



Revista Electrónica Educare
E-ISSN: 1409-4258
educare@una.ac.cr
Universidad Nacional
Costa Rica

Guevara-Víquez, Federico; Nercis-Sánchez, Ignolio; Ovares-Barquero, Sandra
Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena
costarricense

Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 317-332
Universidad Nacional
Heredia, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194138017018>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



[Número publicado el 01 de mayo del 2015]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense

Teachers of Language and Culture: A Thoughtful Look and Review of the Costa Rican Indigenous Education

Federico Guevara-Víquez¹

Universidad Nacional

División de Educación Rural

Centro de Investigación y Docencia en Educación

Heredia, Costa Rica

feguevi@gmail.com

Ignacio Nercis-Sánchez²

Escuela Bernardo Drug Ingermann

Talamanca, Costa Rica

ignonercis@gmail.com

Sandra Ovares-Barquero³

Universidad Nacional

Decanato del Centro de Investigación y Docencia en Educación

Heredia, Costa Rica

sandra.ovares.barquero@una.cr

Recibido 19 de setiembre de 2014 • Corregido 19 de marzo de 2015 • Aceptado 27 de abril de 2015

¹ Máster en Antropología Social de la Universidad de Costa Rica. Actualmente trabaja como académico de la División de Educación Rural de la Universidad Nacional. Ha trabajado como profesor en la Escuela de Antropología de la Universidad de Costa Rica, y como investigador en la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica. Tiene experiencia en consultorías en diversos temas relacionadas con poblaciones indígenas de Costa Rica. Posee varias publicaciones en revistas científicas nacionales

² Licenciado en I y II Ciclo y Máster en Administración Educativa. Indígena de la etnia bribri. Actualmente director de la Escuela Bernardo Drug Ingermann de Talamanca y profesor en la Universidad Nacional en donde imparte lecciones de la lengua autóctona bribri. Ha sido miembro del Comité Asesor Técnico Local de Educación Indígena (CATLEI). Y laboró como parte del Equipo Pedagógico de la Dirección Regional de Educación Sula.

³ Máster en Administración Educativa. Ha desarrollado experiencia en currículo, biología y administración educativa. Académica de la División de Educación Rural del Centro de Investigación y Docencia en Educación, Universidad Nacional, Costa Rica. Fue subdirectora de esta Unidad Académica. Magíster en la Maestría de Formación de Formadores de Docentes de Educación Primaria. Actualmente es la Vicedecana del Centro de Investigación y Docencia en Educación. Tiene publicaciones en el campo de la educación indígena.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen. El presente trabajo es parte de los productos del proyecto *Reconstrucción de saberes* adscrito a la División de Educación Rural de la Universidad Nacional de Costa Rica. El artículo busca generar una mirada reflexiva en torno al modelo de educación indígena existente en Costa Rica en general y en Talamanca en particular. Se partió de una metodología de trabajo basada en la investigación acción colaborativa con maestros indígenas de lengua y cultura de la región de Talamanca Bribri y Talamanca Cabécar que combinó sesiones colectivas de discusión focal con entrevistas individuales con un enfoque cualitativo que permitió generar una serie de impresiones críticas sobre el sistema de educación en el cual se desempeñan, para finalmente desembocar en una síntesis de reflexiones y recomendaciones específicas que permitirían fortalecer el servicio educativo para la población indígena de Talamanca y avanzar hacia un modelo de educación intercultural bilingüe.

Palabras claves. Educación intercultural bilingüe, docente indígena, educación indígena.

Abstract. This essay is part of the products from the *Reconstruction of Knowledge* project –attached to the Division of Rural Education of the National University of Costa Rica. This work seeks to create a thoughtful look regarding the existing indigenous education model in Costa Rica in general– and particularly in Talamanca. A methodology based on collaborative action research with indigenous teachers in the region of Talamanca Bribri and Talamanca Cabécar was used as a starting point. This methodology combined focus group discussions and individual interviews with a qualitative approach that allowed generating a series of critical impressions about the education system where they work. All this will lead to a summary of insights and specific recommendations that would strengthen the educational system for the indigenous population of Talamanca and would allow moving towards a true model of Intercultural Bilingual Education.

Keywords. Intercultural Bilingual Education, Indigenous teachers, indigenous education.

El presente trabajo forma parte de los productos del proyecto de extensión número 0472-10 “*Reconstrucción de saberes*” ([Ovares y Guevara, 2014](#)), adscrito a la División de Educación Rural, del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA), de Costa Rica. El proyecto tuvo una vigencia de enero del año 2011 a diciembre del año 2013, desarrollando su trabajo con maestros y maestras de lengua y cultura de los circuitos escolares de la Dirección Educativa Regional de Sulá que corresponden con los territorios indígenas de Talamanca Bribri y Talamanca Cabécar. En menor medida se han sumado en algunas actividades docentes regulares de la zona cabécar del Valle de la Estrella (Tayni). El proyecto en mención buscó potenciar capacidades en este tipo de profesionales de la educación, colaborando con la producción de material didáctico y de estrategias educativas para un mejor desenvolvimiento profesional. Se realizaron actividades como talleres de educación continua sobre educación intercultural bilingüe, también se abordaron nociones contemporáneas de cultura e identidad étnica desde la antropología social, y talleres para generar una mirada crítica sobre el modelo de educación indígena costarricense y el quehacer docente, por parte de los mismos maestros de lengua y cultura.





En este escrito en particular recuperamos las voces de las docentes y los docentes de lengua y cultura, sobre su quehacer como profesionales de la educación, sus retos y los obstáculos con los que han tenido que enfrentarse. Nuestro objetivo es generar una mirada crítica del sistema de educación indígena en Costa Rica, que contemple la mirada de distintos protagonistas.

En un primer momento, se abordarán generalidades sobre la población bribri y cabécar de Costa Rica, y se presentarán los principales antecedentes que permiten comprender cómo surge el sistema de educación formal que actualmente rige en los territorios indígenas del país. Posteriormente, se expondrá una definición conceptual de educación intercultural bilingüe, como un marco de referencia frente al cual se analizará críticamente el sistema de educación formal ofertado en las regiones indígenas de Costa Rica. En las subsiguientes partes se abordarán las características propias de docentes de lengua y cultura, así como sus impresiones críticas sobre el sistema de educación en el cual se desempeñan, para finalmente desembocar en una síntesis que expone varias reflexiones en torno al modelo de educación indígena existente en Costa Rica en general y en Talamanca en particular, así como una serie de recomendaciones que, según nuestro criterio, permitirían fortalecer el servicio educativo para la población indígena de Talamanca y avanzar hacia un verdadero modelo de educación intercultural bilingüe.

Generalidades sobre la población indígena bribri y cabécar en Costa Rica

En una ponencia previa, [Guevara y Ovares \(2013\)](#) se refirieron a varios datos estadísticos sobre las poblaciones indígenas bribri y cabécar, que aquí recapitulamos. Según el último Censo Nacional realizado en Costa Rica en el año 2011, la población indígena es de 104 143 individuos, representando poco más del 2% de la población nacional. Existen 8 pueblos indígenas diferentes, distribuidos en 24 territorios determinados por ley.

La población indígena bribri total del país, según el mismo censo, asciende a los 18 198 individuos, mientras que los cabécares suman 16 985 individuos. En términos generales los bribris mantienen la lengua materna en un 45% mientras que los cabécares la mantienen en un 74%, porcentajes que van a oscilar hacia arriba o hacia abajo según el territorio indígena de que se trate.

Los bribris viven mayoritariamente en los territorios indígenas de Talamanca Bribri y Kékoldi en el Caribe sur del país, y en los territorios de Cabagra y Salitre en el Pacífico sur. Por su parte, la población cabécar vive mayoritariamente en los territorios de Talamanca Cabécar, Alto Chirripó, Bajo Chirripó, Tayni, Telire, Nairi awari en la vertiente atlántica del país, y en los territorios de Ujarrás y China Kichá en el Pacífico sur del país.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Desde el punto de vista lingüístico, los idiomas bribri y cabécar son de estirpe chibchense ([Constenla, 1991](#)). La diferencia entre ambas lenguas es semejante a la diferencia que puede existir entre el portugués y el español.

Antecedentes del sistema de educación formal para territorios indígenas

La educación formal en zonas indígenas de Costa Rica involucra una serie de antecedentes a lo largo de la historia reciente. Abordaremos esta historia centrándonos en los que consideramos más importantes para comprender el surgimiento del personal docente de lengua y cultura a nivel nacional.

Antes de 1985, 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)⁴. Se trataba de una réplica del currículo nacional hacia las poblaciones indígenas, con maestros “blancos” o “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 \[MEP\], 1985](#)), el cual dispone la creación de la Asesoría Nacional de Educación Indígena (por sus siglas ANEIN) 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 esfuerzo formal por generar un modelo curricular bilingüe para los pueblos indígenas del país. Sin embargo, en 1992 se elimina la ANEIN, y en 1993 con el decreto 22072-MEP ([MEP, 1993](#)) se crea el Subsistema de Educación Indígena. Un año más tarde, con el decreto 23489-MEP ([MEP, 1994](#)) aparece 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.

⁴ Cabe resaltar que las primeras escuelas creadas en territorios indígenas se dieron en el gobierno de Bernardo Soto; la primera se funda en 1886 en Amubré (Talamanca). Posteriormente, en 1887 se funda la primera escuela en Boruca.





Aunque el personal docente de lengua y cultura ha seguido existiendo 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, y entre otras cosas se crea la primera dirección regional educativa de carácter indígena, denominada *Dirección Regional Educativa Sulá*. Esta le da cobertura a los 7 territorios indígenas bribris y cabécares que existen en la vertiente atlántica del país: Talamanca Bri bri, Talamanca Cabécar, Kékoldi, Tayní (Tjai/ valle de la Estrella), Alto Telire, Bajo Chirripó y Nairi Awari.

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.

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 Nº 37801-MEP de 2013 ([MEP, 2013](#)). Dicho decreto ha establecido una nueva estructura de participación de las comunidades indígenas en el nombramiento tanto de docentes regulares como de los docentes de lengua y cultura para las escuelas; por ejemplo, se crea la figura de Consejos Locales de Educación Indígena, los cuales tienen cuota de participación en la designación y nombramiento de docentes. Anterior a esta figura, eran las Asociaciones de Desarrollo Integral (ADI) que, en calidad de órganos de autoridad de cada territorio indígena, según lo establece la legislación vigente, tenían cierta cuota de participación en los nombramientos docentes.

El enfoque ideal de educación intercultural bilingüe (EIB)

El término moderno de educación intercultural bilingüe (EIB) que se ha venido desarrollando en varios países de la región latinoamericana implica “una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales” ([López, 2001, p. 389](#)). Se trata de:

[Una educación] que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas: [la lengua materna y una segunda lengua]. A la vez la dimensión cultural del proceso educativo [juega un papel] significativo [en el aprendizaje] social y culturalmente situado... que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas. ([López, 2001, p. 389](#))



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Este tipo de educación ha sido reivindicada por los pueblos indígenas en la región latinoamericana como parte de sus derechos sociales, educativos y culturales, pero también encuentra sustento en prolíficas investigaciones psicolingüísticas y educativas, “como la respuesta más adecuada y exitosa a largo plazo para el desarrollo cognitivo-académico del alumno indígena” ([Hamel, 2001, p. 167](#)).

La delimitación conceptual anterior es el punto de referencia inicial frente al cual se hará una valoración crítica de lo que sucede con la educación indígena en Costa Rica, y más específicamente en la región de Talamanca. A continuación abordaremos las principales características del personal docente de lengua y cultura, lo que nos permitirá ir reconociendo ciertas particularidades del sistema de educación indígena vigente en este país.

Características generales de docentes de lengua y cultura

En una ponencia previa ([Guevara y Ovares, 2013](#)) se mencionaron sucintamente varias de las características generales de docentes de lengua y cultura en Costa Rica. A continuación las referimos con mayor detalle para comprender los alcances y limitaciones de la educación intercultural bilingüe (EIB) de Costa Rica:

1. Los puestos de docentes de lengua y cultura se abren administrativamente con un código de “docente de apoyo”.
2. El nombramiento tiene muchas veces carácter itinerante, de forma que un docente de lengua o cultura tiene que fungir en más de una escuela.
3. Las clases de lengua son de solo tres lecciones semanales para cada nivel.
4. Las clases de cultura son de solo dos lecciones semanales para cada nivel.
5. En su gran mayoría, este personal no posee preparación profesional, salvo contadas excepciones. Según una investigación del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia ([UNICEF, 2006](#)) para el año 2005 el 90% de estos docentes solo tenían el 6º año aprobado de primaria. Para el año 2010 se contabilizaban 124 docentes de lengua y cultura en todo el país, de los cuales el 96% están catalogados como “aspirantes” (es decir, personas que aún no tienen un título profesional en educación), y el 74% eran varones ([UNICEF, 2012](#)).
6. Los criterios de selección de este personal están más determinados por el dominio de la lengua indígena así como también de conocimientos o saberes tradicionales propios de cada pueblo indígena.
7. En el nombramiento anual de este personal docente ha tenido cuota de participación la Asociación de Desarrollo Integral de cada territorio indígena, en calidad de entidad de mayor autoridad en los territorios indígenas, de acuerdo con la legislación nacional





vigente. Recientemente con el decreto Nº 37801-MEP de 2013 ([MEP, 2013](#)), parte de esa deliberación recae ahora en los Consejos Locales de Educación Indígena creados con personas de cada territorio indígena.

Hay varios aspectos a destacar de este sistema de educación formal indígena. Entre las principales limitaciones, se debe reconocer que una educación que solo dispone de tres lecciones semanales para clases en lengua indígena no puede considerarse un sistema educativo que estimule el bilingüismo aditivo, es decir, un bilingüismo que valora las dos lenguas por igual y se considera la adquisición de una segunda lengua como enriquecimiento cultural. El español como lengua de prestigio sigue teniendo un peso muy importante y es la lengua que los maestros y maestras regulares usan para impartir las lecciones básicas. Tal es el caso en la región indígena de Talamanca; los idiomas bribri y cabécar no están siendo usados para la enseñanza de las materias básicas del plan de estudios, solamente se usan para enseñar contenidos relativos a las tradiciones y culturas de estos pueblos indígenas. Lo anterior es una gran limitación del sistema educativo, si se considera el hecho de que una lengua necesita ser utilizada en la mayor cantidad de contextos sociales posibles para que pueda seguir subsistiendo. En ese sentido, el sistema educativo tal como está, reproduce bilingüismo sustractivo, lo cual a mediano plazo implica la pérdida de la lengua indígena por sumersión frente al español.

La falta de formación profesional en el grupo de docentes de lengua y cultura es otro elemento crítico desde nuestro punto de vista. La mayoría de estos grupos docentes no han avanzado en sus estudios a pesar de tener varios años de ejercer, posiblemente "porque no fueron 'obligados' a mejorar su escolaridad, no se elevó el requisito y con ello vino la conformidad. Algunos argumentaron que no necesitan estudiar porque su condición de hablantes de su idioma ya de por sí los hace aptos para el puesto" ([UNICEF, 2012, p. 36](#)). Consideramos; sin embargo, que para el trabajo con niños y niñas en I y II ciclo se debe contar con una formación profesional que asegure la aplicación de estrategias pedagógicas para el óptimo desarrollo social, psicológico y cognitivo de los grupos de infantes, siempre en el marco de un proceso de contextualización y pertinencia cultural del currículo para el caso de las poblaciones indígenas. Es necesario aclarar que para el caso concreto de los docentes de lengua y cultura de Talamanca Bribri y Talamanca Cabécar, hay grupos pequeños de docentes que se han preocupado por avanzar en sus estudios secundarios y universitarios; algunos están terminando su educación secundaria con las posibilidades a su alcance en la región (por ejemplo en Centros Integrados de Educación para Jóvenes y Adultos, por sus siglas CINDEA) y actualmente hay 6 docentes de lengua y cultura (2 mujeres y 4 varones) que están cursando la carrera de Licenciatura en Educación I y II ciclo con énfasis en Educación Rural, ofrecida por la División de Educación Rural (DER) de la Universidad Nacional (UNA). Por otra parte, debemos reconocer que hay docentes que a pesar de estar muy rezagados en su escolaridad, muestran grandes aptitudes y mucho compromiso en el desarrollo y manejo de sus lecciones, sean de lengua o de cultura; en estos casos se deben hacer esfuerzos por mantener a estos docentes en su labor y, a la vez, procurarles las mejores opciones para que continúen con sus estudios.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

A continuación abordaremos la mirada crítica que hacen los propios maestros y maestras de lengua y cultura sobre el sistema de educación formal que se desarrolla en sus territorios, que a la vez explicamos y analizamos en determinados puntos medulares

Recuperando las voces de los docentes de lengua y cultura

Se ha trabajado de manera colectiva en talleres, mediante una metodología de investigación-acción colaborativa, con docentes de lengua y cultura de Talamanca Bri bri y Talamanca Cabécar, con una asistencia promedio de 30 docentes. Para la construcción de una mirada crítica sobre la educación indígena, se partió de un enfoque cualitativo para nutrir la experiencia, que combinó las sesiones de discusión focal en los talleres, con entrevistas individuales a determinados docentes de lengua y cultura en distintos momentos del proyecto, para el abordaje y profundización de temáticas específicas.

En términos generales, este grupo docente de lengua y cultura se compone por personas con distinta cantidad de años laborados. Del grupo con que se trabajó en el taller del 16 de junio del año 2011 en Suretka, solo 9 docentes dijeron tener 10 o más años de laborar como docentes de lengua y cultura.

En el taller del 13 de noviembre de 2013 en Suretka, luego de la validación de otros resultados del proyecto, se generó un importante espacio de discusión colectiva que abordó críticamente la educación indígena, su labor de docentes y la relación con docentes regulares. A continuación referimos y analizamos los elementos más significativos que nos brindaron esas sesiones de trabajo.

Un primer elemento crítico que sacó a relucir el personal docente de lengua y cultura es que se les exige usar el mismo sistema de evaluación que utilizan los maestros regulares; "nos meten en el mismo saco de los maestros regulares" decían algunos. Sostienen que la forma de evaluar los aprendizajes no puede ser la misma, por las particularidades de su labor y de los contenidos que desarrollan. Este argumento es muy importante y en realidad concuerda con una de las recomendaciones que hacia un estudio de UNICEF para desarrollar un mejor modelo de educación intercultural bilingüe: "La EBI debe contar con un sistema de evaluación independiente que incluya la evaluación de los estudiantes en los cursos de lengua y cultura" (UNICEF, 2012, p. 20).

Varios docentes argumentaron sobre la necesidad de "sacar al estudiante del aula". En ocasiones se necesita llevar al campo a los estudiantes para realizar prácticas que complementan los contenidos (por ejemplo, sobre contenidos relacionados con prácticas agrícolas o de pesca, entre otras cosas) y los procesos de aprendizaje, los cuales no todos se pueden desarrollar "dentro de cuatro paredes". Sin embargo las direcciones muchas veces no permiten la salida de estudiantes del centro educativo, por miedo a que les pase un accidente, o porque el reglamento de la institución lo impide.





Otro elemento crítico para el personal docente de lengua es que en ciertas comunidades los padres y madres se convierten en un obstáculo para la enseñanza del bribri o el cabécar⁵, por considerar que eso no le va servir de nada a sus niñas y niños; se quejan de esas lecciones y alegan que preferirían que a sus hijos se les enseñe inglés. Esta creencia evidentemente deriva de una serie de prejuicios que no han sido superados por la sociedad dominante, y que terminan siendo reproducidos incluso por algunas personas indígenas, que sostienen que la lengua indígena no es capaz de ser un instrumento de educación o que va a ser un obstáculo para que el niño o la niña aprenda mejor el español u otro idioma. Quienes suscribimos el presente artículo insistimos en que estos prejuicios son completamente infundados y falsos desde el punto de vista de la pedagogía moderna y de la psicolingüística; hay una gran cantidad de investigaciones, acumuladas desde las últimas décadas del siglo XX y principios del presente siglo, que demuestran lo contrario. Tal como lo resume Hamel (2001, p. 161):

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

Por otra parte, docentes de lengua y cultura de Talamanca señalan, con toda razón, que existe una gran discontinuidad entre el modelo de primaria y el de secundaria con respecto a la enseñanza del idioma vernáculo, que lo resumen en la siguiente frase: “*un muchacho que entra al colegio deja de hablar su lengua*”. Ciertamente, no ha habido en épocas anteriores un esfuerzo real por transformar el sistema de secundaria hacia un modelo de EIB en los territorios indígenas, de forma que se engrane con los esfuerzos de contextualización y pertinencia cultural que se han querido dar en el sistema de primaria. Sin embargo, es necesario aclarar que para el caso específico de la Dirección Regional de Sulá, recientemente se ha iniciado un intenso proceso de rediseño curricular y definición de un modelo integral de educación indígena para la región, que abarque los niveles prescolar, primaria y secundaria, que sea más contextualizado y además más pertinente culturalmente con los pueblos bribri y cabécar. Se espera que este esfuerzo de transformación

⁵ No solo se está hablando de padres no indígenas, sino también de padres que son indígenas pero que han perdido el idioma indígena por procesos de aculturación que se han consumado más fuertemente en ciertas comunidades de las zonas bajas de Talamanca.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

rinda buenos resultados en beneficio de la educación formal ofrecida en estos territorios indígenas.

Para el cuerpo docente de lengua y cultura otro hecho bastante crítico para el sistema de educación indígena es que la mayoría de docentes regulares, a pesar de ser indígenas, no son hablantes de una lengua indígena. Esto lo ven como una limitante para mejorar la educación indígena.

Hemos querido triangular esta visión docente con la mirada de maestros y maestras de lengua y cultura de otras regiones del país. De esta forma, se efectuó una entrevista el 26 enero de 2014 a Óscar Leiva Morales, docente de lengua que enseña el brunca en el territorio indígena de Boruca, en el cantón de Buenos Aires. Óscar Leiva Morales, además de tener 20 años de servicio como maestro de lengua, figura como el primer maestro de lengua del país en obtener un título de docencia; en la década de los años de 1990 obtuvo su licenciatura en I y II ciclo con énfasis en Educación Indígena en la DER de la UNA, y recientemente obtuvo un título de maestría profesional con el plan de la Maestría de Educación Rural Centroamericana (MERC) ofertado también por la DER.

Para Óscar Leiva, el trabajo de los maestros y maestras de lengua y cultura es muy importante, y no se le ha dado el debido valor y reconocimiento al esfuerzo que hacen día a día en las distintas regiones donde trabajan. Entre los principales retos destaca los siguientes:

- Concientizar tanto a la población estudiantil, a los padres de familia como a los docentes regulares de la importancia del idioma y cultura en los pueblos indígenas. El abordaje de estos tres tipos de población es importante porque hay una estrecha interrelación: para lograr que los niños y las niñas muestren interés en el aprendizaje del idioma, es necesario el apoyo por parte de los padres de familia, y por lo tanto que ellos comprendan lo importante y ventajoso que ofrece una educación bilingüe, y para que también den mayor apoyo en los trabajos extra-clase. Asimismo de parte de los docentes regulares debe mostrarse más respeto hacia la cultura y el saber tradicional.
- Además de la niñez, se debe trabajar con jóvenes, para que sientan interés en aprender el idioma indígena.
- El docente de lengua y cultura debe jugar un papel fundamental colaborando con procesos que permitan salvaguardar todo lo que queda del legado cultural ancestral, "ya que es lo que le da lucidez a un pueblo; un pueblo sin sus bellezas culturales es un pueblo sin valor" (O. Leiva, comunicación personal, Morales, 26 enero 2014).
- Otro de los retos, explica, es interrelacionar la cultura con la tecnología, donde los niños y niñas utilicen las tecnologías de la información para realizar trabajos propios de la cultura, y aprovechar estas tecnologías para desarrollar novedosos procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua.





- Quebrar ciertas estructuras a nivel del sistema educativo que restringen el desarrollo de mejores procesos educativos para la enseñanza de la lengua y la cultura. Resumiendo en las palabras de don Óscar: "Necesitamos una educación liberada, que nos lleve a ser docentes libres, que se valore al anciano indígena que nos ha enseñado y aportado mucho" (O. Leiva, comunicación personal, Morales, 26 enero 2014).

Entre los principales obstáculos que afectan la labor de los docentes de lengua y cultura, don Óscar enumeró las siguientes:

- Aún hoy en día, no se le da el valor que se merecen estas materias, por parte de los padres de familia y algunos directores de las escuelas.
- Hay situaciones en las que estos docentes son sujetos de discriminación por parte de directores.
- Algunos compañeros imparten lecciones en condiciones inadecuadas desde el punto de vista infraestructural.
- El irrespeto a la cultura y el arrebato a la autonomía para garantizar los derechos indígenas.
- No ha habido un respaldo total por parte del MEP, con los nombramientos en propiedad de este tipo de docentes.

Como vemos, en muchos puntos medulares coinciden las apreciaciones de docentes de lengua y cultura de diferentes zonas del país.

A modo de síntesis: el enfoque ideal de EIB para territorios indígenas

Queremos finalizar ofreciendo una serie de reflexiones críticas en torno al modelo actual de educación ofrecida en los territorios indígenas y, a la vez, hacemos una serie de recomendaciones que pueden ser tomadas en cuenta para mejorar dicho sistema educativo, partiendo de los insumos tomados en cuenta a lo largo de este escrito, así como también de otras consideraciones propias a la luz del análisis de diferentes documentos relacionados con la temática. Con respecto a las apreciaciones de personal docente de lengua y cultura, coincidimos en muchas de sus observaciones, sobre todo en cuanto a los procesos de evaluación y la necesidad de concientizar a diferentes actores y protagonistas que entran en juego en los centros educativos (docentes, estudiantes, padres de familia) para fortalecer el aprendizaje de los elementos endógenos (de la cultura propia) como complemento positivo para el desarrollo del currículo escolar.

En términos generales, lleva la razón el *Cuarto Informe del Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación, 2013)* cuando sostiene que "a pesar de la larga historia de contextualización curricular en Talamanca Bribri la educación aún no es de calidad, ni pertinente desde el punto de vista cultural" (p. 175). Sin embargo, hay una serie de potencialidades que ofrece el contexto indígena, que





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

deben saber aprovecharse para enfrentar las limitaciones y mejorar la calidad del servicio brindado. En ese sentido, enumeraremos los puntos críticos para aunarlos a recomendaciones específicas.

En primer lugar, desde nuestro punto de vista, hay un gran desequilibrio detectado en cuanto al uso de la lengua indígena en los procesos educativos: el idioma oficial de la nación se impone como instrumento de aprendizaje en las materias básicas, mientras que la lengua indígena se usa solo para las materias de lengua y cultura, que como vimos tiene muy pocas horas semanales de desarrollo.

Entonces, no hay una verdadera educación bilingüe, mientras el proceso de pérdida lingüística sigue avanzando paulatinamente en todos los territorios indígenas. Consideramos que debe equilibrarse el desarrollo de capacidades y destrezas lingüísticas en el estudiantado de primaria, tanto en el idioma materno (L1) como en la segunda lengua (L2) para que podamos hablar de que existe un verdadero modelo de EIB en Costa Rica. Sin embargo, no se puede aplicar un mismo modelo para toda Talamanca, en vista de que hay diferencias sociolingüísticas según la zona o comunidad específica; hay comunidades donde la pérdida lingüística ha avanzado más y el español ya es la lengua principal del alumnado, mientras que hay comunidades que son bilingües tanto en la lengua indígena (cabécar o bri bri) como en el español, y también hay zonas donde aún persiste el monolingüismo solo en lengua indígena (principalmente en las zonas más altas de Talamanca).

Partiendo de que no es lo mismo desarrollar enseñanza de la lectoescritura de una lengua como L1 que como L2, en algunos casos debe desarrollarse la lectoescritura en el español como L1 y darse la lectoescritura del idioma indígena como L2, en otros a la inversa, y para el caso de las zonas bilingües puede desarrollarse un proceso simultáneo de lectoescritura en las distintas lenguas. Cuando la lengua indígena es L1, debe ser el principal instrumento de aprendizaje para la enseñanza de las materias básicas en los primeros años escolares, y en los casos que la lengua indígena es L2, puede ir siendo utilizada progresivamente en la enseñanza de las materias básicas del currículo escolar, según el dominio presentado y el nivel estudiantil. La enseñanza de la lengua indígena no va ser nunca un obstáculo para la enseñanza de un tercer idioma como lengua extranjera; al contrario, un infante bilingüe en español y una lengua indígena va tener más ventajas de aprender una tercera lengua.

El actual sistema de educación indígena ha llevado, por inercia, a que el personal docente regular y docentes de lengua y cultura trabajen por separado, creando división de esfuerzos. Los planeamientos didácticos de ambos grupos profesionales se realizan por separado y no hay una política de integración clara. Y en esta separación de funciones, el docente de lengua y cultura ha quedado más relegado de las acciones de fondo, como lo son la reflexión pedagógica, el discurso educativo y el desarrollo de programas en docentes de grado. Esto hace que el diálogo entre ambos tipos de profesionales sea más sobre aspectos de forma y, cuando mucho, para coordinar actividades específicas a desarrollar en los centros educativos. Consideramos que debe haber una política de integración curricular que involucre el trabajo colectivo y colaborativo para establecer las mejores estrategias de aprendizaje que potencien la labor conjunta; este es uno de los principales retos para mejorar la educación indígena que deben asumir por igual la totalidad de profesionales de la educación en escena.





Reconocemos que el decreto N° 37801-MEP de 2013 ([MEP, 2013](#)) fue creado con la buena intención de fortalecer los idiomas indígenas y la educación bilingüe, al darle preponderancia, entre otras cosas, al nombramiento de maestros y maestras de los mismos territorios indígenas y que dominen el idioma vernáculo, así como a una mayor participación comunitaria a través de los Consejos Locales de Educación Indígena. Pero consideramos que no se dieron estrategias claras de implementación y sensibilización, lo cual ha provocado controversias entre educadores afectados directamente y los “favorecidos” con la ley. Algunos círculos de conversaciones educativos en Talamanca como lo es la Comisión de Asesoría Técnica Local de Educación Intercultural (CATLEI) ha expresado apoyo a la ley como una herramienta que contribuya a la educación bilingüe y cultural; pero el tema central que versa sobre el uso obligatorio del idioma autóctono indígena en los centros educativos ha tenido opiniones en contra en el seno de otros grupos de docentes de la región de Talamanca, y se ha llegado a veces a crear un ambiente de reproches entre los distintos tipos de profesionales. Esta situación resulta preocupante porque ha tendido a dividir las posiciones, al menos en estos primeros tiempos desde que el decreto entró en rigor.

Ciertamente, la mayoría de docentes regulares en servicio no son hablantes de la lengua indígena. Sin embargo, creemos que el espíritu del último decreto no iba en la línea de dividir más al gremio de docentes en los territorios indígenas, y se debe saber leer esta nueva política sobre la base de derechos laborales adquiridos que deben ser garantizados para todos los trabajadores y trabajadoras de la educación de los territorios indígenas. En ese sentido, defendemos la idea de que todos los profesionales de la educación, independientemente del nivel de dominio de la lengua indígena, pueden y deben colaborar por igual en el desarrollo de un proceso de EIB más pertinente y adecuado a la realidad cultural y plurilingüe de Talamanca. Partiendo de las diferencias sociolingüísticas, según comunidades y zonas en la región anteriormente señaladas, pueden priorizarse los nombramientos docentes según su dominio lingüístico en concordancia con las características de zonas donde van a ser ubicados. Todas estas personas tienen un importante papel que jugar en las transformaciones que requiere la educación indígena de Talamanca.

A nivel nacional aún existe la necesidad de contar con maestros y maestras profesionales con certificaciones de graduación que sean de los propios territorios indígenas, para que trabajen en las escuelas de estas regiones. Para el año 2005, solo el 50% del total de docentes en los territorios indígenas tenían al menos un título de docencia ([UNICEF, 2006](#)), mientras que para el año 2010 el 63% de docentes con nombramiento interino eran aspirantes con solo bachillerato de secundaria⁶ ([UNICEF, 2012](#)). Las universidades estatales han venido haciendo algún trabajo en cuanto a la formación de docentes en comunidades indígenas, pero lo cierto es

⁶ Los docentes interinos para el año 2010 representaban el 75% del total de docentes de primaria en territorios indígenas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

que aún falta mucho en cuanto a la profesionalización de docentes de primaria, y más aún en el caso de lengua y cultura que, como vimos, su situación es más precaria. Reiteramos que deben hacerse esfuerzos por garantizar que el personal docente de lengua y cultura vaya mejorando su escolaridad y profesionalización, pero no excluirlo del sistema, porque entre estos grupos hay personas que, sin contar con título profesional, han mostrado grandes aptitudes en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje y en cuanto a mediación pedagógica en el desarrollo de sus labores.

Varios de los cambios que se están dando en época reciente son apenas los primeros pasos. Aún falta camino para que los pueblos indígenas participen más activamente en la formulación de los planes de estudios oficiales para todos los niveles educativos en todas las regiones indígenas del país; hasta el momento solo hay una Dirección Regional Educativa indígena en Talamanca, pero hay otras regiones indígenas en el país. Falta mucho en cuanto a producción de material didáctico para los programas de Lengua y Cultura, en cuanto a diseño curricular en las distintas lenguas indígenas que aún se practican y para cada uno de los pueblos indígenas según sus características socioculturales particulares.

Referencias

- Constenla, A. (1991). *Las lenguas del área intermedia: Introducción a su estudio areal*. San José, Costa Rica: EUCR.
- Guevara, F. y Ovares, S. (Noviembre, 2013). *Reconociendo modelos autóctonos de enseñanza y aprendizaje en los pueblos bribri y cabécar*. Comunicación presentada en II Coloquio Latinoamericano Colonialidad/Decolonialidad del Poder/Saber/Ser: Educación, Pedagogía y Cultura. Heredia, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica. DER y Universidad Austral de Chile.
- Hamel, R. E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. Bein y J. Born (Eds.), *Políticas lingüísticas. Norma e identidad. Estudios de casos y aspectos teóricos en torno al gallego, el español y lenguas minoritarias* (pp. 143-170). Buenos Aires: UBA. Recuperado de <http://www.hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2001b%20Politicas%20de%20lenguaje%20y%20educacion%20indigena%20en%20Mexico%20-%20Orientaciones%20culturales%20y%20estrategias%20peda.pdf>
- López, L. E. (Agosto, 2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. En Seminario sobre prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe (pp. 382-406). Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134963s.pdf>





Ministerio de Educación Pública (MEP). (9 de octubre de 1985). *Decreto 16619-MEP Creación de modelo curricular para población indígena*. Recuperado de: <http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/C-R-Decreto-16619-85.doc>.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (25 de febrero de 1993). *Decreto 22072-MEP Crea el subsistema de educación indígena*. Recuperado de <http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/C-R-Decreto-22072-93-SubsistemaEducacionIndigena.doc>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (1994) *Decreto 23489-MEP Reforma organización administrativa oficinas Ministerio de Educación*. Recuperado de <http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/C-R-Decreto-23489-94-Mineducacion.htm>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (25 de setiembre de 2009). *Decreto 35513-MEP Organización Administrativa de las Direcciones Regionales de Educación del Ministerio de Educación Pública. La Gaceta № 187*. Recuperado de http://www.gaceta.go.cr/pub/2009/09/25/COMP_25_09_2009.html#Toc24155575

Ministerio de Educación Pública (MEP). (9 de marzo de 2011) *Decreto 36451-MEP Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública. La Gaceta № 48* Recuperado de http://www.gaceta.go.cr/pub/2011/03/09/COMP_09_03_2011.html#Toc287347865

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2013) *Decreto 37801-MEP Reforma del susbsistema de educación indígena*. Recuperado de http://www.uned.ac.cr/ece/images/noticias/decreto37801educacion_indigena_MEP.pdf

Ovares, S. y Guevara, F. (2014) *Proyecto reconstrucción de saberes* (Informe final, 2 0472-10). Heredia: Dirección de Extensión de la Universidad Nacional. Manuscrito inédito.

Programa Estado de la Nación. (2013). *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de <http://www.estadonacion.or.cr/estado-educacion/educacion-informe-ultimo>

UNICEF. (2006). *Niñez y adolescencia indígena en Costa Rica: Su derecho a la salud y a la educación*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_NNA_Indigena_CR_derecho_salud_y_educacion.pdf

UNICEF. (2012). *Situación de los docentes en territorios indígenas de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Autor. Recuperado de http://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Docentes_en_territorios_indigenas.pdf





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr



Cómo citar este artículo en APA:

Guevara-Víquez, F., Nercis-Sánchez, I. y Ovares-Barquero, S. (Mayo-agosto, 2015). Los docentes de lengua y cultura: Una mirada reflexiva y crítica de la educación indígena costarricense. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 317-332. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.18>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

