

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL SAN ISIDRO LABRADOR

Doctorado Académico en Educación

Los derechos de los estudiantes de zonas indígenas ante la limitación de oportunidades: mito o realidad

The rights of students from indigenous areas in the face of limited opportunities: myth or reality

Contexto: Costa Rica

III Cuatrimestre, 2025

Autor:

Sender Quesada Badilla

Pérez Zeledón, Octubre 03, 2025

Resumen

Este estudio tiene como objetivo analizar la situación actual de los derechos de los estudiantes de zonas indígenas costarricenses ante la limitación de oportunidades en su educación y si dicha limitación es un mito o una realidad. Para desarrollar este trabajo se utilizó la técnica de investigación documental bibliográfica con un alcance descriptivo; la cual es una herramienta clave, válida y útil dentro de la indagación cualitativa. Los hallazgos consiguieron revelar que, incluso con un marco normativo sólido, en Costa Rica persisten barreras que obstaculizan el progreso de los estudiantes de zonas indígenas como: la pobreza, infraestructura deficiente, escasez de materiales bilingües, capacitación docente insuficiente, entre otras. Asimismo, se documentan algunas adaptaciones locales y mejoras nacionales significativas. Además, se sugieren aportes críticos y productivos y rutas de acción concretas; esto para que los derechos de los estudiantes indígenas dejen de ser solo un ideal y se conviertan en una realidad tangible, inclusiva y sostenible.

Palabras clave: *derechos, estudiantes, indígenas, limitación, oportunidades.*

Abstract

This study aims to analyze the current status of the rights of students in indigenous areas of Costa Rica in the face of limited educational opportunities and whether such limitations are a myth or a reality. To develop this work, descriptive bibliographical research was used; this is a key, valid, and useful tool in qualitative inquiry. The findings revealed that, even with a solid regulatory framework, Costa Rica still faces barriers that hinder the progress of students in indigenous areas, such as poverty, poor infrastructure, a shortage of bilingual materials, and insufficient teacher training. It also documents some significant local adaptations and national improvements. Critical and productive contributions and concrete courses of action are suggested to ensure that the rights of indigenous students cease to be merely an ideal and become a tangible, inclusive, and sustainable reality.

Keywords: *rights, students, indigenous, limitation, opportunities.*

¹Sender Quesada Badilla: Maestría Profesional en Ciencias de la Educación con Énfasis en Docencia (UISIL). Bachillerato en Enseñanza y Traducción del Inglés (ULACIT). Diplomado en Educación para la Paz y los Derechos Humanos (CNDH). Técnico en Agroecología (CTP/MEP). Actualmente, cursa el Doctorado Académico en Educación (UISIL) y labora como profesor de inglés y traductor independiente de textos (inglés-español/español-inglés). Con 14 años de experiencia como docente y traductor. E-mail: klc-edu@outlook.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7357-4275>

**Los derechos de los estudiantes de zonas indígenas ante la limitación de oportunidades:
mito o realidad**

1. Introducción

Actualmente, las comunidades indígenas de Costa Rica enfrentan un doble reto: por un lado, reivindicar derechos consagrados en la Constitución y en acuerdos internacionales que reconocen su identidad cultural y lingüística; por otro, superar barreras concretas que limitan su acceso y permanencia en el sistema educativo. Estas poblaciones, asentadas en territorios rurales con escasa infraestructura y servicios, se ven obligadas a sortear una realidad en donde las escuelas carecen de recursos básicos, los materiales de enseñanza no siempre responden a sus cosmovisiones y la lengua materna se ve relegada. Ese distanciamiento entre el reconocimiento normativo y la experiencia cotidiana sitúa en el centro de la discusión los derechos de los estudiantes indígenas como eje de justicia social e inclusión.

Pese a contar con un aparato legal que impulsa la educación intercultural bilingüe, la aplicación efectiva de esas garantías choca con la fragmentación institucional e insuficiencia de presupuesto. La creación de un Subsistema de Educación Indígena y la incorporación de normas internacionales han sido pasos significativos para formalizar compromisos; empero, la dispersión geográfica de las escuelas, la carencia de docentes formados en enfoques interculturales y la falta de conectividad tecnológica desdibujan la materialización de la ley. Esta desconexión evidencia que el problema no radica en la carencia de marcos legales, sino en su apropiación e inserción real en los territorios indígenas.

Bajo este marco, el presente artículo científico avanza hacia propuestas que trascienden la retórica legislativa y buscan activar mecanismos participativos de cogobierno educativo. Así, al concentrar la atención en la restitución de derechos –no como concesiones, sino como

prerrogativas inalienables—, se abre camino a prácticas innovadoras de currículo contextualizado, formación docente comunitaria y sistemas de evaluación intercultural. En este sentido, este informe aspira a transformar el ideal de oportunidades plenas en una realidad sostenida, devolviendo a los estudiantes indígenas el protagonismo que realmente merecen en la construcción de su propio proyecto de vida educacional.

Por lo tanto, con base en la selección del tema: *Los derechos de los estudiantes de zonas indígenas ante la limitación de oportunidades: mito o realidad*, se elaboró un trabajo de investigación y se presenta una síntesis y análisis riguroso mediante el presente artículo. Este comunica los hallazgos de dicha investigación, siguiendo estándares de alta calidad y metodología; lo anterior para contribuir positivamente al avance del conocimiento científico y al bienestar de todos los estudiantes de zonas indígenas costarricenses.

1. 1 Planteamiento del tema

La educación de los pueblos indígenas en Costa Rica se inserta en un contexto de inequidades históricas que han marcado sus oportunidades de progreso desde épocas coloniales hasta hoy. Aunque estas comunidades representan alrededor el 2 % de la población nacional con aproximadamente 104000 habitantes registrados en el Censo del 2011 (INEC, 2013) (Anexo N°1, Figura 3), la disparidad en cuanto al acceso y la calidad de la enseñanza sigue siendo una constante. Esta realidad invita a preguntarse por las raíces estructurales de las desigualdades: ¿cómo influye el rezago histórico y la marginalidad territorial en el derecho de estos estudiantes a una educación de calidad?

Bajo este marco, Costa Rica ha establecido un repertorio normativo amplio para garantizar la educación intercultural bilingüe en territorios indígenas. Se promueven lineamientos que reconocen explícitamente el uso de la lengua materna y la contextualización del currículo, con

decretos que datan desde 1993 y actualizaciones en 2017 (MEP, 2017). Empero, el reto radica en trasladar la letra de la ley al recinto de las aulas rurales: la existencia de disposiciones legales no se traduce automáticamente en su implementación efectiva.

Igualmente, diversos estudios cualitativos y cuantitativos revelan que los estudiantes indígenas aún reciben servicios educativos menos favorables que el resto de la población. Por un lado, se muestra que la escasez de materiales en idiomas originarios y la limitada formación de docentes indígenas inciden negativamente en la experiencia escolar (Guevara-Viquez et al., 2015). Por otro, persisten barreras socioculturales y económicas que refuerzan la percepción de que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un ideal lejos de la práctica cotidiana (Anexo N°1, Figura 4).

Asimismo, las estadísticas oficiales son elocuentes en este sentido. Entre 2000 y 2011, la escolaridad promedio de la población indígena pasó de 3,9 a 6,1 años (Anexo N°1, Figura 1), reduciendo parcialmente la brecha con la población no indígena (INEC, 2011). Sin embargo, este avance numérico esconde desigualdades de fondo: la calidad de la enseñanza, la pertinencia cultural del currículo y la falta de recursos adecuados continúan profundizando las diferencias.

También, la tasa de asistencia escolar para personas de 5 a 24 años muestra una disparidad significativa: 64,9 % en comunidades indígenas frente al 71,7 % de la población no indígena (INEC, 2011). Los estudiantes indígenas presentan una tasa de deserción casi 7 puntos porcentuales superior (Anexo N°1, Figura 2). Estas cifras alertan sobre la existencia de factores estructurales —como la distancia geográfica, el transporte escolar insuficiente y la pobreza— que limitan la permanencia de los educandos en el sistema educativo y, por ende, comprometen el ejercicio pleno de sus derechos e intereses integrales.

Así, de lo anterior brota la necesidad de plantearse las siguientes preguntas pertinentes y generadoras: ¿qué se entiende hoy por oportunidades educativas plenas en contextos interculturales? ¿De qué modo las barreras lingüísticas y culturales inciden en la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes indígenas? ¿Cómo influyen las condiciones de infraestructura y recursos en la calidad de la enseñanza rural? ¿Qué rol tienen las comunidades y sus sistemas de organización social en la co-gestión de las escuelas? ¿En qué medida las políticas y normativas actuales responden a las necesidades reales de los pueblos indígenas y cómo pueden articularse mejores mecanismos de monitoreo y evaluación participativa? Preguntas como estas orientarán la presente investigación; con el propósito de distinguir entre mito y realidad en el ejercicio de los derechos educativos indígenas en Costa Rica.

Consecuentemente, a partir de las preguntas generadoras anteriores y una búsqueda propicia de sus respuestas es que brota la necesidad de realizar una investigación relacionada con los derechos de los estudiantes de zonas indígenas ante la limitación de oportunidades; si lo anterior constituye un mito o es una realidad actual. Por lo tanto, el planteamiento del problema céntrico a estudiar se condensa en la siguiente pregunta medular: ¿son los derechos de los estudiantes de zonas indígenas, ante la limitación de oportunidades: un mito o una realidad actual en Costa Rica?

En efecto, este cuestionamiento céntrico reafirma la necesidad de indagar no solamente las disposiciones legales, los indicadores cuantitativos y las categorías cualitativas, sino también la bibliografía relevante y actual respecto a tan importante tema. Además, al plantear la dicotomía entre mito y realidad, se abre la posibilidad de identificar discrepancias entre las políticas afirmativas diseñadas en instancias centrales y los resultados concretos en el aula, así como de

explorar las narrativas documentales que dan cuenta de percepciones, resistencias y oportunidades emergentes.

Definitivamente, esta orientación incisiva permitirá aproximarse con calidad y rigor descriptivo, analítico y crítico a las tensiones entre el marco normativo y las prácticas educativas, sentando las bases para propuestas que, fruto de la evidencia, puedan tender puentes efectivos entre la voluntad legislativa y la vivencia cotidiana de los derechos educacionales de los alumnos de zonas indígenas costarricenses.

1. 2 Descripción del objeto de estudio

En cuanto al objeto de estudio; este se focaliza en los derechos de los estudiantes de zonas indígenas costarricenses frente a las limitaciones de oportunidades que atraviesan sus procesos educativos. Este enfoque sitúa la atención no en las infraestructuras escolares o los contenidos curriculares per se, sino en la capacidad real de estos estudiantes para ejercer derechos consagrados en la Constitución Política de Costa Rica y en convenios internacionales. Dichos instrumentos reconocen el derecho a una educación intercultural bilingüe; no obstante, su vigencia efectiva es cuestionable cuando se verifica la brecha entre la norma y la experiencia cotidiana de niños y jóvenes en territorios indígenas.

Asimismo, resulta imprescindible considerar cómo las percepciones y expectativas de los propios educandos influyen en el ejercicio de sus derechos educativos. La subjetividad de los alumnos indígenas —configurada por experiencias de discriminación, estereotipos culturales y escaso acompañamiento académico— puede traducirse en desmotivación y abandono prematuro (Guevara-Viquez et al., 2015). De igual modo, las prácticas escolares que no incorporan métodos

de enseñanza participativos, o que desestiman los saberes locales refuerzan la sensación de alejamiento entre la comunidad estudiantil y el sistema formal.

En el terreno físico, el estudio abarca a todos los territorios indígenas oficialmente reconocidos (Anexo N°1, Figura 3); muchos de ellos ubicados en áreas de difícil acceso y con servicios básicos insuficientes. La dispersión geográfica, la carencia de transporte escolar y el estado precario de las edificaciones y mobiliario impactan directamente en el goce y ejercicio pleno de los derechos educativos de los estudiantes de zonas indígenas de Costa Rica.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos, la escolaridad promedio de la población indígena se ubicaba en 6,1 años en 2011 (Anexo N°1, Figura 1), cifra que contrasta con las condiciones de infraestructura que rara vez permiten jornadas completas ni actividades extracurriculares (INEC, 2011). Además, “en la mayoría de los centros educativos indígenas son inexistentes las condiciones de infraestructura que permitan el desarrollo de procesos educativos pertinentes” (Estrada Torres, 2019, p. 17), (Anexo N°1, Figura 5). Lo anterior es alarmante y va totalmente en contra de los derechos de los estudiantes de zonas indígenas costarricenses.

Del mismo modo, la limitada conectividad digital en estos territorios agrava las desigualdades presentes en la infraestructura física. La falta de acceso a internet de banda ancha y a equipos tecnológicos adecuados priva a los escolares indígenas de recursos educativos en línea y de oportunidades de aprendizaje remoto; una carencia que se hizo más evidente durante la pandemia de COVID-19 (Carvajal-Jiménez et al., 2017) (Anexo N°1, Figura 7). Esta brecha digital no solo restringe el acceso a materiales didácticos actualizados, sino que igualmente dificulta la capacitación continua de docentes y la participación de las comunidades en procesos

de formación a distancia; lo que repercute negativamente en la calidad y pertinencia de la educación ofrecida (Guevara-Viquez et al., 2015).

Funcionalmente, el objeto de estudio examina también la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Anexo N°1, Figura 4), como mecanismo para garantizar la pertinencia cultural del currículo y el uso de las lenguas originarias. Si bien, la División de Educación Rural de la Universidad Nacional ha desarrollado programas de formación itinerante para docentes en comunidades indígenas (Carvajal-Jiménez et al., 2017), la oferta de materiales didácticos en lenguas autóctonas y la capacitación continua de profesores indígenas resultan insuficientes. La tensión entre la intención normativa y la práctica pedagógica evidencia fallas en la articulación institucional y en la asignación de recursos humanos y financieros.

Finalmente, el objeto de estudio incluye las dimensiones simbólicas y participativas que configuran la vivencia de los derechos educativos. La limitada participación de las comunidades en la toma de decisiones escolares reduce la corresponsabilidad y la pertinencia de las iniciativas académicas; mientras que la escasez de docentes indígenas formados perpetúa la dependencia de educadores externos que, con frecuencia, carecen de la legitimidad cultural necesaria. Estas condiciones revelan que, más allá de la existencia de un marco legal favorable, los derechos de estos estudiantes se ven obstaculizados por factores estructurales y operativos que dificultan su ejercicio pleno (Guevara-Viquez et al., 2015; INEC, 2011). Por lo tanto, el objeto de estudio del cual trata este artículo es de suma importancia y relevancia en la actualidad educativa costarricense.

1. 3 Objetivos

Con el fin de manifestar de forma clara las metas que se persiguen y las respuestas concretas que se buscan en esta investigación, en seguida se formula el objetivo general:

- Analizar la situación actual de los derechos de los estudiantes de zonas indígenas costarricenses ante la limitación de oportunidades en su educación y si dicha limitación es un mito o una realidad.

Para lograr lo estipulado en el objetivo general anterior, se han delineado tres objetivos específicos; los cuales se desprenden de él y en conjunto lo contienen y con fundamento en ellos se es capaz de lograr el objetivo general. En seguida se expresan los objetivos de forma puntualizada:

- Examinar las políticas, leyes y normativas relevantes que garantizan la educación intercultural para estudiantes indígenas en Costa Rica.
- Identificar las barreras estructurales, socioculturales y económicas que limitan el acceso y la permanencia en la educación de estos estudiantes.
- Proponer soluciones concretas y recomendaciones para la mejora de las oportunidades educativas y la efectiva vigencia de los derechos estudiantiles en las comunidades indígenas.

1. 4 Justificación

Es un hecho que la educación se reconoce universalmente como un derecho humano fundamental y, asimismo, como un pilar esencial para el desarrollo social y económico de los pueblos. En el caso de Costa Rica, asegurar este derecho para los grupos más vulnerables coadyuva a la construcción de una sociedad más equitativa y cohesionada. Las poblaciones indígenas, históricamente marginadas, han reclamado un tratamiento diferenciado que reconozca sus particularidades culturales y lingüísticas; tal como lo establece la Constitución Política de Costa

Rica (CPCR, 1949, art. 76). Garantizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en estos territorios no es únicamente una obligación legal, sino también un imperativo ético y social (Anexo N°1, Figura 4).

Costa Rica, al ratificar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989, art. 28.1) y suscribir la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), adquirió compromisos internacionales claros para proteger y promover la educación indígena. Estos instrumentales reconocen el derecho de las comunidades a diseñar y controlar sus propios sistemas educativos; así como a recibir enseñanza en su lengua materna de manera culturalmente pertinente. Sin embargo, la existencia de normas avanzadas no garantiza su efectiva aplicación en el día a día de las escuelas rurales.

Patentemente, las brechas educativas que separan a la población indígena de sus pares no indígenas son consistentes y preocupantes. El Instituto Nacional de Estadística y Censos reporta una tasa de asistencia escolar de 64,9 % para jóvenes indígenas de 5 a 24 años, frente al 71,7 % de la población general (INEC, 2011) (Anexo N°1, Figura 2). Recalcando y como se aludió anteriormente, estas cifras reflejan desigualdades estructurales que van más allá del mero acceso: engloban la continuidad, calidad de la enseñanza y pertinencia cultural de los contenidos.

A nivel regional y global, las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los indicadores de cohesión social exigen cerrar estas brechas para 2030. Según la OCDE, los pueblos indígenas han mostrado rezagos significativos en logros de aprendizaje y retención escolar en comparación con otros grupos (OECD, 2017). De no atenderse estas disparidades, se corre el riesgo de perpetuar ciclos de exclusión y limitar el potencial de estas comunidades para contribuir al desarrollo nacional.

Frente a este panorama, es indispensable someter a examen crítico la efectividad de las políticas y programas implementados. Las evidencias de Guevara-Viquez et al. (2015) muestran que, aunque existen iniciativas de formación docente y materiales bilingües, persisten deficiencias en la capacitación continua y en la provisión de recursos adecuados. Este diagnóstico invita a reflexionar sobre las brechas entre planificación y ejecución.

La relevancia social de este estudio, por su parte, radica en visibilizar las discordancias entre las aspiraciones normativas y la realidad cotidiana de los estudiantes indígenas. Carvajal-Jiménez et al. (2017) revelan que durante la pandemia de COVID-19 la falta de conectividad y materiales digitales profundizó sobremanera las desigualdades educativas en territorios indígenas. Así, al exponer estas vivencias, se destaca la urgencia de diseñar respuestas contextualizadas y sensibles a las necesidades locales.

Académicamente, esta investigación subsana un vacío significativo en la literatura costarricense sobre educación intercultural. Carvajal-Jiménez et al. (2017) subrayan la escasez de estudios; los cuales integren datos cuantitativos y cualitativos sobre los derechos de los estudiantes de zonas indígenas ante la limitación de oportunidades. Este aporte de evidencia robusta vigorizará el debate teórico sobre justicia educativa y políticas de inclusión. De este modo, el estudio se convierte en un referente teórico-metodológico; lo anterior para explorar la justicia educativa y diseñar políticas de inclusión culturalmente sensibles y sustentables.

Asimismo, la coyuntura actual, marcada por compromisos internacionales renovados y una agenda global de los derechos humanos, hace oportuno este análisis. La Declaración de la ONU (2007) insta a los Estados a establecer mecanismos de monitoreo participativo; los cuales analicen y valoren el cumplimiento correcto de los derechos indígenas. En efecto, este estudio responde

directamente a ese mandato, haciendo un profundo análisis y, además, proponiendo aportes críticos y productivos a la temática investigada.

Por tanto, analizar la situación actual de los derechos educativos de los estudiantes de zonas indígenas costarricenses, ante la limitación de oportunidades en su formación, resulta decisivo para formular intervenciones positivas y proponer soluciones prácticas y efectivas. A partir de la combinación de datos bibliográficos cuantitativos y cualitativos fehacientes, esta investigación orientará la toma de decisiones y el diseño de políticas; las cuales permitan a los estudiantes indígenas ejercer plenamente su derecho a una educación de alta calidad, siempre inclusiva, culturalmente pertinente y sin barreras estructurales.

2. Referencial teórico conceptual

Ahora bien, con la finalidad de suministrar unidad y coherencia; así como firmeza conceptual y lógica a los principios de los cuales parte esta investigación, es preciso asentar un referencial teórico pertinente y relevante acerca del tema en estudio. Dicho referente constituye un marco sólido; el cual sustenta y apoya todo el proceso y práctica investigativa.

Así, para comprender adecuadamente los derechos de los estudiantes de zonas indígenas costarricenses ante la limitación de oportunidades, es indispensable partir de la noción clásica de derecho a la educación como un derecho humano fundamental. Este prerequisite, consagrado en instrumentos internacionales y en la propia Constitución Política de Costa Rica (1949), establece que toda persona debe acceder sin discriminación a una enseñanza de calidad, pertinente y adecuada a sus necesidades. En el caso de los pueblos indígenas, este principio adquiere una dimensión adicional: el reconocimiento y respeto de su diversidad cultural y lingüística es otro requisito ineludible para que el derecho a la educación se cumpla de forma plena.

En tal sentido, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) representa la concreción pedagógica de este derecho diferenciado. Concebida como “un proceso de enseñanza-aprendizaje que articula saberes occidentales y saberes originarios en un marco de respeto mutuo” (Tello y Rodríguez, 2018, p. 112), la EIB busca que los estudiantes indígenas puedan asimilar contenidos académicos sin renunciar a su identidad (Anexo N°1, Figura 4). Es un modelo pedagógico y curricular diseñado para garantizar que los procesos de enseñanza-aprendizaje reconozcan y valoren la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas.

Asimismo, su propósito es impartir contenidos académicos tanto en la lengua materna del educando como en la lengua oficial del país, integrando saberes, cosmovisiones y prácticas culturales propias de cada comunidad. De este modo, la EIB intenta no solo mejorar los aprendizajes académicos, sino además fortificar la identidad cultural, respetar las formas de conocimiento ancestrales y suscitar la equidad educativa en contextos multiculturales. No obstante, la simple existencia de tales lineamientos del MEP para contextualizar el currículo no garantiza su efectiva implementación en las aulas rurales (MEP, 2017; Estrada Torres, 2019).

Bajo tal contexto, la EIB como modelo pedagógico tiene su génesis en las recomendaciones de la UNESCO —a través de su Oficina Internacional de Educación— a finales de la década de 1970 y principios de 1980, cuando empezó a promoverse un enfoque que integrara las lenguas y las culturas originarias en los sistemas educativos nacionales. A nivel internacional, estas propuestas se consolidaron en foros de la UNESCO y la OIT (Tello y Rodríguez, 2018) para garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas.

En Costa Rica, la EIB fue formalmente institucionalizada en 1993 mediante el Decreto Ejecutivo 22072-MEP, impulsado por el Ministerio de Educación Pública. Este decreto creó el

Subsistema de Educación Indígena, estableciendo la enseñanza bilingüe y bicultural en las reservas autorizadas y sentando las bases para el desarrollo de programas, lineamientos y formación docente orientados a la interculturalidad y el uso de las lenguas indígenas en el aula.

El concepto de pertinencia cultural es, en este sentido, clave para evaluar la materialización de la EIB. Según Zambrano (2016), la pertinencia implica “la integración de las prácticas culturales y la cosmovisión del colectivo en los procesos educativos” (p. 88), de modo que los estudiantes perciban sentido y utilidad en lo aprendido. Es un hecho que cuando tales prácticas se sustituyen por contenidos ajenos o superficiales, se profundiza la desconexión entre la escuela y la comunidad indígena, erosionando el derecho a una educación significativa.

A nivel internacional, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007) establece que estos grupos tienen la facultad de “controlar sus sistemas educativos y proporcionar educación en su propio idioma de manera culturalmente apropiada” (ONU, 2007, p. 10). Este mandato cobra relevancia frente a las limitaciones de oportunidades; pues recalca la responsabilidad estatal de facilitar condiciones propicias; las cuales permitan la autodeterminación pedagógica de las comunidades indígenas más allá de simples programas de apoyo.

Así pues, el Convenio 169 de la OIT profundiza este compromiso al ordenar a los Estados partes “respetar el uso de las lenguas indígenas en la instrucción” y “promover la participación de los pueblos indígenas en la elaboración, aplicación y evaluación de planes educativos” (OIT, 1989, art. 28.1). Palmariamente, estos preceptos teóricos sientan el andamiaje jurídico necesario para reivindicar el derecho educativo indígena frente a las deficiencias operativas y estructurales.

En el contorno nacional, la Constitución Política de Costa Rica reconoce explícitamente el deber del Estado de preservar las lenguas indígenas y promover su enseñanza (CPCR, 1949,

art. 76). Asimismo, dedica un título a la educación —que abarca desde el derecho a la enseñanza básica hasta la superior— reforzando la idea de un sistema educativo inclusivo y plural (CPCR, 1949, arts. 77–88). Empero, la materialización de estas garantías constitucionales ha dependido de la voluntad política y de la asignación efectiva de recursos; lo que ha llevado a una aplicación desigual en los distintos territorios indígenas. Para superar esta brecha entre norma y práctica, resulta esencial que las autoridades educativas articulen mecanismos de monitoreo sistemático y rendición de cuentas; los cuales involucren a las comunidades, de modo que la protección de las lenguas originarias y el acceso a una enseñanza de calidad no queden relegados al papel, sino que se traduzcan en realidades concretas y sostenibles en las aulas rurales.

De modo similar, el Decreto Ejecutivo 22072-MEP/93, que crea el Subsistema de Educación Indígena, incorpora estos principios al establecer la enseñanza bilingüe en las reservas indígenas y la preferencia de contratación de docentes locales (Poder Ejecutivo, 1993, párr. 14–26). Pese a ello, su aplicación ha quedado a merced de la disponibilidad presupuestaria y la voluntad política, factores que condicionan la extensión real de los derechos educativos. Igualmente, la falta de un mecanismo de seguimiento participativo ha contribuido a que los avances se concentren en algunas regiones mientras otras quedan desatendidas.

Complementariamente, para garantizar la implementación uniforme del Subsistema, es necesario establecer instancias de evaluación y planificación conjunta entre el MEP y las autoridades comunitarias indígenas; de modo que la cobertura bilingüe y las plazas docentes efectivas respondan a necesidades reales y cuenten con financiamiento sostenido. Entonces, ello permitiría transformar el decreto de un mandato formal en una política operativa con impacto perceptible en cada territorio indígena.

Por otro lado, la teoría de la justicia distributiva aporta un marco conceptual para entender por qué los estudiantes indígenas requieren no solo igualdad formal ante la ley, sino además equidad real en recursos y oportunidades. Según Rawls (1971), las desigualdades solo son admisibles si benefician a los menos favorecidos; en consecuencia, la asignación prioritaria de docentes bilingües, materiales didácticos y tecnologías a escuelas indígenas se convierte en un imperativo ético.

Adicionalmente, las barreras estructurales materiales —infraestructura precaria (Anexo N°1, Figuras 5 y 8), lejanía de los centros educativos, falta de transporte, etc.— configuran un escenario en donde el derecho a la educación se ve socavado desde el primer eslabón de la cadena pedagógica. Estudios cuantitativos reportan que estas limitaciones inciden en tasas de asistencia y retención que rondan el 65 % en áreas indígenas, muy por debajo del promedio nacional (INEC, 2011). Adicionalmente, estas deficiencias físicas agravan otras limitaciones pedagógicas; pues la carencia de espacios adecuados para el aprendizaje colectivo impide la aplicación de metodologías activas y colaborativas.

También, la falta de aulas multifuncionales y de áreas al aire libre remodeladas para actividades culturales restringe el desarrollo integral de los escolares y, asimismo, refuerza la percepción de que la escuela no es un lugar de encuentro comunitario. En consecuencia, la conexión entre el ambiente escolar y la vida cotidiana de las familias indígenas se debilita, minando la motivación y la pertinencia de la experiencia formativa desde sus cimientos.

Por otra parte, en el terreno curricular, la ausencia de textos y recursos en lenguas originarias profundiza la exclusión cognitiva. Carvajal-Jiménez et al. (2017) evidencian que, sin apropiados materiales bilingües (Anexo N°1, Figura 6), los docentes deben improvisar traducciones o dictar en español, afectando la comprensión y el logro académico de los estudiantes.

Esta carencia de materiales también impacta la construcción de la identidad escolar; pues cuando los alumnos no ven su lengua ni sus saberes reflejados en los libros, se refuerza la idea de que su cultura carece de valor académico. Así, al no contar con recursos adaptados, las lecciones pierden relevancia y los aprendientes experimentan una doble carga cognitiva al tener que traducir conceptos complejos; lo que reduce significativamente su participación activa y limita su capacidad de pensamiento crítico en el proceso de aprendizaje.

Bajo todo este marco, la formación docente constituye otro pilar determinante. Aunque existen programas itinerantes de capacitación, la mayoría de los maestros carece de certificación en EIB y de experiencia comunitaria previa (Guevara-Viquez et al., 2015). Esta falta de legitimidad cultural en el claustro refuerza la sensación de desarraigo entre los alumnos indígenas. Para subsanar esta brecha, es fundamental implementar programas de formación continua; los cuales combinen teoría intercultural con prácticas de inmersión en la comunidad bajo la tutoría de maestros indígenas veteranos. De este modo, los docentes no indígenas adquirirían no solo competencias lingüísticas, sino además un profundo entendimiento de las dinámicas sociales y valores culturales locales. Efectivamente, esta estrategia de mentoría intergeneracional robustecería la legitimidad del claustro y facilitaría la construcción de vínculos de confianza; indispensables para que los educandos perciban a sus educadores como aliados en la preservación y valorización de su identidad.

Por su parte, la voz de los propios estudiantes y líderes comunitarios aporta la dimensión cualitativa necesaria para completar el panorama. Investigaciones etnográficas muestran que, cuando los alumnos no se reconocen en los contenidos ni en las metodologías, la motivación escolar disminuye y aumenta el abandono prematuro (Smith y Álvarez, 2019). Asimismo, las narrativas de los líderes comunitarios señalan que la percepción de la escuela como un espacio

ajeno a la cultura local no solo desincentiva la asistencia, sino que asimismo desencadena un conflicto identitario en los estudiantes. Así, al no hallar respuesta a sus necesidades emocionales y culturales en el aula, los jóvenes tienden a desvincularse de la vida escolar y a revalorizar los espacios de aprendizaje informal; lo que refuerza la urgencia de diseñar metodologías que broten de la propia comunidad y recuperen su sentido de pertenencia.

Encima de todo lo anterior, la brecha digital añade un componente contemporáneo a las limitaciones de oportunidades. Durante la pandemia de COVID-19, la falta de acceso a internet de banda ancha dejó a las escuelas indígenas sin mecanismos alternativos de enseñanza, exacerbando la desigualdad educativa (Carvajal-Jiménez et al., 2017) (Anexo N°1, Figura 7). La carencia de habilidades digitales tanto en discentes como en docentes intensifica esta exclusión; pues sin competencias mínimas en el uso de herramientas tecnológicas, ni siquiera las iniciativas de bajo ancho de banda resultan viables. De igual modo, la falta de capacitación en educación a distancia impidió la adopción de metodologías flexibles, dejando a muchos alumnos rezagados sin acompañamiento pedagógico. Para revertir esta tendencia, es imprescindible dotar a las escuelas de infraestructura tecnológica adecuada y ofrecer programas de alfabetización digital contextualizados, los cuales permitan a las comunidades aprovechar plenamente las oportunidades de aprendizaje remoto y mixto.

Igualmente, la OCDE (2017) destaca que los pueblos indígenas de América Latina, sometidos a procesos de colonización, exhiben consistentemente menores logros académicos y menor acceso a educación de alta calidad que otros grupos. Costa Rica comparte esta tendencia; lo que evidencia un patrón sistémico y no aislado. Esta convergencia de rezagos académicos en contextos indígenas sostiene que las limitaciones no son meros accidentes locales, sino el reflejo

de estructuras de inequidad arraigadas en procesos históricos comunes y, además, una inversión per cápita en escuelas de territorios indígenas que debería ser mayor (Anexo N°1, Figura 9).

En efecto, reconocer este carácter sistémico invita a articular redes de cooperación regional; en donde Costa Rica pueda intercambiar experiencias y buenas prácticas con otros países latinoamericanos que afrontan retos similares. Así, al integrarse en foros y proyectos internacionales, las comunidades educativas indígenas ganarían acceso a marcos comparativos y a recursos metodológicos probados, fortificando su capacidad para reivindicar derechos y codiseñar soluciones contextualizadas que realmente trasciendan las fronteras nacionales.

Finalmente, la apropiación del referencial teórico conceptual aquí expuesto articula marcos jurídicos, concepciones pedagógicas y teorías de justicia para comprender los derechos educativos de los estudiantes indígenas ante las limitaciones de oportunidades. El hilo conductor recorre desde la norma hasta la experiencia humana, señalando las disonancias entre el reconocimiento formal de derechos y su ejercicio efectivo. Este andamiaje conceptual constituye una base sólida para este estudio, el cual se focaliza en analizar la situación actual de los derechos de los estudiantes de zonas indígenas costarricenses ante la limitación de oportunidades en su formación.

3. Aportes críticos y productivos a la temática investigada

Primordialmente, este estudio aporta un lente renovado al análisis de la educación indígena en Costa Rica; esto al desplazar el centro de gravedad desde las políticas formuladas en oficinas centrales hacia las experiencias cotidianas de alumnos y comunidades, visibilizando cómo las prácticas de resistencia pedagógica configuran espacios de aprendizajes alternativos que escapan al control estatal tradicional.

Así, al examinar la tensión entre la interculturalidad formal y la interculturalidad vivida, se descubre que muchos educadores indígenas ejercen una pedagogía de facto; la cual combina

saberes ancestrales con técnicas contemporáneas, ofreciendo un modelo híbrido de enseñanza que, si bien carece de reconocimiento oficial, funciona como una red de salvaguarda cultural en territorios remotos.

En efecto, esta orientación híbrida evidencia que la rigidez curricular impuesta desde los centros de poder educativo no solo es ineficaz, sino que, en ocasiones, socava el potencial creativo de discentes y docentes indígenas; lo anterior al obligarlos a adaptar —en la trastienda de la cotidianidad escolar— los contenidos a la realidad de su comunidad, generando prácticas de currículo comunitario escondido; las cuales desafían la concepción tradicional de programas de estudios.

También, otro aporte analítico-crítico acentúa la relevancia del capital simbólico indígena: las ceremonias, los cantos y los rituales no son meros anexos culturales, sino vectores de legitimación y empoderamiento estudiantil que, al integrarse de forma genuina en la dinámica escolar, vigorizan el sentido de pertenencia y reducen los índices de abandono, demostrando que la escuela puede ser un espacio de reafirmación étnica.

Además, el estudio revela que la limitación de oportunidades educativas no se distribuye de manera homogénea entre todos los territorios indígenas; existen zonas de reserva dual; en donde coexisten iniciativas de alto desempeño —impulsadas por ONG locales o proyectos cooperativos— junto a enclaves casi olvidados por el Estado; lo cual sugiere la necesidad de políticas diferenciales que reconozcan esta heterogeneidad interna.

Desde la óptica de la gobernanza, se observa que los mecanismos participativos existentes —como los consejos locales— adolecen de escasa incidencia real porque carecen de facultades vinculantes. Este hallazgo invita a repensar los modelos de cogobierno educativo, proponiendo el

reconocimiento de instancias comunitarias con capacidad normativa; esto para validar o rechazar decisiones curriculares y de gestión.

Del mismo modo, el análisis de redes sociales revela que las comunidades indígenas movilizan patrones de solidaridad interna; esto para suplir la ausencia de recursos estatales, organizando bibliotecas comunitarias, intercambios de saberes entre jóvenes mayores y la creación de “aulas abiertas” en espacios no convencionales, prácticas que podrían sistematizarse como buenas prácticas replicables en otras regiones.

Asimismo, una contribución novedosa es la identificación de la “fatiga intercultural” de los docentes externos; aquellos educadores no indígenas que asumen roles en las escuelas de reserva suelen experimentar desgaste emocional y cultural; lo que afecta la calidad de la enseñanza. Ciertamente, reconocer esta dimensión psicológica abre la puerta a la creación de programas de acompañamiento intercultural para maestros foráneos.

De igual forma, el trabajo indagatorio destaca el papel medular de las mujeres indígenas como mediadoras culturales y educadoras formales e informales, desempeñando funciones de guía espiritual, consejeras académicas y transmisoras de saberes tradicionales. Su invisibilización institucional pone en evidencia un sesgo de género que debe corregirse para lograr una educación verdaderamente inclusiva.

Desde un ángulo económico, se revela que la falta de articulación entre proyectos productivos comunitarios y la oferta educativa restringe la pertinencia de la formación técnica. Así, al contrastar las necesidades económicas locales con los planes de estudio, brota la propuesta de construir módulos educativos ligados a la producción agroecológica y artesanal, alineando saberes académicos con oportunidades de empleo en la propia comunidad. Este aporte recalca la conveniencia de un modelo de escolarización dual” en territorios indígenas: armonizar la

formación académica con el aprendizaje en empresas y cooperativas locales; de modo que los educandos adquieran idoneidades laborales directamente vinculadas a sus contextos culturales y ambientales.

Igualmente, el estudio critica la tendencia de las evaluaciones estandarizadas, señalando que las pruebas nacionales rara vez capturan las competencias interculturales ni las destrezas de resolución comunitaria; por lo que propone el desarrollo de instrumentos de evaluación codiseñados con líderes y lideresas indígenas, capaces de medir tanto logros académicos como autonomía cultural y saberes colectivos milenarios.

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, este análisis propone redefinir la “discapacidad” en territorios indígenas, entendiendo las barreras geográficas y culturales como factores incapacitantes (Anexo N°1, Figura 8); los cuales requieren adaptaciones, en lugar de estigmatizar a los individuos, transformando la manera en que se conciben los apoyos pedagógicos. Este enfoque expansivo de la discapacidad impulsa la creación de apoyos pedagógicos; los cuales trasciendan el aula tradicional, incorporando, por ejemplo, servicios de transporte adaptado y mediadores culturales capacitados; así como la adecuación de materiales didácticos a formatos más accesibles tanto lingüística como físicamente.

De tal modo, se reconoce que el entorno y no el estudiante es el verdadero factor limitante, originando intervenciones sistémicas que optimicen el diseño de los espacios de aprendizaje y fomenten la participación plena de todos; ello sin reducir la diversidad cultural a un obstáculo, sino considerándola un recurso valioso e integral para fortificar, impulsar y enriquecer la experiencia formativa de los estudiantes de zonas indígenas costarricenses.

En el plano teórico, la investigación problematiza el concepto de “mito vs. realidad”, sugiriendo que esta dicotomía simplifica excesivamente un entramado complejo de prácticas,

percepciones históricas y estrategias de supervivencia cultural; por lo que propone un marco interpretativo basado en la idea de “realidades superpuestas” que coexisten en tensión constante. Este marco de “realidades superpuestas” invita a considerar simultáneamente las aspiraciones normativas internacionales, disposiciones estatales, adaptaciones cotidianas de las comunidades y expectativas individuales de los estudiantes, estableciendo un andamio multi-escala; el cual sea capaz de explicar de modo satisfactorio por qué los derechos pueden, por lo general, existir en el papel sin materializarse plenamente.

Complementariamente, la investigación también aporta una reflexión crítica sobre la sostenibilidad de las intervenciones externas: los proyectos de cooperación internacional, a menudo diseñados en contextos foráneos, fracasan cuando ignoran las dinámicas de poder internas y las estructuras sociales indígenas. Este hallazgo sugiere la urgencia de un rediseño colaborativo de las alianzas de desarrollo.

Al mismo tiempo, al conectar el derecho a la educación con el derecho al territorio y al ambiente, el estudio advierte que la reducción de áreas protegidas y la presión extractivista conllevan desplazamientos; los cuales amenazan sobremanera no solamente la vida material de las comunidades, sino también la continuidad de sus proyectos educativos, revelando la interdependencia entre justicia ambiental y justicia educacional.

Supremamente, el aporte más sustancial de esta investigación radica en postular que la vigencia de los derechos educativos indígenas debe evaluarse a través de un criterio del buen vivir comunitario; un constructo que integra bienestar material, cohesión social, salud cultural y sostenibilidad ambiental, ofreciendo una métrica alternativa capaz de orientar políticas más coherentes con las cosmovisiones indígenas.

En tal sentido, al incorporar un buen vivir comunitario como referente evaluativo, se sitúa el proceso educacional dentro de una lógica que prioriza la armonía entre el individuo, la comunidad y el medio natural, reconociendo que el éxito escolar no puede medirse únicamente en términos de logros académicos, sino también por la capacidad de las escuelas para fortalecer vínculos intergeneracionales, salvaguardar saberes ancestrales y suscitar prácticas sostenibles.

Positivamente, este paradigma del saber vivir bien en comunidad estimula y motiva a diseñar indicadores significativos; los cuales valoren la participación comunitaria en la gestión escolar, el uso responsable de los recursos locales y la transmisión cultural como componentes tan esenciales como la adquisición de competencias curriculares, garantizando así una educación verdaderamente integral, inclusiva y respetuosa de la visión indígena de la vida.

Por consiguiente, este estudio no solo redefine la comprensión de las limitaciones de oportunidades como un fenómeno multidimensional y complejo, sino que además plantea una ruta de investigación y acción; la cual articule justicia social, innovación pedagógica y respeto intercultural, abriendo nuevas sendas para transformar de forma positiva la educación en los territorios indígenas en Costa Rica y más allá de sus fronteras.

4. Conclusiones

El objetivo general de esta investigación ha sido: analizar la situación actual de los derechos de los estudiantes de zonas indígenas costarricenses ante la limitación de oportunidades en su educación y si dicha limitación es un mito o una realidad. En tal sentido, las siguientes conclusiones dan respuesta a todos los objetivos planteados anteriormente (general y específicos) y, asimismo, se deducen directamente de la información y los datos obtenidos.

Primeramente, el estudio confirma que la coexistencia de un sólido andamiaje normativo y la persistencia de desigualdades materiales y simbólicas configuran una brecha profunda entre la letra

de la ley y la realidad vivida por los estudiantes indígenas en Costa Rica. A pesar de la ratificación del Convenio 169 de la OIT y de la Declaración de la ONU sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, junto con el reconocimiento constitucional del derecho a la educación intercultural bilingüe, la aplicación efectiva de estos instrumentos deja vacíos que se traducen en limitaciones concretas en las aulas de los territorios indígenas.

De manera similar, las políticas públicas dedicadas a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) han demostrado capacidad de innovación curricular y una clara voluntad de reconocimiento de la diversidad cultural; sin embargo, la insuficiencia de recursos financieros y humanos agobia su despliegue (Anexo N°1, Figura 4). Escuelas con infraestructura deteriorada (Anexo N°1, Figura 5), escasez de bibliografía en lenguas originarias y docentes con formación insuficiente dan cuenta de cómo la teoría choca con la práctica cotidiana de comunidades que, aun reconociendo el itinerario legal, ven frustradas sus expectativas educativas.

Igualmente, el diagnóstico cuantitativo revela que, si bien la escolaridad promedio indígena ha incrementado en la última década, su ritmo de avance mantiene una distancia significativa respecto a la población no indígena. Esta brecha numérica expresa solo parte del problema; pues el valor de la educación radica no solo en el número de años cursados, sino en la pertinencia cultural y la calidad del aprendizaje, facetas que las estadísticas convencionales no capturan con suficiente precisión.

De la misma forma, la dimensión cualitativa arroja luz sobre las percepciones y vivencias de los propios alumnos y sus familias; quienes apuntan a la falta de aprecio por sus saberes ancestrales y al déficit de participación comunitaria en la gestión educativa como obstáculos céntricos. Estos testimonios ejemplifican que las barreras no son solamente materiales, si no que residen también

en la deslegitimación de la cosmovisión indígena dentro del discurso pedagógico; lo cual mina la motivación y el vínculo emocional con la escuela.

Asimismo, resulta evidente que la discriminación cultural y lingüística, cuando no es abierta, opera de modo sutil en la cotidianidad escolar. Los educandos enfrentan juicios implícitos sobre la validez de su lengua materna; lo que genera en muchos de ellos un dilema identitario que puede derivar en abandono escolar. Estos mecanismos de exclusión simbólica requieren una atención rigurosa, para desmontar estereotipos arraigados.

Además, las limitaciones de transporte y conectividad en territorios rurales configuran un escenario en el cual los escolares indígenas deben sortear retos adicionales simplemente para asistir a clase. La carencia de rutas escolares seguras y de acceso a tecnologías de la información excluye a muchos de las oportunidades de aprendizaje complementario, ampliando la brecha de modo exponencial en contextos de emergencia o educación remota.

Análogamente, los esfuerzos institucionales de formación docente, aunque valiosos, han carecido de contextualidad, continuidad y profundidad. Los profesionales que se comprometen a trabajar en zonas indígenas a menudo lo hacen sin contar con acompañamiento técnico y pedagógico a largo plazo; lo que realmente dificulta el fortalecimiento de una práctica intercultural integral, auténtica y sostenida.

Por otro lado, el análisis de las instancias de gobernanza educativa muestra que la participación de líderes comunitarios en la toma de decisiones escolares es aún incipiente. Si bien existen órganos consultivos, su poder de incidencia real sobre la planificación y evaluación de programas es limitado; lo que priva al sistema de la riqueza de las perspectivas locales y reduce la corresponsabilidad de la comunidad en general.

Desde la perspectiva de la justicia distributiva, resulta imperativo reorientar la asignación de recursos hacia las escuelas indígenas de manera prioritaria y diferencial; así, se podrá compensar la histórica desventaja estructural que ha forzado a estas poblaciones a niveles más bajos de desarrollo social y educativo, respondiendo al principio de beneficiar primero a los más desfavorecidos, en este caso a las poblaciones de alumnos indígenas.

Ciertamente, la confluencia de factores —pobreza, aislamiento geográfico, carencias infraestructurales (Anexo N°1, Figura 5), discriminación cultural, déficit de formación docente, etc.— configura una trampa multidimensional que perpetúa la limitación de oportunidades. De hecho, superar este reto exige intervenciones genuinas e integrales; las cuales trasciendan la mejora solamente aislada de uno u otro componente del sistema educativo y se aborde de modo holístico.

En efecto, es decisivo reconocer que los derechos educativos de los estudiantes indígenas no son concesiones benévolas, sino obligaciones del Estado y de la sociedad para garantizar la igualdad real de oportunidades. Este reconocimiento debe traducirse en un firme compromiso político, reflejado en presupuestos adecuados y en mecanismos de rendición de cuentas transparentes y modernizados.

También, el análisis subraya que la emergencia de modelos pedagógicos alternativos, como las escuelas comunitarias o los programas de educación popular indígena, puede ofrecer pistas valiosas. Estas experiencias, nacidas de la propia comunidad, ponen de manifiesto que la articulación efectiva entre saberes tradicionales y conocimientos académicos es posible cuando se confía en la agencia y voluntad local.

En términos de evaluación, se requiere desarrollar indicadores inclusivos y modernos; los cuales midan no solo la cobertura escolar y el rendimiento en pruebas estandarizadas, sino además la satisfacción de las comunidades, la salud lingüística de las lenguas indígenas, otros saberes

autóctonos valiosos y la eficacia de la participación comunitaria; así entonces, se podrá contar con información fiel a la realidad local y circundante.

A nivel originario y nativo, el reconocimiento público de la riqueza cultural de los pueblos indígenas, mediante más celebraciones, publicaciones, difusión mediática, entre otros, puede verdaderamente vigorizar el orgullo étnico y revertir el estigma (el cual aún existe mucho hoy entre la población costarricense). Precisamente, una educación verdaderamente intercultural debe ir acompañada de un cambio en la narrativa nacional sobre la diversidad como activo, no como problema.

Entonces, los derechos de los estudiantes de zonas indígenas ante la limitación de oportunidades: es un mito o una realidad. Con base en todo lo anterior: ¡es una realidad! y las propuestas de mejora deben comenzar con el diseño e implementación de un Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe que contemple un presupuesto plurianual específico y monitoreable, asignado de modo diferencial según las necesidades de cada territorio indígena y, asimismo, evaluado mediante indicadores participativos; los cuales incluyan la voz de estudiantes y comunidades.

Perentoriamente, la formación masiva y continua de docentes bilingües e interculturales constituye una urgencia. Este programa de capacitación debe ser diseñado en colaboración con instituciones universitarias y organizaciones indígenas, garantizar certificación profesional, tutorías permanentes y un sistema de incentivos que atraiga y retenga talento pedagógico en las zonas rurales. Además, para garantizar la pertinencia cultural del currículo, resulta fundamental establecer mesas de trabajo locales integradas por educadores, ancianos nativos, lingüistas y autoridades comunales; lo anterior con el mandato de co-construir materiales didácticos en lenguas originarias y de adaptar contenidos académicos generales a la cosmovisión de cada pueblo.

De igual manera, es preciso articular una red de infraestructura digital estable; la cual conecte las escuelas indígenas con centros de formación y bibliotecas virtuales, garantizando el acceso a internet de alta velocidad y la provisión de dispositivos electrónicos adecuados. Este componente tecnológico debe contemplar la instalación de centros de aprendizaje comunitario con apoyo técnico disponible. Asimismo, se han de fortalecer los mecanismos de gobernanza educativa mediante la creación y empoderamiento de consejos locales de educación indígena, equipados con capacidad de decisión presupuestaria, supervisión de proyectos y evaluación de resultados. De esta forma, se consolidará un modelo participativo en el que la comunidad indígena sea protagonista activa del ejercicio de sus derechos educativos.

Finalmente, estas conclusiones instan a reconfigurar la educación de los estudiantes indígenas como un eje central del compromiso estatal con la justicia social y la equidad intercultural. Solo a través de intervenciones integrales que eliminen las barreras estructurales (Anexo N°1, Figuras 5 y 8) y reconozcan la plena vigencia de sus derechos, se logrará trascender el mero cumplimiento legal. Es imperativo transformar las disposiciones normativas en prácticas educativas efectivas, capaces de articular la cosmovisión indígena con los saberes oficiales y de generar entornos de aprendizaje genuinamente inclusivos. De este modo, la educación de estas poblaciones de estudiantes indígenas dejará de ser un instrumento formativo limitado y adquirirá la condición de espacio emancipador que consolide una igualdad real y sostenible.

Bibliografía

- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. 6ª Edición. Editorial Episteme, C.A. Caracas - República Bolivariana de Venezuela. ISBN: 980-07-8529-9. Depósito Legal: If 52620020012541. http://www.formaciondocente.com.mx/06_RinconInvestigacion/01_Documentos/El%20Proyecto%20de%20Investigacion.pdf
- Barraza, C. (2018). *Manual para la Presentación de Referencias Bibliográficas de Documentos Impresos y Electrónicos*. http://www.utemvirtual.cl/manual_referencias.pdf
- BID. (2016). *Inequality, Education, and Skills in Latin America: Evidence from the Regional Learning Assessment*. Washington, D.C.: BID. <https://publications.iadb.org/publications/english/document/Inequality-Education-and-Skills-in-Latin-America-Evidence-from-the-Regional-Learning-Assessment.pdf>
- BID. (2024). *Protección social y desarrollo de capital humano en América Latina*. [https://www.iadb.org/es/noticias/proteccion-social-y-desarrollo-de-capital-humano:contentReference\[oaicite:119\]{index=119}:contentReference\[oaicite:120\]{index=120}](https://www.iadb.org/es/noticias/proteccion-social-y-desarrollo-de-capital-humano:contentReference[oaicite:119]{index=119}:contentReference[oaicite:120]{index=120})
- Campos Saborío, N. (2011). *Política Educativa Hacia El Siglo XXI: Un Análisis de su Misión*. *Revista Educación*, 21(1), 23–28. <https://doi.org/10.15517/revedu.v21i1.5466>
- Carbajal Amaya, R. V. (2020). *Metodología de la Investigación: Investigación Bibliográfica/Documental*. <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/9845/1/Tecnicas-de-investigacion-documental%20%281%29.pdf>
- Carvajal-Jiménez, V., Cubillo-Jiménez, K. A. y Vargas-Morales, M. (2017). *Poblaciones Indígenas De Costa Rica y su Acceso a la Educación Superior: División de Educación*

Rural, una Alternativa De Formación. Revista Electrónica Educare, 21(3), 397–427.

<http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

- CEPAL. (2025). *Educación*. <https://www.cepal.org/es/temas/educacion>.
- Clement, N. y Pool, J. (1997). *Economía: Enfoque América Latina*. McGraw Hill. México, 2008. <https://www.scribd.com/document/502256283/Clement-N-Pool-J-1997-Economia-Enfoque-America-Latina-the-McGraw-Hill-Co>
- Cohn, E. (1979). *The Economics of Education*. Ballinger Publishing Company. <https://archive.org/details/economicsofeduca0000cohn>
- CONARE (2023). *Noveno Estado de la Educación 2023*. <https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2023/08/EE-2023-Book-DIGITAL.pdf>
- CONARE. (2021). *Educación Universitaria y Para-Universitaria*. <https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/64f4eb36-eaf1-4df8-a6c8-fa6ecb92b0bd/content#:~:text=matr%C3%ADcula%20de%20las%20universidades%20privadas,382>
- CONARE. (2021). *Estado del Financiamiento de Educación Superior Estatal*. <https://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/7751>
- CONARE. (2021). *Informe Anual de la Defensoría de los Habitantes*. <https://proyectos.conare.ac.cr/asamblea/Informe%20Defensor%C3%ADa.pdf>
- CONESUP/MEP. (2025). *Leyes, Reglamentos y Convenios*. <https://conesup.mep.go.cr/informacion-general/ley-y-reglamento>
- Constitución Política de la República de Costa Rica [CPCR]. (1949). *Arts. 76–88*. http://www.pgrweb.go.cr/scij/busqueda/normativa/normas/nrm_texto_completo.aspx?Valor1=1&Valor2=871
- Corona Martínez, L. A., Fonseca Hernández, M. y Álvarez Álvarez, Y. (2022). *El objeto y el sujeto en la investigación científica*. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v20n1/1727-897X-ms-20-01-166.pdf>

- Estrada Torres, J. V. (2019). *Lineamientos de Educación Intercultural*.
<https://mep.go.cr/sites/default/files/media/lineamientos-educ-intercultural.pdf>
- Ferguson, C. E. y Gould, J. P. (1983). *Teoría Microeconómica*. Grijalbo. Fondo de Cultura Económica, México. <https://www.scribd.com/document/703618572/Ferguson-Gould-Teoria-Microeconomica>
- Gobierno de Costa Rica. (2017). *Constitución Política de la República de Costa Rica*.
https://www.imprentanacional.go.cr/editorialdigital/libros/textos%20juridicos/constitucion_politica_digital_edincr.pdf
- Gregorio Rojas, N. (2023). *Metodología de la Investigación para Anteproyectos: (1 ed.)*. Universidad Abierta para Adultos (UAPA). <https://elibro.net/es/lc/uisil/titulos/229656>
- Guerrero Dávila, G. (2015). *Metodología de la Investigación*. México D.F, México: Grupo Editorial Patria.
<https://ezproxy.unisimon.edu.co:2258/es/ereader/unisimon/40363?page=20>.
- Guevara-Viquez, F., Nercis-Sánchez, I. y Ovarés-Barquero, S. (2015). *Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense*.
Revista Electrónica Educare, 19(2), 317–332.
<https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200018>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta*. McGraw- Hill Interamericana Editores, S.A.
de C. V. ISBN: 978-1-4562-6096-5.
https://campusvirtual.icap.ac.cr/pluginfile.php/228073/mod_resource/content/1/Metodologi%CC%81a%20de%20la%20Investigacio%CC%81n.pdf
- IIPE UNESCO. (2025). *Políticas y Normativas*.
<https://siteal.iipe.unesco.org/bdnp/2769/ley-66931981-creacion-consejo-nacional-ensenanza-superior-universitaria-privada->

conesup#:~:text=Privada%20%28CONESUP%29%20en%20Costa%20Rica,las%20univ
ersidades%20privadas%20del%20pa%C3%ADs

- INEC. (2011). *Censo Nacional 2011: Resultados*. <https://inec.cr/estadisticas-fuentes/censos/censo-2011>
- INEC. (2013). *X Censo nacional de población y VI de vivienda 2011. Territorios indígenas. Principales indicadores demográficos y socioeconómicos*. http://www.uned.ac.cr/extension/images/ifcmdl/02._Censo_2011._Territorios_Indigenas.pdf
- INEC. (2023). *Encuesta Continua de Empleo: Informalidad y características del empleo en Costa Rica*. <https://www.inec.cr/encuesta-continua-de-empleo-informalidad>
- Medina Romero, M., Rojas León, C., Bustamante Hoces, W., Loaiza Carrasco, R., Martel Carranza, C. y Castillo Acobo, R. (2023). *Metodología de la Investigación: Técnicas e Instrumentos de Investigación*. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/download/90/133/157?inline=1>
- MEP. (2015). *Fundamentación pedagógica de la transformación curricular*. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/2022-07/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- MEP. (2017). *Lineamientos de Educación Intercultural*. <https://mep.go.cr/sites/default/files/media/lineamientos-educ-intercultural.pdf>
- Molina Jiménez, I. (2016). *La Educación en Costa Rica de la Época Colonial al Presente*. EUNA. <https://euna.una.ac.cr/index.php/EUNA/catalog/book/93>
- OCDE. (2025). *Estudios Económicos de la OCDE: Costa Rica 2025*. OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/e6d0420b-es:contentReference\[oaicite:112\]{index=112}](https://doi.org/10.1787/e6d0420b-es:contentReference[oaicite:112]{index=112})
- OECD. (2017). *Promising Practices in Supporting Success for Indigenous Students*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264279421-en>

- OECD. (2017). *Promising Practices in Supporting Success for Indigenous Students*. París: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/2017/08/promising-practices-in-supporting-success-for-indigenous-students_g1g7e332.html
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/09/education-at-a-glance-2019_892e172e/f8d7880d-en.pdf
- OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- OECD. (2023). *Costa Rica: Economic Survey 2023*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b947f18-en>
- OECD. (2025). *OECD Economic Survey: Costa Rica 2025*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e6d0420b-en>
- OEI. (2021). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35). <https://doi.org/10.35362/ries.v12i35.1226> (citado en Moreno-Brid, J. C. y Ruiz-Nápoles, P., 2010)
- OIT. (1989). *Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales*. <https://www.ilo.org/es/media/443541/download>
- ONU. (2007). *Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- ONU. (2014). *Declaraciones y Discursos: Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.int/costarica/es/statements_speeches/derechos-de-los-pueblos-indigenas
- ONU/ODS-CR. (2025). *Objetivo 4*. <https://www.ods.cr/es/objetivo/objetivo-4>
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674000780>

- Rosales Obando, J. (2005) *Elementos de Microeconomía*. San José, CR., EUNED. <https://books.google.co.cr/books?id=62gNCThG6EwC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Saborío, S. (1979). *Elementos de Economía*. San José, Costa Rica: EUNED. <https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UNED.000011693/Details>
- Salas Velasco, M. (2008). *Economía de la Educación: Aspectos Teóricos y Actividades Prácticas*. Pearson Educación, S. A., Madrid, 2008. ISBN: 9788483224939. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25314w/Economia_para_laEducacion.pdf
- Salazar Mora, J. M (2010) *Historia de la Educación Costarricense*. EUNED. ISBN-13: 9789968310116. <https://editorial.uned.ac.cr/gpd-historia-de-la-educacion-costarricense-9789968482776.html>
- Schultz, T. (1993). *Origins of Increasing Returns*. Blackwell Publishers. Cambridge, Massachusetts. https://books.google.co.cr/books/about/Origins_of_Increasing_Returns.html?id=sokzEAAQBAJ&redir_esc=y
- SECISS. (2022). *Investigación Bibliográfica*. <https://seciss.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2022/12/12.pdf>
- Smith, P. y Álvarez, R. (2019). *Motivación y Deserción Escolar en Contextos Indígenas: Un Estudio Etnográfico*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 45–62. <https://idicap.com/ojs/index.php/rle>
- Smith, P. y Álvarez, R. (2019). *Motivación y Deserción Escolar en Contextos Indígenas: Un Estudio Etnográfico*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 45–62. https://ibero.mx/sites/all/themes/ibero/descargables/publicaciones/RfLEE_20_8_2018.pdf
- Tancara, C. (1993). *La Investigación Documental*. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rts/n17/n17a08.pdf>

- Tello, M. y Rodríguez, S. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe: Perspectivas y Desafíos en América Latina*. Ediciones Pedagógicas.
<https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- UNESCO - Institute for Statistics. (2009). *Global Education Digest 2009: Comparing education statistics across the world [PDF]*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2009.pdf>
- UNESCO - Institute for Statistics. (2023). *Education indicators: Tertiary enrolment by type of institution (public/private)*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-statistics>
- UNESCO. (2009). *Informe Mundial de Seguimiento de la Educación para Todos*. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.co.org/ark:/48223/pf00001882906+5+65>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros*.
<https://www.unesco.org/es/articles/reimaginar-juntos-nuestros-futuros-0>
- UNESCO. (2021). *Rethinking education in a changing world*. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377078>
- UNESCO. (2023). *La Educación Superior Para El 2050: Desafíos y Oportunidades Para Un Futuro no Tan Lejano*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391014>
- UNESCO. (2024). *La Desescolarización y las Carencias Educativas Cuestan 10 Billones de dólares al Año a la Economía Global*. [https://www.unesco.org/es/articles/la-desescolarizacion-y-las-carencias-educativas-cuestan-10-billones-de-dolares-al-ano-la-economia:contentReference\[oaicite:117\]{index=117}:contentReference\[oaicite:118\]{index=118}](https://www.unesco.org/es/articles/la-desescolarizacion-y-las-carencias-educativas-cuestan-10-billones-de-dolares-al-ano-la-economia:contentReference[oaicite:117]{index=117}:contentReference[oaicite:118]{index=118})
- United Nations (UN/ONU). (2007). *Declaración de las Naciones Unidas Sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Nueva York.
https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf

- Universidad de Costa Rica, Vicerrectoría de Acción Social (UCR). (2012). *Pueblos Indígenas Demandan el Derecho a una Educación Intercultural*.
<https://accionesocial.ucr.ac.cr/noticias/pueblos-indigenas-demandan-el-derecho-una-educacion-intercultural>
- Zambrano, L. (2016). *Pertinencia Cultural en la Enseñanza: Teoría y Práctica en Contextos Multiculturales*. Editorial Académica.
http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-4258201450002000004

Nota 1: A menos que se indique de otro modo, todas las citas que provienen del idioma inglés han sido traducidas por el autor de este trabajo; el cual posee el grado académico de bachillerato en enseñanza y traducción del inglés.

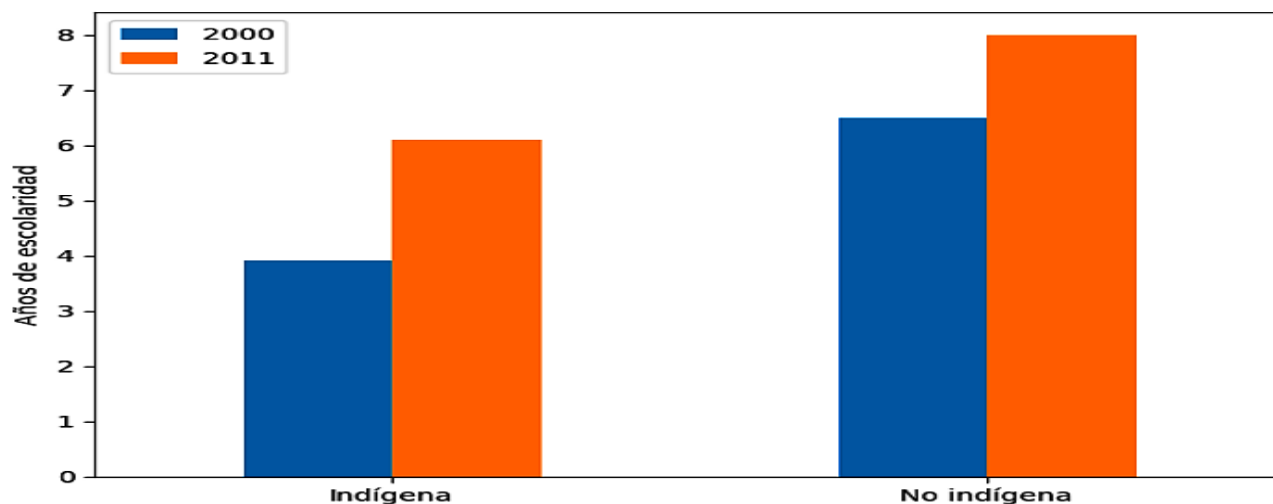
Nota:

Para los efectos de este documento, se recurre al principio de la economía lingüística, sin vulnerar el lenguaje inclusivo ni incurrir en discriminación de género. Por ello, para facilitar su lectura, se ha omitido el uso constante de duplicidades de género (por ejemplo: alumno/alumna, todos/todas, ellos/ellas, los/las, etc.). En este sentido, cada vez que se utiliza el género masculino, se comprende que incluye cualquier identidad de género, sin que ello implique consideraciones discriminatorias ni connotaciones peyorativas.

ANEXO N°1**FIGURAS**

Figura 1

Escolaridad promedio (en años) de población indígena versus no indígena en el 2000 y 2011



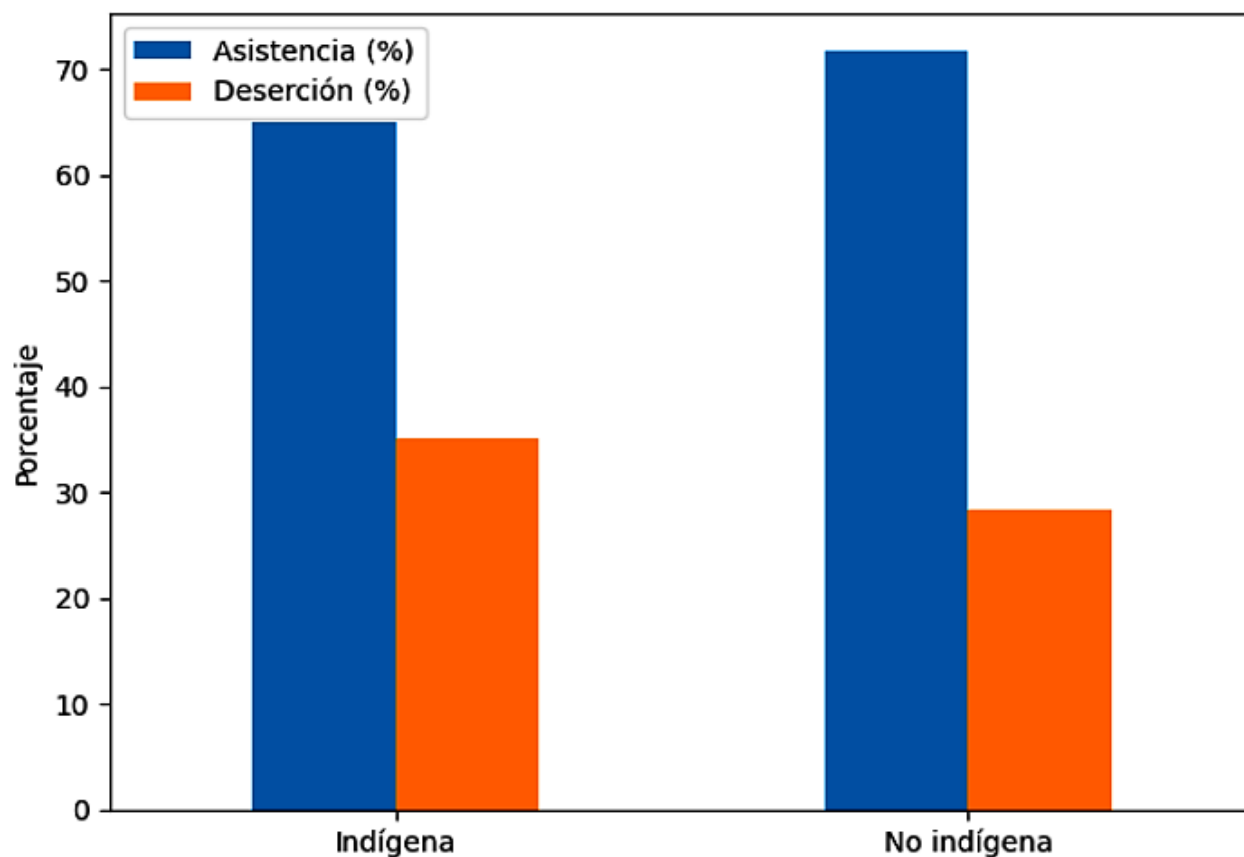
Nota. El gráfico permite apreciar tanto la evolución como la persistencia de la brecha educativa.

Población indígena: en el 2000, la escolaridad media se situó en 3,9 años, reflejando niveles muy bajos de educación formal. Para 2011, esta cifra aumentó a 6,1 años; lo que indica un progreso sustancial, pero aún por debajo del promedio nacional. Población no indígena: en el 2000, la escolaridad media alcanzó 6,5 años, marcando ya una ventaja clara sobre la población indígena. En el 2011, ese promedio ascendió a 8,0 años, mostrando un avance paralelo al de la población indígena, pero manteniendo una diferencia de alrededor de 1,9 años a favor de los no indígenas. Aunque ambos grupos mejoraron su nivel de escolarización en la década analizada, la población indígena partió de un punto más bajo y, aunque cerró parcialmente la brecha, en el 2011 seguía registrando casi dos años menos de escolaridad en promedio. Esto evidencia que, si bien las políticas educativas han logrado impactos positivos, las desigualdades estructurales persisten y, asimismo, los estudiantes indígenas requieren intervenciones aún más focalizadas; lo anterior para

alcanzar la equivalencia real en oportunidades formativas. Derivado de los datos provistos por el INEC (2011) (elaboración propia).

Figura 2

Tasas de asistencia y deserción escolar (5-24 años de edad)

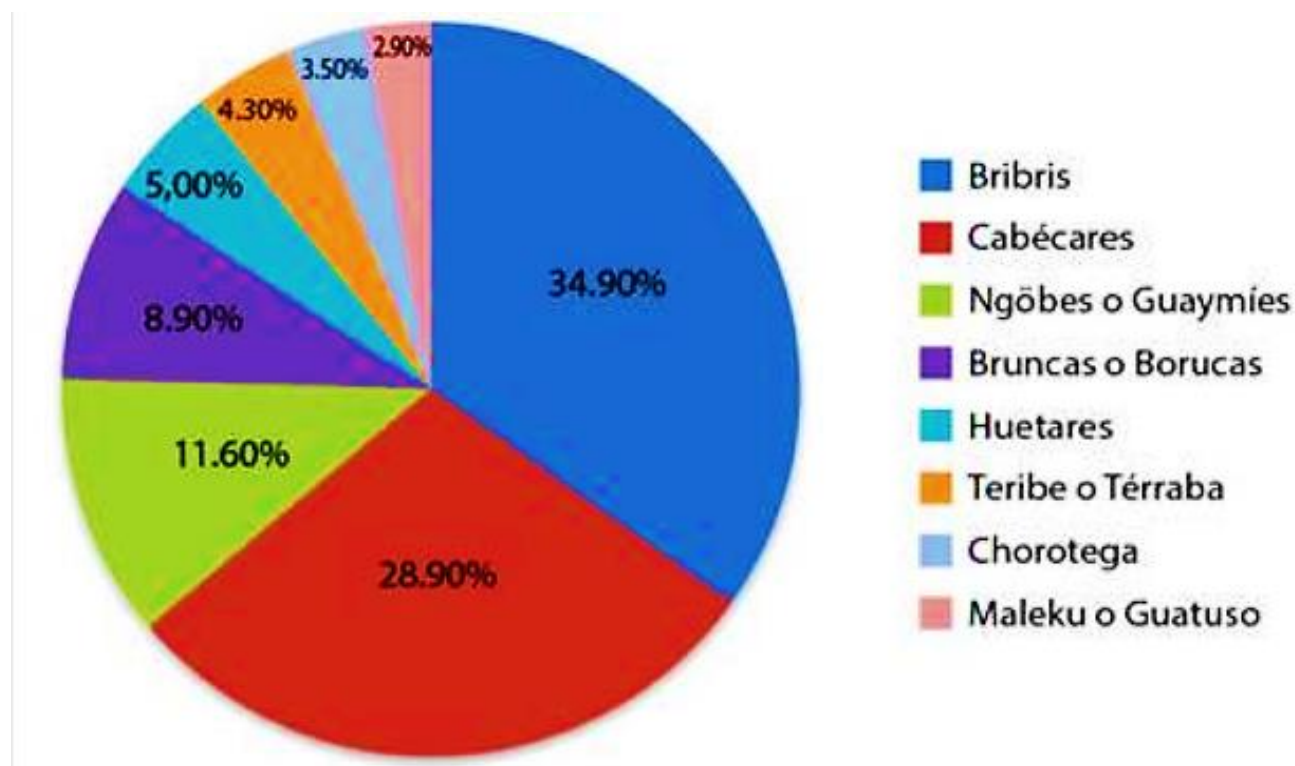


Nota. Este gráfico muestra, de forma comparativa, las tasas de asistencia frente a las tasas de deserción escolar para la población de 5 a 24 años en Costa Rica, desglosadas en dos grupos: estudiantes indígenas y no indígenas. Las barras azules representan la asistencia: el 64,9 % en comunidades indígenas frente al 71,7 % en la población no indígena. Las barras naranjas muestran la deserción: un 35,1 % en territorios indígenas, comparado con un 28,3 % en el resto del país. Estos datos evidencian una brecha significativa en la permanencia escolar: los estudiantes indígenas presentan una tasa de deserción casi 7 puntos porcentuales superior; lo que corrobora

las limitaciones estructurales y sociales que afectan su continuidad educativa. Derivado de los datos provistos por el INEC (2011) (elaboración propia).

Figura 3

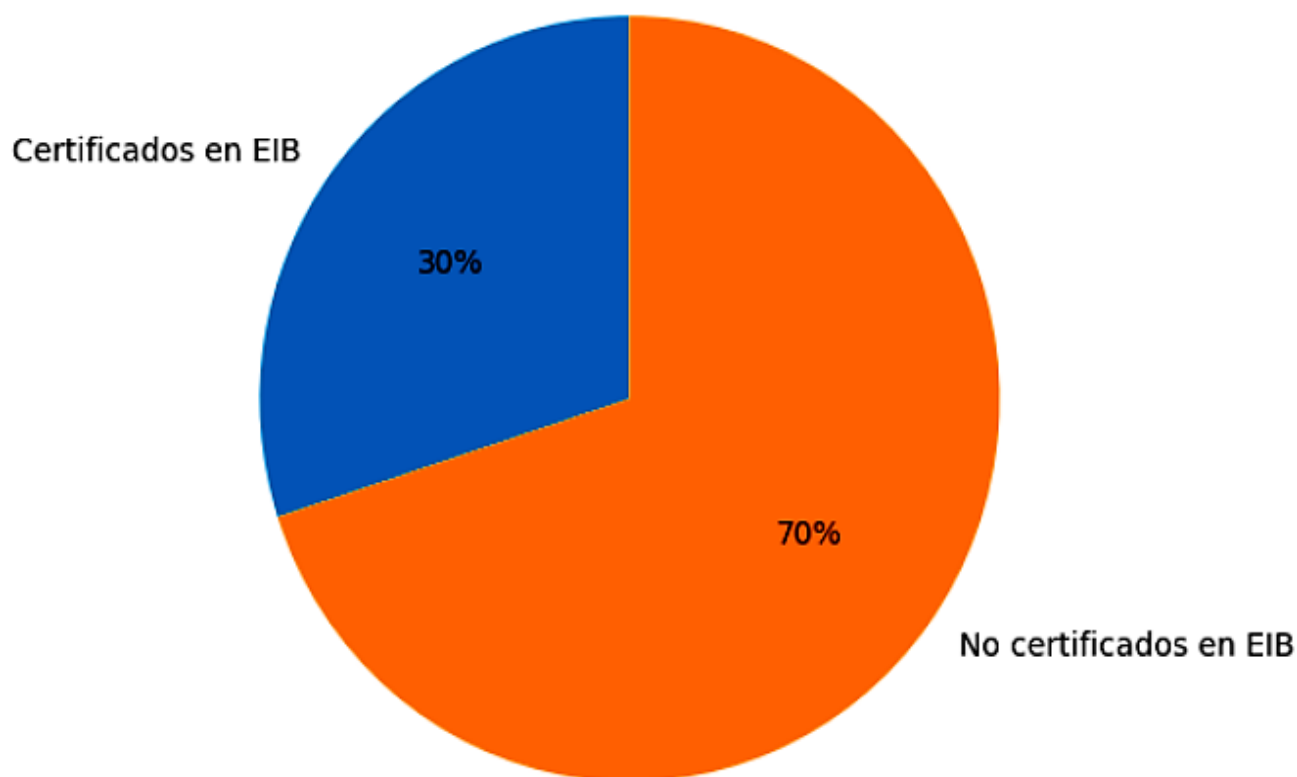
Población indígena de Costa Rica



Nota. Este gráfico muestra que la población indígena costarricense asciende a 104143 personas; lo que representa un 2,42 por ciento de la población total del país. Dicho grupo se conforma de ocho distintos pueblos: bribris, noves, huetares, bruncas, broranso, cabécares, chorotegas y malecu, distribuidos en 24 territorios a lo largo del país. Elaboración a partir de datos del INEC (2013) y también con base en Carvajal-Jiménez et al. (2017).

Figura 4

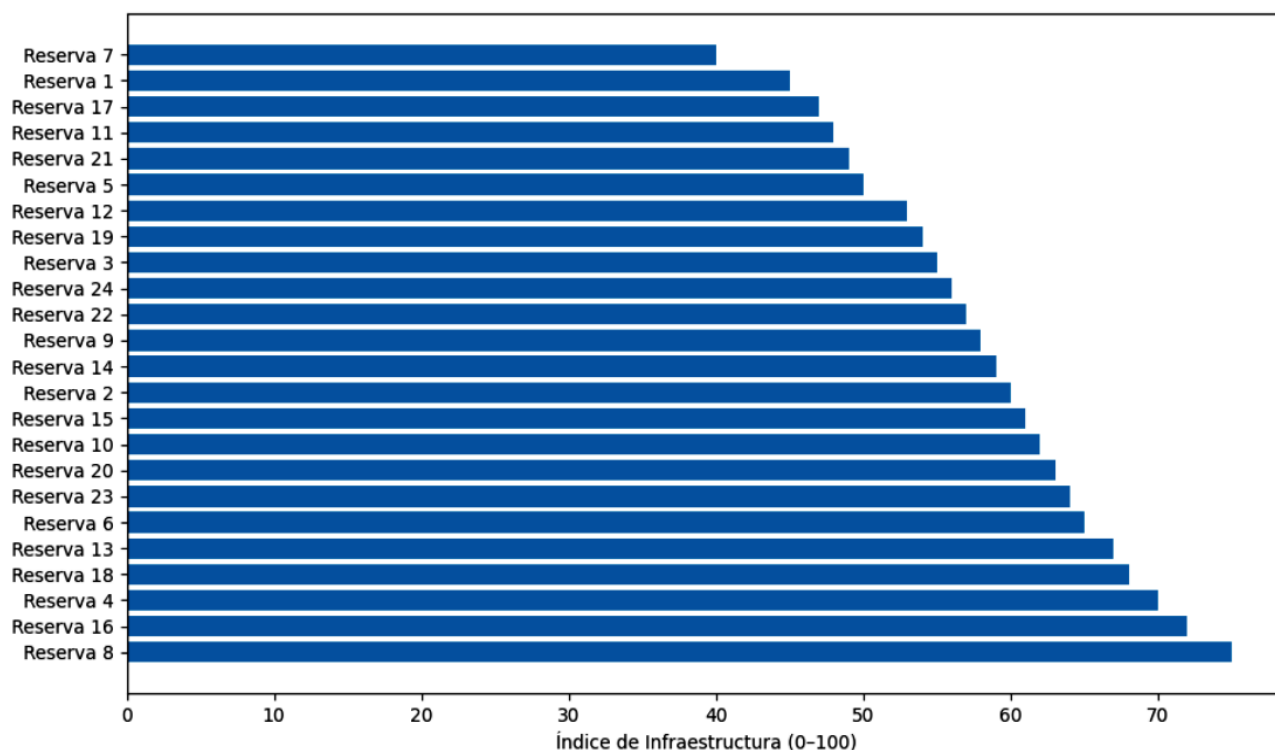
Proporción de docentes certificados en Educación Intercultural Bilingüe (EIB)



Nota. Este gráfico muestra la distribución de docentes en territorios indígenas costarricenses según su certificación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB): 30 % de los docentes cuentan con certificación específica en EIB. 70 % carecen de dicha formación; lo que manifiesta un déficit significativo en la preparación pedagógica intercultural necesaria, para atender adecuadamente a los estudiantes indígenas. Esta proporción revela que la gran mayoría de los maestros en zonas indígenas no posee la acreditación necesaria, reforzando la necesidad de programas masivos de capacitación continua y de fortalecer la formación inicial de docentes en EIB. Realizado con base en los datos provistos por Estrada Torres (2019) (elaboración propia).

Figura 5

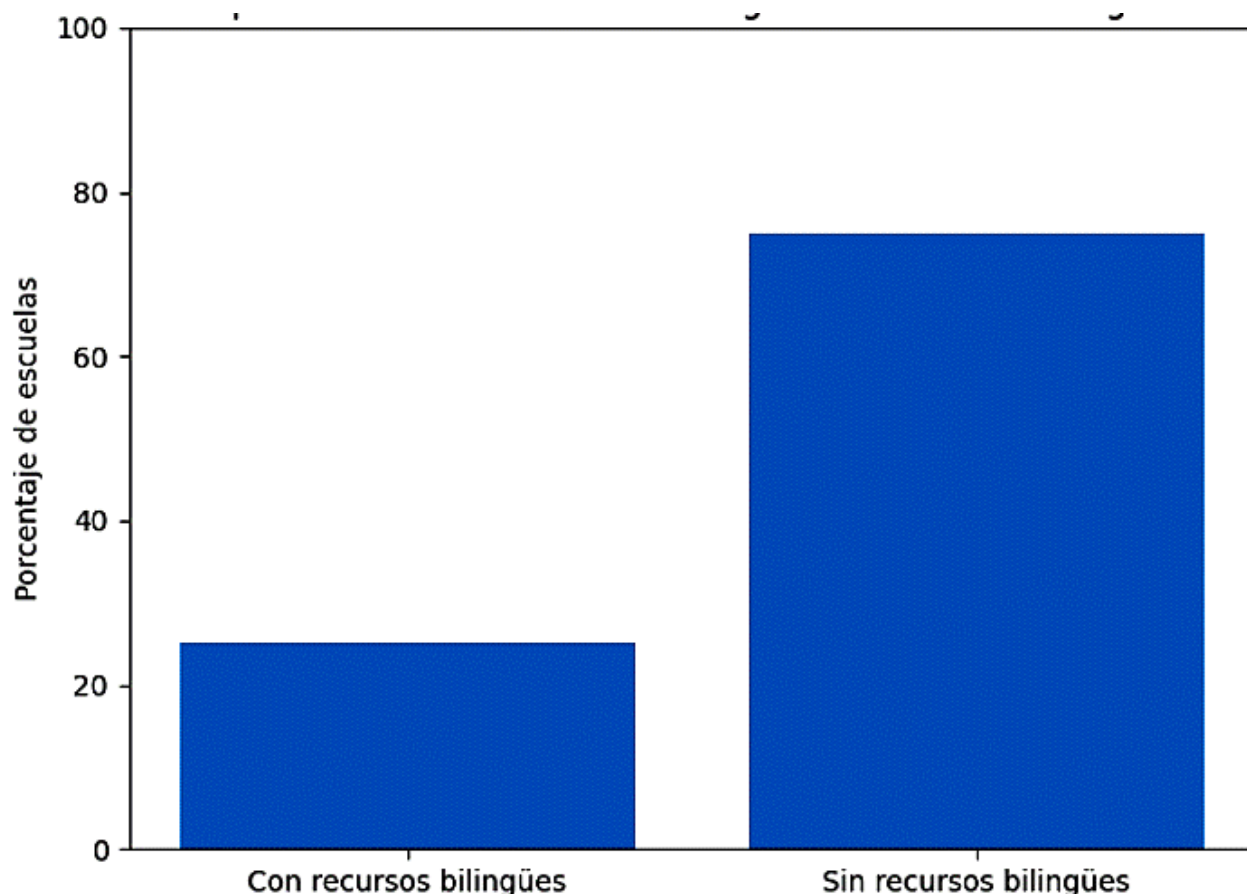
Índice de infraestructura escolar por reserva indígena



Nota. El gráfico presenta el Índice de Infraestructura Escolar (puntuación de 0 a 100) para las 24 reservas indígenas de Costa Rica, ordenadas de mayor a menor: las reservas con puntajes más altos (alrededor de 75–60) muestran mejores condiciones: aulas en buen estado, acceso a agua potable, electricidad y conectividad básica. Hacia la mitad, se hallan puntajes entre 65 y 50, indicando infraestructura moderada con carencias parciales. Al fondo, las reservas con índices inferiores a 50 revelan severas deficiencias; las cuales afectan la calidad educativa (edificios deteriorados, falta de servicios, sin conectividad, etc.). Esta figura evidencia disparidades internas: mientras algunas comunidades cuentan con infraestructura relativamente adecuada, otras requieren inversión urgente. Realizado a partir de datos del INEC (2011/2013) y también con base en la información de Carvajal-Jiménez et al. (2017) (elaboración propia).

Figura 6

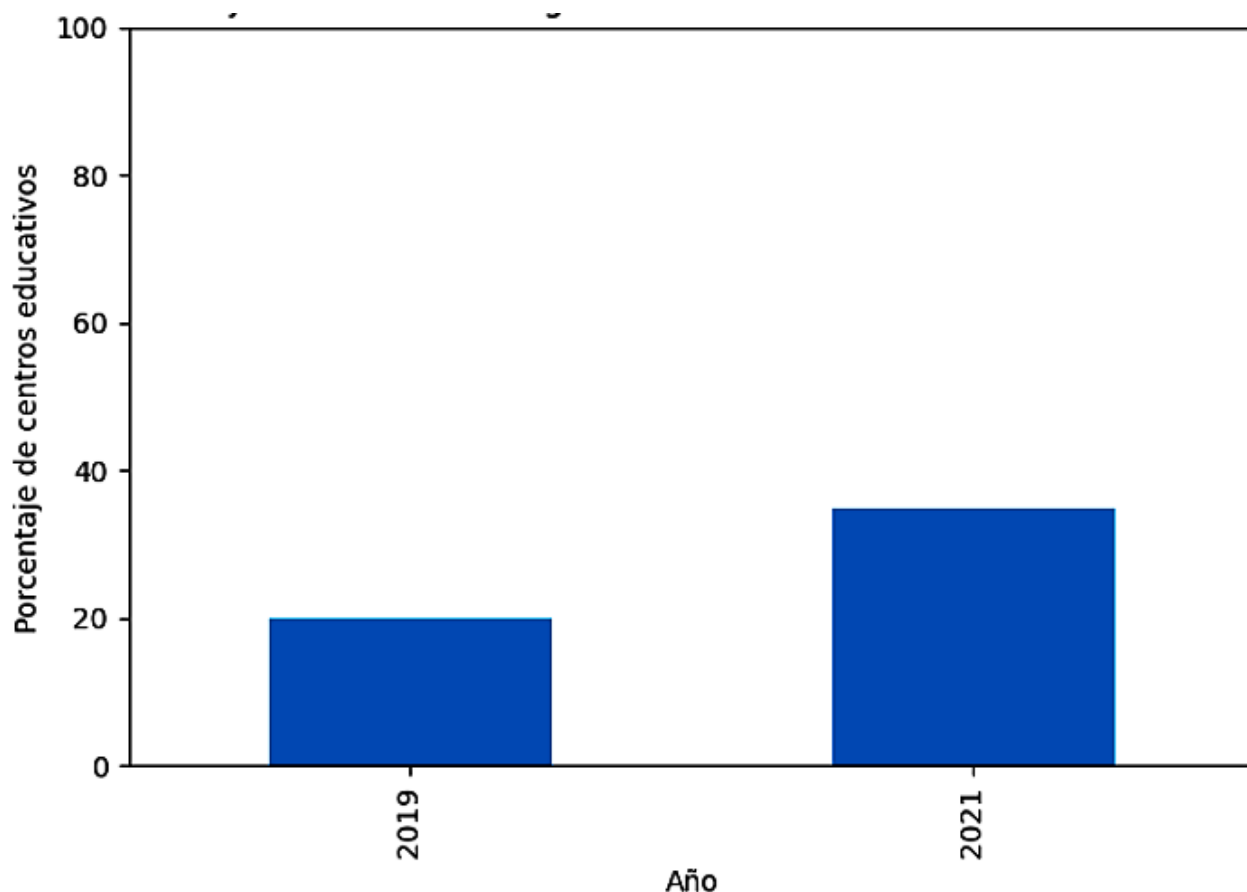
Disponibilidad de materiales bilingües en las escuelas indígenas



Nota. Este gráfico ilustra la disponibilidad de materiales bilingües en las escuelas de territorios indígenas: Solo el 25 % de las escuelas dispone de textos y recursos en la lengua originaria. El 75 % restante carece de estos materiales, evidenciando una exclusión cognitiva significativa. Esta disparidad pone en relieve la necesidad urgente de desarrollar y distribuir materiales didácticos bilingües; los cuales permitan a los alumnos aprender en su lengua materna y robustecer su identidad cultural, al tiempo que mejoran su comprensión académica. Realizado a partir de datos del INEC (2011/2013) y también con base en la información de Carvajal-Jiménez et al. (2017) (elaboración propia).

Figura 7

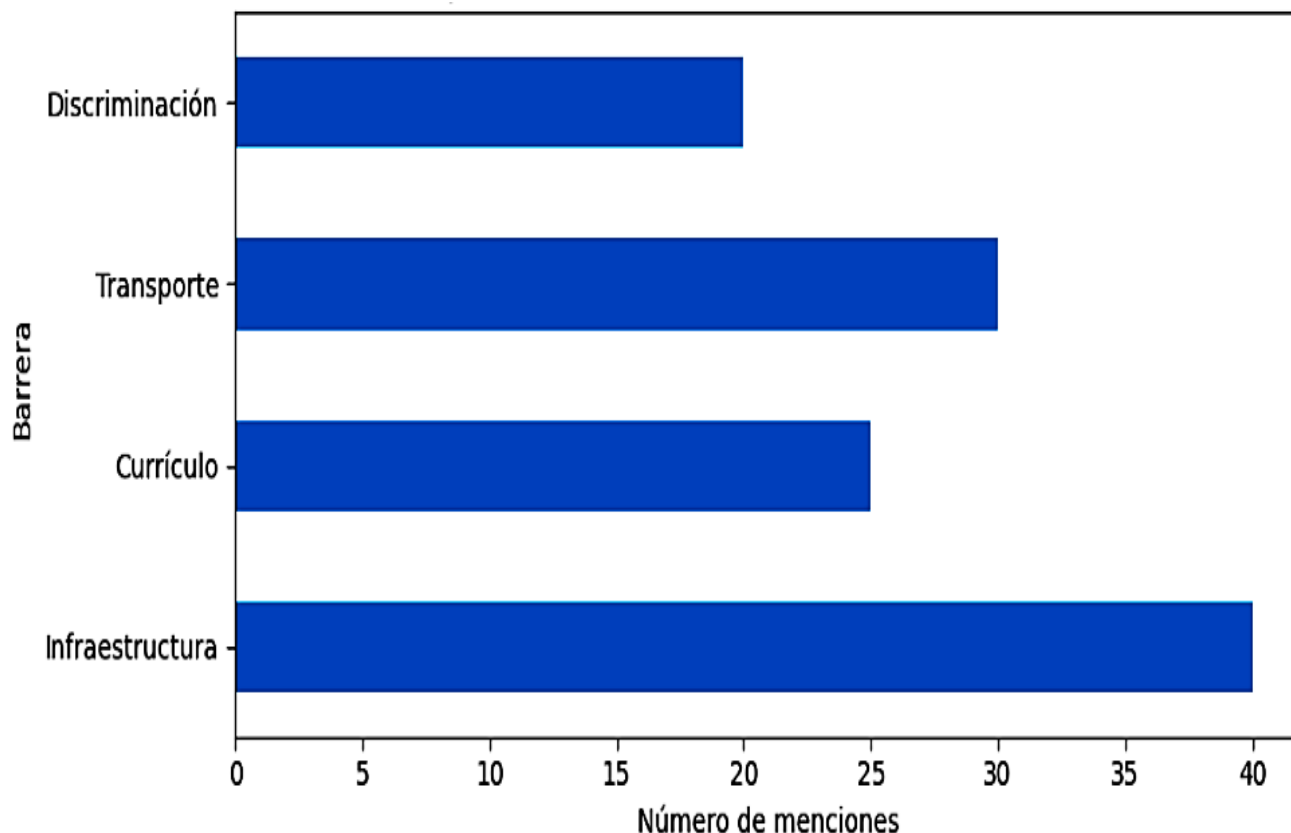
Porcentaje de escuelas indígenas con acceso a internet



Nota. Este gráfico muestra la evolución de la conectividad digital en las escuelas de territorios indígenas entre el 2019 y 2021. En el 2019, solo el 20 % de los centros contaba con acceso a internet de banda ancha. Para 2021, este porcentaje aumentó al 35 %, un incremento significativo, pero que aún deja al 65 % de las escuelas sin conectividad adecuada. Este avance, impulsado en parte por la urgencia de garantizar enseñanza remota durante la pandemia, resalta la brecha digital persistente. La falta de acceso sigue siendo un obstáculo decisivo para la inclusión de estudiantes indígenas en los recursos y metodologías de aprendizaje en línea. Realizado a partir de datos suministrados por CONARE (2021) (elaboración propia).

Figura 8

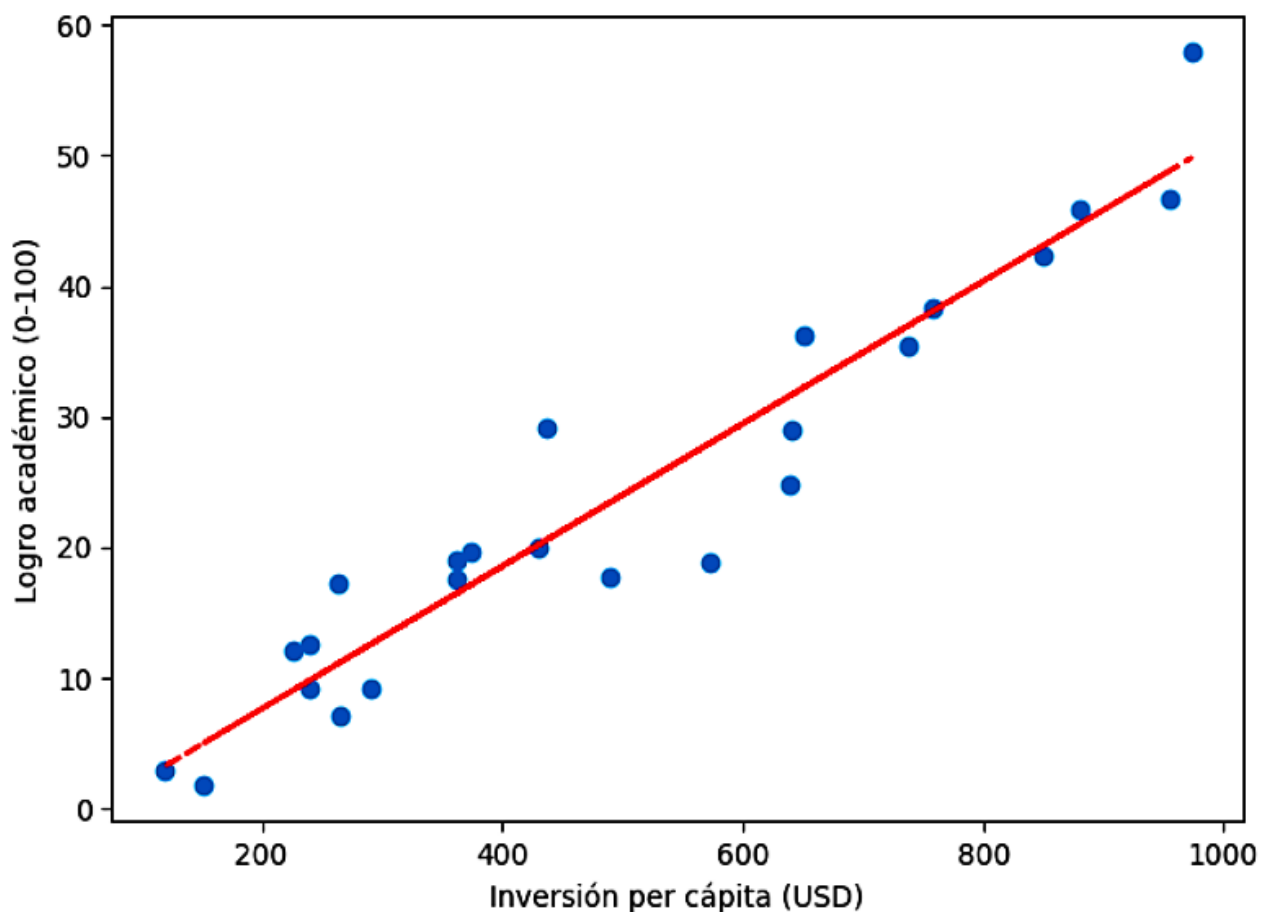
Percepciones sobre barreras educativas



Nota. Este gráfico muestra la frecuencia de menciones de las principales barreras educativas señaladas por estudiantes y líderes comunitarios en entrevistas. Infraestructura: 40 menciones; era el obstáculo más recurrente, reflejando aulas deterioradas y falta de servicios básicos. Transporte: 30 menciones; la distancia y la falta de rutas adecuadas impiden la asistencia regular. Currículo: 25 menciones; indica que el contenido escolar no responde a la realidad cultural e idiomática de las comunidades. Discriminación: 20 menciones; señala percepciones de trato desigual y desprecio hacia la identidad indígena. Estos resultados refuerzan la necesidad de priorizar mejoras físicas, logísticas y curriculares; así como de suscitar un ambiente educativo inclusivo y libre de prejuicios. Derivado de los datos provistos por Smith y Álvarez (2019) (elaboración propia).

Figura 9

Correlación entre inversión per cápita y logro académico



Nota. El diagrama de dispersión muestra la relación entre la inversión per cápita en escuelas de territorios indígenas (en USD) y un indicador de logro académico (escala 0-100): Cada punto (azul) representa una reserva indígena. La línea de tendencia (roja) indica una correlación positiva: a mayor inversión per cápita, mejores resultados académicos en promedio. Aunque la relación no es perfecta (hay variabilidad por otros factores), se aprecia que las reservas con mayor financiamiento suelen presentar logros más altos; lo que sugiere que la mejora de la infraestructura

y los recursos financieros está vinculada a un mejor desempeño estudiantil. Realizado con base en los datos suministrados por la OECD (2019) (elaboración propia).