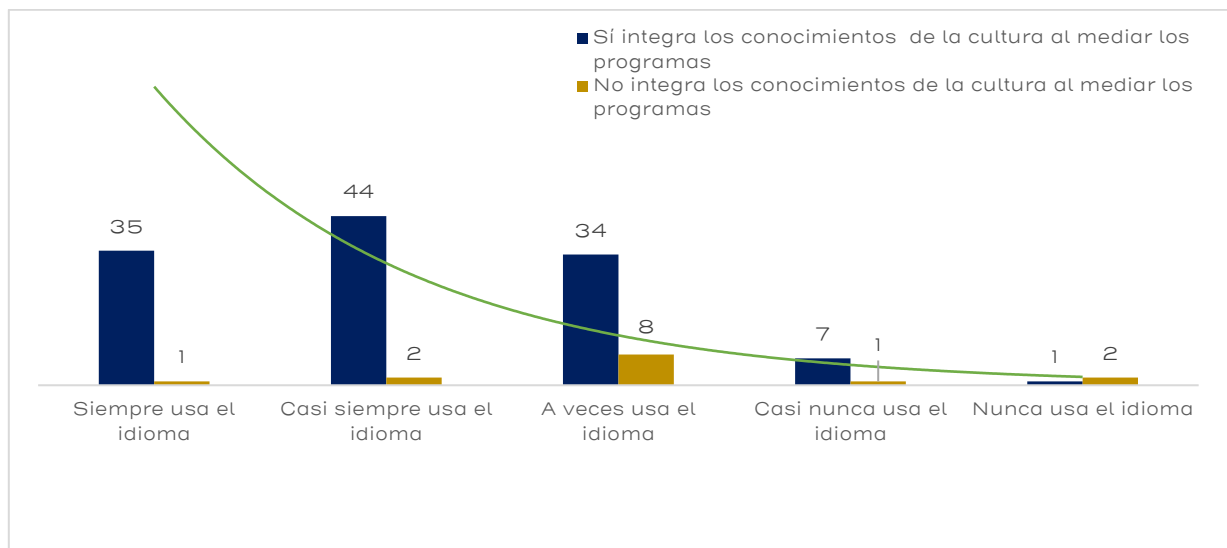
Aunado a lo anterior, los datos evidencian que la frecuencia en el uso de la lengua por parte del personal docente está directamente relacionada con la integración de los aspectos culturales en los procesos de mediación de los programas de estudio, es decir, para



las personas docentes que frecuentemente hablan el idioma en el centro educativo, tienden a contextualizar más que aquellas cuya frecuencia de uso del idioma es menor, lo que pone sobre la mesa la importancia de contar con profesorado que domine el idioma y una administración que lo promueva, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 7.

Frecuencia con que el personal docente utiliza el idioma indígena en el centro educativo en relación con la integración de la cultura en los procesos de mediación de los programas de estudio, según personas directoras, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.

En cuanto a los recursos didácticos que utilizan en clases para fortalecer su idioma y su cultura, se evidencia que existen cuatro situaciones que deben contemplarse, la primera es que algunos centros educativos sí cuenta con materiales; sin embargo, la cantidad es insuficiente; en otros casos, si bien se reportan materiales disponibles, el profesorado no ha recibido una inducción



por lo que no puede utilizarlos. Por otra parte, se reportan materiales elaborados por las mismas poblaciones, pero no se cuenta con recursos para su diagramación, reproducción y distribución, en otros casos se reporta interés por elaborar los materiales, pero requieren financiamiento para comprar la materia prima. En un tercer orden de cosas, se reporta la inexistencia de materiales en el centro educativo lo que dificulta los procesos de contextualización sin estos apoyos. Por último, se menciona que, aunque existen algunos materiales, estos no son idóneos, pues fueron elaborados por personas que carecían de conocimiento de la cultura, por lo que no recomiendan el uso de este material. A continuación, se detallan estos hallazgos:





Figura 16.

Ejemplo de menciones acerca de los materiales didácticos para reforzar su idioma y su cultura, 2023

Sí hay materiales

- Videos que cuentan historias en bribri (Estudiante, pueblo Bribri).
- Fotos: de antes como molían maíz (Estudiante, pueblo Bribri).
- Libros sí hay, pero muy pocos, necesitan hacer más de cuentos y materiales gramática (Docente, pueblo Ngäbe).
- Material ya impreso de la lengua cabécar Ujarrás, más charlas acerca de derechos de los pueblos indígenas, que se cumplan los derechos (Persona directora de centro educativo indígena).

Falta apoyo para hacer y/o reproducir material

- Hay personas que ya saben hacer el material, pero ellos lo que hacen es venderlo. Para tener ese material de calidad ya se nos sale de las manos porque ya no podemos comprarlo (Docente, pueblo Ngäbe).
- Hay materiales ahí pero no se pueden reproducir (Docente, pueblo Bribri).
- En el territorio sí hay señores que han trabajado material didáctico, incluso tenemos apoyo de la Universidad Nacional, incluso la vez pasada llegaron a ofrecerlo (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- Hay docentes que han creado materiales para trabajar la cultura boruca en preescolar (Representante del CLEI, pueblo Boruca).
- Opción de comprar materiales naturales de uso en la enseñanza cultural en la propia comunidad (Persona directora de centro educativo indígena).
- Presupuesto y crear materiales para apoyar a los docentes de lengua y cultura (Persona directora de centro educativo indígena).

No hay materiales

- Material didáctico no, pero no se me dificulta porque yo sé mucho de la cultura entonces lo relacionó y o abarcó, pero material didáctico no (Docente, pueblo Ngäbe).
- Nos dicen que contextualicemos, pero no hay literatura, no hay videos, no hay audios, no hay recursos, entonces nos toca crearlos y desde ahí nace el Tru que en Boruca es la semilla. Que seamos como esa semilla que aunque nos caigan muchas cosas encima podamos salir para producir lo nuestro (Docente, pueblo Boruca).
- Yo sabía lo que es que en Estudios Sociales mínimo usted necesita un croquis y no lo hay (Representante del CLEI, pueblo Boruca).

Materiales no idóneos

- No se cuenta con recursos didácticos, más hay libros de autores que vinieron en su tiempo a Boruca y se llevaron información y ya están en la biblioteca pero tiende a confundir porque uno creció uno con una visión, digámosto así, de una leyenda y en su libro lo expresa de otra forma, tal vez el autor ve una culebra y nosotros no es una culebra es un espíritu, vemos más allá, es algo que trasciende y si el chico lo lee lo va a ver como una serpiente que anda normal, entonces hay que explicar esa parte, lectura con las creencias, lo que realmente la cosmovisión nos lleva a interpretar. Y ese es el material con el que ahorita no contamos (Docente, pueblo Boruca).

Nota: Elaboración propia, 2023.



Con respecto a la actualización profesional permanente del personal docente, tanto las personas directoras como los mismos docentes sugieren que los procesos se desarrollen por modalidad educativa, además mencionan temas de derechos de los pueblos, actualización en temas pedagógicos y fortalecimiento de las competencias del profesorado que imparte las lecciones de Lengua y Cultura, tal como se detalla en la siguiente figura:

Figura 17.

Temáticas por considerar para la actualización profesional docente, 2023



- La capacitación debe ser por modalidades (Docente, pueblo Bribri).
- Más capacitaciones para el personal en lengua (Persona directora de centro educativo indígena).
- Charlas de relación impropia, talleres de drogadicción, ventas bebidas ilícitas, charlas de convivencia etc (Persona directora de centro educativo indígena).
- Asesoría legal de asuntos indígenas, charlas relacionadas con temas de la salud, charlas con los padres y estudiantes con temas de valores, culturales, los principios propios, respeto sobre costumbres propias (Persona directora de centro educativo indígena).
- Capacitaciones intensas en el área de temas de derechos de los pueblos originarios y la enseñanza del idioma bribri (Persona directora de centro educativo indígena).
- Apoyo para capacitar al personal en general en materia de actualización de conocimientos pedagógicos (Persona directora de centro educativo indígena).
- Apoyo para capacitar al personal en general en materia de actualización de conocimientos en derecho (Persona directora de centro educativo indígena).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Dalila Jiménez, 2023.



Tal como lo indica el título de este apartado, el centro educativo es el espacio para construir un diálogo que coadyuve a la transformación social, en este sentido los datos evidencian situaciones que deben atenderse a nivel de contextualización de programas de estudio con el apoyo de recursos didácticos idóneos, flexibilización curricular y evaluativa; además, fortalecer en el profesorado las competencias lingüísticas, conocimiento de la cultura del pueblo y de sus derechos.

4.2.1.3. Lecciones de idioma y cultura: una deuda histórica por saldar

Sí es bonito leer acerca de eso porque trae cosas para uno, lo que uno no sabe, tal vez eso se había perdido y ahora se está reviviendo (Estudiante, pueblo Cabécar, 2023).

Las lecciones de idioma y cultura representan para los pueblos en estudio una opción fundamental para transmitir, fortalecer o rescatar la cosmovisión, la cosmogonía y el idioma desde el espacio escolar, en sus palabras:

Yo nunca recibí cultura y nunca recibí idioma. Pero uno sí ve que a los niños les interesa, porque hubo un tiempo en que decían qué para qué el idioma, que para qué enseñarles si ya todo el mundo más bien buscaba el inglés. Pero la sorpresa se da cuando se empieza a impartir en las escuelas y se ve el interés del niño. Y a criterio personal yo veía a los niños de mi familia que ellos llegaban contentos porque se habían aprendido una



palabra nueva en el idioma. Y a veces hasta jugando entre ellos hasta mencionaban la palabra, entonces uno sí nota el interés de ellos (Representante del CLEI, pueblo Térraba, 2023).

El maestro de bribri: primero nos explica en bribri porque nos dice que hay que respetar la cultura materna (Estudiante, pueblo Bribri, 2023).

Pese a la importancia que cada pueblo les confiere a las clases de Lengua y Cultura; además, de su capacidad para potenciar la propia historia, tradiciones e idioma, las personas participantes en esta investigación, también advierten algunos aspectos que deben mejorarse, entre los que mencionan, la necesidad de continuar con el proceso de aprendizaje de Lengua y Cultura en secundaria, considerar que no todos los estudiantes tienen el mismo nivel en el conocimiento del idioma propio y la cultura ancestral, valorar la cantidad de lecciones de Lengua y Cultura, pues para algunos resultan muy limitadas si se compara con las que se confieren a otros idiomas o asignaturas; por último, procurar la flexibilidad curricular y evaluativa de Lengua y Cultura, en sus palabras:



Figura 18.

*Temáticas por considerar para la actualización profesional docente,
2023*

No se imparten las lecciones de lengua y/o cultura en el colegio y preescolar

- En la escuela se da todos los años de primero a sexto, pero ya a aquí en el colegio se corta (Estudiante, pueblo Boruca)
- Se recupera un poquito con estudiantes indígenas y no indígenas con las lecciones de lengua y cultura, pero solo en primaria, en secundaria también debería haber docentes o lecciones lengua y cultura (Docente, pueblo Ngäbe).
- Acá no existe un código para un docente de idioma o de cultura, no existe, creo que el MEP solo lo tiene para colegios rurales o colegios indígenas, como este colegio es académico dan lo mismo que en San José (Docente, pueblo Terraba).
- El CLEI ya le propuso al MEP de dar cultura e idioma desde primera infancia (Docente, pueblo Boruca).
- Desde preescolar se dice que las docentes deben hablar idioma y muchas de las maestras de preescolar no tienen todo el dominio del idioma, entonces tendría que el docente nombrar a un docente de bribri (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).
- Que se imparta las lecciones de bribri desde materno (Persona directora de centro educativo indígena).

Atender estudiantes con distintos niveles de conocimiento sobre la lengua y la cultura

- Hay estudiantes que no hablan, hay estudiantes que no entienden, hay estudiantes que pueden hablar, pero no pueden escribir (Docente, pueblo Ngäbe).
- Como dijo un compañero aquí, el idioma hay que mantenerlo en la escuela, el colegio y la universidad verdad porque mucho estudiante tal vez de pequeño tal vez el papá y la mamá no le enseñó el idioma y ya grande lo aprende en la escuela. En cambio, yo sé perfectamente ngäbere porque mi papá y mi mamá siempre mantuvo el idioma en la casa y afuera ya aprendí el español. Entonces hay casos inclusive que no es porque no le gusta sino tal vez porque no le enseñaron verdad (Estudiante, pueblo Ngäbe).

Cantidad de lecciones es limitada

- Tráigame material y vamos a hacer una hamaca, pero en dos lecciones no va a hacer una hamaca (Docente, pueblo Terraba).
- Tres lecciones de bribri, ¿Qué aprendo yo en tres lecciones de bribri cuando en español se dan 5 y en inglés se dan 5?... El estudiante debe tener más horas y más espacios porque resulta que para los Mayores, si estoy debajo de cuatro paredes dice aquí se fue el espíritu de la verdad y la enseñanza, así lo dice el Mayor (Docente, pueblo Bribri).
- Se enfatiza en rescatar el idioma, pero en las escuelas los docentes trabajan solo dos lecciones a la semana, entonces en una semana no se avanza tanto como en las materias básicas (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- Que haya un docente para cada institución porque para cada docente se movilizan a una o dos escuelas. Que se les dé más lecciones en la etapa de primer grado a sexto (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).

Revisar formas de evaluar el aprendizaje del idioma y la cultura

- En nuestro contexto de cole, los jóvenes le dan un texto en bribri y si te digo que usted pasó 6 años aprendiendo bribri en las escuelas y lleva 3 años aprendiendo aquí y después resulta que estás en noveno año y viene el profesor de idioma y te da un texto y corres para que la cocinera que está ahí haciendo el alimento te lo traduzca, ¿Qué está pasando allí? (Docente, pueblo Bribri).
- Queremos que haya maestro indígena que sean ngäbes legítimos y maestro Buglé que hable en escuela y colegio (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- Se debe cambiar ese modelo de evaluación de los aprendizajes porque esa es una barrera que siempre vi, porque ellos enseñan el proceso de como se hace, pero al final no se hace en práctica, sino que deben evaluar con una prueba... Cuando vemos evaluación ahí viene cultura de igual forma... Por ejemplo, se enseña al niño como hacer una hamaca, pero luego debe evaluarlo a nivel teórico (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).

Flexibilidad curricular para enseñar la lengua y la cultura

- Hoy ha habido un interés yo creo que ese ha sido el trabajo de las aulas, de poder despertar interés, quizás no sacamos un hablante, pero sí por lo menos despertamos el interés de que una vez que trascienda del aula puede interesarse en diccionarios, en cosas para poder enriquecer su vocabulario, lo pueda practicar. Para que el aprendizaje sea aún mejor debería haber ambientes donde se practique como la pulpería, en el Ebais, en la iglesia, en otros espacios, no solo en la escuela, entonces se diluye el esfuerzo en el aula por preservar la lengua (Docente, pueblo Boruca).
- No contar con el espacio adecuado del desarrollo de las vivencias y de la perspectiva de como nosotros aprendemos realmente la cultura y el idioma (Docente, pueblo Bribri).
- El espacio físico de la institución, cuanto quisiera yo tener un fogón (Docente, pueblo Bribri).

Nota: Elaboración propia, 2023.



Cabe destacar que en los centros educativos han surgido iniciativas propias para fomentar el aprendizaje del idioma y la cultura, en algunos casos las acciones se han venido realizando, en otros casos están planificando su ejecución, tal y como se detalla a continuación:

Figura 19.

Iniciativas de los centros educativos para fortalecer la lengua y la cultura, 2023



Revista juvenil bribri. Formando libros en bribri para jóvenes para conocer la historia y algunas cosas que se han reducido, la creación de la tierra, la creación de la divinidad, la creación de los sukias, de lo que pasó (Estudiante, pueblo Bribri).



Un museo indígena... con cosas antiguas de la cultura... aquí en la escuela (Estudiante, pueblo Ngäbe).



Tenemos en la Universidad de Costa Rica, pusieron algunos libros de idioma y está recopilando historia y leyendas de nosotros (Estudiante, pueblo Térraba).



Nosotros planteamos la necesidad de crear una especie de biblioteca digital porque toda la riqueza cultural de Boruca no está escrita (Representante del CLEI, pueblo Boruca).



Se dieron talleres para... fortalecer el idioma (docentes) (Representante del CLEI, pueblo Cabécar).



Hemos hecho que también los jóvenes, haya un grupito que haga la representación del baile del sorbón como ya parte oficial de las actividades que desarrolla el colegio (Docente, pueblo Bribri).

Nota: Elaboración propia. Fotografías Natalie Pickering, Lucía Díaz y Dalila Jiménez, 2023.



Tal como se muestra en la figura anterior, las iniciativas que se presentan evidencian que los centros educativos y los CLEI han venido generando acciones para fortalecer el aprendizaje del idioma y la cultura, por lo que cualquier iniciativa de apoyo externo debería hacerse con ellos y para ellos.

4.2.1.4. Educación y desarrollo local

Yo camino, pa mí, mínimo horas (Estudiante, pueblo Ngäbe, 2023).

Para las poblaciones participantes de esta investigación, existen situaciones que les mantienen en desventaja social y económica con respecto a otras zonas de país, por lo que en este subapartado se presentarán los principales aspectos que requieren apoyo de la cooperación externa o intervención focalizada por parte del MEP para alcanzar los objetivos de desarrollo local, los cuales serán definidos por cada uno de los pueblos en el ejercicio de su autonomía. Las problemáticas giran en torno a situaciones de nombramientos, infraestructura, conectividad y dispositivos, acceso, pobreza y hambre, dificultades psico- sociales y por último oportunidades para continuar estudios universitarios.



Figura 20.

Problemas con el nombramiento de docentes, 2023



Que hubiera en cada centro educativo de primaria que hubiera un docente de inglés porque es esencial para que lleguen acá al colegio por lo menos a ver las bases principales del inglés, pero ellos llegan deficientes en la parte de inglés (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).



No todas las escuelas cuentan con código de preescolar (Representante del CLEI, pueblo Térraba).



Hay una necesidad grande de códigos de materias como educación física, inglés y tecnología (Representante del CLEI, pueblo Cabécar).



No todos los centros educativos tienen docentes de informática y de orientación son muy pocos (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Natalie Pickering, 2023.

Parte de las situaciones que debe atender el MEP en los territorios es la contratación de docentes de asignaturas que a mediano y largo plazo pueden generar un cambio en el desarrollo de los pueblos, en este sentido las lecciones de inglés y de informática son nombradas como necesarias para formar a las nuevas generaciones. Adicionalmente manifiestan el deterioro o inexistencia de la infraestructura escolar y comunal que impide el desarrollo local, por ejemplo, la ausencia de caminos, el faltante de agua potable y la construcción de centros educativos, algunos de ellos con órdenes sanitarias.



Figura 21.

Necesidades en infraestructura escolar y comunal, 2023



Infraestructura escolar y comunal

- Hace falta agua. No tenemos buena agua. Los niños quieren ir al baño y no tenemos (Docente, pueblo Bribri).
- Cuando se va el agua no tienen donde bañarse porque les queda muy lejos el río (Estudiante, pueblo Bribri).
- Hay un comedor que está con orden sanitaria (Representante del CLEI, pueblo Cabécar).
- Mire usted no puede prender la luz porque las instalaciones de esta escuela son de hace 45 años (Docente, pueblo Ngábe).
- Esta escuela...desde que yo era niño está construida y yo tengo 60 años (Docente, pueblo Térraba).
- Yo quisiera decir lo de las escaleras, tenemos una compañera que no puede caminar bien, yo creo que necesitaría una rampa (Estudiante, pueblo Ngábe).
- En el aula de sexto y de segundo, en el aula de primero y de quinto las dividen así con fibrolit entonces si viene un temblor muy duro o algo, se cae (Estudiante, pueblo Térraba).
- No hay suficientes pupitres ni sillas (Estudiante, pueblo Boruca).
- No contamos con aulas para impartir lecciones de idioma Bribri y Cultura Bribri. No tenemos multiuso para actividades recreativas. (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).
- Apoyo para ayudar a reciclar (ocupamos un local que nos permita reciclar desechos sólidos y no contamos con fondos) (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).
- Temas del agua potable, caminos y puentes que utilizan los estudiantes para llegar a la institución, construcción de ranchos culturales (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).
- Desarrollo de carreteras y puentes (no existen carreteras), alumbrado público, (no existe) ebais, (no hay) (Persona directora de centro educativo indígena, 2023).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Natalie Pickering, 2023.



Aunado a lo anterior mencionan problemas con la falta de conectividad y equipo de cómputo, que implica un ensanchamiento de la brecha tecnológica.

Figura 22.

Necesidades en conectividad y equipo tecnológico, 2023



Conectividad



La conexión a redes y estamos deficientes en esa parte, hay computadoras, pero están obsoletas (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).



Hemos analizado el tema de conectividad... Ahora se hacen exámenes con la compu y todo eso y hay docentes que no están preparados para eso (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).



Pruebas con las compus, a los chicos se les hace un tabú cuando llegan al colegio porque no saben (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).



No tenemos cobertura a internet, nos traen estos equipos, pero la internet no es tan robusta (Docente, pueblo Boruca).



El internet aquí no tenemos (Docente, pueblo Bribri).



Nuevas impresoras porque a cada rato los maestros tienen que ir a una de las aulas (Estudiante, pueblo Ngäbe).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

La ausencia de conectividad y dispositivos marca el ensanchamiento de una brecha tecnológica y educativa en las nuevas generaciones de los pueblos en estudio. Si a esta problemática se adiciona que no cuentan con docentes de informática y docentes de inglés, las herramientas con las que




puedan contar para continuar sus estudios superiores se verán limitadas, aunado a lo anterior, la propuesta del MEP de realizar evaluaciones estandarizadas mediante el uso de tecnología, los condena a estar en una desventaja con respecto a estudiantes que tienen mejores condiciones y de esta manera reproducir la desigualdad social y económica.

Con respecto al acceso al centro educativo se menciona lo siguiente:

Figura 23.

Necesidades relacionadas con el tema de acceso, 2023



- Acceso por ejemplo de aquí al colegio hay chiquitos que caminan tres horas para llegar acá, hoy llegó uno y le pregunte a qué hora se viene usted y dice a la 4:30 y yo a esa hora estoy dormido (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- Estudiantes que viajan desde tres, cuatro horas y cuando llueve es una verdadera tristeza verlos como llegan. Teniendo buen acceso se podría tramitar el transporte estudiantil (Docente, pueblo Ngäbe).
- Hay estudiantes que sí caminan mucho, caminan dos o tres kilómetros para tomar el bus (Docente, pueblo Térraba).
- Tenemos estudiantes que viven a dos kilómetros y medio y esos chiquillos van y vienen caminando... No hay transporte para ellos (Docente, pueblo Boruca).
- Los niños viven lejos y tienen que cruzar ríos y no hacen puentes los trabajadores (Estudiante, pueblo Cabécar).
- Tienen que pasar ese río con el caballo y cuando llueve no pueden pasar (Estudiante, pueblo Bribri).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.



Los problemas de acceso que enfrenta la población estudiantil para asistir a los centros educativos indígenas fueron mencionados por todas las poblaciones en estudio, lo que implica que los esfuerzos involucran otras instancias externas al MEP que dentro de sus funciones deben atender este tipo de situaciones, pero también amerita que el MEP al elaborar sus directrices técnicas administrativas considere que miles de estudiantes de los territorios indígenas se enfrentan a estas limitaciones en el acceso, lo que merma sus posibilidades para ejercer su derecho a la educación.

Referente a temas de pobreza y hambre, señalan el trabajo infantil y adolescente como una realidad palpable en los pueblos, el desempleo de las familias, aunado a la falta de becas de estudio, estudiantes sin útiles escolares, y por último, se menciona el que algunos estudiantes solo comen lo que se les ofrece en el centro educativo, esta situación paupérrima se exagera con la cantidad limitada de alimentos que se brinda en el comedor escolar, en sus palabras:



Figura 24.

Necesidades relacionadas con el tema de pobreza y hambre, 2023



Pobreza y hambre



A veces están matriculados, asisten y de un pronto a otro faltaron tres días y el docente pregunta y le dicen diay profe es que está ayudando a fulano de tal (Representante del CLEI, pueblo Térraba).



La parte económica eso hace que los chicos ni siquiera vayan a clases porque tienen que ayudar. No hay empleos (Representante del CLEI, pueblo Boruca).



Yo quiero trabajar, pero digamos si tengo un sábado o un domingo quiero trabajar para comer en la casa (Estudiante, pueblo Ngäbe).



No se cuenta con un trabajo fijo... Muchos se han cambiado de un módulo diurno a un nocturno para trabajar (Docente, pueblo Boruca).



Los papás no tienen trabajo y algunos no reciben beca entonces no tienen para venir y a veces tienen que trabajar para conseguir lo que les falta (Estudiante, pueblo Ngäbe).



Las condiciones socioeconómicas de la mayoría... Hay gente que necesita y no tiene becas (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).



Aquí hay niños con hambre, aquí hay niños que todavía andan con el cuadernito con las bolsas de arroz Águila... mete el cuaderno y lápiz en la bolsita del arroz de Águila (Docente, pueblo Ngäbe).



Lo del presupuesto en el comedor... porque el presupuesto es muy poco y como te dije hay niños que vienen de muy largo... que vayan a aumentar eso un poco para alimentar a esos niños... se les da porciones muy pequeñas (Docente, pueblo Ngäbe).



Hay algunos que comen, pero es aquí (Estudiante, pueblo Cabécar).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Dalila Jiménez, 2023.



Por su parte, entre las necesidades relacionadas con problemáticas psico-sociales se mencionan situaciones vinculadas con el suicidio, problemas socio emocionales provocados por la discriminación y falta de oportunidades reales para desarrollarse a nivel personal y laboral, problemas de adicción a sustancias como alcohol y otras drogas, embarazos a temprana edad, relaciones impropias, problemas familiares, en sus palabras:

Figura 25.

Necesidades relacionadas con problemáticas psico-sociales, 2023



- El suicidio tiene niveles muy altos... La falta de oportunidad de empleo aquí es solo la agricultura o educación, pero eso es difícil porque no todos tienen los recursos para llevar una carrera... Un tema de discriminación por ser personas indígenas porque se dejan de lado y eso los afecta, tienen ese miedo de expandirse y quedan ahí (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).
- Falta de límites en el hogar, embarazo y uso de drogas (Docente, pueblo Ngäbe).
- Alcoholismo y desintegración familiar (Docente, pueblo Boruca).
- Hay demasiados problemas sociales, alcohol, droga, familias disfuncionales, drogas (Docente, pueblo Bribri).
- Las relaciones impropias (Estudiante, pueblo Ngäbe).
- Problemas familiares con los papás o tal vez una persona abuso de ellas y se sienten mal emocionalmente. Esas son las cosas por la que bajan las calificaciones y ya no tienen ganas de seguir (Estudiante, pueblo Cabécar).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.



Referente a las necesidades relacionadas con las oportunidades que tiene la población estudiantil para continuar sus estudios superiores, mencionan las dificultades que enfrentan para ingresar y permanecer en la universidad vinculadas con temas económicos, falta de requisitos para acceder a préstamos estudiantiles, los altos cortes para ingreso a carreras de interés, falta de orientación vocacional desde el colegio para la elección de carreras y la preparación de lo que significará estudiar lejos del pueblo, en sus palabras:





Figura 26.

Necesidades relacionadas con las oportunidades para continuar estudios universitarios, 2023



Los niños no entran a las universidades públicas, de 21 graduandos solo 4 entraron a las universidades públicas (Representante del CLEI, pueblo Cabécar).

Tienen oportunidades y a la vez no tienen oportunidades porque para pedir un préstamo a CONAPE les piden fiadores y los padres no son asalariados (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).

El acceso a las universidades está difícil, los cortes son muy altos, el tipo de prueba que les aplican la estandarizan mucho, no la amoldan a un territorio indígena a la realidad de ellos (Docente, pueblo Térraba).

La poca atención que le han dado las universidades públicas a mejorar la oferta en carreras... estudias administración de empresas, educación y no hay más (Docente, pueblo Boruca).

Una niña me dijo que se había ido a estudiar allá a la zona sur a la UCR y no podía, la familia no tenía los recursos para estar mandando dinero y ahí está en la casa (Docente, pueblo Bribri).

También desde la parte de orientación desde el colegio tienen que ir orientándose en estudiar y todo le va a ser más cómodo para seguir estudiando porque hay estudiantes que entran y no saben que quieren estudiar ni cómo y puede pensar en una carrera, pero se le va a ser difícil (Estudiante, pueblo Ngábe).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Natalie Pickering, 2023.



Con respecto a las expectativas profesionales del estudiantado, la totalidad de ellos manifestó interés de ingresar a la Universidad para desempeñarse en las siguientes carreras:

Figura 27.

Carreras universitarias que quieren elegir según estudiantes, 2023

Diseño de moda	Veterinaria	Medicina	Medicina forense	Enfermería	Odontología	Ingeniería en construcción
Ingeniería	Paramédica	Futbolista	Música	Maestra	Maestra de Inglés	Maestra de educación especial
Enseñanza de la matemática	Enseñanza del inglés	Enseñanza de Ngäbere	Enseñanza de Buglé	Enseñanza de Ruso	Enseñanza de Chino	Educación Física
Enseñanza de Estudios Sociales y Cívica	Enseñanza de la Ciencia	Enseñanza de Español	Director de colegio	Biología	Psicología	Derecho
Gastronomía	Farmacia	Traducción	Arquitecto de estructuras	Zoología	Paleontología	Piloto de avión
Astronomía	Turismo	Programación de computadoras	Criminología	Policia	Diseño gráfico	Historia
Comunicación visuales	Agronomía	Científico	Chef	Geografía	Repostería	Poli tránsito
Chofer de ambulancia	Soldado	Ingeniería en sistema	Intérprete Bribri-Español	Investigador de la cultura	Bombero	

Nota: Elaboración propia, 2023.

Dependerá de una coordinación interinstitucional efectiva y respetuosa de las culturas ancestrales, el que se concreten estos anhelos de las nuevas generaciones de estudiantes entrevistados, que se mantienen en el sistema educativo a sabiendas de las largas distancias que deben recorrer día con día, de los problemas de conectividad, dispositivos, útiles escolares, infraestructura escolar y



falta de agua, de que no se cumpla la malla curricular por falta de docentes e incluso del hambre que les obliga a trabajar desde edades tempranas. Es al amparo de estos datos que no se puede omitir que la educación es un derecho que a muchos de ellos se les está negando.

4.2.2. Necesidades relacionadas con derechos de los pueblos indígenas

Quando la persona no vive, convive y practica la cultura, la cultura se muere (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

Con respecto a los derechos de los cinco pueblos indígenas en estudio, en este apartado se presentarán las necesidades con respecto a la temática y las actividades que se llevan a cabo desde el centro educativo para promocionarlos.

4.2.2.1. De cara al sol: promoción de los derechos

Las poblaciones que participaron en el estudio destacaron los derechos de las poblaciones indígenas que se mencionan a continuación:



Figura 28.

Necesidades relacionadas con el derecho al aprendizaje de su lengua y cultura, 2023



Aquí siempre nos dicen los niños, de aquí voy a salir y ya se me olvida cultura e idioma porque en el colegio, ahí no enseñan. ¿Qué está pasando con el MEP? Por qué no abre plazas para en los territorios indígenas en los colegios den cultura e idioma porque es un derecho, ¿o no es en derecho? (Docente, pueblo Térraba).



Derecho a la educación, derecho a tener un trabajo, derecho a ser escuchada, derecho a respetar nuestra tradición, idioma (Estudiante, pueblo Ngäbe).



Aprender más de la cultura (Estudiante, pueblo Boruca).



No perder la cultura y el idioma y mantener lo que son las historias (Estudiante, pueblo Cabécar).



El derecho de nosotros es el idioma, nuestra cultura, nuestra vivencia (Docente, pueblo Bribri).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Natalie Pickering, 2023.

El derecho a preservar y/o revitalizar su idioma y su cultura es uno de los que reconocen las poblaciones participantes en esta investigación, de éste deriva su existencia como pueblo. Pese a ello, consideran que existen otros muchos derechos que no se comentan y que incluso se desconocen, en este sentido manifiestan:



Figura 29.

Necesidades relacionadas con el conocimiento de los derechos indígenas, 2023



Desconocimiento de derechos



Nosotros como indígenas tenemos muchos derechos, pero algunos no los sabemos (Estudiante, pueblo Ngäbe).



Eso no lo hemos tratado siendo realistas (Docente, pueblo Térraba).



Es que si yo no los sé cómo voy a explicarles (Docente, pueblo Bribri).



No porque la parte curricular los contenidos son de nivel nacional (Representante del CLEI, pueblo Boruca).



No sé hasta donde contextualizan los docentes los contenidos para abordar los derechos (Representante del CLEI, pueblo Cabécar).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

Además del desconocimiento de sus derechos como personas que pertenecen a los pueblos indígena, mencionan las situaciones de discriminación que experimentan y que para efectos de este trabajo se denominará el derecho a ser respetados:



Figura 30.

*Necesidades relacionadas con el respeto a las personas indígenas,
2023*



Derecho a ser
respetados

No dejar que nadie nos moleste por nuestra cultura (Estudiante, pueblo Ngäbe).

Siento que el indígena térraba tiene un sentimiento de lucha muy constante, hay muchas problemáticas en las que el Brorán ha sacado la frente y ha salido adelante, un ejemplo, como el proyecto hidroeléctrico Diquís, lo de las tierras ahora y todos esos conflictos verdad, siento que el indígena Térraba se caracteriza por ser una persona luchadora, por tratar que siempre se reivindicuen los derechos que tenemos como indígenas (Docente, pueblo Térraba, 2023)

Algunas veces a los muchachos les preguntan: ¿usted es indígena? Y ellos dicen no, sabe ¿por qué? porque tienen vergüenza de ser indígenas. Pero yo les digo no, donde quiera que usted vaya lo van a conocer por el cabello y todo eso. Es mejor decir la verdad, que usted es indígena, pero usted está fuerte (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).

Nota: Elaboración propia. Fotógrafa Wendy Jiménez, 2023.

La discriminación a la que históricamente han sido sometidos los pueblos indígenas implica no solo el aprendizaje implícito de sentirse orgulloso de su origen a pesar de las acciones violentas que obliga en algunos casos a negarlo fuera de sus territorios como un mecanismo de sobrevivencia; además, estos procesos violentos



trascienden las identidades étnicas e incluyen la defensa de su propia tierra, en sus palabras:

Figura 31.

Necesidades relacionadas con el derecho al territorio, 2023



Derecho al territorio



Tenemos derecho al terreno (Estudiante, pueblo Ngäbe).



Nos han quitado muchas tierras y esos son muchos derechos perdidos. Los de antes cambiaban las tierras por un quintal de arroz o una cajuela o algo así... A mí quien me habló de eso fue abuela (Estudiante, pueblo Térraba).



A mí me lo contó mi abuela que ya está en el cielo. Ella estaba aquí cuando quitaban las tierras solo por comida porque no había trabajo ni nada. De hecho, por una lucha de tierras mataron a un señor (Estudiante, pueblo Térraba).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Dalila Jiménez, 2023.

Con respecto al derecho al territorio, el estudiantado de los cinco pueblos se pronunció al respecto, la experiencia de la invasión de tierras tiene, según las personas estudiantes, un tinte de injusticia social que experimentan los pueblos, aunado a lo anterior, los asesinatos y ataques a personas indígenas que han reclamado el derecho a la tierra es una situación que convoca a la reflexión por



parte de la población estudiantil. Si bien el estudiantado menciona que estos temas no son tratados en el centro educativo, sí forman parte de las conversaciones a nivel familiar y comunal, por lo que los educandos identifican los conflictos por la tierra como uno de los derechos que le son violentados.

Otro de los derechos que se nombraron, fue el de la organización, entendida como respeto a las autoridades ancestrales, la estructuración por clanes e incluso la inclusión de las formas de ordenamiento propias en programas de estudio, en sus palabras:

Figura 32.

Necesidades relacionadas con el derecho a su propia organización, 2023



- La presidencia del pueblo (Estudiante, pueblo Ngäbe).
- Como algunos tienen clanes diferentes tienen su forma de enseñarte a sus hijos de forma diferente (Estudiante, pueblo Bribri).
- Ahorita el programa de cultura está en proceso está aprobándose el CSE... en la parte de organización social incluye el convenio 169 de la OIT (Docente, pueblo Boruca).
- Si se ha hablado, se trabaja como a modo de información... Derecho a pertenecer a una organización comunal, derecho de tener acceso a ciertos recursos por pertenecer a un pueblo indígena, derecho a las becas (Docente, pueblo Cabécar).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Dalila Jiménez, 2023.

Los derechos mencionados fueron los que identificaron las poblaciones entrevistadas, quienes coinciden que debe hablarse más de éstos sobre todo en los centros educativos.



4.2.2.2. Actividades para promocionar los derechos

Las actividades que se realizan desde los centros educativos para promocionar los derechos humanos son variadas e involucran a actores comunales, por ejemplo, el personal docente identifica a las personas del pueblo que han liderado luchas por los derechos de los pueblos indígenas, aunado a lo anterior, las organizaciones comunales como las ADI apoyan este tipo de iniciativas, también se menciona la ejecución de actividades extracurriculares, además, a nivel de supervisión se elaboran directrices para incorporar esta temática en las actividades del centro educativo, pese a ello, se indica que los derechos de los pueblos indígenas no forman parte de los programas de estudio por lo que no se podría evaluar, lo que dificulta su tratamiento dentro de las aulas.

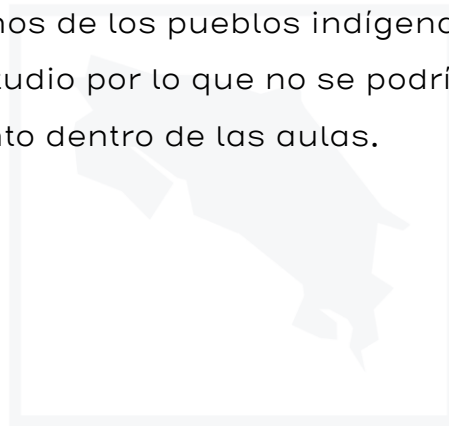




Figura 33.

Formas en que se promocionan los derechos indígenas en el centro educativo, 2023



Formas de promocionar los derechos indígenas

Debería ser parte de los programas de estudios (Docente, pueblo Bribri).

Si yo veo legislación indígena en sexto, yo eso no lo puedo evaluar (Representante del CLEI, pueblo Boruca).

Hay leyes que nos amparan y nos salvaguardan un montón como indígenas que somos, ellos incluso se sorprenden tanto de ver incluso las luchas que se han ido haciendo para tener esos derechos. Don Francisco un señor mayor de acá uno de los precursores en lo que es el derecho a la cedulación de los primeros indígenas de acá que fue una lucha enorme a nivel nacional y gracias al movimiento que se hizo se da la nacionalidad a los indígenas del territorio y de los demás territorios (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).

La ADI siempre ha estado colaborando en apoyar económicamente a las escuelas para solventar algunos proyectos (Representante de ADI).

Dando énfasis a las celebraciones festivas o actividades comunales donde se aborden temáticas de la ley indígena, a nivel de secundaria se analiza los alcances del convenio 169 (artículos relevantes). Hay representación de estudiantes de secundaria en la asamblea de gobierno local (Persona supervisora, 2023).

Se realizan actividades en celebración a la lengua materna donde previamente se mandan guías de las actividades a realizar en el centro educativo (Persona supervisora, 2023).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.



Por su parte, las personas directoras indican que las actividades que realizan en el centro educativo para promover los derechos de los pueblos indígenas son meramente actividades escolares, en algunos casos involucran a la comunidad y en otros indican que no realizan ninguna actividad, tal como se detalla a continuación:

Tabla 7.

Actividades que realizan en el centro educativo para promover los derechos de los pueblos indígenas, según personas directoras, 2023

Categorías	Viñetas
Actividades escolares	Se implementa en nuestros planeamientos en materia de estudios sociales, junto con los contenidos de derechos y deberes de cada persona (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Se trabaja en el modulo [sic] 85 que damos en la institución, y desde allí tratamos de dar a conocer un poquito sobre los derecho [sic] de los pueblos indígenas, lastimosamente este modulo [sic] se da solo a una sección, y no a todos (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Principalmente charlas a los estudiantes y padres de familia, con el objetivo de que conozcan todos sus derechos (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Actividades culturales y experiencias de docentes que ya han estudiado fuera del territorio. Se habla de la importancia de sentirse orgullosos de ser indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	"1. La vestimenta cultural se considera además como uniforme para el centro educativo. 2. Se implementan actividades como la celebración del Festival Indígena de la cultura. 3. Promover actividades de desarrollo en igualdad de oportunidades. 4. Los talleres que se imparten están guiados a actividades y prácticas de la cultura. 5. La vestimenta cultural es adoptada y utilizada por todos los funcionarios en el centro educativo" (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Actividades con la comunidad	Actividades participativas [sic] que se realiza en la escuela, es muy dado que nuestra gente no participa porque se le ha hecho saber que no pueden, incentivamos que participen (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	"1. Contamos con docentes de idioma y cultura de lunes a viernes. 2. Creamos un grupo de baile tradicional. 3. Incluimos en el PAT recursos y proyectos para fortalecer la identidad cultural. 4. Brindamos las instalaciones para que haya charlas del CLEI y personas líderes de la comunidad. Sin afectar el desarrollo de las clases. 5. Somos enlace con el Poder Judicial para charlas de interés en materia de derechos. 6. Se crearon jornadas de consulta para elegir a dos facilitadores judiciales indígenas y así buscar que sean capacitados en materia de derechos. 7. Somos enlace con la municipalidad para ir trabajando desde el Consejo Municipal y comunidad proyectos que urgen (más y mejores caminos, falta de electricidad, agua potable y otros). 8. Se promueve el Festival Cultural con la comunidad, así como enmarcar fechas importantes de efemérides propias a la cultura. 9. Se creó un diseño uniforme escolar Ngäbe, el cual será utilizado por los estudiantes de baile jegui 10. Entre otras..." (Personas directoras de centros educativos indígenas).



Categorías	Viñetas
	En el 2022 realizamos un FORO en la RED Katsi corganizado [sic] por las 6 escuelas y el Liceo Rural Katsi como invitados las organizaciones indígenas y no indígenas del Canton [sic] (CLEI, PANI, FUERZA PÚBLICA, IAFA, GRUPO DE MUJERES INDÍGENAS ACOMUITA, ENTRE OTROS). A nivel institucional constante comunicación y apoyo con las organizaciones de la comunidad (Personas directoras de centros educativos indígenas). Vivencia de la cultura en el centro educativa, participación de la comunidad educativa en ceremonias, derecho a la lengua Cabécar, derecho a recibir una educación con pertinencia cultural se pone en práctica mediante las clases, actividades como siembra, visita a los sabios mayores y otros. Pero se requiere de mucho apoyo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Ninguna actividad	Ninguna (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

Con respecto a los requerimientos para promocionar los derechos del pueblo indígena las personas directoras mencionan la necesidad de incorporar estas actividades en la planificación, además de contar con acompañamiento para la realización de las mismas, aunado a lo anterior, surge como requerimiento las capacitaciones en las temáticas de derechos, pues el personal docente desconoce acerca de estos temas, también mencionan la apertura de plazas de docentes de lengua y cultura que son quienes promueven este tipo de actividades en los centros educativos, procurar que el tema sea incluido en los programas de estudio y los procesos de contextualización de los mismos, material didáctico, actividades que involucren a la comunidad y desarrollo local, a continuación se presentan algunos testimonios:

Tabla 8.

Requerimientos para promocionar los derechos del pueblo indígena, según personas directoras, 2023

Categorías	Viñetas
Planificación y acompañamiento	Incorporar a la planificación institucional ejes y objetivos claros que den la ruta a seguir. No funcionar de forma aislada. Sabiendo que se desea impactar [sic] (Personas directoras de centros educativos indígenas).



Categorías	Viñetas
	<p>Presupuesto económico, que se integre en la maya curricular la materia de bribri y cultura y que se nombres docentes (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>El centro educativo requiere para promocionar los derechos, apoyo desde el MEP, según lo dispone los convenios internacionales como el convenio 169 de la OIT, la declaración de las naciones unidas sobre derechos de los pueblos indígenas, el centro educativo requiere un apoyo articulado desde el MEP. Se requiere presencia de las personas a cargo del subsistema de educación para que puedan observar nuestras necesidades y avances que hemos realizado gracias al apoyo de la comunidad educativa (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>Que la ley o el subsistema de Educación indígena, se respete y se aplique cuando queramos hacer propuestas, optar por una calidad de educación de acuerdo a nuestra realidad, ya que muchas veces no se toma en cuenta de ¿cómo debería ser la educación en los territorios indígenas. Una gran tarea que el MEP debe valorar para que en realidad la educación sea inclusiva y de equidad (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p>
Capacitación	<p>Mas capacitaciones desde la asesoria [sic] indígena [sic] de la Regional (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>Que los docentes tengan conocimiento sobre los derechos y que este sea exigido por los superiores inmediato (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>Realizar ferias sobre las leyes que amparan nuestro territorio, promover capacitaciones a nuevos lideres que busquen el bien común (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p>
Códigos de docentes de lengua y cultura	<p>Apertura de codigos [sic] de docente de lengua indigena [sic] en el centro educativo (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>Que exista una apertura en los centros educativos de secundaria de códigos de Bribri y Cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>Un presupuesto destinado para lengua y cultura indígena presupuesto para que cada niño aprenda a realizar arte con máscara y tejidos (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p>
Programas de estudio y contextualización	<p>Integrar dentro del currículo los temas de derechos de los pueblos indígenas para que nuestras futuras generaciones puedan conocer mejor sus derechos (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>Más flexibilidad [sic] en el currículo. Para salir del centro educativo. Ejemplo conversar con mayores (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>Que dentro del programa de educación cívica se incluya ejes que directamente tengan que ver con derechos del pueblo indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>Incorporar dentro de los planes y programas educativos, artículos del convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la OIT, para que vayan conociendo los derechos los pueblos indígenas (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p>
Actividades con la comunidad	<p>Una ardua labor de contextualización del programa de estudios, por ejemplo, además de inculcar ese mismo valor desde las familias, mediante talleres y/o actividades que promuevan el sentir indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p> <p>Dar a conocer los derechos de los pueblos indígenas, para que allá una mejor consentización [sic], facilitando espacios para que se realicen talleres donde fomente los derechos y las buenas prácticas de la cultura indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).</p>



Categorías	Viñetas
	Más oportunidades de tiempo para charlas, talleres, capacitaciones, menos papelería ya que se ejecutan primero las prioridades del gobierno y después y si dan permiso se hacen las acciones complementarias (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Material didáctico	Más información, material didáctico novedoso y atractivo, empleo de material digital, tecnología (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Material educativo para niños que contenga la legislación que protege los derechos de los niños y los pueblos (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Materiales audiovisuales, libros de texto, afiches, espaciis [sic] para talleres con padres de familia (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	De pronto algunos instrumentos, como tambor, guiro, guitarra y algunos otros para promover cantos en bribri. Micrófonos parlantes pequeños (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Desarrollo local integral	Requiere de mayor oportunidad de acceso a infraestructura digna, conexión a internet, presupuesto para los docentes de idioma y cultura que permita mayor impacto en el fortalecimiento de la identidad indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Mejor calidad de vida, mejor servicio de transporte, mejor acceso a Internet, mejor acceso al servicio de salud (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Necesitamos excelente conectividad, actualmente el que existe no tiene capacidad. Los líderes ocupan internet para comunicarse con instituciones de apoyo. En la comunidad no hay señal de telefonía. Teléfono fijo en la institución. Los jóvenes necesitan estudiar y no tienen un local o espacio acondicionado que les permitan desarrollarse profesionalmente. Ocupamos que las autoridades mejoren calles, electricidad para todos y que exista agua potable. Son derechos básicos (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tal como lo evidencian los datos, la promoción de los derechos de los pueblos indígenas en los centros educativos ameritan acciones planificadas que incluyan la capacitación docente para el conocimiento de estos y su correspondiente mediación en el aula. Cabe destacar que el tema de los derechos representa un reto para la contextualización de los programas de estudio y su respectiva evaluación, este tema no es menor y debe considerarse por las autoridades correspondientes, por otra parte, la inclusión de la comunidad en este tipo de actividades escolares permite el rescate de la memoria histórica y el reconocimiento de los líderes de los pueblos.



4.2.3. Necesidades en el área política

Tru en brunka es el retoño del vástago del plátano que sale a pesar de todo
(Representante del CLEI, pueblo Boruca, 2023).

En el área política, se presentan los resultados a partir de análisis del papel que cumplen las ADI y los CLEI para apoyar a los centros educativos. En el caso de los CLEI se evidencian los proyectos que actualmente realizan y los retos que enfrentan.

El papel de las ADI y de los CLEI en el desarrollo de los procesos educativos en los territorios influyen en la calidad de la educación que se ofrece, por ello, su trabajo debe ser acompañado por otros actores como la supervisión, la Dirección Regional de Educación y la Unidad de Coordinación del Subsistema de la Educación Indígena. En este sentido, se presentará en un primer momento el papel que realizan las ADI y los CLEI según la mirada de las poblaciones participantes en esta investigación, las funciones que deben realizar para mejorar la calidad educativa y por último las acciones que deben diseñarse y ejecutarse para potenciar a los CLEI en las comunidades.

Con respecto al papel de las ADI en temas educativos, se destacan las siguientes acciones:



Figura 34.

Papel de las ADI en la educación según sus representantes, 2023



Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

Los representantes de las ADI que participaron en esta investigación mencionan que en temas educativos su papel se circunscribe a la inclusión en sus planes operativos de aquellos aspectos que se identifican como necesidades relacionadas con infraestructura, idioma y otros.

Con respecto al papel de los CLEI en educación, las poblaciones participantes en esta investigación mencionan los nombramientos de docentes, apoyo a las familias, apoyo al personal



docente y de supervisión, apoyo a las actividades de promoción de lengua y cultura, tal como se detalla en la siguiente figura:

Figura 35.

Papel de los CLEI en la propuesta de docentes, 2023



El CLEI y los nombramientos

- Que ellos son los que eligen los profesores de nosotros (Estudiante, pueblo Ngäbe).
- Es una organización de indígenas que nombran profesores (Estudiante, pueblo Cabécar).
- La persona mete papeles y ellos califican a la persona, ellos proponen nada más (Docente, pueblo Ngäbe).
- Hemos notado que han tratado de prevalecer. Uno de los requisitos que tenemos es que conozcan la cultura y hablen bribri. Tenemos un compañero que es Awapa y que realiza las entrevistas (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).
- Los CLEI muchas veces agarran para repartir en la misma familia y eso no se puede (Docente, pueblo Terraba).
- Elaboración de propuestas de nombramiento ante la Unidad indígena, atención de denuncias por incumplimiento de funciones de miembros de juntas, nombramiento y juramentación de juntas de educación, colaboran en las solicitudes de nuevos códigos, entre otros (Persona supervisora, 2023).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

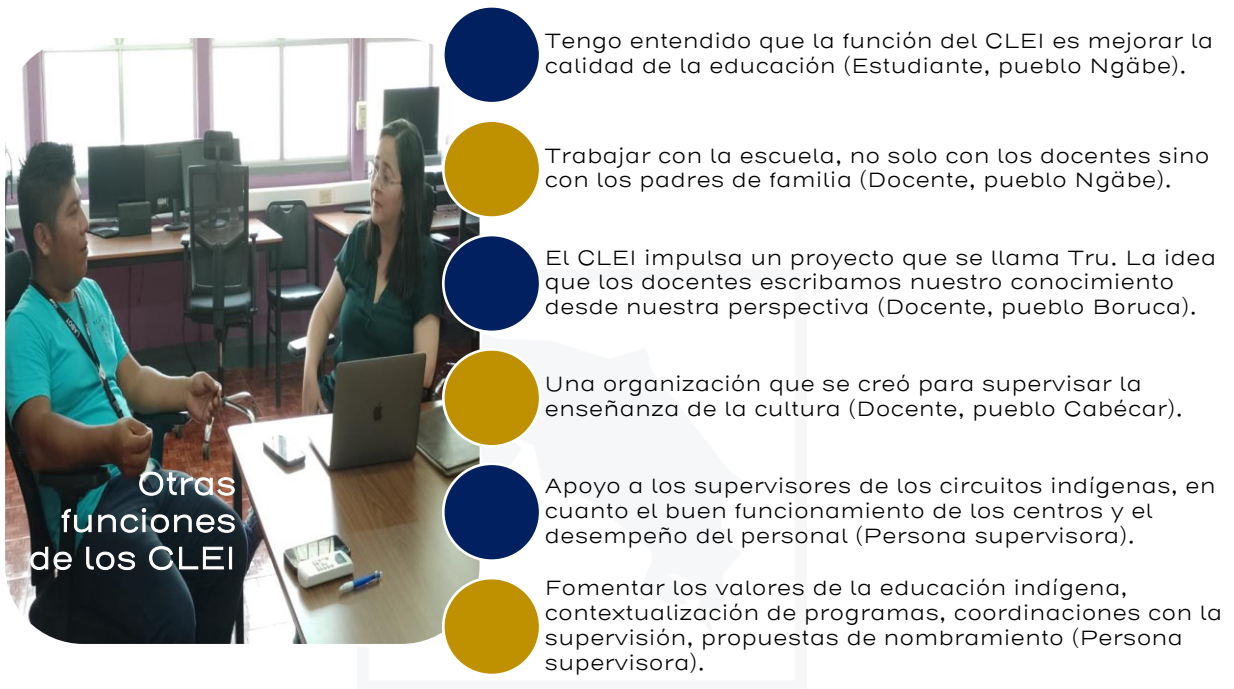
Si bien el papel de los CLEI se relaciona principalmente con la selección y propuesta de docentes, también se reconocen otras



actividades que realizan en procura de mejorar la calidad educativa, tal y como se detalla en la siguiente figura:

Figura 36.

Otras funciones que realizan los CLEI, 2023



Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

Tal como se muestra en la figura anterior, los CLEI realizan funciones dirigidas a apoyar el rescate del idioma y la cultura, materiales didácticos, apoyos familias, al personal docente y de supervisión. Por su parte, las personas directoras enuncian distintas funciones de los CLEI que por su naturaleza fueron valoradas positivamente, otras valoraciones negativas y aquellas opiniones que expresan la ausencia total de los CLEI de los procesos educativos.



Tabla 9.

Actividades que realiza el CLEI en el centro educativo, según valoración de las personas directoras, 2023

Categorías	Viñetas
Valoraciones positivas	Es el ente vigilante en que en los centros educativos se trabaje los aspectos culturales de nuestro territorio, facilitador de espacios (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Orientación en asuntos legales, nombramiento y destitución de miembros de junta directiva de educación. Propuestas de nombramiento en personal del título I y título II del estatuto del servicio civil (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	El Consejo es un órgano de apoyo y como tal, brinda apoyo a juntas, apoyo la labor de los docentes, directores y supervisión mediante conversatorios y gestión que buscan el mejoramiento de la educación (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Velan por la calidad de la educación y los derechos de los estudiantes. Buscan que se promueva el idioma y la cultura desde las aulas. Nombran docentes hablantes y conocedores de su cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Asesoría en relación con el cumplimiento del decreto 37801-MEP, juramentación a juntas de educación, propuestas de nombramiento docente (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Velar por una Educación contextualizada y ejercida por profesores hablantes de su idioma materno y con amplio conocimiento en los saberes de nuestro pueblo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Ausencia del CLEI	No existe Consejo de Educación en este territorio (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Hace muchos no había, tiene poco de haberse integrado el cual apenas está dando seguimiento al trabajo que realizan [sic] los docentes (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Valoraciones negativas	Hasta el momento, solo realiza las propuestas de nombramiento y asuntos de juramentación de la junta. No se ha visto que se involucren con el centro educativo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Desde 2017 los consejos locales de educación, solo se han encargado de dar prorrogas además solo vela por los trabajos de docentes y cada año solicita recomendación, en el centro educativo no cumple ninguna función y tampoco realiza actividades educativas con la población, el CLEI se han convertido como autoritario y no comparte con las demás comunidades. La figura del CLEI es solo proponer y vigilar a los docentes (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Muy poco por ser una zona de difícil acceso (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Actualmente existe un divorcio entre los centros Educativos y el consejo local; En 15 años de labor no conozco un solo Consejo que se haya acercado a la comunidad a dialogar con la población. Al contrario, predomina un divorcio entre el Consejo Local, ADI, Supervisión,



Categorías	Viñetas
	Comunidades; existe un problema gravísimo todos los fines de año con el tema de las propuestas, no aplican el debido proceso, atacan a los docentes sin justa causa, causando como finalidad afectar la educación de los estudiantes de nuestro territorio. Con ellos se vienen los recursos de amparo y un sinnúmero de situaciones que afectan la educación. Considero que el Consejo esta para velar por la mejor Educación del territorio y respaldar, asesorar y apoyar a los docentes a ejercer su profesión, cosa que no existe en la comunidad y en el territorio (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	El CLEI no cumple ninguna función, debido a que desconoce el objetivo de conformación de CLEI (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Ninguno, durante 10 años de creación de esta institución nunca han realizado ni una visita y menos un aporte para mejorar la educación (Personas directoras de centros educativos indígenas).
	Ninguno, ya que solo hacen propuestas para nombramiento y solo al que ellos les conviene, tienen preferencias de diferente índole (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

Entre las valoraciones positivas a las funciones que realizan los CLEI en los centros educativos destacan la vigilancia que ejerce en temas de lengua, cultura, derechos estudiantiles y contextualización curricular, la orientación en temas legales en temas de nombramientos, el apoyo que brinda a las Juntas, docentes, direcciones y supervisiones.

Con respecto a las valoraciones negativas mencionan que sus funciones se circunscriben solamente a la propuesta de nombramientos y vigilancia autoritaria de docentes, tienen desconocimientos de sus funciones, no visitan los centros educativos para conocer las necesidades. Referente a la ausencia del CLEI indican la inexistencia de éste o la conformación reciente de uno de ellos.

Dado que las valoraciones del trabajo de los CLEI varían, cualquier tipo de apoyo a los centros educativos debe considerar la relación que esa institución tiene con el CLEI correspondiente.



En otro orden de cosas, cuando se les pregunta a los representantes de los CLEI acerca de los principales proyectos mencionan la revisión de programas de estudio para apoyar en los procesos de contextualización o corrección de algunas malas interpretaciones de la cultura, construcción de materiales didácticos con el personal docente, el trámite de permisos para realizar actividades que promuevan el idioma y la cultura, entre otras actividades que evidencian que el trabajo de los CLEI no se limita a la propuesta de nombramientos docentes, tal y como se detalla en la siguiente figura:

Figura 37.

Proyectos que actualmente llevan a cabo los CLEI, 2023



Proyectos de los CLEI

- Estamos viendo cómo ayudar, ahora estamos revisando los programas de cultura y de idioma incluso hay palabras que están mal escritas, se pronunciaban distinto (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- Nosotros contextualizamos ese plan para que la gente vea que el programa de lengua y cultura se trabaja con la cultura de acá (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- El CLEI es el que propone nombramientos a los docentes y si bien está es una de las funciones y nos lleva mucho tiempo, también buscamos el espacio para continuar apoyando todos los procesos pedagógicos, si queremos hacer algo grande, necesitamos los permisos y tenemos que esperar dos meses o más (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).
- El CLEI de ahora vamos a trabajar con estudiantes de escuela y colegios, con los docentes y los profesores, con materiales. Ahora la visión de nosotros es más amplia, trabajar el rescate de la cultura y la lengua que no se nos vaya a perder (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- Nosotros ya hicimos un acuerdo para comenzar a visitar todos los centros educativos para encontrar todas esas necesidades (Representante del CLEI, pueblo Cabécar).
- Hicimos un proyecto para que la investigación saliera de nosotros y no afuera hacia nosotros y conformamos un proyecto pedagógico de docentes (Representante del CLEI, pueblo Boruca).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.



Cabe destacar que desde la perspectiva del personal docente se identifican retos que deben enfrentar los CLEI para cumplir con sus funciones, al respecto mencionan la falta de reconocimiento de esa organización, la cual cumple funciones medulares para el desarrollo de la educación indígena, pese a ello en algunos casos ni siquiera los mismos miembros conocen sus funciones, esto hace que en algunos casos se les tome en consideración y en otras no. Otro tema que rescatan de los CLEI es la necesidad de capacitarlos, pues en algunos casos son conocedores del idioma y la cultura, pero desconocen los aspectos técnico-administrativos que privan en el ámbito educativo, en sus palabras:

Figura 38.

Retos que enfrenta el CLEI según docentes, 2023



El CLEI tiene un papel muy importante pero no se le ha dado el valor que tiene, entonces en este periodo se han cambiado tres directivas entonces ellos no han entendido cuál es el papel que tienen que hacer (Docente, pueblo Ngäbe).

El desconocimiento de los elementos técnicos y administrativos del CLEI está haciendo que a veces haya un divorcio y ellos tienen razón en decir hay cosas en las que los toman en cuenta y otras no (Docente, pueblo Bribri).

Un sabio mayor es una enciclopedia en cultura, pero usted le dice a él de categorías, de la forma en cómo se podría hacer una posible postulación, la desconoce, entonces ahí es donde son como utilizados simplemente para llenar campos (Docente, pueblo Bribri).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.



Por su parte, las personas representantes del CLEI consideran que se toman decisiones en el ámbito educativo sin consultarles, refiriéndose en especial a las autoridades del MEP. Además, hacen hincapié en la gran responsabilidad que implica proponer las personas idóneas para los puestos, tomando en consideración lo significativo que es para los pueblos el que el personal de los centros educativos domine el idioma y demuestren conocimiento de la cultura. Por otra parte, dado que el CLEI es una organización ad honorem preocupa la ausencia de algunos miembros a las reuniones de la agrupación debido a compromisos laborales o a las distancias que deben recorrer para encontrarse, pues no todos los miembros cuentan con recursos como dispositivo y conectividad para cumplir sus obligaciones en condiciones óptimas, en sus palabras:

Figura 39.

Retos que enfrenta el CLEI según representantes del CLEI, 2023



Retos de los CLEI

- Allá el MEP no sabe que está pasando aquí con el educador. Queremos educadores que hablen bien Ngäbe y muri. La preocupación es que no se hacen consultas previas (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- La FOD cuando llegaron a los territorios no fue una consulta previa, fue de una vez con la dirección y no fue consultado. Y nadie pregunto si la FOD había hecho una consulta previa a los CLEI a nivel nacional. Que nos dejen a nosotros analizar (Representantes del CLEI, pueblo Ngäbe).
- Como somos un grupo ad honorem a veces es difícil reunirnos y no los podemos obligar (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).
- Nosotros no contamos con computadoras, ni equipos ni nada... La supervisión me queda a 12 km de mi casa... Hemos estado sesionando en casas (Representantes del CLEI, pueblo Bribri).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.



De los datos se desprende que el CLEI juega un papel fundamental para resguardar el idioma y la cultura de los pueblos, también queda en evidencia que la función de proponer el nombramiento del personal educativo es una de las actividades con las que los asociaron las poblaciones participantes en esta investigación y justo esa función despierta valoraciones tanto positivas como negativas, pese a ello, también se reconocen otras tareas que involucra la contextualización curricular, la elaboración de materiales y la vigilancia de la labor docente.

4.2.4. Necesidades atendidas por cooperantes

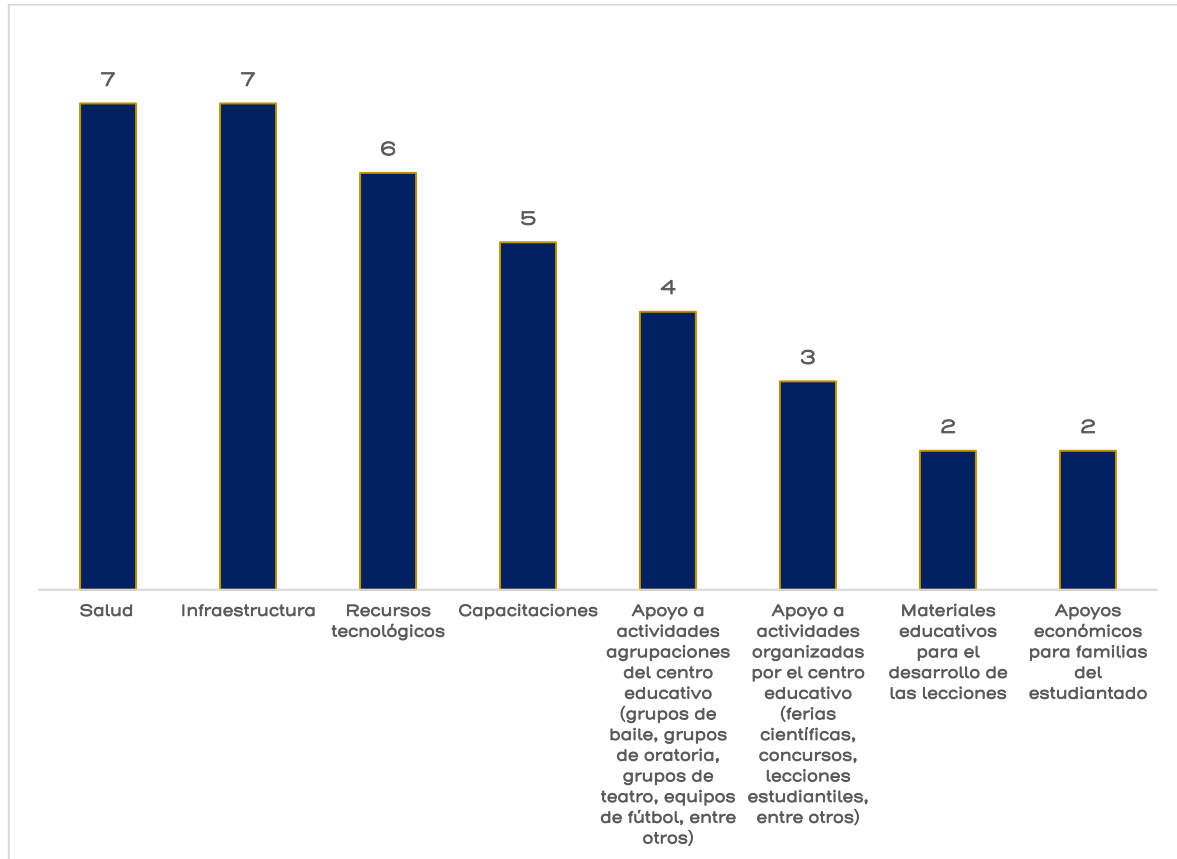
Se presentarán las necesidades que han sido atendidas en coordinación con instancias externas al MEP y la respectiva valoración por parte de las poblaciones participantes en esta investigación. Cabe destacar que, en el caso de una ADI, se indica que no han coordinado pues esto corresponde a otras instancias, en sus palabras: “No hemos coordinado ya que nuestra organización se dedica a otras necesidades mismo del territorio y creemos que es un tema que le compete a los representantes del CLEI para un mejor desempeño y de a partir de ahí es que vemos en lo que se puede colaborar” (Representante de ADI, 2023).

Con respecto a los temas que han sido objeto de cooperación en los centros educativos indígenas las personas supervisoras mencionan los siguientes:



Gráfico 8.

Cantidad de menciones acerca de los temas que han apoyado las instancias externas al MEP en los centros educativos indígenas, según las personas supervisoras, 2023



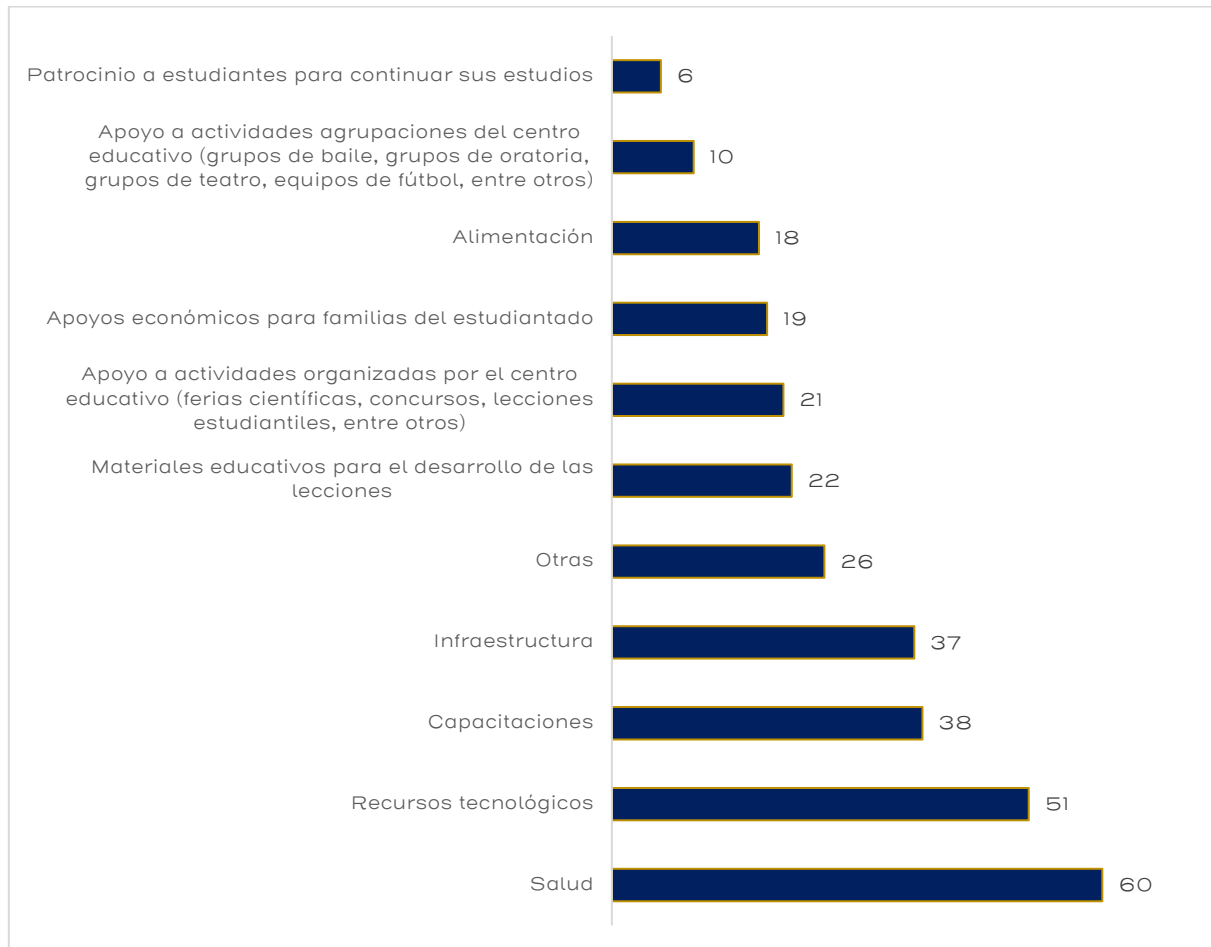
Nota: Elaboración propia, 2023.

Por su parte, las personas directoras indican que los temas en los que han recibido cooperación son los siguientes:



Gráfico 9.

Cantidad de menciones acerca de los temas que han apoyado las instancias externas al MEP en los centros educativos indígenas, según las personas directoras, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.

Tal como se evidencia, los temas que han sido objeto de cooperación, según las personas directoras y supervisoras, coinciden lo relacionado con la salud, infraestructura, recursos tecnológicos y capacitaciones. En el caso de las personas directoras, la opción “Otras” tuvo una cantidad de menciones considerables y comprende los temas relacionados con las actividades de obra menor en los



centros educativos o construcción de infraestructura autóctona, talleres para familias, el tema de dotación de agua, materiales didácticos, tal como se detalla a continuación:

Tabla 10.

Otros temas que han sido atendidos por las instancias externas al MEP, según personas directoras, 2023

Viñetas
Proyectos para construcción de cercas, proyectos para construcción de ranchos culturales, proyectos para infraestructura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Charlas y trabajos que en alguna medida apoyan de forma económica a las familias de los estudiantes (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Pinturas, material didáctico, material tecnológico como impresoras, materiales para protocolo COVID, otros (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Capacitaciones de temas sobre drogas, conducta, derechos de las personas niños y jóvenes (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Talleres de psicología a padres, estudiantes y docentes, embellecimiento de zonas específicas, donaciones variadas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Mejora de acceso vial. Dotación de equipos de cómputo, atención de con citas a estudiantes para gestión de becas socioeconómicas, atención de menor de edad en condiciones vulnerables por situaciones intrafamiliar (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Dotación de agua potable (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Realización [sic] de un rancho indígena donde damos clases y se reliazan [sic] actividades con los padres de familia y estudiantes (Personas directoras de centros educativos indígenas).

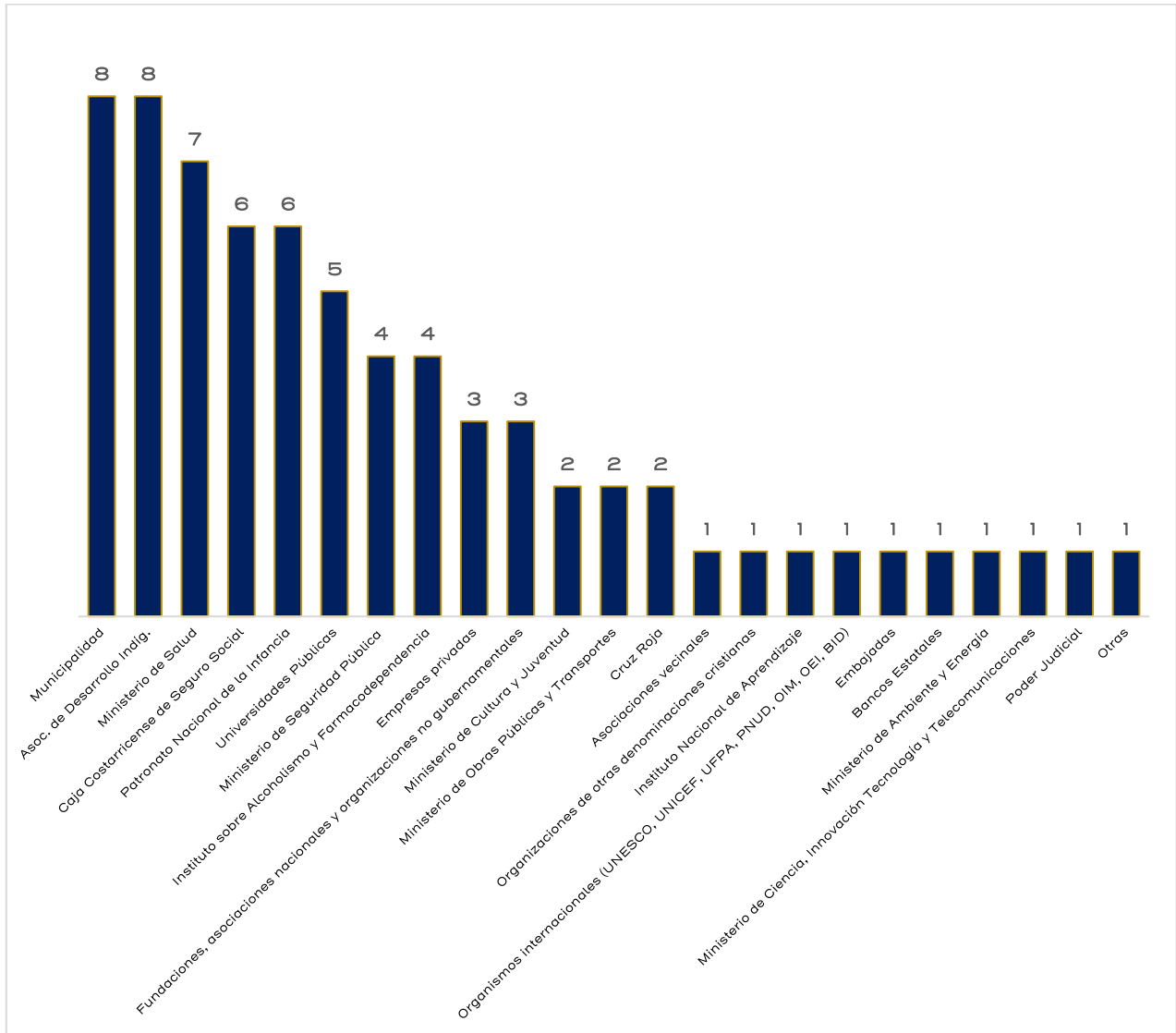
Nota: Elaboración propia, 2023.

Por su parte, las personas supervisoras mencionan que para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos indígenas han coordinado con instancias externas al MEP entre las que sobresalen organizaciones privadas como instituciones públicas, tal como se detalla a continuación:



Gráfico 10.

Cantidad de menciones acerca de los cooperantes con los que han coordinado para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos, según las personas supervisoras, 2023



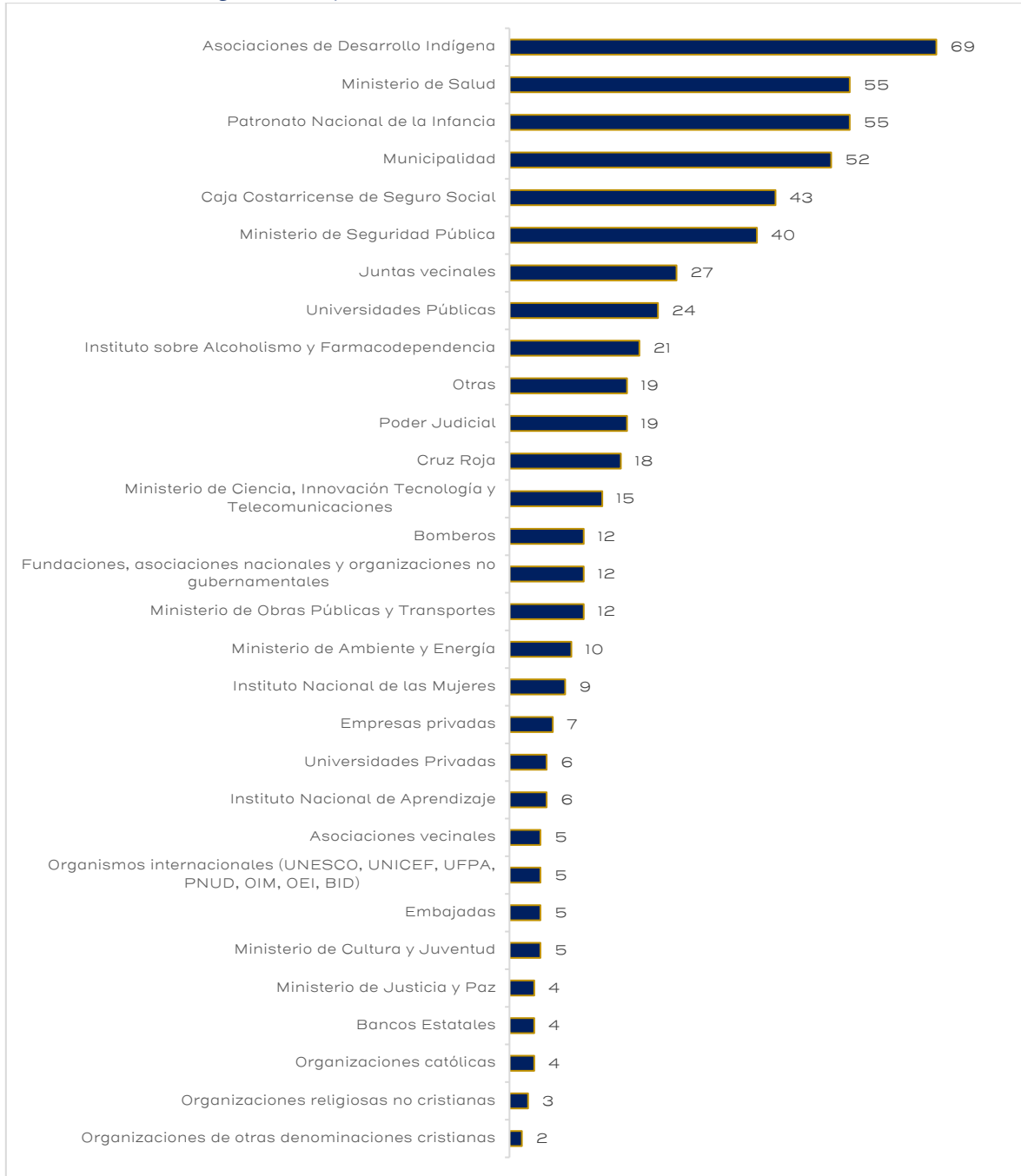
Nota: Elaboración propia, 2023.

En el caso de las personas directoras, señalan que para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos indígenas han coordinado con las siguientes instancias externas al MEP:



Gráfico 11.

Cantidad de menciones acerca de los cooperantes con los que han coordinado para dar respuesta a las necesidades de los centros educativos, según las personas directoras, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.



Con respecto a las otras instancias externas al MEP con las que han coordinado mencionan las siguientes: Comité de padres de la comunidad, Acueductos y Alcantarillados (AyA), Fundación CADENA, Sociedad de Seguros del Magisterio, Asociación nacional de Educadores (ANDE), adultos mayores de la comunidad, Programa Nacional de Empleo (Pronae), Comité de deportes, Junta de Desarrollo Regional de la Zona Sur (Judetur), Consejo nacional de producción (CNP), Comunidad Encuentro San Vito, Fundación Omar Dengo (FOD), Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI), Instituto de desarrollo rural (INDER), Preserve Planet, Stribrawapa y Consejo Awapa de Talamanca.

Referente a la forma en que han apoyado estas instancias externas al MEP para solventar las necesidades del centro educativo, se mencionan las siguientes:

Tabla 11.

Formas en que las instancias externas al MEP han apoyado las necesidades del centro educativo, según personas directoras, 2023

Viñetas
Las ayudas que hemos obtenido no son específicamente basadas en el decreto 37801 MEP, son ayudas ocasionales en su mayoría solamente las ayudas en el área de salud van de la mano con las necesidades reales del centro educativo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Representantes del Poder Judicial nos visitó una vez, hace 4 años capacitándonos acerca de los derechos que tenemos en esa área (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Desde el MEP el apoyo ha sido débil, por lo que, el cumplimiento de los objetivos de la educación indígena no es atendidas como deberían. El poco apoyo de instancias externa se debe a la poca promoción o divulgación de la necesidad de apoyar a la educación indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Con donación de premios y artículos para hacer la actividad más bonita (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Estas instancias nos han apoyado de diversas maneras, enfocados en colaborar para que nuestros estudiantes cuenten con espacios y ambientes más placenteros durante su permanencia en la institución y brindando suministros para aquellas familias de escasos recursos. Evidentemente, el apoyo, a pesar de ello ha sido fundamental para nuestra población (Personas directoras de centros educativos indígenas).



Viñetas
En Salud. Tener trabajadores hablante del idioma Bribri (Personas directoras de centros educativos indígenas).
En elaboraciones de materiales como libros (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Aportando material didáctico (libros) (Personas directoras de centros educativos indígenas).
A que los estudiantes tomen agua limpia y no falte en el centro educativo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
En ocasiones la fuerza pública y el PANI realizan llamadas a familias que presentan algún problema dentro del centro educativo. Pero no ingresan a la zona (Personas directoras de centros educativos indígenas).
En la realización de proyectos enfocados en el rescate de la cosmovisión indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Han apoyado mediante la creación de los programas de Idioma Boruca y el programa de Cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

Tal como se evidencia, las formas en que se lleva a cabo la cooperación según las personas directoras comprenden ayudas ocasionales como talleres sobre temas específicos, donaciones de premios para festivales o útiles para estudiantes, además de la elaboración de programas de estudio. Cabe destacar que estas acciones al no ser planificadas y sostenibles, al tratarse de apoyos puntuales, no se podrían definir como cooperación estratégica y es justo esto lo que podría dar al traste con que la efectividad de las coordinaciones que se establecen para dar respuesta a las necesidades sentidas por los centros educativos.

Justo estas acciones de cooperación poco estratégicas coinciden con la valoración de las ADI acerca de la resolución de las problemáticas con apoyo de instancias externas al MEP, pues consideran que las coordinaciones que han realizado con empresas, organismos internacionales, entre otros, no han solventado las necesidades detectadas en los centros educativos, en sus palabras: “No, la falta de recurso técnico imposibilita la ejecución de proyectos” (Representante de ADI, 2023)., y adicionan: “Por más



que se haga o se trabaje en esta parte, es poco lo que se puede hacer para las instituciones educativas, ya que siempre se enfoca que todo lo resuelve el gobierno central” (Representante de ADI, 2023).

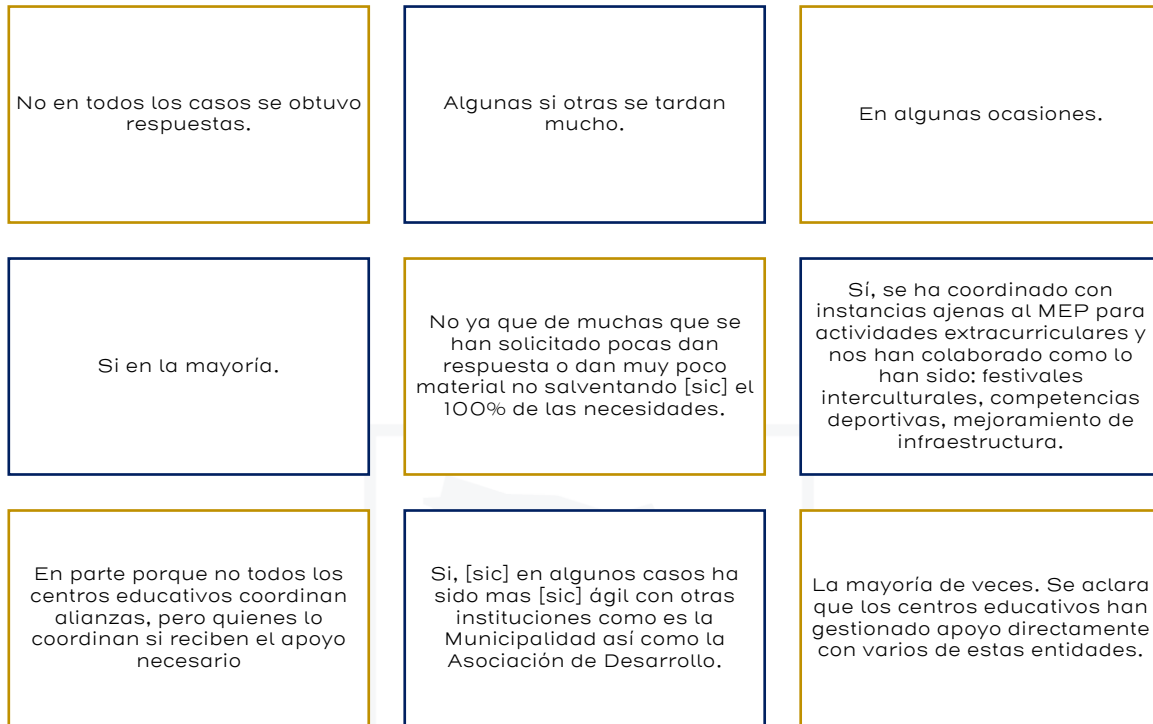
De los testimonios de las personas representantes de la ADI surgen dos aspectos que se deben considerar para hablar de cooperación estratégica, el primero es que las acciones no están considerando las características propias de las poblaciones, lo que evidencia que no se está dejando una capacidad instalada en el territorio y por otro lado, se evidencia una ausencia de acción por parte de instancias estatales para la resolución de temas que ameritan ser atendidos con urgencia, por ejemplo el acceso al agua, la infraestructura escolar y comunal, la conectividad, entre otros.

Con respecto a la relación con cooperantes externos, las personas supervisoras consideran que el apoyo brindado por las instancias externas al MEP solventó las necesidades y al respecto mencionan:



Figura 40.

Apoyo brindado por las instancias externas al MEP solventaron las necesidades según las personas supervisoras, 2023



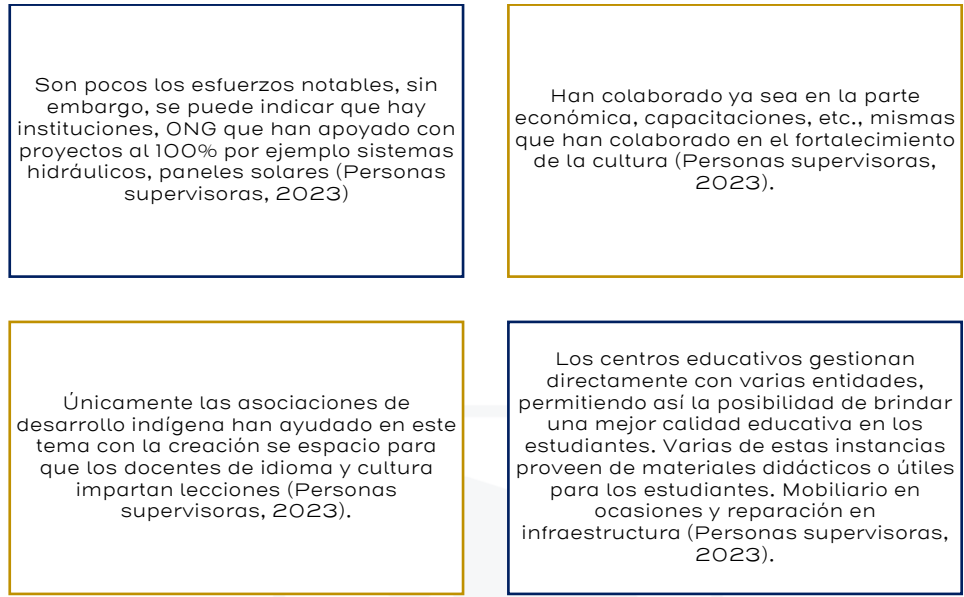
Nota: Elaboración propia, 2023.

Referente a la forma en que las instancias externas al MEP han apoyado a los centros educativos en el cumplimiento de los objetivos de la educación indígena contenidos en el Decreto 37801-MEP, manifiestan:



Figura 41.

Valoración del apoyo brindado por las instancias externas al MEP para solventar las necesidades según las personas supervisoras, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.

Ahora bien, cuando se les pregunta si estas instancias externas al MEP han solventado las necesidades del centro educativo, las respuestas ofrecidas por las personas directoras fueron las siguientes:

Tabla 12.

Valoración de las instancias externas al MEP entorno a la resolución de las necesidades del centro educativo, según personas directoras, 2023

SÍ 46,66% Razones por las que sí han solventado las necesidades del Centro educativo	No 53,34% Razones por las que no han solventado las necesidades del Centro educativo
Por su puesto son las que responde de una manera mas [sic] rapida [sic] que el mep [sic] (Personas directoras de centros educativos indígenas).	No en lo que son protocolos y protección al estudiante duran muchos para actuar (Personas directoras de centros educativos indígenas).



Sí 46,66% Razones por las que sí han solventado las necesidades del Centro educativo	No 53,34% Razones por las que no han solventado las necesidades del Centro educativo
Sirven de apoyo, no solucionan todo (Personas directoras de centros educativos indígenas).	No, ya que no se logró algo que sea relevante, sobre todo en infraestructura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
En su mayoría. Pero nuestro centro educativo tiene mayores problemas de infraestructura y no tenemos el presupuesto necesario para dar mantenimientos menores (Personas directoras de centros educativos indígenas).	No, ya que no se logró algo que sea relevante, sobre todo en infraestructura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Sí, a veces son necesidades pequeñas pero tienen compromiso. Ejemplo la gestión ambiental y dotación de todo el equipo de reciclaje y compostaje, inaugurar culturalmente un centro educativo (Personas directoras de centros educativos indígenas).	En mi centro educativo, no se logra nada, un claro ejemplo con el PANI, se coordina visita para charlas, pero no ingresan, con el IMAS se gestiona ayuda a estudiantes y familia en pobreza pero nunca se ha logrado nada. Por esta razón no podemos exigir tantas cosas a estudiantes dentro del centro educativo, debido a que no tiene becas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Sí, se planifican giras medicas en atención a la población estudiantil, capacitaciones con la fuerza pública [sic] en seguridad comunitaria. Municipalidad arreglos de vías de acceso (Personas directoras de centros educativos indígenas).	No responden o alegan tener poco presupuestos del gobierno, las necesidades siguen y se debe buscar otras opciones, trabajando extras para tratar de resolver un poco (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Parcialmente. Porque muchas son competencias del MEP (Personas directoras de centros educativos indígenas).	No, porque no hemos logrado gestionar apoyo externo (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

Los datos evidencian que las valoraciones positivas van ligadas a la rapidez en la resolución de la necesidad, por ejemplo, el contar con apoyo para obras menores cuando a nivel institucional no se cuenta con presupuesto y el compromiso del cooperante. Por su parte las valoraciones negativas van dirigidas al tiempo que toma dar respuesta a las necesidades sentidas, señalando específicamente al PANI y al IMAS. También es evidente la ausencia de la institucionalidad pública para atender necesidades como la infraestructura escolar y de acceso, entre otras.

Aunado a lo anterior, una de las ADI reporta no haber tenido experiencias satisfactorias en su relación con instancias externas al MEP, en sus palabras: “Se ha realizado esfuerzos, sin embargo, la

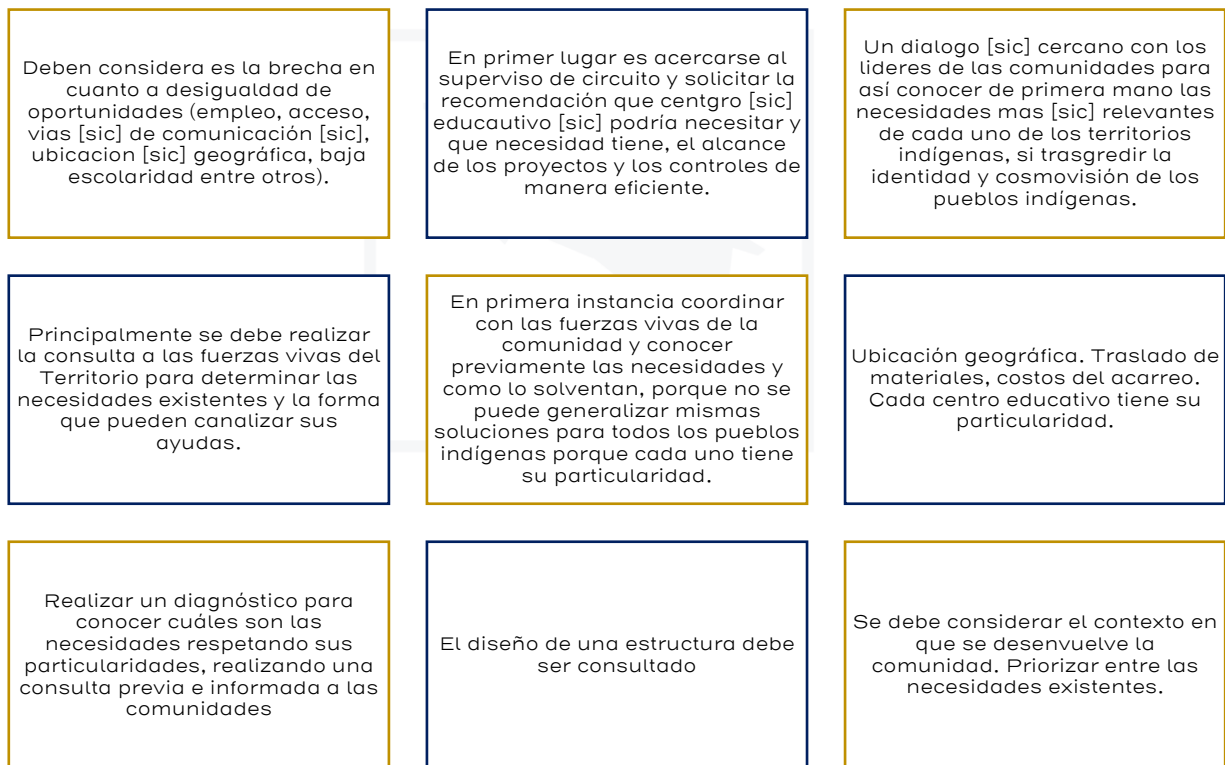


falta de acompañamiento técnico imposibilita el avance de los proyectos” (Representante de ADI, 2023).

En otro orden de cosas, las personas supervisoras consideran que las fundaciones, empresas, municipalidades, embajadas y otras instancias que quisieran apoyar a la comunidad en la que se ubica su centro educativo indígena deben tomar en cuenta lo siguiente:

Figura 42.

Aspectos que deben considerar los cooperantes al apoyar a los centros educativos según las personas supervisoras, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.



Por su parte, las personas directoras mencionan que las instancias externas al MEP que deseen apoyar a la comunidad en la que se ubican los centros educativos, deben considerar:

Tabla 13.

Aspectos que deben considerar las instancias externas al MEP para apoyar a la comunidad en la se ubica el centro educativo, según personas directoras, 2023

Viñetas
Conocer más de la cultura o cosmovisión de cada territorio, y ver las necesidades individuales, en cada grupo étnico ya que todas son variantes, esto para poder conectar mejor con la comunidad, así como enfocarse también no solo en la comunidad si no reforzar a los docentes en este tema para que así ellos puedan transmitir el msj a la comunidad y estudiantes que son con los que pasan más tiempo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Se debería pensar más en el subsistema indígena porque los programas de estudios, menú o cualquier libro que sirva para el desarrollo académico deberían contextualizarlo, para que ajuste un poco más a la educación indígena (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Las diferentes instancias deben tener sensibilidad en la atención de la educación indígena y las particularidades de la población indígena, su cosmovisión en todos los procesos de mejora, para ello, se requiere de una comunicación directa con los actores inmediatos de los procesos en la comunidad (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Comunicar con los dirigentes comunales y en este caso es con el director del centro educativo, la población que atiende es indígena Ngäbe, pero el Centro educativo se ubica fuera del territorio Indígena, por esta razón no estaría afectando alguna costumbre o lugares sagrados de los pueblos. Los que se puede hacer es comunicar con anticipación (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Más allá de considerar dichos aspectos y del apoyo que nos brindan entidades externas, del cual recalco, ha sido muy buena, ya que, de manera desinteresada, nos han venido a apoyar, les diría que se tomara en cuenta la realidad del pueblo y las verdaderas necesidades y oportunidades, como lo son la tecnología y equipamientos que pueda ayudar a promover más la cultura. Aunque parezca contradictorio, pero la tecnología de buena calidad nos serviría para difundir nuestra identidad y contar con un pueblo más informado y capacitado para enfrentar el mundo, siempre y cuando, no dejando de lado nuestro ser, nuestra cultura y demás rasgos que nos identifican (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Las empresas deben hacer un diagnóstico previo, para identificar las necesidades del centro educativo y adaptarlas al contexto socio cultural del centro educativo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
En infraestructura tomar en cuenta algunos diseños indígenas, en reforestación sembrar algunos árboles de la zona, talleres tomar en cuenta los temas indígenas, en tecnología digitalizar la historia del pueblo (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Primeramente, sería disponer de helicóptero para poder llegar al centro educativo o para enviar sus aportes, considerar que estás personas tienen derechos que se debe tratar de hacer que se cumpla, realizar consulta sobre dudas de cualquier tipo a los docentes, el 100 por ciento de la población es hablante del idioma materno por lo que se les dificulta la comunicación (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Las municipales serían de gran apoyo para los pueblos indígenas construyendo caminos accesibles para los estudiantes que viajan de larga distancia que afrontan obstáculos de la naturaleza e infraestructura para una mejor atención (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Es una comunidad con muchas limitaciones económica. Entonces las personas se preocupan más por su sustento que por "practicar la cultura". Se requiere apoyo del estado y no asistencialismo sino más bien



Viñetas
herramientas para trabajar y activar sus economías. Luego ya se puede pensar en crear mecanismos para fortalecer las culturas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Primero que respeten el contexto donde está ubicado la institución, su forma de vivir y de trabajo. No imponer ideas. No realizar acciones contrarias a la cosmovisión indígenas (Personas directoras de centros educativos indígenas).
Considerar que somos una población con 61 niños en primaria, de los cuales no tenemos mesas, sillas, muebles, oficina de Dirección, tenemos aulas deterioradas, ranchos culturales, en mal estado, por lo tanto, este año necesitamos instrumentos de banda para las celebraciones patrias. No hay transporte público, no hay internet, laptops, hay personas deseosas de respetar y conservar la cultura (Personas directoras de centros educativos indígenas).
La principal limitante que presentan las instituciones indígenas es el presupuesto tan limitado por lo que, para realizar actividades culturales, cívicas, ferias científicas, festival de las artes y otras actividades se necesita el apoyo de otras instituciones con proyectos, donaciones de materiales para infraestructura, materiales para los estudiantes, materiales para realizar las actividades (Personas directoras de centros educativos indígenas).

Nota: Elaboración propia, 2023.

En los testimonios anteriores se advierte que los proyectos de cooperación deben diseñarse en el marco del respeto absoluto a la cultura de cada uno de los pueblos, lo cual incluye sus formas de organización, sus costumbres, historia e idioma. Aunado a lo anterior, dichos proyectos deben responder a los objetivos estratégicos de desarrollo local que son definidos por cada una de las comunidades, lo anterior implica el reconocimiento de las brechas sociales, económicas, de acceso y conectividad que experimentan los pueblos indígenas con respecto a otras zonas del país.

Cabe destacar que los proyectos que se diseñan y ejecutan en el marco de la cooperación estratégica, deben evitar a toda costa la realización de acciones aisladas de corte asistencialista o aquellas actividades que se realizan a espaldas de las comunidades y que no responde a sus necesidades sentidas.

Es importante resaltar que las instancias externas al MEP del sector público ya tienen dentro de sus funciones procurar los



servicios que podrían solventar muchas de las necesidades expresadas por las personas que participaron en la investigación.

4.3. Propuesta de cooperación estratégica

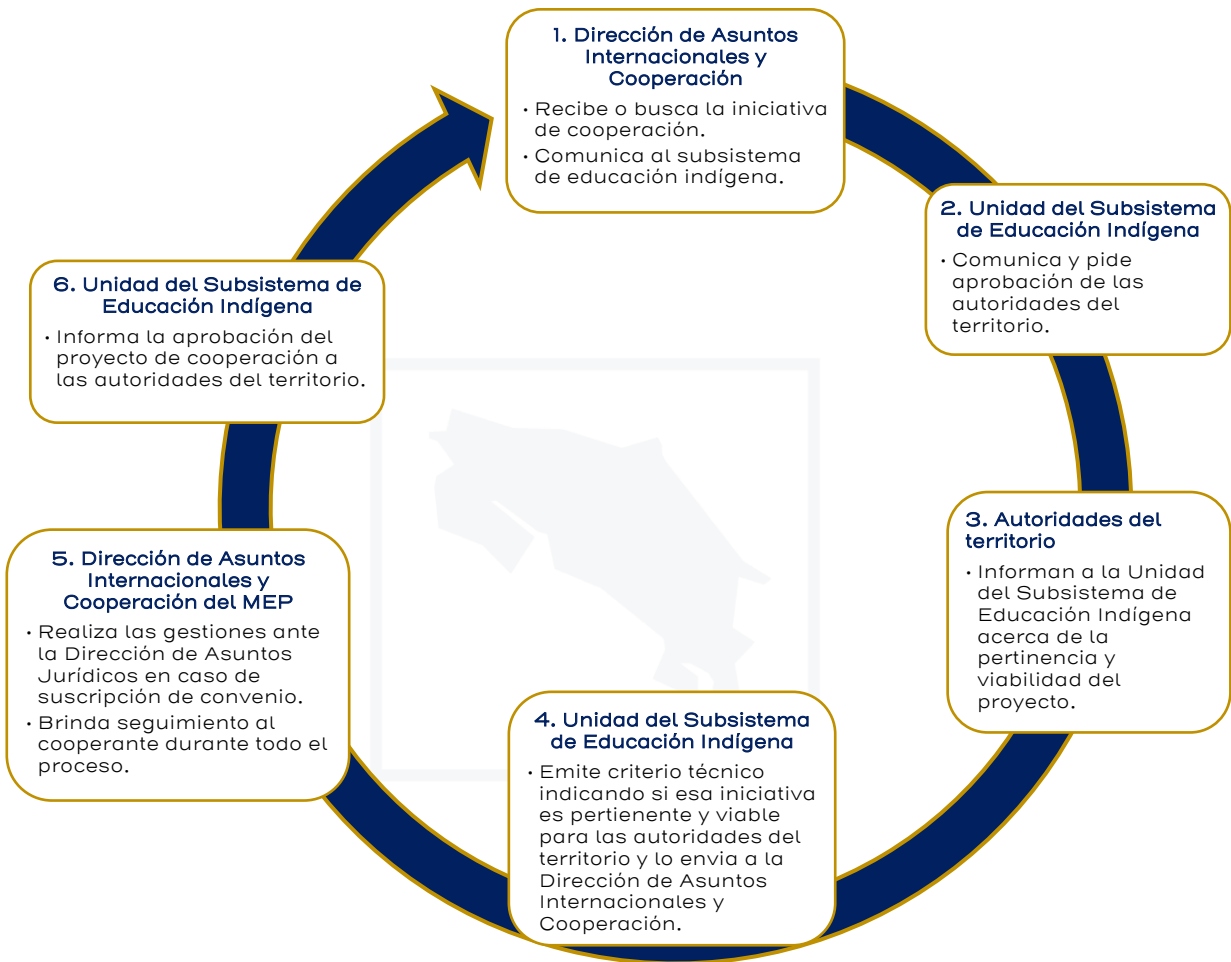
A partir de los datos obtenidos y en cumplimiento de lo establecido en el Decreto Ejecutivo 37801- MEP, se propone el siguiente recorrido de cooperación estratégica para la atención de las necesidades en centros educativos indígenas de las Direcciones Regionales de Grande Térraba, Coto y Sulà. En la figura siguiente se presentan las acciones que se inician cuando el cooperante es quien presenta la iniciativa, posteriormente se presentarán las acciones cuando son las autoridades de los territorios quienes exponen los proyectos.

Cabe destacar que el término “autoridades del territorio” comprende aquellas personas líderes reconocidas a nivel comunitario y que representan a su territorio, lo anterior en cumplimiento de lo establecido en la legislación nacional e internacional que resguardan el respeto a la autonomía y autogobernanza de cada uno de los pueblos.



Figura 43.

Propuesta de cooperación estratégica para la atención de necesidades de centros educativos indígenas cuando el cooperante presenta la iniciativa, 2023



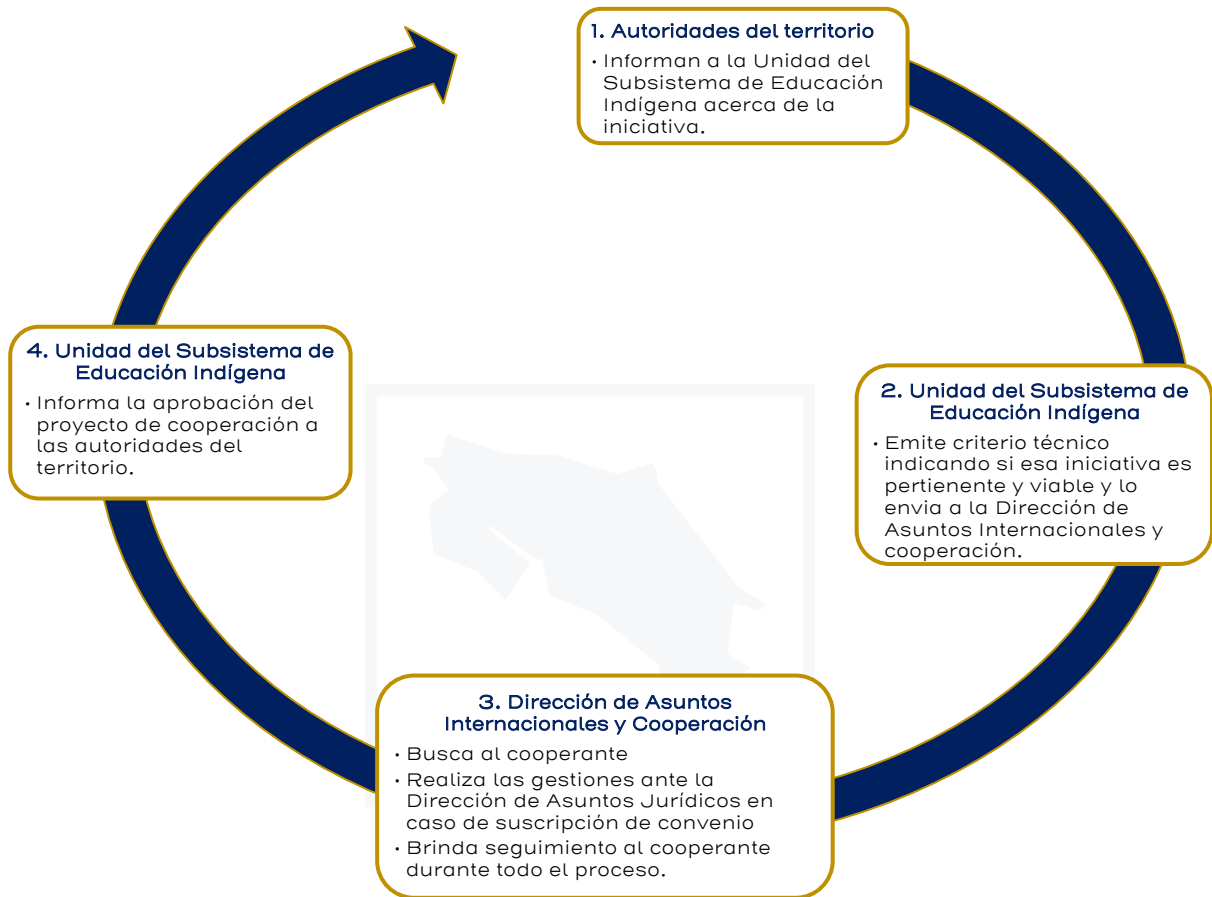
Nota: Elaboración propia, 2023.

Cabe destacar que los plazos para la ejecución de los proyectos de cooperación variarán según el objeto y las características de cada una de las iniciativas.



Figura 44.

Propuesta de cooperación estratégica para la atención de necesidades de centros educativos indígenas, cuando las autoridades territoriales presentan la iniciativa, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.

En las dos figuras anteriores, se muestra el proceso a considerar cuando el cooperante externo presenta un proyecto al MEP, mientras que en la segunda se detallan los pasos a seguir cuando son las autoridades de los territorios las que presentan las iniciativas. Dado que cada proyecto de cooperación tiene sus particularidades y debe respetar las culturas de los pueblos, no se



incluye en la propuesta ningún plazo, con el objetivo de resguardar que cada uno de los proyectos establezcan los tiempos de ejecución de común acuerdo entre los cooperantes externos y las autoridades de los territorios, siempre con mediación de la Unidad de Coordinación del Subsistema Indígena.





Epílogo

A mí me parece muy bien que otras personas fuera de la institución se enteren de que ocupamos rescatar nuestros idiomas y nuestras culturas y que fuera de nuestra institución el MEP se entere de nuestras necesidades (Estudiante, pueblo Bribri, 2023)

A partir de la indagación llevada a cabo durante los meses de abril y mayo del 2023 en centros educativos indígenas ubicados en las Direcciones Regionales de Educación de Coto, Grande de Térraba y Sulà y en concordancia con lo promulgado en el Convenio 169 de la OIT, los principios de la cooperación estratégica definidos en la POLCI y lo establecido para el sector educación en el Pndip 2022-2026, se realiza un análisis de las necesidades de cooperación de acuerdo con los objetivos de la educación indígena establecidos en el Decreto Ejecutivo 37801-MEP, para ello se utilizó una metodología de investigación mixta, utilizando técnicas como la encuesta en línea aplicada a personas directoras, supervisoras y representantes de las ADI, aunado a lo anterior, se implementaron dos técnicas de investigación cualitativa en 18 centros educativos indígenas, 9 de primaria y 9 de secundaria, en este sentido se ejecutaron 18 grupos focales dirigidos a estudiantes; además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a 11 representantes de siete CLEI y 18 docentes indígenas, a partir de este proceso investigativo se determinan tres áreas de intervención a saber, la



académica, la de derechos de los pueblos indígenas y la política, adicionalmente se exploran otras necesidades que en el momento de la investigación habían sido coordinadas con instancias externas al MEP. Cabe destacar que, por la metodología utilizada en esta investigación, los resultados fueron validados en el mes de agosto del año 2023 con las poblaciones participantes y autoridades del MEP de las tres Direcciones Regionales, las nueve supervisiones, la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena y la Comisión ministerial de enlace para la educación indígena.

Por su parte, durante los procesos de validación de resultados de esta investigación, las poblaciones participantes hicieron hincapié en aquellos aspectos que consideraron de mayor relevancia desde su experiencia como miembros de la comunidad educativa, al respecto señalaron aquellos que limitan el desempeño académico de las personas estudiantes como las pruebas estandarizadas que miden el rendimiento sin tomar en cuenta problemáticas sociales como embarazos en adolescentes, pobreza, relaciones impropias y la falta de nombramiento de docentes en ciertas asignaturas como las lenguas extranjeras: “La mayoría de los centros educativos no reciben inglés solo son ocho centros educativos pero estos muchachos van a ser evaluados igual en las pruebas estandarizadas como si ellos hubiesen recibido inglés en primaria” (Persona directora, pueblo Bribri, 2023)

Con respecto a la necesidad de fortalecer las clases de Lengua y Cultura en secundaria evocaron reflexiones en torno al centro educativo como un espacio para continuar la vivencia de su herencia ancestral, en sus palabras:



Figura 45.

Opiniones sobre los resultados relacionados con el fortalecimiento de la lengua y la cultura



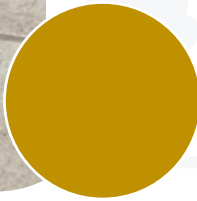
Los colegios académicos si contemplan hasta noveno lengua y cultura, pero solo hasta noveno año, entonces los jóvenes reclaman, es cierto en la escuela nos preocupamos por aprender un poco de lengua y cultura, pero ese proceso se corta cuando ya van a la parte superior (Persona directora, pueblo Bribri, 2023)



Me pareció muy bien que esté el rescate de la tradición del idioma y la educación, el desarrollo local, las distancias y todas las preguntas que usted nos hizo en la entrevista, diay que hay niños que no pueden venir a estudiar tienen que trabajar antes de ir a la escuela porque yo soy uno de esos, yo así tengo que ir a trabajar, pero no por comida sino para tener un futuro más grande y poder ir a estudiar. Sé que fue a visitar todas las escuelas y que tuvo mucha información de todos los estudiantes que pudieron hablar de eso (Estudiante, pueblo Bribri, 2023)



Ya se hablaba que tiene que haber docentes de lengua y cultura en secundaria y hasta la fecha yo creo que hay muy pocos, cómo se va a seguir fortaleciendo el ancestro cultural si llega hasta las escuelas, obviamente que si yo enseño aritmética en preescolar o en primaria, sino se enseña en secundaria se supone que el conocimiento no hay (Docente, pueblo Ngábe, 2023)



Con la recuperación del idioma no contamos con una buena economía como para tener los implementos y escribiendo no vamos a aprender mucho que digamos, porque si con la cultura nosotros como estudiante me gustaría hacer máscaras, pero no tengo como hacer las máscaras, no tengo el material, no tengo el dinero y necesitamos el dinero antes que todo y tampoco contamos con profesores o alguien capacitado que nos enseñe si con costos hay en la escuela como vamos a entender en el colegio (Estudiante, pueblo Boruca, 2023)

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

Con respecto a la formación inicial y continua de docentes indígenas, destaca la reflexión de una persona supervisora que a partir de los datos de la investigación acuña el término postcolonización sistemática en educación, en sus palabras:



Figura 46.

Opiniones sobre los resultados relacionados con la formación inicial y continua de docentes indígenas



Formación inicial y continua de docentes indígenas

Lo de la malla curricular a nivel de las universidades, ninguna universidad tiene en estos momentos la carrera como tal que nos especialice en el área como tal, como énfasis en educación indígena, podemos ser hablantes, pero nos formamos a la estructura de la malla como tal de la universidad tradicional pero no nos formamos en nuestro contexto desde nuestra formación cultural lingüística cosmogónica que es la que debe prevalecer y los docentes debemos estar formados en esa línea pero no tenemos, estamos formados en licenciados pero con una formación occidentalizada y no una formación nuestra que es la formación que nos pide la educación indígena por eso vemos ese desfase. Decían en algún momento los compañeros de lengua y cultura como deben probar si la universidad nuestra está precisamente como lo señala la investigación con los mayores, con los kekepá, con los awápa... la investigación lo que nos está diciendo es que debe estar inmerso en la mediación por parte del docente, pero no tenemos esa formación entonces volvemos a lo tradicionalista, también por eso la investigación es necesario hacerle una lectura entre línea muchas cosas que nos pone la barba en remojo pero también vemos que también viene siendo el impacto de la colonización desde la era colonial hasta el día de hoy, estamos viendo como una postcolonización sistemática, es decir la enseñanza sigue siendo lo mismo que antes, pero quizás silenciosamente estamos condenando que nuestra lengua, nuestra cultura se muera por esta postcolonización de la enseñanza sistemática (Persona supervisora, pueblo Bribri, 2023).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

En esta misma preocupación y a partir del análisis del dato de las carreras que las personas estudiantes desean continuar una vez



que concluyan la secundaria, se reflexionó acerca de las oportunidades reales para continuar estudios universitarios:

Figura 47.

Opiniones sobre los resultados relacionados con las oportunidades para continuar estudios universitarios



Lo que más me sorprendió fue lo del tipo de trabajo que querían (Estudiante, pueblo Ngäbe, 2023)

Esos sueños que nosotros tenemos no están aquí, ¿dónde están las fuentes de trabajo? No están en el territorio, no están en Buenos Aires, están en el Valle Central, igual vamos a tener que irnos siempre de ahí porque las oportunidades no están existiendo, entonces, ¿qué hacer?, ¿qué es lo que nos ofrecen? Yo lo he hablado con la gente de la Universidad de Costa Rica, ¿qué es lo que ofrecen ustedes cuando la sede de Coto viene?, ¿qué nos ofrece la sede de Golfito?, ¿qué nos ofrece? No nos ofrecen nada más que lo mismo de siempre, entonces hay una sobre oferta en carreras porque ya están saturadas y siguen los chicos estudiando lo mismo, lo mismo, lo mismo... ahora cuáles son los sueños y las expectativas de ellos, ahora ¿cuáles son las condiciones económicas como para ellos tener acceso a eso? (Persona directora, pueblo Bribri, 2023)

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

Otro de los temas que fue objeto de reflexión durante las sesiones en las que se discutieron los resultados, se relacionan con las limitaciones que enfrentan los CLEI para hacer frente a las funciones que se les ha encomendado en el Decreto Ejecutivo 37801-MEP:



Figura 48.

Opiniones sobre los resultados relacionados con las limitaciones que enfrenta el CLEI



Limitaciones que enfrenta el CLEI

· Algo muy importante es con respecto a la capacitaciones a los integrantes del CLEI porque recordemos que en su mayoría son personas del pueblo que en muchas ocasiones no conocen de la parte de la educación verdad, entonces sí se complica un montón porque el trabajo recae sobre dos personas o una persona que es la que tiene que hacer todo y después dicen, es que ese es el que maneja el CLEI, pero no precisamente es así, a parte que hasta el momento no contamos con un lugar para reunirnos fijo y tener documentos, hay que andar documentos por aquí y documentos por allá (Representante del CLEI, pueblo Ngäbe, 2023)


Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

Con respecto a la primera versión propuesta de cooperación para centros educativos indígenas, las poblaciones entrevistadas manifestaron la preocupación por lo burocrática que parece su ejecución:



Figura 49.

Opiniones sobre los resultados relacionados con la propuesta de cooperación presentada



Opiniones sobre propuesta de Cooperación

- Ojalá que podamos conseguir ese apoyo, pero que el proceso burocrático sea más corto (Persona supervisora, pueblo Bribri, 2023)
- Gran parte de la experiencia nos dice que los apoyos de los organismos internacionales van en consultorías, etc, etc, y toda una tramitología que por norma se tiene que cumplir, pero el resultado al final lo que llega a las poblaciones indígenas es una gota, la gran mayoría quedó a nivel de las esferas centrales (Persona supervisora, pueblo Bribri, 2023)
- En el momento que esté la cooperación se habla con el subsistema y que se dé una coordinación con el centro educativo directo... para que todo se gestione más rápido... porque lo más importante es que el recurso llegue para los chicos... porque si se toman decisiones en todos los rangos, eso atrasa los procesos (Persona directora, pueblo Ngäbe, 2023)
- Como territorio cada uno tenemos nuestras particularidades, nuestras formas de trabajar, habrá pueblos que coordinan muy bien con una asociación, nosotros no, bueno yo como del pueblo Térraba, esta promoción de las leyes indígenas, la hemos trabajado muy bien con el Consejo de Mayores Brorán... si sería bueno el Ministerio tome en cuenta también eso... la ADI ha trabajado en vivienda y otras cosas (Persona Directora, pueblo Térraba)
- Es importante que se tomé en cuenta a la comunidad, no solo a la hora de consultar si están de acuerdo o les parece o no, sino que justamente por temas de autonomía es necesario que la misma visión del territorio y la comunidad esté presente al momento de la formulación del proyecto y en su ejecución (Representante del CLEI, pueblo Bribri, 2023).

Nota: Elaboración propia. Fotografía Lucía Díaz, 2023.

A partir de estas observaciones, se reelabora la propuesta y se valida con el jefe de la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena, esta nueva versión es la que se presentó en el capítulo anterior, apartado 4.3. Propuesta de Cooperación Estratégica.

Referente a los resultados obtenidos en esta investigación, se desprenden como principales conclusiones:

La carencia de personal docente y administrativo indígena, en este sentido es importante recordar que el 33% de las personas supervisoras entrevistadas indican la no pertenecían a ningún pueblo indígena. Aunado a lo anterior, se recuerda que una situación similar sucede con el cuerpo docente: “A nivel de colegio hay muchos



profesores que no son del territorio y no hablan el idioma cabécar. Se estaba cayendo en ir a los talleres solo para ganarse el puesto” (Representante del CLEI, pueblo Cabécar, 2023).

Asimismo, la carencia en el conocimiento de la lengua y la cultura por parte del personal docente indígena tiene sus repercusiones en el estudiantado, en sus palabras: “No le podemos decir a los estudiantes hagan esto o lo otro si nosotros no damos el ejemplo. Nosotros somos el modelo a seguir” (Docente, pueblo Cabécar, 2023).

Aunado a lo anterior, las ventajas de contar con profesores indígenas en los centros educativos tienen un valor significativo en la conservación o recuperación de la cultura, además, en la posibilidad de construir nuevas rutas educativas más propias y cercanas a la experiencia de cada pueblo:

También me da mucha propiedad para hablar con los jóvenes que también son térrabas, siento que con ellos puedo vincular una forma diferente de ser un profesor, entonces es algo positivo porque es revolver la tradición con lo tecnológico y es algo en lo que uno tiene que estar ahí siempre trabajando (Docente, pueblo Térraba, 2023).

En otro orden de cosas, la conciencia de estar en desventaja social y económica es un sentir latente en todas las poblaciones entrevistadas, tal y como se evidenció en esta investigación se hace una llamada de atención al nivel central del MEP por tomar decisiones de corte “valle centralista” sin pensar en la particularidad



de los contextos indígenas lo que perjudica a las poblaciones y los somete a una situación de desigualdad y de exclusión educativa:

En el colegio allá tienen transporte para estudiante y aquí no. Viajan en bus y aquí se viaja a pie, caminando largo; y allá están cerca del colegio y todo...Por el camino, cuando llueve mucho todo se embárriala y algunos no pueden venir al colegio porque llueve y todo se pone muy feo (Estudiante, pueblo Ngäbe, 2023).

Por tanto, es menester revisar las directrices técnico-administrativas que se giran desde el nivel central del MEP, pues muchas de ellas incluso podrían entorpecer el proceso educativo de las poblaciones indígenas y sobre todo las más vulnerables que son las de primera infancia:

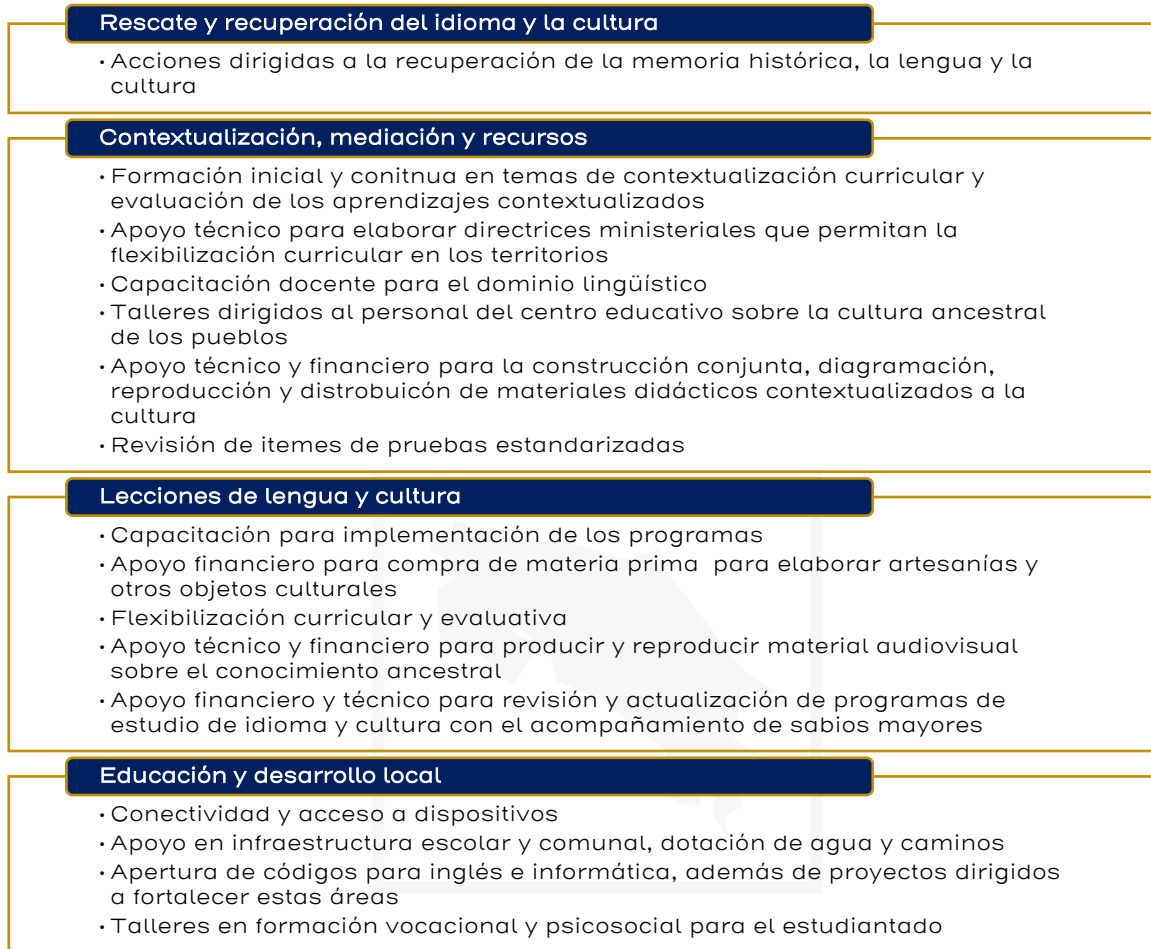
Digo esto más que todo porque este año para el 2023 se dice que en preescolar tenemos que tener el 80% de asistencia y los padres cuando matricularon los niños me empezaron a decir que era muy lejos que las distancias y cuando viene el tiempo de invierno era muy complicado para ellos y yo les decía que yo entiendo esa parte pero que es algo que hacen allá (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

A partir de lo expuesto se presentan tres figuras que resumen las necesidades de cooperación en las áreas académicas, de derechos humanos y política:



Figura 50.

Necesidades de cooperación en el área académica, 2023



Nota: Elaboración propia, 2023.

En el área académica sobresalen las necesidades para rescatar la lengua y la cultura de los pueblos, esto implica acciones dirigidas al rescate de la memoria histórica de los pueblos, respetando su cosmovisión y cosmogonía. Otra de las necesidades que se rescatan en esta área refiere a los procesos de contextualización de los programas de estudio para lo cual son



necesarios apoyos en procesos de formación continua docente en temas de idioma y cultura, la producción y reproducción de material didáctico que faciliten los procesos de contextualización, además para el nivel central del MEP es importante revisar las directrices que se emiten de manera uniforme sin considerar las especificidades de las culturas de cada uno de los pueblos en estudio, por otra parte, el llamado a revisar la construcción de ítems de las pruebas estandarizadas procurando que los constructos no sean un obstáculo para el rendimiento académico de las personas estudiantes de los centros educativos indígenas.

En cuanto a las lecciones de Lengua y Cultura, es importante la capacitación docente contextualizada, además de revisar los procesos de evaluación y procurar acciones encaminadas a la flexibilización curricular y a la actualización de los programas de estudio con el acompañamiento de los sabios mayores, lo anterior con el objetivo de enseñar el idioma y la cultura respetando el conocimiento ancestral.

También se requieren apoyos para la compra de materias primas que permitan al personal docente de lengua y cultura, la elaboración de objetos culturales de acuerdo a la tradición, cabe destacar que el estudiantado, miembros del CLEI y docentes explicitaron su preocupación por que estas lecciones no se imparten en el nivel de preescolar y en algunos casos no se continúan los procesos de aprendizaje de la cultura en secundaria, si se toma como parámetro lo que se evidencia en esta investigación, es medular atender a estas poblaciones en todos los niveles educativos para evitar la pérdida del idioma y la cultura.



Con respecto al desarrollo local, son necesarios la consecución de códigos de informática y lengua extranjera, lo que podría implicar el desarrollo de proyectos de cooperación dirigidos a fortalecer el aprendizaje en estas áreas del conocimiento, pero para ello es necesario proveer dispositivos y conectividad al estudiantado, además, procurar proyectos para abordar temas psicosociales y vocacionales, siempre bajo el respeto a la cultura de cada uno de los pueblos.

En este sentido los pueblos resaltan su derecho a definir un desarrollo local propio; sin embargo, la falta de inversión pública en infraestructura escolar, conectividad, dispositivos, rutas de acceso al centro educativo, entre otras, mantienen en franca desventaja social a las nuevas generaciones de estudiantes y futuros líderes indígenas, que quieren desarrollo propio sin perder supreciado idioma y cultura, pues tal como se evidencia en esta investigación, son dos elementos que defienden y que valoran para trascender como pueblo:

El potencial que tienen los territorios indígenas para desarrollar proyectos turísticos es muy alto, pero al no conocer, al no tener las herramientas y no conocer tal vez formas de comunicarse con personas y extranjeros que son los que más se interesan por la cultura y por las artesanías ngäbes, a los indígenas se les dificulta. La globalización ha presionado tanto que la necesidad de tener comunicación con entes externos como es el habla inglesa es muy muy importante obviamente sin perder la cultura (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).



Referente a la coordinación entre el MEP y las universidades públicas, se requiere implementar con urgencia acciones afirmativas que permitan que la población indígena acceda a la educación superior y a la diversidad de carreras que se ofertan; aunado a lo anterior, el acompañamiento emocional y apoyo económico durante este proceso de educación universitaria auguraría la conclusión de estudios superiores. Cabe destacar que estas acciones afirmativas se perciben como necesarias para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía de los pueblos, por lo que diversificar las carreras que se ofrecen y facilitar su ingreso a las universidades públicas es una prioridad:

La formación que tuvimos en la Universidad Nacional, cuando llegamos había compañeros que tenían ideas diferentes, como que ser universitario es lo más grande, pero cuando llegamos decían que cultura y cultura es lo más importante y la idea de los compañeros fueron cambiando. Había compañeros que no querían saber nada de los indígenas, pero cuando salimos todos estaban ya con la misma idea, entonces yo creo que preparando gente que enseñen a los demás (Docente, pueblo Ngäbe, 2023).

Por último, el tema de la infraestructura escolar y la dotación de agua devienen en aspectos determinantes para llevar a cabo el proceso educativo en condiciones óptimas.

Con respecto al área de derechos indígenas, las necesidades se relacionan con procesos de formación docente en esta temática y con el apoyo financiero y técnico para la elaboración, reproducción y



divulgación de materiales sobre el tema. Asimismo, se requiere apoyo financiero y técnico para la gestión de festivales culturales y otras actividades extracurriculares dirigidas a promocionar los derechos de los pueblos.

Figura 51.

Necesidades de cooperación en el área de derechos de los pueblos indígenas, 2023

1. Conocimiento y materiales sobre derechos

- Apoyo financiero y técnico para construir de manera conjunta, reproducir y distribuir material referente a los derechos de los pueblos indígenas, incluir en esos materiales a personas del pueblo que han defendido los derechos.
- Capacitar al personal docente en temas de derechos de los pueblos indígenas, además, de cómo enseñarlos en la clase

2. Actividades extracurriculares de promoción de los derechos

- Apoyo financiero y técnico para capacitar en la gestión y ejecución de actividades extracurriculares para promocionar los derechos de los pueblos indígenas

Nota: Elaboración propia, 2023.

Por su parte, en el área política sobresale el apoyo técnico y financiero que requieren dos organizaciones entrevistadas, las ADI y los CLEI, quienes requieren apoyo para la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de los planes estratégicos. Adicionalmente, los CLEI, requieren apoyos para la adquisición de dispositivos con conectividad para llevar a cabo sus labores, además de recibir capacitaciones y acompañamiento en temas técnicos y administrativos vinculados con sus funciones; asimismo, solicitan apoyo para la elaboración, reproducción y distribución de materiales didácticos relacionados con la promoción de la lengua y la cultura de cada uno de los pueblos.



Figura 52.

Necesidades de cooperación en el área política, 2023

1. ADI

- Apoyo técnico y financiero para elaborar un plan estratégico que permita abordar desde sus competencias las necesidades de los centros educativos indígenas

2. CLEI

- Apoyo técnico y financiero para capacitar al CLEI en el conocimiento de sus funciones, elaboración de planes estatégicos, seguimiento y evaluación de éstos
- Apoyo técnico y financiero para dotar al CLEI de dispositivos y conectividad
- Apoyo técnico y financiero para capacitar al CLEI en temas de nombramientos docentes que incluya los temas técnicos, legales y los debidos procesos
- Apoyo técnico y financiero para colaborar con los proyectos de contextualización, revisión de programas de estudios, diagnóstico de necesidades y otros que están liderando los CLEI

Nota: Elaboración propia, 2023.

Referente a la propuesta de cooperación, se destaca que las acciones propuestas tienen dos instancias responsables, en este sentido, la relación con los cooperantes le corresponde a la DAIC, mientras que los procesos de relación con las DRE, supervisiones y centros educativos indígenas es una labor de la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena, quien además coordinará con la Comisión ministerial de enlace para la educación indígena con el objetivo de atender los temas académicos, de presupuesto, nombramientos, códigos e infraestructura.

Tomando en consideración las necesidades mencionadas por las poblaciones que participaron en esta investigación y en reconocimiento a la deuda histórica que se tiene con los pueblos, se recomienda al Despacho Ministerial procurar que los proyectos de cooperación puedan direccionarse a la atención de las carencias



expresadas en este informe, además de girar indicaciones a las direcciones del MEP para desarrollar un plan de acción que permita dar respuesta pronta a aquellas falencias que no se resuelven con cooperación externa y que son resorte de la administración pública.

Para finalizar, se agradece profundamente a la población estudiantil, personal docente, personas directoras, supervisoras, representantes de los CLEI y las ADI, quienes amablemente participaron en esta investigación para compartir sus vivencias como pueblos originarios de Costa Rica, con sus cosmovisiones y cosmogonías propias. Gracias por hablar por ellos, por los que vienen, los que están y aquellos que perdieron su vida resistiendo en defensa de su derecho al territorio, al idioma, la cultura y a la experiencia única y ancestral de ser Térraba, Bribri, Boruca, Cabécar y Ngäbe.



Referencias bibliográficas

Beluche, G. (2019). *Educación para el buen vivir. Saberes y sentires del pueblo Ngäbe*. Editorial Universidad Técnica Nacional.

Bishop, R. (2012). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa māori en la creación de conocimiento. Denzin, N y Lincoln, Y. (Coord.) *El campo de la investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.

Consejo Superior de Educación. (2017). *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad*. Ministerio de Educación Pública.

Creswell, J. (2013). *Five Qualitative Approaches to Inquiry*. Sage Publications.

Decreto Ejecutivo No. 37801-MEP. (2013). Reforma del Subsistema de Educación Indígena. La Gaceta N°135.

Denzin, N y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.

Fernández, A. (2018). *Estadísticas del subsistema de Educación Indígena de Costa Rica Historia y situación actual (1800 - 2016)*. Ministerio de Educación Pública.

Gómez, J. (2023). *La Educación Indígena y las trampas discursivas de la modernidad. Los casos de Guatemala y Costa Rica*. Editoriales Universidades Públicas Costarricenses.



Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2007). *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Conversemos sobre su aplicación para lograr cambios.* Autor.

Ministerio de Educación Pública. (2022). *Informe Nacional Pruebas Nacionales FARO: Primaria – Secundaria, II semestre-2021.* Autor.

Ministerio de Educación Pública y Fundación para la Sostenibilidad y Equidad. (2018). *Guía de formación de alianzas público-privadas para el Desarrollo.* Ministerio de Educación Pública. Autores.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2014). *Política de Cooperación Internacional. Costa Rica 2014-2022.* Autor.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2020). *Política de Cooperación Internacional. Costa Rica 2020-2022. Actualización de medio período.* Autor.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2022a). *Plan de Desarrollo Nacional e Inversión Pública. 2023-2026.* Rogelio Fernández Güell. Autor.

Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2022b). *Plan de Desarrollo Nacional e Inversión Pública. 2023-2026.* Rogelio Fernández Güell. Anexos técnicos. Autor.



Narayan, K. (1993). «How native is a “native” anthropologist?»,
American Anthropologist, 95(3), pp. 671–686.
<http://www.jstor.org/stable/679656>

Programa del Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación 2021*. Autor.

Salinas, E. (2022). El pensamiento indígena, intraculturalidad, interculturalidad y educación. *Revista Sin Filtro: Diálogos entre estado y sociedad. Cartografías sobre educación y pedagogías: Experiencias en América Latina*, (1), 39–46.
<https://cesgetconsultores.com/project/sin-filtro-001/>

Viceministerio Académico. (2015). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular 2015*. Ministerio de Educación Pública.

