
La educación indígena Intercultural en Costa Rica, desde las políticas Públicas y su impacto en la calidad educativa.

Intercultural indigenous education in Costa Rica, from public policies and their impact on educational quality.

MSc Adriana Mabel Torres Ortiz¹

Resumen

El objeto de esta investigación es analizar los principales desafíos que se presentan para la aplicabilidad de la educación indígena intercultural en Costa Rica, a partir de las diferentes políticas públicas existentes en educación, con el propósito de identificar su impacto en la calidad educativa, con el fin de identificar oportunidades de mejora y promover una educación más inclusiva y equitativa.

Del trabajo se concluyó que existe diferentes políticas educativas que involucra elementos de la educación indígena, más sin embargo una educación indígena intercultural como tal no se da, debido a que es muy difícil adaptar el currículo propuesto por el MEP, a la cosmovisión indígena, no se da una educación bilingüe, no existe universidades que tengan planes específicos de formación de educadores indígenas, existe una desvinculación de los estudiantes de primaria y secundaria puesto que en secundaria en la mayoría de los centros educativos no se imparte idioma y cultura entre otras cosas.

Palabras Clave: Educación, indígenas, política, intercultural, territorios.

¹ Directora del Liceo Rural Villa Hermosa, Dirección Regional Grande del Térraba, Buenos Aires, Puntarenas. Estudiante del Doctorado Académico en Educación, UISIL, E-mail torresortizmabel@gmail.com

Abstract

The purpose of this research is to analyze the main challenges that arise for the applicability of intercultural indigenous education in Costa Rica, based on the different existing public policies in education, with the purpose of identifying their impact on educational quality, with the in order to identify opportunities for improvement and promote a more inclusive and equitable education.

From the work it was concluded that there are different educational policies that involve elements of indigenous education, however, intercultural indigenous education as such does not occur, because it is very difficult to adapt the curriculum proposed by the MEP to the indigenous worldview, not There is a bilingual education, there are no universities that have specific training plans for indigenous educators, there is a disengagement of primary and secondary students since language and culture are not taught in secondary school, among other things.

Keywords: EducationIndigenous people. Politics, intercultural, territories.

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se analizan los desafíos que se presentan para la aplicabilidad de la educación indígena intercultural en Costa Rica, a partir de las diferentes políticas públicas existentes en educación.

En una primera parte del artículo se analizarán los territorios indígenas que hay en Costa Rica y algunas características generales, con el propósito de conocer geográficamente la ubicación de cada uno de ellos.

Posteriormente se analizarán los antecedentes de la educación indígena costarricense, con el fin de conocer los principales avances que se han logrado, además se analizará la política educativa con respecto a la educación intercultural indígena, para conocer los objetivos y los alcances que propone como una etapa de consolidación del paradigma intercultural en la educación costarricense en el marco de las reformas al subsistema de educación indígena. Y finalmente se identificará los principales desafíos que se enfrentan a la hora de aplicar la educación indígena intercultural en Costa Rica.

El siguiente artículo obedece a que se observa un incremento en la inversión educativa en infraestructura, recursos humanos, y programas para la adecuación intercultural. Sin embargo, sigue habiendo un importante déficit en materia de estabilidad laboral en docentes indígenas, relevantes tasas de analfabetismo y programas educativos implementados con ausencia de pertinencia cultural, por lo que se da un desbalance entre las políticas educativas existentes y una educación indígena intercultural de calidad.

Esta investigación es relevante porque contribuye a la reflexión crítica sobre las condiciones actuales de la educación indígena en Costa Rica, visibilizando tanto sus avances como las limitaciones que aún deben superarse. A través del análisis de políticas públicas y de las condiciones en los territorios indígenas, se busca aportar información

clave para la mejora del diseño e implementación de estrategias educativas que realmente respondan a las necesidades y cosmovisión de los pueblos indígenas.

Materiales y Métodos

El método utilizado en este artículo fue el método documental y revisión de bibliografía, además se realizó bajo el enfoque de investigación descriptiva la cual se explica a continuación:

De acuerdo con Hernández. (2014). Los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno que se investiga, (pág. 76).

En la siguiente investigación es de carácter descriptiva puesto que describe diferentes variables y luego se recolectan datos importantes para el desarrollo de la investigación.

También se aplica la investigación correlacional, según Bernal, (2016), tiene como propósito mostrar o examinar la relación entre variables o resultados de variables o resultados de variables. Uno de los puntos importantes respecto a la investigación correlacional es examinar relaciones entre variables o sus resultados, pero en ningún momento explica que una sea la causa de la otra. En otras palabras, la correlación examina asociaciones, pero no relaciones causales, donde un cambio en un factor influye directamente en un cambio en otro. (p.147)

Referentes Teóricos

Según el Censo Nacional del 2011 en Costa Rica, hay un total de 104.143 habitantes indígenas, que se compone de ocho grupos étnicos: Bribri, Cabécar, Brunca, Ngöbe, Huetar, Maleku, Teribe y Chorotega, distribuidos en 24 territorios indígenas.

En el territorio costarricense, actualmente, el 2.4% de la población nacional son indígenas. El censo 2011 registra 104.143 habitantes indígenas, de los cuales un 35% viven dentro de los territorios indígenas y un 65% fuera de ellos. La población indígena asentada en sus tierras se ubica en un territorio con un total de 334.447 hectáreas, distribuidas en los 24 territorios.

El pueblo indígena Bribi habita cuatro territorios: Salitre, Cabagra y Kéköldi. Su lengua es el Bribri y es hablado por el 54.7% de la población, además de la presencia de bilingüismo con el manejo del español de acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos del 2011.

Los cabécares son el grupo indígena costarricense que conserva muchos de sus rasgos culturales y tradiciones, debido a que se encuentran menos expuestos a la cultura dominante. Este pueblo se encuentra dividido en ocho reservas o territorios: Chirripó, Tayni, Talamanca Cabécar, Telire, Bajo Chirripó, Nairi Awari, Ujarrás y China Kichá. Sus habitantes, el 87.6 % de la población, hablan la lengua cabécar, en territorios como el Chirripó casi la totalidad de los pobladores, un 96.7%, de acuerdo a los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos del 2011.

El pueblo indígena Térraba migró desde una región del Caribe panameño y están directamente emparentado con la población nasö o Teribe. Sus pobladores habitan una única reserva, la Térraba. Su lengua es el teribe, un idioma prácticamente en desuso, aunque sus miembros hacen esfuerzos por revitalizarla. El censo del 2011 indica que un 9,9 % de personas hablan el teribe y predomina más el español.

La población indígena boruca o brunca habita los territorios de Boruca y Rey Curré. Actualmente, se hacen esfuerzos para revitalizar la lengua brunca que se perdió por el

proceso de imposición cultural, lo cual la llevó a su extinción y dio paso al predominio del idioma español.

Los pobladores Ngöbes o Guamíes fueron reconocidos como costarricenses hasta 1990 cuando, debido a su lucha, se les otorgó la cédula de identidad. Este hecho los llevó a reivindicar muchos de sus elementos culturales propios. Actualmente, los Ngöbes habitan cinco reservas: Abrojo Montezuma, Osa, Conte Burica, Coto Brus y Altos de San Antonio. Su idioma es el Ngäbere, el cual se conserva aún y es hablado por un 77.7% de los pobladores de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC).

Al pueblo indígena Maleku, también se le conoce como Guatuso debido a que sus pobladores siempre habitaron ese lugar procedentes del Pacífico Central. Su única reserva es la de Guatuso y hablan tres lenguas El maléku, el lhaíca y el español. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Censos, la lengua madre sigue usándose por el 67.5% de indígenas maleku, incluso en algunas zonas de manera monolingüe.

La población indígena Chorotega sufrió casi su exterminio como consecuencia de la colonización y presenta un amplio mestizaje que se presenta en la Península de Nicoya. Sus habitantes habitan una única reserva conocida como Territorio Indígena Matambú. Su lengua se perdió y en la actualidad sus miembros son monolingües y dominan el español.

Los huetares fueron el grupo indígena más numeroso a la llegada de los españoles. Sus actividades y pobladores se encontraban en el Valle Central y parte del litoral Pacífico, entre lo que hoy se conoce como Chomes y Parrita. Sus habitantes ocupan en la actualidad dos territorios indígenas, el de Quitirrisí y el de Zapatón. Su lengua es el español. Sin embargo, de acuerdo al Perfil de los pueblos indígenas de Costa Rica del año 2000, se han hecho algunos esfuerzos por parte de lingüistas de la Universidad de Costa Rica (UCR) y

de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) por recuperar, al menos, el uso en la cotidianidad de ciertas palabras de raíz Huetar.

Estos territorios indígenas de Costa Rica han sido establecidos a través de Decretos ejecutivos, en los cuales, por medio de coordenadas geográficas, se establecen los puntos que demarcan las fronteras de estos territorios.

En Costa Rica existe un marco legal que reconoce elementos esenciales de los derechos de los pueblos indígenas, contenido en varias leyes así como el derecho consuetudinario expuesto en el Convenio 169 de la OIT, adoptado por Costa Rica en 1992.

Dentro de estos 24 territorios se han ido creando instituciones educativas desde el año 1886, uno de los primeros centros educativos fue la Escuela Doris Stone ubicada en Boruca, Buenos Aires.

Borge (2012), señala al respecto que:

La primera escuela indígena la fundó el Estado costarricense en la Colonia Militar San Bernardo en 1886 en Sipurio (Amubrë), Talamanca, esta funcionó hasta 1909 cuando fue arrasada por la United Fruit Company y los indígenas expulsados a las montañas. Ese mismo año también se fundó la Escuela de Matambú de Nicoya y en 1887 se fundó la escuela de Boruca en Buenos Aires. (p. 12)

La escuela en Boruca fue creada por la antropóloga norteamericana Doris Stone, ella dirigía la Junta de Protección de las Razas Aborígenes y como parte de ello se fundaron las primeras escuelas en Salitre, Ujarrás y Cabagra. La educación formal en zonas indígenas de Costa Rica involucra una serie de antecedentes a lo largo de la historia reciente.

El Ministerio de Educación Pública (MEP) no tuvo una dependencia encargada de velar por la educación formal en los territorios indígenas. Las escuelas indígenas eran

introducidas algunas veces en coordinación con instancias estatales como la Junta de Protección de las Razas Aborígenes (por sus siglas JPRAN) que existió entre 1945 y 1973, y luego en coordinación con la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (por sus siglas CONAI) Se trataba de una réplica del currículo nacional hacia las poblaciones indígenas, con maestros “no indígenas”, y el modelo de enseñanza impuesto fue monolingüe en idioma español

En 1985 se da un cambio importante con el decreto 16619-MEP (Ministerio de Educación Pública, el cual dispone la creación de la Asesoría Nacional de Educación Indígena dentro de la estructura del MEP. EL fin de esta política educativa fue crear un modelo curricular que tomara en cuenta el contexto bicultural y bilingüe de las comunidades indígenas, revalorando las condiciones psico-sociales y culturales de los pueblos indígenas. Se trató del primer intento formal por formar un modelo curricular bilingüe para los pueblos indígenas del país. Sin embargo, en 1992 se elimina la Asesoría Nacional de Educación Indígena, y en 1993 se crea el Subsistema de Educación Indígena con el decreto 22072-MEP (MEP, 1993).

Luego el siguiente año, con el decreto 23489-MEP (MEP, 1994) nace el Departamento de Educación Indígena. Este departamento empieza a encargarse de la programación y contextualización curricular para las escuelas en zonas indígenas.

Para 1996 se plantean y proponen por primera vez los programas de Lengua y Cultura para el I y II ciclo de la educación primaria, los cuales dan origen al nombramiento de las maestras y los maestros de lengua y cultura, con la supervisión y asesoramiento del

Departamento de Educación Indígena. Estos programas actualmente se siguen desarrollando en las escuelas indígenas del país, y son uno de los elementos particulares

que caracteriza el sistema de educación pública costarricense dentro de los territorios indígenas.

Desde entonces, se han venido dando nuevas transformaciones a nivel del MEP, relacionadas con la educación formal en territorios indígenas. Así, el decreto 35513-MEP de 2009 (MEP, 2009) introduce una importante redefinición administrativa en la cobertura nacional del servicio educativo.

En el año 2007 se retomó el tema de la educación indígena en el MEP para poner en práctica el Subsistema de Educación Indígena. Se ha trabajado en temas como: a) reconocimiento de los Territorios Indígenas dentro de las circunscripciones regionales del MEP; b) creación de estructuras administrativas regionales en que se agrupan los Territorios Indígenas; c) proceso de consulta con las Asociaciones de Desarrollo Integral Indígena de los nombramientos de docentes; d) impulso de reformas del Decreto 22072; e) creación de un Departamento de Interculturalidad; y f) ejecución del préstamo CR-7284 del Banco Mundial por US\$30 millones para infraestructura escolar de Territorios Indígenas. En el 2011 se formalizó la creación de la primera Dirección Regional Indígena denominada Sulá, que reúne a seis territorios de la etnia bribri-cabécar del Caribe.

En el año 2011 se da una nueva transformación en la dependencia encargada de velar por la educación en territorios indígenas. Con el decreto nº 36451-MEP (MEP, 2011) se crea el Departamento de Educación Intercultural, adscrito a la Dirección de Desarrollo Curricular del MEP, y se establece que dicho departamento contará con dos unidades: la

Unidad de Educación Indígena (UEI, que asume las funciones del anterior Departamento de Educación Indígena) y la Unidad de Contextualización y Pertinencia Cultural.

Entrado el presente siglo, existen antecedentes normativos y presencia de acciones puntuales en materia de educación indígena, se destaca un bajo impacto de las acciones de política educativa en la promoción de estudiantes. En efecto, en el año 2000, y a pesar de un abordaje sistemático de la educación indígena costarricense desde 1993, se siguen señalando serias limitaciones en infraestructura, poca o nula capacitación de profesores indígenas y un lento avance en los programas de educación intercultural bilingüe dirigidos a esta población objetivo.

Además de las redefiniciones administrativas, se han emitido políticas que disponen preponderantemente el nombramiento de personas indígenas como docentes en las escuelas de dichas regiones, tal es el caso del decreto ejecutivo N° 37801-MEP de 2013 (MEP, 2013).

Este nuevo reglamento vendría a complementar las directrices que buscan una “armonización” entre el currículo nacional y las necesidades socioculturales de los pueblos indígenas (MEP, 2015, p.331)

El decreto ejecutivo N° 37801-MEP de 2013, insta a preservar y desarrollar los idiomas indígenas existentes, a enseñar a leer y escribir en la lengua indígena de los estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario, garantizando a la vez que se aprenda el español como idioma oficial de la Nación. A su vez, el artículo 4 insta a que “progresivamente se desarrollen programas educativos bilingües, pertinentes y contextualizados en todas las asignaturas, modalidades y niveles del sistema educativo”, en apego a los procedimientos de consulta y participación indígena previstos en el mismo decreto. Esto constituye un avance significativo en relación con políticas anteriores.

En el ámbito administrativo, en el artículo 10 del decreto N° 37801-MEP, se crea la Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena adscrita al Despacho del

Ministro de Educación Pública, la cual está conformada por un coordinador con rango de jefe de departamento, y el personal que el jerarca ministerial estime conveniente. Con el artículo 12 se crea la Comisión Ministerial de Enlace para la Educación Indígena, bajo la tutela de La Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena, con el fin de apoyar operativamente el trabajo de esta. Esta comisión sería integrada por los departamentos, direcciones y otras instancias del MEP designadas por el ministro de la cartera.

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

El decreto 37801 –MEP, integra las comunidades indígenas en las diferentes decisiones en ámbito educativo , además del impulso al nombramiento de personal indígena previsto en el artículo 14, el decreto n° 37801-MEP introduce importantes transformaciones coherentes con el Convenio 169 de la OIT, así como de la Declaración de Naciones Unidas (ONU) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del año 2007. Así, con el artículo 15 se crean los Consejos Locales de Educación Indígena, que serán conformados en cada territorio indígena del país. Estas agrupaciones tienen la competencia “promover el

cumplimiento de los objetivos de la educación indígena en el territorio respectivo con la potestad de ser consultado de manera obligatoria por parte de las autoridades educativas nacionales, regionales y circuitales del MEP”. A su vez, en el artículo 21 se define un Consejo Consultivo Nacional de Educación Indígena integrado por un representante de cada Consejo Local de Educación del país, con derecho a permanecer en

este durante 3 años y con posibilidades de reelección. Al Consejo Consultivo Nacional se integrarán además los directores regionales de las direcciones regionales educativas donde existen territorios indígenas, y será presidido por el Ministro de Educación Pública, con sesiones de al menos dos veces al año, cuando sea convocado por el Ministro o por un mínimo de la cuarta parte de los representantes indígenas. Tal como podemos evaluar, se propone toda una nueva estructura de órganos, que procuran garantizar la participación plena de las poblaciones indígenas y de asegurar procesos de consulta en lo concerniente al tema educativo.

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

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

El nombrar personal docente y administrativo indígenas, hablantes del idioma, es un gran avance en aras de encaminarse hacia un modelo de Educación Intercultural Bilingüe, o incluso, hacia un modelo educativo autóctono desarrollado desde la visión y el sentir de los propios pueblos indígenas.

Actualmente se da una educación intercultural que propicia, en un marco de disfrute, la construcción y valoración de la propia identidad, personal y cultural, como base para relacionarse con otros individuos y colectividades. En consecuencia, se contribuye a la formación en valores y actitudes democráticas, como el respeto mutuo, la justicia y la paz, promoviendo su puesta en práctica en la vida cotidiana.

Se da el fortalecimiento de centros educativos inclusivos a través del enfoque intercultural, se pueden distinguir tres dimensiones que propician el fortalecimiento de centros educativos inclusivos: la cultura, las políticas y las prácticas. Una cultura intercultural e inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora donde cada estudiante es valorado. A partir de este punto, se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos para dar respuesta a la diversidad del estudiantado y a mejorar su aprendizaje y su participación. Finalmente, en las prácticas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación de las personas estudiantes y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en el centro educativo como en otros ámbitos.

Relación de la educación intercultural con la política educativa: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad.

Durante 2017, el Consejo Superior de Educación promovió la más reciente política pública para situar la educación costarricense en una nueva etapa. La aprobación de esta reciente orientación política responde a dos factores fundamentales: por un lado, una nueva realidad social y, ante esto, una visión educativa emergente y; por otro, la variación de programas y reglamentos dentro del sistema educativo costarricense en los últimos años.

En la siguiente tabla se observa la relación de la educación intercultural y la política educativa actual.

Tabla N° 1 La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad

Paradigmas

Complejidad: Reconoce a la persona como parte de un ecosistema social que se debe identificar, comprender y valorar.

Humanismo: Establece la necesidad de potenciar las características individuales, tomando en cuenta así, su identidad cultural, étnica, nacional y etaria.

Constructivismo social: Propone la sana convivencia y la contextualización en el proceso de construcción de saberes para el aprovechamiento de las experiencias de las personas que conforman la comunidad educativa. Por su parte, el racionalismo, sugiere la búsqueda de la verdad objetiva para la lucha contra los prejuicios existentes con respecto a la diversidad cultural, desde el desarrollo del pensamiento crítico.

Principios y ejes

La educación centrada en la persona estudiante: Reconocimiento y valoración de la individualidad propia y la de los demás en un contexto sociocultural.

La educación basada en los Derechos Humanos y los Deberes Ciudadanos: Reconocimiento de la diversidad cultural y étnica a través del aseguramiento de sus derechos y establecimiento de sus deberes.

La ciudadanía planetaria con identidad nacional: Reconocimiento de la memoria histórica local, nacional y global para la valoración de la identidad cultural y étnica propia sin desprecio ni perjuicio de la de los demás.

Fuente: La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. MEP (2017)

Como se observa en la tabla N° 1 dentro de la política educativa actual sí se incluye la educación intercultural pero no en los programas de estudios, este debe ser abarcado por el personal docente en el entorno pedagógico como un todo, al igual que otras dimensiones de los procesos educativos, tales como la vida escolar y la adopción de decisiones, la formación y capacitación docente, los métodos de enseñanza y las interacciones de la comunidad educativa, así como los recursos pedagógicos.

Ejes

Ciudadanía planetaria con identidad nacional: Reconocimiento y valoración de la identidad local, nacional y global.

Ciudadanía digital con equidad social: Aseguramiento del derecho al acceso y formación en áreas tecnológicas a los grupos culturalmente vulnerables. Ciudadanía para el desarrollo sostenible: Fomento de la sana convivencia entre las personas en el desarrollo socioeconómico sin perjuicio del medio ambiente.

Dimensión	Habilidades	Indicadores
-----------	-------------	-------------

Formas de vivir en el mundo: El enfoque de educación intercultural tiene especial relación con esta dimensión sin que esto signifique un carácter exclusivo con respecto a las otras dimensiones	Ciudadanía global y local: Habilidad de asumir un rol activo, reflexivo y constructivo en la comunidad local, nacional y global, comprometiéndose con el cumplimiento de los Derechos Humanos y de los valores éticos universales.	Aprecia la democracia, la ciudadanía y los Derechos Humanos como elementos fundamentales de la convivencia humana. Participa efectivamente en la vida civil, manteniéndose informado y entendiendo los procesos gubernamentales. Ejerce responsablemente los derechos y los deberes, tanto a nivel local y nacional como global. Analiza las implicaciones locales y globales de las decisiones cívicas.
	Responsabilidad personal y social: Habilidad de tomar decisiones y de actuar considerando aquello que favorece el bienestar propio, el de otros y el del planeta, comprendiendo su profunda conexión.	Respeta la diversidad cultural, étnica, socioeconómica, política, de género y religiosa, entre otras. Practica de forma consciente un estilo de vida saludable para su propio bienestar y el de su entorno. Se conecta y se identifica, de forma asertiva, con su entorno.

Tabla 2: La educación intercultural en la política curricular

Fuente: Fundamentación pedagógica de la transformación curricular. MEP (2015)

En la tabla n° 2, se observa que la política curricular son pocos los aspectos que menciona sobre la educación intercultural.

Se ha realizado un intento en el fortalecimiento de la educación indígena a través de las normativas y faculta la participación de indígenas en la administración del sistema educativo, así como en cuanto al enfoque de interculturalidad que se propone para el modelo educativo, pero aún no desarrollan cambios de fondo en términos curriculares, de planeamiento, de mediación docente y de equilibrio entre idioma materno y segunda lengua como instrumentos de igual importancia para los procesos educativos.

En la tabla n° 2, se observa que la política curricular son pocos los aspectos que menciona sobre la educación intercultural.

Se ha realizado un intento en el fortalecimiento de la educación indígena a través de las normativas y faculta la participación de indígenas en la administración del sistema

educativo, así como en cuanto al enfoque de interculturalidad que se propone para el modelo educativo, pero aún no desarrollan cambios de fondo en términos curriculares, de planeamiento, de mediación docente y de equilibrio entre idioma materno y segunda lengua como instrumentos de igual importancia para los procesos educativos.

Resultado

El principal objetivo de esta investigación fue analizar los desafíos que enfrenta la educación indígena intercultural en Costa Rica, a partir del marco de las políticas públicas existentes en educación, con la finalidad de identificar los factores que inciden en su implementación.

En las últimas décadas, la educación indígena intercultural ha experimentado avances significativos en el país. No obstante, persisten múltiples desafíos que limitan la calidad educativa en los territorios indígenas y en las comunidades indígenas que residen fuera de estos espacios.

Uno de los principales retos identificados es la ausencia de un modelo estructurado que facilite el desarrollo de la lectoescritura en los idiomas indígenas, como el bribri, cabécar y ngöbe. Esta carencia impide que niños y niñas reciban los contenidos del currículo nacional en su lengua materna, lo que afecta su proceso de aprendizaje y la preservación de sus lenguas originarias.

Además, la formación de educadores indígenas sigue siendo limitada. Si bien existen esfuerzos notables, como la Maestría en Educación Rural de la Universidad Nacional (UNA) en Amubré y Villa Neilly, así como el programa Siwá PaköL, desarrollado por la Universidad de Costa Rica (UCR), la UNA y la Universidad Estatal a Distancia (UNED), estos no han logrado generar suficientes docentes con un enfoque en educación indígena bilingüe.

Otro aspecto crítico es que los esfuerzos educativos se han concentrado en los territorios indígenas, dejando de lado a una gran cantidad de población indígena que vive fuera de estos. Muchos de estos estudiantes asisten a centros educativos mayoritariamente indígenas, pero sin un enfoque cultural pertinente que garantice la enseñanza de su idioma y cosmovisión.

La falta de recursos tecnológicos también representa un obstáculo para la implementación de una educación intercultural de calidad. En muchas escuelas indígenas, la ausencia de conexión a internet y la carencia de dispositivos electrónicos dificultan el acceso a la información y la capacitación docente. Asimismo, las infraestructuras inadecuadas limitan la posibilidad de crear ambientes de aprendizaje adecuados.

Finalmente, la enseñanza del idioma y la cultura indígena en la educación secundaria es mínima o inexistente en la mayoría de los centros educativos, lo que debilita la identidad cultural y lingüística de los estudiantes. A pesar de la existencia de políticas de educación indígena, su aplicabilidad sigue siendo deficiente debido a la falta de planes específicos, recursos y estrategias adaptadas a las realidades de las comunidades indígenas.

Discusión

Es fundamental desarrollar un modelo educativo estructurado que promueva el aprendizaje de la lectoescritura en los idiomas indígenas, como el bribri, cabécar y ngöbe. Este modelo debe incluir la creación de materiales didácticos adecuados y la capacitación especializada de los docentes para que puedan enseñar en la lengua materna de los estudiantes, asegurando que puedan acceder al currículo nacional en su idioma originario, lo cual es esencial para su aprendizaje y preservación cultural.

Asimismo, se debe fortalecer la formación de educadores indígenas, enfocándose en la creación de programas académicos que ofrezcan una preparación adecuada en educación bilingüe intercultural. Es necesario ampliar iniciativas para generar un mayor número de docentes capacitados que puedan implementar modelos de enseñanza que respeten la diversidad cultural y lingüística.

Otro aspecto importante es ampliar los esfuerzos educativos hacia las comunidades indígenas que residen fuera de los territorios indígenas, un sector que ha sido históricamente desatendido. Esto implica adaptar los programas educativos en los centros educativos donde asisten estos estudiantes, asegurando que se incluyan contenidos relevantes sobre sus lenguas, cosmovisión y cultura, y que se les ofrezca una educación intercultural pertinente.

Además, la infraestructura y el acceso a la tecnología son elementos claves para una educación de calidad. Por lo tanto, es urgente invertir en la mejora de las infraestructuras escolares en las comunidades indígenas, especialmente en lo que respecta a la conectividad a internet y el acceso a dispositivos electrónicos. Esto permitirá tanto el acceso a recursos educativos en línea como la capacitación continua de los docentes.

Finalmente, es necesario integrar de manera más consistente la enseñanza del idioma y la cultura indígena en el nivel secundario, con el número de lecciones pertinentes que para que se dé un aprendizaje significativo. Aunque existen políticas de educación indígena, su implementación sigue siendo insuficiente debido a la falta de planes específicos, recursos y estrategias adaptadas a las realidades de cada comunidad. Incorporar

la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en la educación secundaria fortalecería la identidad cultural de los estudiantes y contribuiría a su bienestar emocional y académico.

Por lo tanto, es urgente que el Estado de Costa Rica implemente un modelo educativo estructurado que incluya la enseñanza de la lengua indígena como parte integral del currículo nacional. Además, debe fortalecerse la capacitación de los docentes en educación intercultural bilingüe y mejorar las condiciones de infraestructura, así como la accesibilidad a la tecnología, especialmente en las comunidades más marginadas.

El fortalecimiento de la educación indígena intercultural no solo es un imperativo de justicia social, sino también una necesidad para garantizar la igualdad de oportunidades y la preservación de las lenguas y culturas indígenas para las futuras generaciones.

Bibliografía

- Alpizar, F. G. V. J. (2017). La escuela y los pueblos indígenas de Costa Rica: Políticas, indicadores educativos y planificación multilingüe. Universidad Nacional. CIDE. División de Educación Rural.
- Borge, C. (2012). CUARTO INFORME DEL ESTADO DE LA EDUCACIÓN. Costa Rica: estado de la educación en territorios indígenas, 40.
- Chacón, Ana (Semanario Universidad, 7 de mayo 2014) Evaluación de Educación: Reforma educativa: El MEP de dinosaurio a elefante.
- DH (1999) Informe Anual 1999. San José, Costa Rica: Defensoría de los Habitantes.
- García Segura, Sonia. 2004. De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: la comunidad purhepecha. Michoacán: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (20), 61-81

Ministerio de Educación. 2009. Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Salazar, E. S. (2000). La población indígena en Costa Rica según el censo 2000.

Torres, J. V. E., Castro, A. S., & Morales, M. E. G. (2019). *Lineamientos de Educación Intercultural*. <https://mep.go.cr/sites/default/files/lineamientos-educ-intercultural.pdf>

UNESCO. (2001). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.